

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 3 (14)

2013

Ежеквартальный
научный журнал

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

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Главный редактор серии

Ярыгин Анатолий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора серии

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Редакционная коллегия:

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

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

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

Компьютерная верстка:
А.А. Коростелёв

Технический редактор:
А.А. Коростелёв

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 **22.07.2013**.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. **37,8**.
Тираж 500 экз. Заказ **2-17-12**.

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

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Саратовский государственный университет, Россия)

Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
(Житомирский государственный университет, Украина)

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

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

Берберян Ася Суменовна, доктор психологических наук, профессор
(Российско-Армянский (Славянский) государственный университет, Ереван, Армения)

Бида Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор
(Черкасский национальный университет, Украина)

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Челябинский государственный педагогический университет, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Саратовский государственный университет, Россия)

Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
(Омский государственный педагогический университет, Россия)

Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
(Пермский государственный университет, Россия)

Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
(Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск, Россия)

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
(Университет Туран, Алматы, Казахстан)

Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор
(Астраханский государственный университет, Россия)

Карташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор
(Национальная академия педагогических наук Украины, Киев, Украина)

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Могилевский государственный университет, Белоруссия)

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Российский университет дружбы народов, Москва, Россия)

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

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

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
(Украинская инженерно-педагогическая академия, Харьков, Украина)

Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Мордовский государственный университет, Саранск, Россия)

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
(Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия)

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
(Кемеровский государственный университет, Россия)

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

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

Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
(Международный экономико-гуманитарный университет, Ровно, Украина)

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

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент
(Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)

Руденко Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, доцент
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Южноукраинский национальный педагогический университет, Одесса, Украина)

Соловьева Ольга Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Ставропольский государственный университет, Россия)

Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
(Астраханский государственный университет, Россия)

Шерайзина Роза Мойсеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Новгородский государственный университет, Великий Новгород, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

От редакции.....

О РОЛИ СОВМЕЩЕННЫХ ПРОГРАММ ПРИ ПОДГОТОВКЕ В МАГИСТАТУРУ

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, Ализаде Хикмет Абдул оглу, Мамедова Рена Октаэдр кызы

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Альмагамбетова Лейла Сериковна

О ДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЧАСТИ УРОКОВ ЧТЕНИЯ

Аскерова Дурдана Талыб кызы, Курбанлы Вагиф Тапдыг оглу

ВНЕАУДИТОРНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Атаманчук Юрий Николаевич

МОДЕЛИРОВАНИЕ ТРАЕКТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бахусова Елена Васильевна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Бексултанова Ляззат Айдархановна

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ТРУДА ДЕФЕКТОЛОГА

Белан Валентина Андреевна

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЕКТОВ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ (КОНЕЦ XIX В. – 1920 Г.)

Березовская Лариса Дмитриевна

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Бексултанова Ляззат Айдархановна

УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ 5–7 КЛАССОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СВЕТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ (1946–1961 ГОДЫ)

Булгакова Виктория Георгиевна

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Витренко Анна Викторовна

СИСТЕМА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Власенко Светлана Викторовна, Пустовалова Наталья Ивановна

ЭТО ЗАГАДОЧНОЕ СЛОВО – ИДЕНТИЧНОСТЬ

Власова Наталья Владимировна

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Власенко Светлана Викторовна

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Воробьева Ирина Николаевна

СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА (ТЕХНИЧЕСКАЯ ЭКСПЛУАТАЦИЯ ПОДВИЖНОГО СОСТАВА ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГ)

Гайдуков Александр Николаевич, Федоров Владимир Вячеславович

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ С МАТЕМАТИЧЕСКИ СПОСОБНЫМИ УЧЕНИКАМИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Гарачук Татьяна Владимировна

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ РАЗРАБОТКИ СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Геворкянц Жанна Амазасповна

**КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И СВОБОДА ВЫБОРА
В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ**

Гнездилова Кира Николаевна

**КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ**

Голубчикова Марина Геннадьевна, Алферова Марина Алексеевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ
МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Грабарник Алевтина Максимовна

**ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Григорьева Марина Александровна

**ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ РУССКОЙ АДМИНИСТРАЦИИ
НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XXV)**

Губаева Нина Геннадиевна

ОБ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКИХ СОСТАВНЫХ ГЛАГОЛОВ ИНОСТРАНЦАМИ

Гумбатова Айнура Арзуман кызы

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ
ПРОЦЕССОМ**

Гущина Оксана Михайловна, Крайнова Ольга Анатольевна

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ В ВУЗАХ УКРАИНЫ**

Демченко Анжела Викторовна

**ПРОБЛЕМА ГОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Демченко Ирина Ивановна

ВОЗМОЖНОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

Джаббаров Рашид Векил оглу, Мустафаев Мушвиг Гусейн оглу

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МЕСТОИМЕНИЯ

Джафарова Набат Бейдулла кызы

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ-ТУРОК

Джебраилова Рахилия Гачай кызы

**ПРОДУКТИВНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И
ОБЩЕСТВЕННОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ МАРКЕТИНГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ**

Донина Ирина Александровна

**СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БАКАЛАВРА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

Екимова Светлан Григорьевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

Кипиченко Наталья Сергеевна

**КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ СТОХАСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

Китаева Ирина Вячеславовна, Щербатых Сергей Викторович

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ
КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

Юрловская Илона Александровна, Кокоева Нани Виленовна

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ

Кора Наталия Алексеевна

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кочисов Валерий Константинович, Гогицаева Ольга Урузбековна

**ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ДУХОВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ
ЖУРНАЛ «РУССКИЙ ПАЛОМНИК»**

Крайнова Наталия Викторовна

**ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ:
СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ**

Крамаренко Алла Николаевна

**ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ НАПРЯЖЕНИЕ КАК ФАКТОР НЕГАТИВНОГО ЛИЧНОСТНОГО
РАЗВИТИЯ**

Криводонова Юлия Евгеньевна

**СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН
ВУЗ ГСЧС УКРАИНЫ**

Крышталь Николай Андреевич

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
В СЕВЕРО - КАЗАХСТАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. М.КОЗЫБАЕВА
И КЕМБРИДЖСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Кузембаева Айгуль Муратовна

**ПРЕОДОЛЕНИЕ КОНФЛИКТА КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Кулиш Елена Владимировна

**АНАЛИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРЕДИТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В СКГУ
ИМ. М. КОЗЫБАЕВА И КЕМБРИДЖСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Кузембаева Айгуль Муратовна

**ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО НАПРАВЛЕНИЮ
ГРАФИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН В ВУЗЕ**

Левковская Екатерина Сергеевна, Карев Борис Анатольевич

**КОГНИТИВНЫЕ МЕТАФОРЫ И КЛАСТЕРИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
МОДЕЛИРОВАНИИ**

Лодатко Евгений Александрович

**ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Лоташ Ольга Игоревна

**К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЯХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫМ УРАВНЕНИЯМ В ВУЗЕ**

Лыков Евгений Николаевич, Щербатых Сергей Викторович

**КОНЦЕПЦИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ
В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Макарова Наталья Станиславовна, Чекалева Надежда Викторовна

**К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Малая Алена Александровна, Чугунова Анна Александровна

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОРАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Малиева Залина Колумбовна

**АНАЛИЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ
МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В АСПЕКТЕ ПРОФИЛАКТИКИ ТРУДОВОЙ
НЕЗАНЯТОСТИ МОЛОДЕЖИ**

Малин Сергей Викторович

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕМПЕРАМЕНТА И СКЛОННОСТИ ПОДРОСТКОВ К ДЕВИАНТНОМУ
ПОВЕДЕНИЮ**

Лазаренко Дмитрий Витальевич, Исакова Евгения Казимировна, Маркова Лариса Николаевна

**НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СТРАНАХ
ЕВРОСОЮЗА**

Махиня Наталия Владимировна

**ИННОВАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К
ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ**

Мигунова Елена Васильевна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ
ДОШКОЛЬНИКА**

Моисеева Елена Владимировна

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ
РЕЛИГИОЗНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ САТИРЫ В ИРАНЕ В XX ВЕКЕ**

Моллаи Бейюкага Абдулгусейн оглу

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КИНОЛОГОВ-СПАСАТЕЛЕЙ
ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ УКРАИНЫ ПО ЧРЕЗВЫЧАЙНЫМ СИТУАЦИЯМ**

Мордюшенко Сергей Николаевич

**НОРМАТИВНО ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

Москаленко Елена Ивановна

**КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ЭВОЛЮЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА И ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Моторная Светлана Евгеньевна

**ЛИЧНОСТНО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ УКРАИНЫ ПО ЧРЕЗВЫЧАЙНЫМ СИТУАЦИЯМ**

Мукомел Светлана Анатольевна

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Никитина Елена Александровна

**ДИАГНОСТИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧЕНИКОВ 6-7 ЛЕТ
КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Новик Ирина Михайловна

**ПРОПОЗИЦИЯ КАК КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ РУССКОГО
И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ**

Олькова Ирина Александровна

**ЧРЕЗВЫЧАЙНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ УГРОЗА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
АСПЕКТ**

Онищенко Наталья Викторовна

**ИННОВАЦИОННАЯ АКТИВНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ КАК ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Осипов Анатолий Алексеевич

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-НОВАТОРА В СФЕРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
СОБСТВЕННОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО
ТВОРЧЕСТВА**

Панченко Оксана Валериевна

**РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТОКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДСИСТЕМАХ
В УСЛОВИЯХ РОСТА ВЛИЯНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ФАКТОРОВ НА УПРАВЛЕНИЕ
ОБЩИМ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ**

Пастовенский Александр Викторович

**МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
АКСИОСФЕРЫ ЛИЧНОСТИ**

Пелех Людмила Романовна

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Писаренко Владимир Геннадьевич

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ
СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ УКРАИНЫ**

Попова Диана Анатольевна

**ТЕКСТОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ АНТОНИМИЧЕСКОЙ ДИАДЫ «УДАЧА / GOOD LUCK»
– «НЕУДАЧА / BAD LUCK» (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ О.ГЕНРИ)**

Просветова Ольга Константиновна

РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Пустовалова Наталья Ивановна, Лазаренко Дмитрий Витальевич

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Рубаева Валентина Павловна

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Самсикова Наталья Алексеевна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Санатова Светлана Виленовна

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ ЛИЧНОСТИ

Саутова Токжан Айдархановна

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ВОПРОСА НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Сергеева Ольга Вячеславна

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ЛИЧНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Саутова Токжан Айдархановна

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА

Станкевич Петр Владимирович, Абрамова Светлана Владимировны, Бояров Евгений Николаевич

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Степанюк Катерина Ивановна

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Таутиева Лариса Михайловна

АНДРАГОГИЧЕСКАЯ И АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Ткаченко Лидия Николаевна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЯСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Ткаченко Вадим Владимирович

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ

Ткаченко Екатерина Александровна

ГОТОВНОСТЬ К ПАРТНЕРСКИМ ОТНОШЕНИЯМ КАК КАЧЕСТВЕННЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Федотова Елена Леонидовна, Деревцова Елена Николаевна

К ВОПРОСУ О НАПРАВЛЕНИЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Халеев Владимир Анатольевич

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Хоменко Павел Витальевич

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В ПОДГОТОВКЕ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ОЧАГЕ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ

Цицей Руслана Михайловна

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Власенко Светлана Викторовна, Чемоданова Галина Иосифовна

ВЛИЯНИЕ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ИХ БОЕВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Шафиева Эльнара Ибрагим кызы

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТЕЙ И ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ

Шиукаев Николай Таймуразович

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Щербатых Сергей Викторович

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБУЧЕНИИ СТОХАСТИКЕ

Щербатых Сергей Викторович

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Щербатых Людмила Николаевна

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНА ИЗ ТЕНДЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Юрловская Илона Александровна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА
В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

Бекоева Марина Ивановна

Наши авторы.....

CONTENT

From the editor	15
ON THE ROLE OF COMBINED PROGRAMS IN PREPARATION IN MAGISTATURA Abbasova Kyzylgyul Yasin gizi, Alizadeh Hikmat Abdul oglu, Mammadova Rena Octahedron gizi	
FORMATION OF THE COMPONENTS OF THE TRAINING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN MATHEMATICS EDUCATION Almagambetova Leila Serikovna	
ABOUT DIDACTIC POSSIBILITIES SUBSTANTIAL PART OF THE LESSONS OF READING Asgarova Durdana Talib kyzy, Kurbanli Tapdig Vagif oglu	
EXTRACURRICULAR FORMS AND METHODS TRAINING OF FUTURE MANAGERS OF EDUCATION Atamanchuk Yuri Nikolaevich	
MODELLING OF THE TRAJECTORY OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES AT STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF THE COMPETENCE-BASED PARADIGM OF PROFESSIONAL EDUCATION Bakhusova Elena Vasilyevna	
THE USE OF GAME TECHNOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE Beksultanova Lyazzat Aidarchanovna	
AESTHETIC ESSENCE LABOUR OF DEFECTOLOGIST Belan Valentina Andreyevna	
DIFFERENTIAL APPROACH AS A COMPONENT OF SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT PROJECTS IN UKRAINE (THE END OF THE XIX CENTURY – 1920) Berezovskaya Larisa Dmitrievna	
FORMATION OF LEXICAL SKILLS AT ENGLISH LESSONS Beksultanova Lyazzat Aidarchanovna	
THE FOREIGN LANGUAGES CURRICULA FOR THE 5–7 GRADES OF SECONDARY SCHOOLS IN THE LIGHT OF THE SECONDARY SCHOOL REFORM (1946–1961) Bulgakova Viktoriya Georgievna	
THE LINGUISTIC-CULTURAL COMPETENCE OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER Vitrenko Anna Viktorovna	
LEARNING PROJECT SYSTEM AND ITS IMPACT ON THE COGNITIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN Vlassenko Svetlana Viktorovna, Pustovalova Natalia Ivanovna	
THIS MYSTERIOUS WORD – IDENTITY Vlasova Natalia Vladimirovna	
ROLE OF INSTRUCTIONAL SERVICES IN MATTERS OF INNOVATION Vlassenko Svetlana Viktorovna	
CURRENT STATE OF FORMATION MOTIVATIONAL AND VALUE RELATIONS STUDENTS TO A HEALTHY LIFESTYLE Vorobieva Irina Nikolaevna	
THE MEANING OF INTEGRATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE PROCESS OF THE PHYSICAL EDUCATION OF THE STUDENTS OF THE RAILWAY TRANSPORT SCHOOL (MECHANICAL OPERATION OF ROLLING STOCK) Gaidukov Alexandr Nikolaevich, Fyodorov Vladimir Vyacheslavovich	
THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR WORK WITH MATHEMATICAL ABILITY PUPILS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM Garachuk Tatyana Vladimirovna	
FORMATION OF CIVIL IDENTITY CHILD IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT STANDARD PRE-SCHOOL EDUCATION Gevorgyants Jeanne Amazaspovna	
UNIVERSITY INSTRUCTOR'S CORPORATE CULTURE AND FREEDOM IN DECISION MAKING Gnyezdilova Kira Nikolaevna	

THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF INSTITUTIONS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF A CONTINUITY OF EDUCATION

Golubchikova Marina Gennadyevna, Alferova Marina Alekseevna

THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE IN PREPARING OF THE MANAGERS IN THE EDUCATION

Grabarnik Alevtina Maksimovna

WAYS OF INCREASING THE QUALITY OF UPBRINGING A CREATIVE PERSONALITY OF A STUDENT IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE

Grigorieva Marina Alexandrovna

SOCIAL-PEDAGOGICAL MOVEMENT RUSSIAN ADMINISTRATION IN THE NORTH CAUCASUS (LATE XIX - EARLY XX CENTURY)

Gubaeva Nina Gennadiyevna

ON THE PROBLEM OF LEARNING ENGLISH COMPOSITE VERBS BY NON-NATIVE SPEAKERS

Humbatova Aynura Arzuman kyzy

INFORMATION RESOURCES IN THE SYSTEM OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS

Gyshchina Oksana Mihailovna, Kraynova Olga Anatolievna

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF TUTORIAL WORK ORGANIZATION AT THE HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT OF UKRAINE

Demchenko Angela Viktorovna

THE PROBLEM OF READINESS OF TEACHERS TO SOCIALIZATION OF PUPILS UNDER THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Demchenko Irina Ivanovna

OPPORTUNITIES PERSONAL FULFILLMENT IN THE CONTEXT OF CULTURE

Dzhabbarov Rashid Vakil oglu, Mustafayev Mushvig Huseyn oglu

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SPEECH IN THE STUDY OF PRONOUNS

Jafarova Nabat Beydulla kyzy

SOME FEATURES OF LEARNING TURKISH LANGUAGE STUDENTS

Dzhebrailova Rahilya Gachay kyzy

THE PRODUCTIVE INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTION AND PUBLIC AS THE INDICATOR OF HEAD'S MARKETING COMPETENCE

Donina Irina Aleksandrovna

SOCIAL DESIGN AS A RESOURCE TRAINING BACHELOR OF «SOCIAL WORK»

Ekimova Svetlana Gregorevna

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOLS IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

Kipichenko Natalia Sergeyvna

THE CRITERIA AND LEVELS OF THE DEVELOPMENT OF PUPILS' STOCHASTIC COMPETENCE WHILE TEACHING MATHEMATICS IN THE COMPREHENSIVE SCHOOL

Kitaeva Irina Vyacheslavovna, Shcherbatykh Sergey Victorovich

INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGY AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN MODERN UNIVERSITY

Yurlovsky Ilona Alexandrovna, Kokoeva Nani Vilenovna

DEVELOPMENT OF PERSONAL SAFETY OF STUDENT'S YOUTH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Kora Natalia Alekseevna

ETHNOPEDAGOGICAL ASPECTS POLILINGVALNOGO

Kochisov Valery Konstantinovich, Gogitsaeva Olga Uruzbekovna

THE SPIRITUAL AND EDUCATIONAL MAGAZINE «RUSSIAN PILGRIM» PUBLISHED BEFORE THE REVOLUTION

Krainova Nataliia Viktorovna

THE ECOLOGICAL VALUES OF FUTURE TEACHER OF INITIAL SCHOOL : STRUCTURAL COMPONENTS

Kramarenko Alla Nikolaevna

PSYCHO-EMOTIONAL STRESS AS A FACTOR IN THE NEGATIVE PERSONAL DEVELOPMENT

Krivodonova Julia Evgenevna

CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS CONDUCTING SPECIAL SUBJECTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE

Kryshthal Nicolay Andreevich

FEATURES OF USE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES AT NORTH- KAZAKHSTAN STATE UNIVERSITY NAMED AFTER M.KOZYBAYEV AND CAMBRIDGE UNIVERSITY

Kuzembayeva Aygul Muratovna

CONFLICT RESOLUTION AS A STAGE OF PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION OF FUTURE TEACHERS

Kulish Elena Vladimirovna

THE ANALYSIS OF USING OF CREDIT TECHNOLOGY AT NORTH KAZAKHSTAN STATE UNIVERSITY NAMED AFTER M.KOZYBAYEV AND CAMBRIDGE UNIVERSITY

Kuzembayeva Aygul Muratovna

GOALS AND OBJECTIVES OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE DIRECTION OF GRAPHIC DESIGN IN HIGHER EDUCATION

Levkovskaya Ekaterina Sergeevna, Karev Boris Anatolyevich

COGNITIVE METAPHORS AND CLUSTERING IN THE PEDAGOGICAL MODELING

Lodatko Evgeny Aleksandrovich

LINGUISTIC COMPETENCE IN THEORY AND PRACTICE OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY IN ELEMENTARY SCHOOL

Lotash Olga Igorevna

TO THE QUESTION ABOUT THE LEVELS OF STUDENTS' INFORMATIVE INDEPENDENCE WHEN TEACHING THEM THE DIFFERENTIAL EQUATIONS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Lykov Evgeny Nikolaevich, Shcherbatykh Sergey Victorovich

THE CONCEPT OF QUALITY EVALUATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE EDUCATION

Makarova Natalia Stanislavovna, Chekaleva Nadezhda Victorovna

TO THE SUBJECT ON OPTIMIZATION OF PROCESS OF TRAINING OF THE STUDENTS OF MATHEMATICAL ACTIVITY

Malaya Alyona Aleksandrovna, Chugunova Anna Aleksandrovna

ESSENCE, THE STRUCTURE AND CONTENT OF MORAL ALIENATION OF STUDENTS

Malieva Zalina Kolumbovna

ANALYSIS REGULATORY SUPPORT STATE YOUTH POLICY IN THE CONTEXT OF THE PREVENTION OF LABOUR UNEMPLOYED YOUTH

Malin Sergey Viktorovich

THE RELATIONSHIP OF TEMPERAMENT AND PENCHANT FOR DEVIANT BEHAVIOR TEENAGERS

Lazarenko Dmitry Vitalievich, Isakova Evgeniya Kazimirovna, Markova Larisa Nikolayevna

LEGAL AND REGULATORY FRAMEWORK OF ADULT EDUCATION IN THE EUROPEAN UNION COUNTRIES

Makhinya Nataliya Vladimirovna

INNOVATIONS IN PREPARATION OF PRESCHOOL TEACHERS FOR INTERACTION WITH THE FAMILY

Migunova Elena Vasilyevna

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SEARCH ACTIVITY OF PRESCHOOLERS

Moiseeva Elena Vladimirovna

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF FORMATION OF RELIGIOUS AND POLITICAL SATIRE IN IRAN IN XX CENTURY

Mollai Beyukaga Abdalhuseyn oglu

THE PROFESSIONAL RESEARCH MOTIVATION RESCUE-DOG HANDLER CIVIL SERVICE OF UKRAINE FOR EMERGENCIES

Mordyushenko Sergey Nikolayevich

LEGAL PROVIDING OF FUTURE SPECIALISTS' PREPARATION AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Moskalenko Elena Ivanovna

KEY FACTOR IN THE EVOLUTION OF MANKIND AND ITS FORMATION IN THE HIGHER SCHOOL

Motornaya Svetlana Eugenevna

PERSONAL-ACMEOLOGICAL APPROACH BY PROBLEM FORMING OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE SPECIALISTS IN UKRAINE OF THE SERVICE OF CIVIL PROTECTION OF STATE EMERGENCY SERVICE

Mucomel Svetlana Anatolievna

COMPETENCE APPROACH TO THE FORMATION OF THE TRAINING PUPILS OF PRIMARY SCHOOL

Nikitina Helen Aleksandrovna

DIAGNOSIS OF COGNITIVE INTERESTS OF PUPILS OF 6-7 YEARS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOLS

Novik Irina Mikhailovna

PROPOSITION AS A COGNITIVE MODEL OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF RUSSIAN AND ENGLISH EMOTIONAL-EVALUATION ADJECTIVES

Olkova Irina Alexandrovna

EMERGENCIES LIKE AN EXISTENTIAL THREAT: PSYCHOLOGICAL ASPECTS

Onishchenko Nataliya Victorovna

INNOVATIVE ACTIVITY LEADER OF MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A THEORETICAL TEACHING PROBLEM

Osipov Anatoly Alekseevich

PECULIARITIES OF PREPARATION OF TEACHER-INNOVATOR IN THE FIELD OF INTELLECTUAL PROPERTY USING METHODS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL CREATIVITY

Panchenko Oxana Valerievna

THE DEVELOPMENT OF INFORMATION STREAMS IN EDUCATIONAL SUBSYSTEMS IN THE CONDITIONS OF INCREASING THE INFLUENCE OF PUBLIC FACTORS ON SECONDARY EDUCATION MANAGEMENT

Pastovensky Alexander Viktorovich

THE METHODOLOGY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES OF PERSONALITY'S AXIOSPHERE

Pelekh Liudmila Romanovna

PEDAGOGICAL SUPPORT PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN SECONDARY PROTECTION

Pisarenko Vladimir Gennad'evich

MULTICULTURAL EDUCATION AS A PRIORITY FOR MODERN EDUCATIONAL POLICY OF UKRAINE

Popova Diana Anatolyevna

TEXTUAL REALIZATION OF ANTONYMIC DYAD «УДАЧА / GOOD LUCK» – «НЕУДАЧА / BAD LUCK» (BASED UPON O. HENRY'S STORIES)

Prosvetova Olga Konstantinovna

DEVELOPMENT OF GIFTED TEENAGERS

Pustovalova Nataliya Ivanovna, Lazarenko Dmitry Vitalievich

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING STUDENTS FOREIGN LANGUAGE

Rubaeva Valentina Pavlovna

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS MEANS OF FORMATION OF PROFESSIONAL CAPACITIES

Samsikova Natalia Alekseevna

TEACHING CONDITIONS OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES DESIGN STUDENTS

Sanatova Svetlana Vilenovna

THE ROLE OF TEACHER IN THE FORMATION OF PATRIOTIC SENSES OF A PERSON

Sautova Tokzhan Aidarchanovna

THE MAIN APPROACHES TO THE PROBLEM OF ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS BY MEANS OF THE ISSUE ON THE READING LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Sergeeva Olga Vyacheslavna

CONTEMPORARY TEACHER: A PERSON AND PROFESSIONAL ACTIVITY

Sautova Tokzhan Aidarchanovna

TEACHING OF "LIFE SAFETY" FOR STUDENTS ON THE BASIS OF MODULAR APPROACH

Stankevich Petr Vladimirovich, Abramova Svetlana Vladimirovna, Boyarov Evgeniy Nikolaevich

RESEARCH SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL: HISTORICAL POTENTIAL

Stepaniuk Katerina Ivanovna

FORMING THE BASIS SAFETY AT PRESCHOOL CHILDREN

Tautieva Larisa Michaelovna

ACMEOLOGICAL AND ANDRAGOGICAL MODELS OF ADULTS' LIFELONG LEARNING

Tkachenko Lidiia Nikolayevna

USING OF SAVING HEALTH TECHNOLOGIES IN THEORY AND PRACTICE OF TEACHER OF PHYSICAL CULTURE

Tkachenko Vadym Vladymyrovsh

THE PROBLEM OF TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE QUALITIES OF THE SPEECH OF STUDENTS

Tkachenko Ekaterina Alexandrovna

READINESS TO PARTNERSHIP AS A QUALITATIVE INDICATOR OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SOCIAL PEDAGOGUE

Fedotova Elena Leonidovna, Derevtsova Elena Nikolaevna

TO THE QUESTION ABOUT THE DIRECTIONS OF IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF THE STUDENTS, BACHELORS IN TEACHING TECHNICAL SUBJECTS

Khaleev Vladimir Anatoliavich

THE RESEARCH OF THE EFFECTIVENESS OF THE NATURAL-SCIENTIFIC TRAINING SYSTEM AMONG PHYSICAL CULTURE SPECIALISTS

Khomenko Pavlo Vitaliyovich

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING IN PREPARATION FOR EXTREME PSYCHOLOGIST WORKS IN ZONES EMERGENCY

Tsitsy Ruslana Mikhaylovna

TUTORING SUPPORT ORGANIZATION DESIGN OF TEACHERS IN THE TRAINING OF TEACHERS

Vlassenko Svetlana Viktorovna, Chemodanova Galina Iosifovna

INFLUENCE MORAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING SOLDIERS ON THEIR COMBAT ACTIVITY

Shafieva Elnara Ibrahim kyzy

PROBLEM VALUES AND VALUE RELATIVE TO EDUCATION

Shiukaev Nicholas Taymurazovich

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONALLY-APPLIED ORIENTATION OF TEACHING MATHEMATICS IN THE CONDITIONS OF PROFILING THE SECONDARY SCHOOL

Shcherbatykh Sergey Victorovich

SENIOR PUPILS' PROJECT ACTIVITIES IN TEACHING STOCHASTICS

Shcherbatykh Sergey Victorovich

METHODICAL FEATURES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE LINGUISTICALLY GIFTED HIGH SCHOOL PUPILS

Shcherbatykh Lyudmila Nicholaevna

INDIVIDUAL TRAINING AS ONE OF THE TRENDS OF MODERN EDUCATION

Yurlovsky Ilona Alexandrovna

TEACHING CONDITIONS OF MODULAR APPROACH IN THE MODERN UNIVERSITY

Bekoeva Marina Ivanovna

Our authors.....341

ШЕРАЙЗИНА
РОЗА
МОИСЕЕВНА



Родилась 14 марта 1938 года в г. Мозыре Гомельской области Белорусской ССР. В 1957 году окончила Мозырский государственный педагогический институт и до 1971 года работала учителем математики, учителем физики, завучем средней школы. В 1970 году награждена значком «Отличник народного просвещения».

С 1971 по 1977 год Роза Моисеевна возглавляла отдел народного образования Маловишерского райисполкома.

В 1977 году Шерайзина Р.М. назначена директором Областного института усовершенствования учителей Новгородской области, который возглавляла до 1992 года, преобразовав его в региональный центр развития образования. В 1983 году Роза Моисеевна награждена значком «Отличник просвещения СССР», а в 1987 году ей было присвоено почётное звание «Заслуженный учитель школы РСФСР».

В 1991 году защитила диссертацию на степень кандидата педагогических наук по теме «Организационно-педагогические основы повышения квалификации учителей сельских школ».

С 1992 по 1993 год - ректор Института повышения квалификации и переподготовки работников образования, а также заместитель председателя Комитета образования Новгородской области. В 1993-1995 годах Роза Моисеевна являлась ректором Новгородского регионального центра развития образования, одновременно защитив (1994 год) докторскую диссертацию по теме «Профессиональное становление учителя сельской школы в процессе непрерывного образования (теоретико-методологический аспект)».

С 1995 по 2008 годы работала ректором Института непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого и возглавляла Координационный совет по непрерывному педагогическому образованию. В 1996 году за заслуги перед образованием Роза Моисеевна была награждена орденом «Знак почета».

С 1996 года и по настоящее время Шерайзина Р.М. возглавляет кафедру профессионального педагогического образования и социального управления, а также является председателем диссертационного совета Д.212.168.02 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого».

В 2002 году Роза Моисеевна стала Лауреатом премии Правительства Российской Федера-

ции в области образования за 2001 год.

Доктором педагогических наук, профессором Шерайзиной Розой Моисеевной опубликовано более 205 работ, из них 31 монография, 30 учебных пособий и под ее руководством защищено 43 кандидатских и 6 докторских диссертаций.

Удачи и успехов Вам, Роза Моисеевна, в вашей научной, профессиональной, творческой и общественной деятельности.

Редколлегия

К.Я. Аббасова, доцент кафедры социологии
Х.А. Ализаде, профессор кафедры педагогики
Р.А. Мамедова, доцент кафедры социологии

Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Подготовка в магистратуру – мало разработанная в научной литературе проблема. Прежде всего следует обратить внимание на разработку комплексных программ по специальности, в которых должно как можно более полно отразиться содержание бакалаврской подготовки. Особое значение имеет и подготовка совмещенных программ по ряду смежных специальностей и правильная организация самого экзамена.

Ключевые слова: образование, магистратура, программа для подготовки в магистратуру, тестовые задания, Болонский процесс.

С самого начала хотелось бы уточнить, что речь идет не о совместных программах, что широко практикуется в странах, работающих в системе образования на основании Болонской декларации (когда обучающийся занимается по программам, совместно выработанным двумя или более вузами, и получает, соответственно, «совместную» степень; все это основано на мобильности обучающихся и обучающихся, а также контроле качества всеми участниками процесса; совместные программы наиболее популярны в области экономики и бизнес-образования, а также в юриспруденции и менеджменте).

Современная система образования построена так, что подготовка специалистов идет поэтапно, когда все они взаимно дополняют друг друга. В результате каждый из них (бакалавриат, магистратура, докторантура) получает свою ярко выраженную цель и содержание. Каждой из ступеней образования получают необходимые знания, навыки и умения, которые могут быть применены на практике в соответствующей области.

Практика показывает, что переход с одной ступени на другую – очень важный этап в оценке уровня подготовленности специалиста или абитуриента, и потому правильная организация оценки знаний здесь имеет большое значение. Вот уже более 20 лет прием в вузы в Азербайджане проводится ГКПС (Государственной комиссией по приему студентов) при Президенте АР. Накоплен большой положительный опыт не только в составлении тестовых заданий, но и их совершенствованию, проведении методической работы с педагогическими коллективами, подготовке различных информационных и вспомогательных материалов, в частности, по выпуску журнала «Абитуриент», и т.д.

Вот уже на протяжении последних шести лет вышеуказанная комиссия ведет прием в магистратуру вузов страны по ряду специальностей на основе совмещенных программ (одна программа для двух и более направлений обучения). Данный опыт в мире не единичный: во многих европейских странах по мере возможности проводится «укрупнение» программных блоков для унификации и стандартизации тестовых заданий.

Отметим, что прием в магистратуру в стране осуществляется, начиная с 1997 года. За это время правила приема несколько раз менялись. Первые годы с абитуриентами проводились собеседования (членами комиссии, утвержденной ректором), и на этой основе принималось соответствующее решение. С 2005 года эта функция от вузов перешла к ГКПС, где прием начал проводиться уже на основе тестовых заданий. Из года в год эта работа совершенствуется и дает положительный результат: в магистратуру попадают грамотные, хорошо подготовленные выпускники вузов.

Среди задач, поставленных перед комиссией, стояла также проблема совмещения учебных программ по отдельным специальностям. Это было важно по следующим причинам:

- уменьшается объем работы сотрудников комиссии (по обработке тестов, другой необходимой документации, и т.д.);

- абитуриентам предоставляется возможность подавать заявление и на смежные специальности;

- расширяется кругозор и объем знаний абитуриентов-бакалавров в соответствующей научной сфере и пограничных областях;

- тестовые задания составляются с учетом смежных дисциплин, исключаются повторы, и т.д.

Анализ работы экспертных комиссий ГКПС показывает, что здесь все еще имеются некоторые нерешенные проблемы. Прежде всего следует отметить, что учебные планы всех специальностей постоянно совершенствуются, меняется сетка часов, отводимых отдельным дисциплинам, меняется их статус, т.е. из числа обязательных предмет может перейти в разряд дисциплин по выбору, и наоборот. Особенно тяжелая ситуация сложилась с некоторыми гуманитарными и общественными дисциплинами, которые, в соответствии с требованиями Болонской декларации, перешли в разряд дисциплин по выбору.

Это относится к философии, политологии, социологии, экономической теории, и т.д. на гуманитарных факультетах, а также факультете социальных наук и психологии Бакинского государственного университета удалось философию и историю философии как отдельные, самостоятельные предметы. На всех остальных факультетах – это дисциплины по выбору, причем иногда «выбор» происходит в зависимости от личности преподавателя кафедры, коллектива в целом. Если деканат чем-то этот преподаватель не устраивает, то стремятся эту дисциплину «не выбрать».

В целом даже на факультете социальных наук и психологии указанного вуза, где сохранены все указанные дисциплины в качестве самостоятельных, изменения в количестве отводимых часов привели к такой ситуации, когда этот предмет проходит лишь в течение одного семестра, но на приемных экзаменах в магистратуру программа составлялась на основе объема дисциплин, изучаемых, как полноценная специализация. Рассмотрим более подробно положение совмещенной программы по политологии, философии и социологии, по которой готовятся абитуриенты-бакалавры для поступления на специальности «Политология», «Социология», «Философия», «Социальная работа».

Естественно, что выпускники-бакалавры каждой из указанных специальностей проходили дисциплины, включенные в программу (кроме дисциплин по социальной работе). При подготовке к поступлению в магистратуру выпускники сталкиваются с ситуацией, когда они за короткий срок должны выучить заново или повторить теорию, историю, прикладные аспекты социологии, политологии и философии, чтобы сдать вступительный экзамен. Практика показывает, что с объемом и содержанием этих программ справляются обычно хорошо успевающие студенты, имеющие необходимые знания, навыки и умения. В этом смысле согласны, что «преподавателю и студенту нужен инструментальный, позволяющий осуществлять анализ и контроль процесса научения, восприятия и понимания изученной информации».

Для этого нужна продуктивная технология обратной связи, с помощью которой можно не только диагностировать образовательный эффект, но и уровень взаимопомощи в группе» [3, с.13].

Начиная с 2012 года, ГКПС расширила списки специальностей, представители которых могут подавать в магистратуру по другой специальности. К примеру, бакалавры-регионоведы могут подавать документы на учебу по магистерским программам по политологии, социологии, философии и социальной работе (по совмещенной программе). Им готовиться к экзамену так же сложно, как и выпускникам по специальности «социальная работа». Тем не менее при соответствующей подготовке вполне возможно поступить и учиться.

Имеет значение и общий статус той или иной дисциплины, входящей в совмещенную программу. Известно, что при поступлении в вуз на бакалаврскую ступень наибольшее число баллов набирают политологи, затем философы, «социальная работа», и лишь затем – социологи. Соответственно, выше уровень показателей повседневной учебы у тех, кто набрал более высокие баллы. Следовательно, и на поступление в магистратуру могут претендовать именно они. Социологи выдерживают конкурсы с трудом. Зачастую они не проходят даже первую ступень (логика, иностранный язык, информатика) магистерских экзаменов, не говоря уже о второй ступени по специальности.

В итоге в магистратуру по всем вышеуказанным специальностям поступают и учатся бакалавры-политологи, реже – философы, и совсем мало – социологи. Отметим также роль государственного экзамена в вузах, введенного в середине первого десятилетия нынешнего столетия. В этот экзамен по специальности входят вопросы по 4-5 дисциплинам, считающимися основными и, по возможности, охватывающие базовые знания, необходимые по специальности. Первые два года экзамен проводился путем выполнения тестовых заданий, затем был усложнен.

Сегодня выпускники, набравшие высокие баллы в период учебы, освобождаются от госэкзамена, но при этом получают право защищать выпускную дипломную работу. Отметим также, что введение госэкзамена в Бакинском госуниверситете, да и в других вузах страны, повысило численность поступивших выпускников вузов в магистратуру. Особенно при этом отличается именно Баггосуниверситет.

Практика показывает, что заниматься по соответствующим учебникам следует последовательно и систематически. Соответственно в программе – это философия, политология и социология. Облегчает работу то, что исторически парадигма каждой из указанных наук формировалась в такой последовательности, что они взаимно дополняли и углубляли друг друга. К примеру, многие разделы философии и политологии перекликаются друг с другом, в частности, исторический раздел, раздел социальной философии и т.д. Однако есть и много своеобразия. К примеру, история социологии, прикладная социология, ее методы перекликаются уже не только с философией и политологией, но и с математикой, логикой, психологией, статистикой. Все это требует анализа и тщательной подготовки, в которой свою роль играют и преподаватели-эксперты. Известно, что «главный компонент содержания любой дисциплины выполняет организующее назначение в общей системе компонентов, т. к. сам образует упорядоченную систему элементов теоретических или принципиально важных знаний. Поэтому он должен обладать относительно стабильностью и научной самостоятельностью, а подвергаться изменению только в зависимости от процесса развития теории в самой науке» [4, с.32]. В процессе обучения пограничные проблемы как раз и составляют основу для их использования.

Система подготовки и проверки знаний состоит из двух этапов: изучение учебного материала, затем про-

верка или на основе вопросов-ответов, или путем выполнения тестовых заданий. Вторым вариантом – полегче, поэтому рекомендуется использовать разные методики. Отметим, что в ГКПС идет повседневный контроль за качеством тестовых заданий, с тем, чтобы у абитуриентов проверять не только знания, но и приобретенные навыки и умения. Несмотря на то, что возможности тестов в определенной степени ограничены, тем не менее здесь разрабатывают разные уровни сложности, строят вопросы и варианты ответов так, чтобы выявить при этом самые разнообразные когнитивные навыки абитуриентов (анализ, синтез, интерпретация, моделирование и т.д.).

Тесты, по которым абитуриент-бакалавр готовится к экзаменам, также должны иметь возможность активизировать все когнитивные возможности и навыки абитуриента. К примеру, в последние годы считается обязательным включение в экзамен тестов, где следует найти три правильных ответа из пяти. Почти полностью устранены тесты, где проверяется знание дат отдельных событий. Основная масса тестов все-таки ориентирована на знания, а не на умения и навыки. Этот недостаток порожден все-таки ограниченными возможностями тестов, наряду с массой преимуществ, к примеру, таких, как возможность методом случайной выборки отобрать необходимое число тестов (к примеру, 50), по которым могут одновременно отвечать сотни людей возможностью применить при обобщении и анализе результатов различные технологии, основанные на электронных программах, т.е. создать максимальные условия для самостоятельного и непредвзятого ответа абитуриентов.

Основная трудность при подготовке совмещенных программ – это соблюдение равного представительства в программе всех дисциплин. Это относится и к выборке тестов: все разделы программы должны быть равномерно представлены в тестах (всего 100, укрупненных в 50, по числу тестов). Несомненно, что наибольшую трудность для абитуриентов представляет история философии, где идет обзор различных школ, течений, регионов за два с половиной тысячелетия, и более. Запомнить все это можно лишь при условии привязки изучаемого материала к знаниям, полученным за период обучения в вузе. Определенную трудность представляет системное отражение в программе идей корифеев науки, таких, как, к примеру, Аристотель, Платон и т.д., чье творчество носит универсальный характер.

Есть проблемы с политологией, чье современное развитие имеет сложный, многоаспектный характер. Трудно все это отразить в программе, рассчитанной на средний уровень знаний выпускника-бакалавра. Даже в таком «усеченном» варианте эта программа – одна из сложных из имеющихся программ гуманитарного профиля. Несмотря на это, из года в год план приема на соответствующие специальности выполняется на 85-95%, в отличие математических и естественнонаучных специальностей. В последнем случае недобор есть прямое следствие слабой школьной подготовки, в итоге руководство ТГДК вынуждено из года в год опускать планку «нормы» набранных баллов, достаточных для поступления в вуз. В то же время, кто учился в средней школе средне и даже ниже среднего, получает шанс попасть в вуз. С такой подготовкой попасть в магистратуру, естественно, трудно.

Таким образом, правильная организация обучения, высокая требовательность и ответственность создают возможность поэтапной подготовки специалистов, когда «остаточные» знания одной ступени являются базисом для обучения на следующей. Совмещенные программы создают возможность расширения профиля специалистов, их разносторонней деятельности на общественно-полезной работе. Новые знания, умения и навыки, накладываясь на старые, создают гармоничную структуру личности, его духовного мира и гражданской активности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. Учебно-методическое пособие. М.: Логос, 2006. - 130 с.
2.Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании. Учебное пособие М.: Логос, 2007. - 368 с.
3.Чернова Ю.К. Технология реализации компетентностного подхода при подготовке специалистов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 1, с.10-14

- 4.Старостина Е. А. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов на основе связи общепрофессиональных и специальных дисциплин // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 1, с.31-43

Данная работа выполнена при финансовой поддержке Фонда Развития Науки при Президенте Азербайджанской Республики – грант № EIF – 2012 – 2 (6) – 39//30/5

ON THE ROLE OF COMBINED PROGRAMS IN PREPARATION IN MAGISTRATURA

© 2013

K.Y. Abbasova, assistant professor of sociology
H.A. Alizadeh, professor of pedagogy
R.O. Mammadova, an assistant professor of sociology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: Pre-masters - little developed in the scientific literature of the problem. First of all, we should pay attention to the development of integrated programs in the specialty, which should be as complete as possible reflect the content of undergraduate training. Of particular importance are the combined training programs on a number of related disciplines, and the proper organization of the exam itself.

Keywords: education, master's degree, the program for the preparation of the magistracy, tests, the Bologna process.

УДК 371.322.2

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

© 2013

Л.С. Альмагамбетова, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики начального и дошкольного образования
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: в статье рассматриваются особенности формирования и развития компонентов самоконтроля у учащихся начальных классов, приводятся разработанные автором задания для развития указанных компонентов.

Ключевые слова: учебная деятельность, компоненты учебной деятельности, самоконтроль, самооценка.

Современный этап развития нашего общества, характеризующийся социально-экономическими изменениями, выдвигает особые требования к личностным качествам человека. Перед системой образования стоит задача - развития у индивида таких умений, которые позволили бы ему адаптироваться к быстро изменяющимся условиям, а так же овладевать новыми знаниями в условиях непрерывного образования.

Содержание обучения в современной общеобразовательной школе остается фактологическим, государственные стандарты, основанные на предметном подходе, морально устарели. На наш взгляд для решения данных проблем одной из задач обучения является формирование умений в учебной деятельности.

Сущность учебной деятельности, ее основные структурные компоненты, специфика, мотивационная основа всесторонне раскрыты в работах психологов Я.С.Выготского, В.В.Давыдова, А.К.Марковой, Д.Б.Эльконина, Машбица, В.В. Репкин, Г.А. Цукерман) и др.

Учебная деятельность – ведущая деятельность в школьном возрасте. Под ведущей деятельностью В.В. Давыдов понимает такую деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются новообразования, соответствующие возрасту (произвольность, рефлексия, самоконтроль, внутренний план действий). Учебная деятельность осуществляется на протяжении всего обучения ребенка в школе [1].

Необходимо отметить, что учебную деятельность нельзя отождествлять с теми процессами, которые включены в любые другие виды деятельности (например, игровую, трудовую), так как она сознательно направлена на усвоение знаний и способов действий.

Доказано, что особенно интенсивно формируется учебная деятельность в период младшего школьного возраста, так как именно на этапе начального образова-

ния возникают и формируются основные компоненты структуры. На протяжении всего начального образования в условиях полноценной и развернутой учебной деятельности она остается коллективно распределенной, но при этом у большинства младших школьников складываются умения по собственной инициативе ставить различные содержательные вопросы сверстникам и учителям, умения не только участвовать в дискуссиях, но и быть инициаторами и даже организаторами. К концу начального обучения у учащихся появляется способность сознательно контролировать свои учебные действия и критически оценивать их результаты.

Учебная деятельность сложна по своей структуре и требует специального формирования. Как и труд, учебная деятельность характеризуется целями и задачами, мотивами. Как и взрослый человек, выполняющий работу, ученик должен знать, что делать, зачем, как, видеть свои ошибки, контролировать и оценивать себя. Ребенок, поступающий в школу, ничего этого самостоятельно не делает, т.е. он не обладает навыками учебной деятельности. В процессе учебной деятельности школьник не только осваивает знания, умения и навыки, но и учится ставить перед собой учебные задачи (цели), находить способы усвоения и применения знаний, контролировать и оценивать свои действия.

Так Т.В. Габай выделяет ряд характерных особенностей усвоения знаний, умений и навыков внутри учебной деятельности:

- во-первых, содержание учебной деятельности составляют научные понятия и законы, всеобщие способы решения соответствующих им познавательных задач.

- во-вторых, усвоение такого содержания выступает как основная цель и главный результат деятельности (в других видах деятельности усвоение знаний и умений выступает как побочный результат).

- в-третьих, в процессе учебной деятельности происходит изменение самого ученика как ее субъекта, проис-

ходит психическое развитие ребенка благодаря приобретению такого основного новообразования, как теоретическое отношение к действительности [2].

При этом продуктом учебной деятельности являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте. Следовательно, учебная деятельность обладает определенными свойствами, отраженными на рисунке 1.

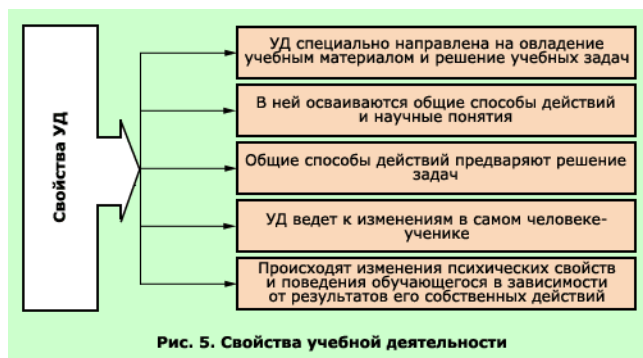


Рис. 1. Свойства учебной деятельности

Таким образом, можно отметить, что у некоторых учащихся при любом способе обучения может стихийно сформироваться учебная деятельность. Однако наивысшего уровня развития она достигает при планомерном формировании, построенном на принципе теории учебной деятельности.

Структура учебной деятельности определяется характером взаимодействия ее элементов. Как показал анализ литературных источников, относительно основных структурных элементов учебной деятельности до сих пор в педагогике нет единого мнения.

М.В. Таранова отмечает, что структура учебной деятельности включает учебную задачу, учебные действия, действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) [3].

На наш взгляд данная структура компонентов учебной деятельности, так как на наш взгляд она наиболее приемлема при обучении младших школьников математике.

Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. Так, учебная задача выступает как определенное учебное задание, имеющее четкую цель, но для того чтобы осуществить эту цель, надо учесть условия, в которых действие должно осуществиться. По А.Н. Леонтьеву, задача – это цель, данная в определенных условиях. По мере выполнения учебных задач происходит изменение самого ученика. Учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач, которые даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия [4].

При этом, по мнению, И.А. Удовиченко, решение задачи заключается в переводе предмета из актуального состояния в требуемое, т.е. обучаемый должен принять эту задачу, поскольку решить ее он может только тогда, когда он видит в ней какой-либо личностный смысл [5].

Следующий компонент учебной деятельности – осуществление школьником учебных действий. При правильной организации учения учебные действия школьника направлены на выделение всеобщих отношений, ведущих принципов, ключевых идей данной области знаний, на моделирование этих отношений, на овладение способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно, способами перехода от модели к объекту и обратно и т.д.

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится таким ее компонентам как самоконтроль и самооценка. Это обуславливается тем, что

всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности.

Емельянов В.С. определяет самоконтроль как одно из важных условий, обеспечивающих самостоятельную деятельность учащихся, его формирование завершается в ней; но начинается оно с усвоения последовательности действий самоконтроля – деятельности по образцу. Постепенное возрастание сложности деятельности самоконтроля и ее самостоятельности – необходимые условия эффективного его формирования [6].

А.А. Омарова в структуре самоконтроля выделяет следующие звенья:

- уяснение учащимися цели деятельности и первоначальное ознакомление с конечным результатом и способами его получения, с которыми они будут сравнивать применяемые ими приемы работы и полученный результат. По мере овладения данным видом работы, знание образцов будет углубляться и совершенствоваться;
- сравнение хода работы и достигнутого результата с образцами;
- оценивание состояния выполняемой работы, установление и анализ допущенных ошибок и выявление их причин (констатация состояния);
- коррекция работы на основе данных самооценки и уточнение плана ее выполнения, внесение усовершенствований [7].

По мнению Б.А.Сосновского самооценка от самоконтроля отличается тем, что человек оценивает самого себя: свои качества, возможности, способности, особенности своей деятельности. Самооценка отражает особенности осознания человеком своих поступков и действий, их мотивов и целей, умение увидеть и оценить свои возможности и способностям [8].

В течение младшего школьного возраста в условиях систематически организованной учебной деятельности у ребенка может произойти качественный скачок в развитии способности контролировать свои действия и оценивать границу своих возможностей. Если учитель будет целенаправленно формировать учебные действия самоконтроля и самооценки, то младший школьник научится не только фиксировать трудности (это доступно дошкольнику), но и анализировать их причины; от фиксации самого факта незнания или неумения он может перейти к знанию того, как это незнание преодолеть. Вместо дошкольного «Я не могу решить эту задачу, что мне надо делать?» (запрос образца или инструкции) может родиться учебное «Я решу эту задачу, если...» (далее формулируется гипотеза о недостающем знании).

Учеными доказано, что в младшем школьном возрасте возникают и формируются все указанные компоненты структуры учебной деятельности (у дошкольников имеются только их предпосылки). В младшем школьном возрасте учебная деятельность является главной и ведущей среди других видов деятельности. Систематическое осуществление младшими школьниками учебной деятельности способствует возникновению и развитию у них основных психологических новообразований данного возраста.

Уже в 1-м классе в содержание учебной деятельности необходимо вводить элементарные теоретические знания – понятия числа и слова, отсутствовавшие в опыте дошкольной жизни детей, а также понятие композиции, важное для последующего овладения детьми основами изобразительного искусства. Усвоение этих и других понятий в процессе коллективного решения учебных задач способствует вхождению детей в систему учебных действий, позволяет им осваивать способы и нормы участия в спорах и дискуссиях, проявлять инициативность в приглашении к учебному диалогу сверстников и учителя.

На протяжении всего начального образования в условиях полноценной и развернутой учебной деятельности она остаётся коллективно распределённой, но при

этом у большинства младших школьников складываются умения по собственной инициативе ставить различные содержательные вопросы сверстникам и учителям, умения не только участвовать в дискуссиях, но и быть их инициаторами и даже организаторами. У учащихся появляются устойчивые и обобщенные учебно-познавательные мотивы (основным показателем этого является ориентация детей не на результат решения задачи, а на общий способ его получения), что свидетельствует о формировании самой потребности в учебной деятельности.

Диагностируя учебную деятельность школьников, важно посмотреть, какова целостность этой деятельности (или наличие только раздробленные звенья и операции), есть ли выраженная индивидуальность ее выполнения. В школьной практике предлагается учитывать при оценке результатов учения не только знания, но и деятельность учащихся, их обеспечивающую. Так, по мнению А.К. Марковой требования к результатам обучения включают: систему знаний и умений; виды деятельности, в которых осуществляется усвоение предметного содержания обучения; качественные особенности усвоения учащимися предметного и деятельностного содержания обучения [9].

Состояние сформированности компонентов учебной деятельности младшего школьника может быть выявлено критериально-ориентированными тестами, деятельностными пробами, длительным наблюдением, а также в ходе устного опроса и в письменных контрольных работах.

А.К. Маркова для изучения уровня сформированности учебной деятельности у учащихся выделила следующие аспекты ее диагностики:

Состояние учебной задачи и ориентировочной основы:

- понимание школьником задачи учителя, понимание смысла деятельности и активное принятие для себя учебной задачи;

- самостоятельная постановка школьником учебных задач;

- самостоятельный выбор ориентиров действия в новом учебном материале.

Состояние учебных действий:

- какие учебные действия школьник выполняет (изменение, сравнение, моделирование и др.);

- в какой форме он их выполняет (материальная, материализованная, громко-речевая, умственный план), развернуто (в полном составе операций) или свернуто, самостоятельно или после побуждений со стороны взрослого;

- складываются ли из отдельных действий более крупные блоки - способы, приемы, методы; различает ли ученик способ и результат действий;

- владеет ли школьник несколькими приемами достижения одного результата.

Состояние самоконтроля и самооценки:

- умеет ли ученик проверять себя после окончания работы (итоговый самоконтроль);

- может ли проверять себя в середине и в процессе работы (пошаговый самоконтроль);

- способен ли он планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль);

- владеет ли школьник адекватной самооценкой;

- доступна ли ему дифференцированная самооценка отдельных частей своей работы или он может оценить себя лишь в общем виде [9, С. 35].

Установив, насколько сформированы все компоненты учебной деятельности у учащихся на уроках математики, учителю необходимо подобрать специальные, специфические задания, последовательность которых определяется структурой учебной деятельности.

Э.И. Александровой разработаны 10 блоков заданий, адекватные структуре учебной деятельности: оценочный, исполнительный, рефлексивный, рефлексивно-

методический, диагностический, рефлексивно-диагностический, методико-диагностический, блок задач повышенной трудности, блок заданий на придумывание детьми своих задач повышенной трудности по аналогии с данными [10].

Разработка заданий согласно этим блокам позволяет повысить уровни сформированности как отдельных компонентов учебной деятельности, так всех их в совокупности. На наш взгляд в начальных классах целесообразно применение первых пяти блоков.

Рассмотрим методику применения разработанных нами заданий по данным блокам на примере 3 класса.

Первый блок (оценочный) – это задания, которые уже выполнены кем-то, а ребенку нужно оценить.

1) Прочитай задачу, проверь приведенное решение любым удобным способом. Запиши решение и проверку в тетрадь. Сделай вывод, верно ли решена данная задача.

В одной книге 20 страниц, а во второй - 12. За сколько дней можно прочитать обе книги, если каждый день читать по 4 страницы?

Задачу выполнили:

$20 + 12 = 32$ (стр.) – количество страниц в обеих книгах

$32 : 4 = 8$ (дн.) – количество дней, за которое можно прочитать обе книги

Вывод: (задача решена верно).

2) Проверь, верно ли решено уравнение. Докажи.

$27 : c = 9$

$(c = 27 : 9$

$c = 4)$

3) Проверь, верно ли решены примеры. Запиши решение и проверку в тетрадь.

$363 + 492 = 855$

$654 + 265 = 918$

$725 - 364 = 361$

$357 - 298 = 59$

$754 - 325 = 429$

$789 + 213 = 575$

4) Проверь, верно ли поставлены знаки сравнения. Запиши в тетрадь.

$6 \text{ дм } 8 \text{ см } < 60 \text{ см}$

$1 \text{ м } > 80 \text{ см}$

$52 \text{ см } < 5 \text{ дм } 1 \text{ см}$

$31 \text{ кг } - 19 \text{ кг } < 15 \text{ кг } - 7 \text{ кг}$

$11 \text{ кг } + 30 \text{ кг } > 90 \text{ кг } - 60 \text{ кг}$

Второй блок – исполнительный. В этом блоке учащимся необходимо самим выполнить задания, но в зависимости от уровня сложности им давался либо готовый ответ (1 уровень), либо несколько ответов, среди которых один правильный, а остальные получены в результате типичных ошибок (2 уровень), либо учащимся необходимо было выполнить задание и самим доказать правильность его выполнения с помощью составления схемы или таблицы, использованием формул (3 уровень).

Приведем примеры заданий исполнительского блока.

1-й уровень.

Реши задачу, сверь решение с ответом.

В магазине продавались компьютерные диски: 8 дисков с детскими играми, дисков с мультфильмами – в 6 раз больше, чем с играми, а дисков с фильмами было на 9 больше, чем дисков с играми и мультфильмами вместе взятыми. Сколько дисков с фильмами было в магазине?

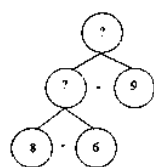
Ответ: 57 дисков с фильмами.

2-й уровень

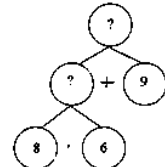
Реши задачу, выбери правильный ответ и схему к задаче.

В магазине продавались компьютерные диски: 8 дисков с детскими играми, дисков с мультфильмами – в 6 раз больше, чем с играми, а дисков с фильмами было на 9 больше, чем дисков с играми и мультфильмами вместе взятыми. Сколько дисков с фильмами было в магазине?

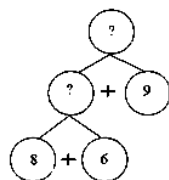
а) 432



б) 57



в) 23



3-й уровень.

Реши задачу. Составь к ней схему, запиши ответ, выполни проверку.

Учитель взял 5 наборов цветных карандашей по 6 штук в каждом, а простых карандашей – на 10 штук больше, чем цветных. Разложи все карандаши в 8 стаканчиков поровну. Сколько карандашей в каждом стаканчике?

Третий блок – рефлексивный. Здесь учащиеся сами придумывают задания по аналогии с теми, что им предлагались учителем на предыдущих уроках. Задания этого блока позволяют выяснить, умеет ли ребенок выделять существенные связи и отношения в учебном материале, дают возможность детям без особых усилий закрепить уже имеющиеся знания и помочь своим товарищам. Приведем примеры таких заданий.

1) Придумай задачу, которая решается в 2 и более действий и в условии которой, было бы делимое и делитель. Реши ее, запиши решение и ответ. (Например, «на рынок привезли 500 кг яблок, а груш – в 10 раз меньше. Сколько всего фруктов привезли на рынок?»).

2) Придумай задачу для одноклассника по краткой записи. Запиши решение и ответ.

Собрали – 7 ведер по 8 кг.

Продали – 40 кг.

Осталось – ?

3) Придумай задачу, глядя на выполненные действия. Объясни, что ты узнал, выполнив каждое действие.

1) $6 \cdot 6 = 36 \text{ м}^2$ 2) $2 \cdot 2 = 4 \text{ м}^2$ 3) $36 - 4 = 32 \text{ м}^2$

4) Из данных чисел и знаков действий составь выражения, вычисли их значения.

7, 8, 10, 2, +, 1, -, 4, :, 5

Четвертый блок – рефлексивно-методический. Это задания типа «как научить других придумывать такие же задания».

Пятый блок – диагностический. Учащимся предлагаются задания с «ловушками», а так же задания с недостающими и лишними данными. Учащиеся на таких уроках не только исправляют ошибки, но и самостоятельно придумывают задания с «ловушками», что позволяет определить, насколько учащийся видит места, где легко допустить ошибку. Учащимся объяснялось, что для того, чтобы придумать задания с «ловушками», можно, например, из задачи убрать вопрос или выпустить одно из данных, или наоборот добавить лишние данные. Приведем примеры, разработанных заданий для диагностического блока.

1) Реши задачу. Составь к ней схему.

Арман на два года моложе Айгуль, Айгуль на четыре года старше Маши, Андрей на три года старше, чем Айгуль. Арман равен по возрасту Маше. Кто старше –

Андрей или Арман?

2) Реши задачу.

На озере плавает 27 гусей, а 14 гусей вышли на берег. Сколько всего гусей?

3) Всего на территории Кызылжарского района 58 магазинов, 24 находятся в ауле Бишкуль. Сколько магазинов находится в селе Чапаево?

4) Выбери по 3 числа, чтобы записать указанную сумму

100	88	77
55, 25, 35	44, 40, 26	33, 44, 16
12, 20, 37	50, 38, 20	40, 22, 10
33, 68, 30	22, 37, 24	77, 66, 11

При выполнении данных заданий, учащиеся должны были сами найти и указать ошибку. Также после нахождения ошибки, учащиеся исправляли «неправильные» задания та, чтобы их можно было решить. После этого учащиеся и сами стали составлять подобные задания для своих одноклассников.

Для формирования компонентов учебной деятельности у учащихся начальных классов достаточно использование заданий первых 4-5 блоков. Оставшиеся блоки заданий целесообразно использовать, начиная с 5-6 классов средней школы. Мы в своем экспериментальном исследовании разрабатывали и использовали задания согласно первому, второму, третьему и пятому блокам. Данное исследование показало, что применение таких заданий позволяет успешно сформировать основные компоненты учебной деятельности у учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996 – 544с.
2. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства / Т. В. Габай. - М. : Издательство МГУ, 1988. – 254 с.
3. Таранова М.В. Сравнительный анализ компонентов структуры творческой, исследовательской и учебной деятельности // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - № 1. - С. 256-267.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304с.
5. Емельянов В. С. Теоретическая модель процесса формирования умений самоконтроля в обучении // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. - №10. – С. 29.
6. Удовиченко И.А. Задача как компонент учебной деятельности в системе «человек-задача» // Среднее профессиональное образование. -2011.- № 12.- С. 46-48.
7. Омарова А.А. Характеристика самоконтроля как компонента учебной деятельности // Международный журнал экспериментального образования. -2011.- № 7. -С. 108-10.
8. Сосновский Б.А. Психология для педагогических ВУЗов. М.: Юрайт, 2010. – 660 с.
9. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
10. Александрова Э.И. Методика обучения математике в начальной школе. – М.: Просвещение, 1999. – 250 с.

FORMATION OF THE COMPONENTS OF THE TRAINING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN MATHEMATICS EDUCATION

© 2013

L.S. Almagambetova, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
 North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: This article discusses the features of the formation and development of components of self-control in primary school children, are developed by the author of reference for the development of these components.

Keywords: educational activity, the components of learning activities, self-control and self-esteem.

УДК 372.881.1.

О ДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЧАСТИ УРОКОВ ЧТЕНИЯ

© 2013

Д.Т. Аскерова, докторант
В.Т. Курбанлы, доцент

Институт проблем образования Азербайджанской Республики, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Вопросы системного развития навыков чтения у учащихся начальных классов имеет исключительное значение, поскольку здесь закладываются многие навыки и умения, связанные с памятью, развитием речи, многих умственных способностей. При составлении учебных программ и учебников важен комплексный подход, сочетающий возможности языка и речи, что возможно при умелом соединении учебных текстов и языковых правил. Имеет также значение и подбор дидактических методов.

Ключевые слова: начальные классы, родной язык, чтение, обучение, интерактивные методы, ожидаемые результаты, коммуникации языка и речи, учебные технологии.

Системное развитие навыков чтения у учащихся начальной школы в I-IV классах в Азербайджане организуется на основе учебника азербайджанского языка. Подготовлены также учебники и учебные пособия по методике обучения чтению [6]. Все это способствует организации обучения предмету на основе научно-дидактических принципов. Вместе с тем учителя затрудняются объяснить, почему материалы для чтения расположены не в отдельной книге, а прямо в учебнике азербайджанского языка. Вместе с тем известно, что чтение, согласно курикулуму азербайджанского языка, составляет содержательный аспект процессов понимания и прослушивания текстов, наряду с обучением правилам письма и языковым навыкам. В методических пособиях для учителей следует размещать материал о том, что алфавит, чтение, правописание и правила произношения составляют интегративное содержание преподавания родного языка [6, с. 23]. Напомним, что такие предметы, как природоведение и математика, также имеют интегративное содержание и сущность.

Объединение чтения с правилами азербайджанского языка в обычном учебнике полностью соответствует речевой практике усвоения языковых норм, что в целом способствует улучшению развития речевых навыков на основе развития речи.

Научно-дидактическое рассмотрение проблемы показывает, что связь между чтением и правилами речи является практически отражением связи между языком и речью. Это связано с тем, что в процессе обучения чтению в начальной школе детям прививаются навыки выразительного чтения и пересказа литературно-художественных, публицистических материалов, что является для учащихся старших классов непосредственной функцией литературы, которую они практически уже усвоили. Указанная система усвоения знаний работает на протяжении всего периода обучения в школе. Таким образом, соединение содержания материалов по чтению и правил родного языка является подтверждением построения обучения на уроках, ориентированных на речь. Уже результаты подобного соединения должны носить интегративный характер. Отметим вкратце, каковы должны быть эти результаты:

1. Свободное чтение, выразительное чтение, работа над смыслом и содержанием прочитанного отрывка, анализ лексических значений слов и выражений, пересказ этого же отрывка, постановка вопросов по прочитанному отрывку, наименование прочитанного отрывка и т.д.;

2. Определение стиля, жанра материала по чтению, а также осознание особенностей стиля и жанра;

3. Пересказ прочитанного материала как выразительного чтения;

4. Составление нового материала в соответствии с содержанием и смыслом;

Что требуется в итоге от обучающего чтения (как ближайшие, так и конечные цели)? Речь идет об интегративных последствиях. Что для этого требуется? Постараемся сейчас ответить на данный вопрос.

Мы считаем, что общие результаты должны быть основаны на учебной работе, исходящей из интегративных методов. С этой целью прежде всего надо начинать с озвучивания материала по чтению. Прежде всего необходимо сделать опору на мотивацию. Мотивация, или планирование должно быть так организовано, чтобы педагог мог в процессе работы увидеть в системе всю последовательность предстоящей работы. объект, предмет, цель и задачи, актуальность темы, средства и их применение должны опираться на соответствующую психологическую и физиологическую подготовку.

Определение и выявление мотивации является необходимым методическим стилем рассуждения. Организация обучения чтению и формирование здесь навыков, получение конечных результатов может быть плодом передового педагогического опыта или итогом работы учителя-методиста [6, с.57].

При формировании мотивации на передний план выходит проблема координации внутренней системы материала по чтению и системой правил языка. Пока что этот вопрос решен составителями учебника не до конца.

У языковых правил и системы организации учебного материала есть свои специфические функции. Языковые правила воспринимаются как норма, а материал для чтения является опытным материалом в соответствии с этими нормами. Все это вместе должны составить систему, где язык и речь в совокупности объединены как по смыслу, так и логически.

При формировании речевых образцов определенную роль играют языковые правила, следовательно, язык и речь находятся во взаимосвязи и в единстве. Методическая система также должна исходить из этого единства.

Возможно, что авторы учебника в дальнейшем будут больше акцентировать на указанном аспекте вопроса [5, с.48].

Наблюдения, проведенные над усвоением учебного материала, и конкретные учебные действия показали, что в процессе освоения прочитанного материала ученики уже могут прийти к определенным выводам. В этих последствиях усвоения учебного материала должны проявиться также и знание правил языка. Так, при анализе учебного материала делаются необходимые классификации, выявляются специфические языковые нормы, применяемые в данном тексте, в итоге появляется возможность определить здесь роль языковых норм и их функции. Именно в данном контексте можно будет определить степень интеграции языка и речи на основе наблюдения и анализа.

При работе над материалом по чтению после чтения про себя следует перейти к чтению вслух, что помогает работать над орфоэпией и интонацией. Литературное произношение включает в себя ряд таких орфоэпических правил, как интонация (тон, тембр, пауза, ударение), и т.д. Следование этим правилам дает по своей сути не дифференциальные, а интегративные последствия [4, с.89].

Среди учебных занятий, куда включены работа над

смыслом текста, его содержанием, большое место занимает рост объема лексической работы, причем от класса к классу по нарастающей. Педагог при реализации данной функции учебного процесса стремится обогатить словарь школьников с точки зрения омонимии, синонимии и полисемии в целом. Все это, наряду с предоставлением возможности общелексической интеграции, создает условия для того, чтобы ученик стал бы более восприимчивым к отдельным словам и их смыслам и смысловым оттенкам. Лексическая семантизация в языковых правилах должна диалектически сочетаться с подобной семантизацией в художественных текстах.

Известно, что правила чтения считаются языковыми материалами. Языковые же правила выполняют роль связки в выразительности текста. Предложения складываются в результате изменения формы слова или слов. Следовательно, вывод, сделанный при усвоении морфологических фактов, может быть следующим: если часть речи по своей форме и по своему смыслу не меняется, то мысль не может быть выражена. В этом смысле отдельные части речи должны быть объяснены на основе анализа конкретных фактов и привести в конечном счете к интегративным последствиям.

В формировании учебных материалов или текстов, естественно, существенную роль играет предложение. В I-IV классах ученики по мере возможности могут усваивать материалы как по отдельным предложениям, так и группе предложений. Формирование текста начинается с формирования предложения. При этом считается, что необходимо писать изложения и выразительно читать. В начальной школе уже прививаются навыки для того, чтобы расширять предложения, составлять из них текст, а затем готовый текст - творчески обработать и выразить его в изложении. Следовательно, анализ синтаксических правил в предложении может привести к умению создавать текст. Это является как раз теоретической интеграцией: работа, проводимая над текстовыми единицами, служит задаче создания нового текста. Это дорога интеграции по направлению к большим текстам, которая основана, в свою очередь, на факторах озвучивания, произношения и усвоения предложений. Для скорейшего достижения необходимого результата необходимо применение интерактивных методов соответственно различным видам учебной работы.

В группах проводятся игры между двумя участниками, с отдельными участниками, групповые игры, ис-

полняются различные дидактические роли, в том числе по Т-схемам, применяются такие методы, как рассказ по картине, изображение текста в рисунках, описание, поиск проблематичных случаев, их создание и составление диалога-дискуссии, дебатов на их основе, выявление и описание различительных свойств, применение доказательных суждений и проблемных ситуаций, а также перевод сделанных выводов в суждения и понятия. Все это формирует навыки интегративного мышления. Каковы пути и формы формирования вышеперечисленных навыков? Думается, что к ним можно отнести следующие:

1. Путем сведения образцов языковых правил к образцам устной речи.

2. Путем наблюдения над ролью языковых правил в тексте.

3. Проводить уроки с изложением текста, в котором уже были рассмотрены фонетические, лексические и грамматические правила, и т.д.

В целом можно сделать вывод о том, что к четвертому классу учащиеся должны уже освоить учебную работу в указанном направлении, т.е. свободно читать, писать и говорить. В целом данная работа способствует также усвоению ими литературной речи, что свидетельствует о высокой эффективности интерактивных методов обучения и соответствующих технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мехрабов А.О., Аббасов А.М. Педагогические технологии. Баку: Мураджим, 2006, 372 с. (на азербайджанском языке)

2. Ахмедов Б.А. Пути развития речи учащихся на уроках родного языка. Баку: Маариф, 1967, 110 с. (на азербайджанском языке)

3. Ахмедов Б.А. Законы, принципы и методы обучения азербайджанскому языку. Баку: Маариф, 1974, 115 с. (на азербайджанском языке)

4. Керимов Ю.Ш. Методика обучения родному языку. Учебник. Баку: Насир, 2003, 519 с. (на азербайджанском языке)

5. Вопросы подготовки и применения курикулумов. Методические рекомендации. Баку: Кевсер, 2008, 254 с. (на азербайджанском языке)

6. Азербайджанский язык. 1, 2, 3, 4 классы. Методическое пособие для учителей. Баку: Алтункиаб, издания 2008, 2009, 2010, 2011 годов. (на азербайджанском языке)

ABOUT DIDACTIC POSSIBILITIES SUBSTANTIAL PART OF THE LESSONS OF READING

© 2013

D.T. Asgarova, a doctoral student

T.V. Kurbanli, associate professor

Institute for Education of Azerbaijan, Baku (Azerbaijan)

Annotation: Questions systematic development of reading skills among primary school pupils is of paramount importance, as there are laid many of the skills and abilities associated with memory, speech development, many mental abilities. Of curricula and textbooks important integrated approach that combines features of the language and speech, which is possible when combining the educational texts and language rules. It also has value and selection of teaching methods.

Keywords: elementary school, mother tongue, reading, learning, interactive methods, expected results, communication of speech and language, learning technology.

УДК 378

ВНЕАУДИТОРНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

Ю.М. Атаманчук, кандидат педагогических наук, доцент, директор

Уманский филиал Киевского института бизнеса та технологий, Умань (Украина)

Аннотация: В статье проанализирована эффективность использования внеаудиторных форм и методов обучения в профессиональной подготовке будущей управляющих учебными заведениями в условиях высшей школы.

Ключевые слова: внеаудиторное обучение, профессиональная подготовка, управляющие учебным заведением.

ВВЕДЕНИЕ

В условиях развития украинской государственности и перехода к Болонской системе образова-

ния, общество ставит перед вузами новые требования о профессиональной подготовке специалистов разных направлений. Особенно это касается по-

готовки высококвалифицированных магистров управления учебными заведениями, которые будут конкурентоспособными на рынке образовательных услуг. Поскольку профессиональная подготовка магистров по управлению началась с 2000 года и находится в состоянии развития и совершенствования перед вузами встает вопрос о выборе оптимальных форм и методов обучения студентов этой специальности. Преподавательский состав направляет свои усилия на содержательное наполнение программ профессиональной подготовки и учебных планов, апробацию различных форм и методов обучения, способных подготовить специалистов нового поколения. Многие аспекты профессиональной подготовки будущих управляющих учебными заведениями рассмотрены в публикациях последних лет различных исследователей (В. В. Григораш, О. М. Касьянова, О. И. Мармаза, В. С. Пикельна, Л. И. Даниленко, Н. М. Островерхова, М. П. Лещенко и другие). Другие ученые рассматривают проблемы эффективности внеаудиторной самостоятельной работы студентов разных специальностей (А. М. Алексюк, С. Витвицкая, В. А. Казаков, Н. Н. Фицула, Н. Н. Солдатенко и другие). Однако проблема использования внеаудиторных форм и методов обучения в профессиональной подготовке будущих магистров по управлению учебными заведениями почти не разрабатана и поэтому является актуальной.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ

Цель статьи - проанализировать эффективность внеаудиторных форм и методов обучения в профессиональной подготовке магистров по управлению в условиях высших учебных заведений. Важная роль в учебно-воспитательном процессе, расширении и углублении знаний студентов, развитию творческих способностей принадлежит специально организованной внеаудиторной и самостоятельной работе. Самостоятельная работа студента - основное средство овладения учебным материалом в свободное время от обязательных учебных занятий. Учебное время, отведенное для самостоятельной работы студента, регламентируется рабочим учебным планом и должно составлять не менее 1/3 и не более 2/3 общего объема учебного времени студента, отведенного для изучения конкретной дисциплины. Существуют различные организационные формы СРС. Первая - традиционная, т.е. непосредственно самостоятельная работа студента, выполняемая, как правило, самостоятельно в свободное от занятий, удобный для студента время, позаудиторией. Она включает подготовку студента к лекциям, семинарским занятиям, защите лабораторных и практических работ, контрольных мероприятий (составление содержательных модулей, итогового контроля, испытаний) и т.д., а также выполнение индивидуальных заданий. Индивидуальные задания по отдельным дисциплинам (рефераты, расчетные, графические, курсовые и дипломные проекты или работы выдаются студентам в сроки, предусмотренные вузом. Индивидуальные задания выполняются студентом самостоятельно при консультации преподавателя. Допускаются случаи выполнения комплексной тематики несколькими студентами. Внеаудиторная работа студента - специально организованная работа с целью овладения новыми знаниями, содействие усвоению теоретических знаний; овладение навыками наблюдения, анализа формирования организаторских навыков, развитие эмоциональной сферы, нравственных и волевых качеств, а также эстетическое воспитание. Оба вида работы имеют общие задачи и предусматривают применение преимущественно одинаковых средств, форм и методов обучения и воспитания. Задача внеаудиторной работы - закрепление, обогащение и углубление знаний, полученных в процессе обучения, применение их на практике, расширение общеобразовательного кругозора студентов, формирование у них научного мировоззрения, выработку умений и навыков самообразования, формирование интересов к различным отраслям науки, техники, искусства,

выявление и развитие индивидуальных творческих способностей и склонностей, организация досуга студентов, культурного отдыха и разумных развлечений, распространение воспитательного воздействия на студентов в разных направлениях воспитания. Внеаудиторная работа строится на педагогических принципах, однако она имеет и свои специфические принципы: связь с учебной работой. Внеаудиторная и самостоятельная работа, должна быть логическим продолжением учебно-воспитательной работы, которая осуществляется на лекциях. Использование тренингов, игровых форм, заинтересованности, эмоциональности. Реализация этого принципа требует широкого использования тренингов, деловых игр, управленческих ситуаций и др. Развитие инициативы и самостоятельности студентов в внеаудиторной деятельности следует учитывать желания студентов, их предложения, чтобы каждый из них попытался сам организовать интересную экскурсию, круглый стол и другое. Во время занятий перед студентами следует ставить задачи творческого поискового характера: создание модели учебного заведения будущего, рекламной продукции школы (создание позитивного имиджа заведения, управленца), уделение особого внимания творческому подходу к делу[5]. Поскольку внеаудиторная работа включает в себя специально организованную работу (педагогическая, управленческая практика, экскурсии, конференции и др.) большая ответственность возлагается на преподавателей организаторов этого вида деятельности. Внеаудиторная работа стимулирует формирование личности управленца в контексте профессионализации всех воздействий на студентов. Профессионализация внеаудиторной работы содержит, с одной стороны, «специализацию», то есть учета специфики факультета, а с другой - «педагогизация», которая учитывает общую профессиограмму управленца, придавая всей системе учебно-воспитательной работы в высшей школе педагогической направленности, широко применяя в практике обучение и воспитание примеров из профессиональной деятельности[2].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИСЛЕДОВАНИЯ

Внеаудиторная учебно-воспитательная работа позволяет придать процессу приобретения профессии личностной окраски. Она содержит формы, которые обеспечивают совершенствование общей управленческой подготовки студентов. Основными направлениями профессионализации внеаудиторной воспитательной работы можно считать:

- учет специфики факультета при организации и проведении учебно-воспитательной работы со студентами;
- широкое использование форм, отражающих специфику профессиональной деятельности будущих управленцев;
- моделирование и решения управленческих и педагогических ситуаций;
- совершенствование умений и личностных качеств будущих управленцев в процессе включения их к активной внеаудиторной учебной деятельности;
- психолого-педагогическое обоснование методов и форм внеаудиторной работы студентов.

Основными направлениями воспитательной работы в высшем учебном заведении являются: формирование научного мировоззрения; гражданское и патриотическое воспитание; правовое воспитание; нравственное воспитание; художественно-эстетическое; экологическое воспитание; профессионально-управленческое воспитание. Основными средствами и формами реализации этих направлений работы в высших учебных заведениях являются: диспуты, вечера, научные конференции, экскурсии, беседы, лекции, встречи со специалистами и прочее. Рассмотрим два из эффективных методов внеаудиторной воспитательной работы в процессе профессиональной подготовки магистров управления: организация экскурсий и научно-практических конференций. Экскурсии. Отличие экскурсии от лекции или

семинара как формы организации обучения, полагается в том, что она не может быть жестко ограничена во времени, и главный ее смысл - воспринимания студентами предметов и явлений в естественной обстановке. В зависимости от места в учебном процессе экскурсии подразделяют: по отношению к учебным программам: программные и внепрограммные; по содержанию: тематические и комбинированные; по времени проведения; по материалу, который изучается: вступительные, текущие, итоговые; и по учебному предмету. Подготовку к экскурсии начинают заранее исходя из содержания учебного предмета. Непосредственно перед экскурсией составляют ее план и проводят инструктаж. Студентам объясняют, как вести себя во время экскурсии, дают указания, которые следует провести самостоятельно и которую выполнить работу (собрать материал для семинара, сделать записи и зарисовки и др.). Преподаватель дает студентам задание повторить необходимый материал, почитать дополнительную информацию об объекте экскурсии [3]. Во время экскурсии преподаватель или экскурсовод, используя различные методы «рассказ, объяснение, беседу, наблюдение», раскрывает содержание темы экскурсии. Желательно активизировать познавательную деятельность студентов методами беседы и наблюдения, способствует целенаправленному восприятию объекта изучения. Для этого в начале экскурсии рисуют общую характеристику этого объекта, а затем организуют наблюдение и выполнение студентами практических задач. Важен итоговый этап экскурсии. Прежде всего это беседа на самом объекте, во время которой студенты получают ответы на вопросы, уточняют определенные теоретические и практические знания учебной программы по предмету. Однако основная работа проводится на учебных занятиях. По материалам экскурсии студенты готовят отчеты, рефераты, фото и прочее. Наблюдения, сделанные во время экскурсии они используют на следующих семинарах, изучая соответствующий материал. Также, организация экскурсий - один из методов управленческой деятельности, которым будущий управленец, также, должен обладать. Первая задача, которую необходимо решить управленцу - определить состав участников экскурсии, от этого будет зависеть, кто будет реализовывать задачи работы, от финансовых возможностей учебного заведения и режима его работы. Следующая задача руководителя - обеспечить качественную подготовку к экскурсии. Эта работа может заключаться в изучении публикаций о работе объекта, составлении перечня вопросов, которые необходимо выяснить во время экскурсии, подготовке аудио и видеотехники [6]. При такой экскурсии (например посещение профильного лица) необходимо выяснить, как в лице изучают индивидуальные особенности учащихся, какие для этого используют методы, по каким критериям и показателям оценивают творческое развитие учащихся, как планируют процесс индивидуального развития учащихся, формы и методы урочной и внеурочной работы используют в лице для организации творческой деятельности учащихся, кого привлекают к работе с лицеистами, кокая материальная база обеспечивает творческое развитие учащихся, какое участие в организации учебно-воспитательного процесса принимают родители, как лицей сотрудничает с университетом, как организована работа в лицее, как фиксируют и используют информацию о развитии ученики, накопленную в учебном заведении и т.п.. Следующей задачей будущего управленца, нужно ознакомить членов коллектива с изученным во время экскурсии опытом и принять совместное решение о опыте, которые можно было бы использовать для эффективной реализации задачи работы своего учебного заведения. Значение экскурсий состоит в том, что: студенты получают наглядные знания в естественных условиях; получают богатый материал для наблюдений; воспринимают явления в ценностности; накапливают богатый материал для последующей

работы. Экскурсии также положительно влияют на эмоциональную сферу студентов. Экскурсии проводят согласно учебному плану (комплексных и по отдельным предметам) и плана внеучебных экскурсий на учебный год, полугодие [4].

Организация научно-практических конференций как метод управленческой деятельности. Для овладения которых следует привлекать студентов к участию в организации и работе научно-практических конференций. Содержание деятельности руководителя в организации научно-практической конференции заключается:

- в определении темы конференции, обеспечении разработки ее программы в соответствии с заданием работы учебного заведения;
- в ознакомлении всех заинтересованных с тематикой и сроком проведения конференции;
- в приглашении к выступлению на пленарном заседании ведущих специалистов по этой проблеме;
- обеспечение активного участия работников учебного заведения в работе конференции;
- в решении материально-финансовых проблем, связанных с проведением конференции;
- в обеспечении редактирования и издания материалов конференции;
- обеспечение конференции необходимыми помещениями;
- в создании для работников учебного заведения возможностей посетить конференцию.

Об эффективности деятельности руководителя по организации конференции свидетельствует активное участие работников в работе конференции, их удовлетворенность конференцией, использование материалов конференции в практической деятельности [1]. Все виды самостоятельной работы студентов можно разделить на работы: репродуктивного типа, творческие и комбинированные, т.е. включающие элементы творчества и репродукции. Важным для самостоятельной работы студентов является введение учебно-научной стажировки. Она предусматривает организацию различных ее форм: работа над учебниками, учебными пособиями, первоисточниками в позалекийное время (конспектирование, реферирование, составление тезисов), над конспектами лекций (до и после них) над документами; решение задач, выполнение упражнений, самостоятельные наблюдения, написание сочинений и переводов, подготовка докладов, научных сообщений, перевод специальной литературы, выполнение различного рода индивидуальных заданий, привлечение студентов к активной научно-исследовательской работе разного уровня сложности и т.д. [7-15]. В высших учебных заведениях при подготовке специалистов любого профиля самостоятельной работе студентов придается большое значение. Активно поощряется их творческая инициатива, стремление к глубокому проникновению в теоретические основы, совершенствование практических навыков в выбранной профессиональной деятельности. Самостоятельная работа - обязательный компонент учебной и научно-исследовательской работы студентов. Ее эффективность в значительной степени определяет качество профессиональной подготовки в вузе. Проблема самостоятельной работы является одной из актуальных в профессиональной педагогике. Решенное в практике вузов требует особого внимания, поскольку в повседневной деятельности преподавателя больше недостатков встречается именно в организации и проведении самостоятельной работы студентов. При таком понимании сущности самостоятельной внеаудиторной работы главная задача преподавателя сводится уже не столько к разработке предмета, с которым должен работать студент, сколько к созданию необходимых условий самоактуализации, самореализации студента как личности, что позволяет ему самому определить дополнительные учебные цели. Наиболее распространенным методом обработки самостоятельного программного материала

студентами является работа под руководством преподавателя, когда студенты получают методические рекомендации по определенной необходимой литературе, которую целесообразно использовать для подготовки данной темы.

Поэтому исследование организации самостоятельной работы студентов обязательно соотносится с ролью преподавателя-организатора. Управляя самостоятельной работой, преподаватель мотивирует, планирует, организует внеаудиторную самостоятельную работу с помощью методического обеспечения, разнообразит самоконтроль выполнения заданий; корректирует стимулирования, планирование, организацию и контроль самостоятельной работы студентов путем подбора методического обеспечения.

ВЫВОДЫ

Ранняя профессиональная специализация студентов, особенно во внеаудиторное время, важна и необходима еще и потому, что студенты имеют возможность подключаться к выполнению научно-исследовательских работ, которые являются главными направлениями в процессе становления исследовательских навыков и умений студентов, мотивационными основами формирования активности, готовности к самостоятельной творческой работе, то есть того, что в действительности определяет мастерство и качество специалиста, профессионала.

Проанализировав эффективность поззаудиторных форм и методов обучения в профессиональной подготовке магистров по управлению, было подтверждено большое влияние именно этих методов обучения на формирование будущего профессионала способного управлять различными учебными заведениями в условиях дальнейшего развития общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апендикс А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, Теорія, - Видавництво «Либідь» при Київському університеті, 1998. - 560 с
2. Вітвицька С.С. ОСНОВИ педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студ., - К.: Центр навч. літератури, 2003. - 316 с
3. Демченко О.А. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / Рідна школа, 2006, №5, С 68-70.
4. Солдатенко М.М., Сусь Б.А. Самостійна пізнавальна

діяльність як найважливіша умова формування спеціаліста, // Вища і середня освіта, -1994. - № 7. - С 39-44,

5. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібник. - К.: «Академія», 2001. - 528 с
6. Хриков Є. М., Управління навчальним закладом: Навч. посіб. - К.: Знання, 2006, - 365 с.
7. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование системы профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007. № S3. С. 161-166.
8. Денисова О.П. Моделирование системы кваліметрії образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 36-39.
9. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4. С. 504-510.
10. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей качество формирования инновационной готовности будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2. С. 44-47.
11. Сыротюк С.Д. Технология трансформации университета в самообучающуюся организацию // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4. С. 432-437.
12. Ярыгин А.Н. Профессиональная мобильность специалиста в контексте межпредметных связей экономических дисциплин // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 59-64.
13. 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.
14. Коростелев А.А., Лодатко Е.А. Проектирование профессиональной подготовки управленческих кадров по применению инновационного подхода в аналитической деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 57-63.
15. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Изучение системной динамики как инструмент формирования компетентности менеджера и исследователя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 206-209.

EXTRACURRICULAR FORMS AND METHODS TRAINING OF FUTURE MANAGERS OF EDUCATION

© 2013

*Y.M. Atamanchyk, candidate of the pedagogic sciences, lecturer, director
Uman filiia the Kiev Institute of Business and Technology, Uman (Ukraine)*

Annotation: The article analyzes the efficiency of extracurricular forms and methods for training future managers in institutions of higher education.

Keywords: extracurricular education, training, administering institution.

УДК 378; 37.01

МОДЕЛИРОВАНИЕ ТРАЕКТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

*Е.В. Бахусова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатики и вычислительной техники»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

Аннотация: В статье предложен технологический подход к моделированию траектории формирования профессиональных компетенций у студентов в условиях функционирования ФГОС ВПО, описаны уровни сформированности профессиональных компетенций и механизм оценки уровня сформированности профессиональных компетенций.

Ключевые слова: траектория формирования профессиональных компетенций, уровни сформированности профессиональных компетенций, оценка уровня сформированности профессиональных компетенций.

В условиях функционирования ФГОС ВПО 3-го поколения, ведущим вектором которого явилась компетентностная модель выпускника, перед выпускающими кафедрами высших учебных заведений стал ряд методи-

ческих проблем, связанных с процессом формирования у студентов профессиональных компетенций и оценкой уровня сформированности профессиональных компетенций. В настоящей статье предложен технологиче-

ский подход, позволяющий решить следующие задачи:

- проектирование *траектории формирования каждой профессиональной компетенции* на языке конкретного содержания учебных дисциплин;
- выявление достаточности (или недостаточности) содержания изучаемых дисциплин для формирования той или иной профессиональной компетенции;
- выделение *уровней сформированности каждой компетенции у студентов*;
- *оценка уровней сформированности профессиональных компетенций*;

Так как каждая компетенция формируется в процессе изучения нескольких дисциплин, преподаваемых разными преподавателями, на протяжении всего периода обучения студента, то для решения указанных задач необходим *общий подход* к разработке учебного процесса по всем дисциплинам направления подготовки бакалавра или магистра. Таковым подходом может быть использование известной *технологии проектирования учебного процесса* [1; 2], предварительно адаптированной к компетентностной парадигме образования в вузе.

Технология проектирования учебного процесса сформировалась и хорошо себя зарекомендовала в условиях *знаниевой парадигмы образования*. Основные принципы технологии: доверие педагогическому профессионализму преподавателя; сохранение положительного опыта традиций; открытость и доступность учебного процесса для студентов; *гарантированность образовательной подготовки студентов (на базовом уровне)* на любом отрезке учебного процесса; наличие чётких ориентиров в работе преподавателя, не сковывающих творческую инициативу; создание комфортных условий для студентов и преподавателей.

Используя механизм проектирования учебного процесса по всем дисциплинам конкретной специальности, можно построить траектории формирования профессиональных компетенций на языке микроцелей изучаемых дисциплин, проследить сам процесс формирования компетенций у каждого студента.

Модель проектирования траектории формирования профессиональной компетенции ПК- i

Рассмотрим модель проектирования траектории формирования профессиональных компетенций на примере направления подготовки 230700 «Прикладная информатика». ФГОС ВПО по данному направлению выделяет 22 профессиональных компетенций (ПК).

Технология проектирования учебного процесса дисциплины предполагает построение последовательности операциональных микроцелей дисциплины ($B_1, B_2, \dots, B_n$) и соответствующих диагностик ($D_1, D_2, \dots, D_n$). Микроцели дисциплины переводят содержание дисциплины на язык знаний и умений, которые приобретают студенты в процессе изучения дисциплины, а задания диагностики переводят содержание дисциплины на язык деятельности и служат инструментом непрерывного мониторинга при изучении дисциплины.

Для модели проектирования траектории формирования профессиональной компетенции ПК- i мы заимствуем из технологии проектирования учебного процесса только идею построения системы микроцелей и диагностик для каждой дисциплины.

Микроцели и диагностики в новой модели, выполняя свои прежние функции, наделяются новыми функциями. В условиях компетентностной парадигмы образования *микроцели и диагностики дисциплины должны отражать (детализировать, уточнять, раскрывать) соответствующие профессиональные компетенции*. Переведа все дисциплины на язык микроцелей и диагностик, и выделив внутри дисциплины микроцели, направленные на формирование данной профессиональной компетенции ПК- i, мы получим *последовательность микроцелей компетенции ПК- i*, которая представляет *траекторию формирования данной компетенции*.

На рис.1 представлен процесс проектирования тра-

ектории формирования профессиональной компетенции ПК- i, который включает следующие этапы:

1. Для профессиональной компетенции ПК- i выбираются дисциплины, формирующие данную компетенцию: дисциплина1, дисциплина2, ..., дисциплина n.

2. Для каждой дисциплины j формируется последовательность микроцелей дисциплины: $B_{j1}, B_{j2}, \dots, B_{jn}$.

3. Среди микроцелей каждой дисциплины выделяют те микроцели, которые соответствуют формированию профессиональной компетенции ПК- i.

4. Микроцели, выделенные на этапе 3, объединяются в последовательность, которая и представляет собой траекторию формирования компетенции ПК- i.

Траектория формирования компетенции ПК- i пошагово (детально) демонстрирует процесс формирования компетенции на протяжении всего периода обучения студентов, наделяет компетенцию *конкретным* содержанием, логикой и структурой. Траектория формирования компетенции ПК- i будет складываться из отдельных микроцелей дисциплин, изучаемых в различных семестрах, на разных курсах.

Используя модель проектирования траектории формирования профессиональной компетенции ПК- i, для каждой профессиональной компетенции можно построить свою траекторию. При этом одни микроцели дисциплины могут стать микроцелями двух или более компетенций, а другие микроцели дисциплины не будут задействованы в формировании ни одной компетенции. Не исключена ситуация, когда траектория некоторой компетенции может содержать всего несколько микроцелей или вовсе остаться пустой. Эта ситуация свидетельствует о том, что *заявленная компетенция не может быть сформирована при изучении данных дисциплин* или следует пересмотреть содержание дисциплин.

Этапы	Формирование последовательности микроцелей дисциплины	Выделение микроцелей дисциплины, соответствующих компетенции ПК- i	Построение траектории формирования профессиональной компетенции ПК- i
Дисциплина формирующая компетенцию ПК- i			
Дисциплина 1	$B_{11}, B_{12}, \dots, B_{1n}$	B_{13}, B_{17}, B_{19}	$B_{13} \rightarrow B_{17} \rightarrow B_{19} \rightarrow B_{21} \rightarrow B_{22}$
Дисциплина 2	$B_{21}, B_{22}, \dots, B_{2n}$	B_{21}, B_{22}	$\rightarrow B_{21} \rightarrow B_{27} \rightarrow B_{29}$
Дисциплина 3	$B_{31}, B_{32}, \dots, B_{3n}$	B_{31}, B_{37}, B_{39}	$\rightarrow \dots \rightarrow B_{41} \rightarrow B_{49}$
Дисциплина n	$B_{n1}, B_{n2}, \dots, B_{nn}$	B_{n2}, B_{n9}	
Траектория формирования профессиональной компетенции ПК- i из микроцелей дисциплин, изучаемых на I, II, III и IV курсах			
	B_{13}, B_{17}, B_{19} Дисциплина 1	B_{21}, B_{22} Дисциплина 2	B_{31}, B_{37}, B_{39} ... B_{n2}, B_{n9} Дисциплина 3 ... Дисциплина n

Рис. 1. Проектирование траектории формирования компетенции ПК- i

Выделение уровней сформированности профессиональных компетенций

В технологии проектирования учебного процесса достижение каждой микроцели B_i проверяется при помощи соответствующей диагностики D_i , разработанной на трёх уровнях сложности: уровень оценки «3», уровень оценки «4», уровень оценки «5». Уровни сложности диагностики выделяет преподаватель. Первый уровень сложности задач (уровень оценки «3») является базовым, этот уровень должны освоить все студенты. Тотальная и системная диагностика студентов многофункциональна: *на стадии обучения* диагностика конкретизирует требования преподавателя, задаёт уровни сложности изучаемой микроцели; *на стадии проверки* диагностика показывает степень усвоения изучаемого материала каждым студентом в отдельности и группой в целом с целью проведения своевременной коррекционной работы; *на стадии анализа* результаты диагностик студентов за семестр позволяют выявить и пробелы в знаниях и умениях каждого студента, и слабые места в проекте учебного процесса. В таблице 1 представлена последовательность микроцелей и диагностик (на базовом уровне) дисциплины «Математическая логика» и выделены микроцели, соответствующие профессиональным компетенциям, которые предложены в ПООП для данной дисциплины: ПК- 2 - способен при решении профессиональных задач анализировать социально-эко-

Микроцели и диагностики дисциплины «Математическая логика»

микроцели	диагностики	ПК-2	ПК-15	ПК-17	ПК-21
B1. Уметь строить таблицы истинности для формул.	Д1. Построить таблицу истинности для формул: 1) $(X \rightarrow Y) \rightarrow (Y \rightarrow X)$; 2) $(X \rightarrow Y) \wedge (X \rightarrow \neg Y) \wedge X$				
B2. Уметь проводить преобразования формул, используя основные эквивалентности.	Д2. 1) Преобразуйте формулу равносильным образом так, чтобы она содержала только операции $\wedge, \neg, \vee$: $(X \rightarrow (Y \leftrightarrow Z)) \rightarrow Z$; 2) Докажите, что следующая формула является тавтологией: $(X \rightarrow Y) \rightarrow ((X \rightarrow \neg Y) \rightarrow \neg X)$.				
B3. Уметь приводить формулы к СКН и СДН формам.	Д3. 1) Построив таблицу истинности для формулы найти для неё СКН-форму: $(\neg X \wedge Z) \wedge (Y \wedge Z)$; 2) Равносильными преобразованиями приведите формулу к СДН-форме: $(\neg X \vee Z) \wedge (Y \vee Z)$;				
B 4. Уметь проверять, является ли формула G логическим следствием системы формул F1, F2, ..., Fn.	Д4. 1) Используя определение логического следования, выясните, является ли формула $\neg X \wedge Z$ логическим следствием формул $\neg X, Z, X \rightarrow Z$. 2) Используя при законы логического следования, выясните, является ли формула $X \rightarrow Z$ логическим следствием формул $\neg X, Z, \neg X \rightarrow Z$.				
B5. Уметь находить посылки для следствия и следствия для посылок	Д5. 1) Найти все неравносильные между собой и не тождественно истинные формулы алгебры высказываний, являющиеся логическими следствиями следующих формул (посылки): $(X \rightarrow Y), (Y \rightarrow X), \neg X$. 2) Найти все неравносильные между собой и не тождественно ложные формулы алгебры высказываний, для которых формула $Y \leftrightarrow Z$ является логическим следствием.				
B6. Уметь применять законы логики алгебры высказываний, выявлять необходимые и достаточные условия в утверждениях.	Д6. 1) На собрании студентов, зачисленных в институт, староста первой группы сказал: «Все студенты нашей группы сдали экзамены на 4 и 5.» – «Значит, ты утверждаешь, что ни один студент сдавший экзамен на 3 не попал в вашу группу?», — спросил староста второй группы. «Я этого не говорил», - сказал коллега. Кто из двух старост прав? Какой закон логики здесь используется? 2) Для данного утверждения составьте утверждение обратные, противоположное и обратное к противоположному: «Всякий параллелограмм с равными диагоналями есть прямоугольник или квадрат».	+		+	+
B7. Уметь выяснять, является ли данное рассуждение правильным.	Д7. 1) Врач: «При склерозе у человека резко падает память. Больной жалуется на ухудшение памяти, значит у него склероз». Обоснованно ли поставлен диагноз? Ответ аргументируйте. 2) Если Борис не пришёл на собрание, то отсутствует и Алексей. Если Борис присутствует на собрании, то присутствуют Алексей и Валерий. Обязательно ли присутствует на собрании Алексей, если Валерий отсутствует? Присутствует ли на собрании Валерий, если Алексей присутствует?	+		+	+
B8. Уметь находить недостающие посылки для следствия и следствия из посылок.	Д8. 1) Найдите все следствия из посылок: «Если сумма цифр целого числа делится на 3, то это число делится на 3 или на 9», «Если целое число делится на 9, то оно делится на 3». Найдённым следствиям придайте содержательный смысл. 2) В следующем рассуждении найдите недостающую посылку так, чтобы рассуждение было правильным: «Целое число делится на 5 и не оканчивается 0». ??? «Следовательно, целое число оканчивается цифрой 5».	+		+	+
B9. Уметь упрощать системы высказываний	Д9. 1) Командир осаждённой крепости послал следующие сообщения: А) Если нам удастся получить продовольствие, то нам не будет угрожать смерть от голода. Б) если нам не удастся получить продовольствие, то или нам будет угрожать смерть от голода, или мы попытаемся прорвать кольцо окружения. В) Если нам будет угрожать смерть от голода, то мы попытаемся прорвать кольцо окружения. Сократите эти сообщения, не меняя их смысла.			+	+
B10. Уметь решать логические задачи	Д10. 1) Андреев, Борисов и Николаев – поэт, композитор и художник. Однажды вечером композитор позвонил своему знакомому поэту. Жена поэта ответила, что тот только что ушёл в мастерскую художника. Известно, что Николаев никогда не слышал о Борисове. Определите, кто является поэтом, кто композитором, а кто художником. 2) При составлении расписания уроков на один день учителя математики, истории и литературы высказали следующие пожелания: математик просил поставить ему или первый или второй урок; историк - или первый или третий; учитель литературы или второй или третий. Как составить расписание уроков, чтобы учесть все пожелания?	+		+	+
B11. Уметь проводить анализ и синтез релейно-контактных схем.	Д11. 1) Постройте релейно-контактную схему с заданной функцией проводимости: $(\neg X \vee Y) \wedge (Z \vee Y \wedge \neg Z)$; 2) Постройте релейно-контактную схему с четырьмя переключателями, которая проводит ток тогда и только тогда, когда замыкаются ровно два переключателя.	+		+	+
B12. Уметь находить области истинности предикатов	Д12. 1) Над множеством натуральных чисел N заданы два предиката $P(x) = 1 \leftrightarrow \langle x > 7 \rangle$ и $Q(x) = 1 \leftrightarrow \langle x : 5 \rangle$. Найдите область истинности и область ложности предиката $(P(x) \rightarrow Q(x))$. 2) Изобразить область истинности предиката $P(x,y) \wedge Q(x,y)$, заданного над множеством действительных чисел R, где $P(x,y) = 1 \leftrightarrow \langle x > 0 \rangle$, $Q(x,y) = 1 \leftrightarrow \langle y < 0 \rangle$.	+		+	+
B13. Уметь записывать и читать высказывания на языке предикатов	Д13. 1) Переведите на русский язык следующую символическую запись: $\langle \forall x \exists y P(x,y) \rangle$, где предикат $P(x,y)$ задан над множеством R и $P(x,y) = 1 \leftrightarrow \langle x < y \rangle$. 2) Введя предикаты на соответствующих множествах, запишите при их помощи высказывание: «Каждый студент должен сдать пять самостоятельных работ по математической логике».			+	+

ния; ПК-15 - способен проводить оценку экономических затрат на проекты по информатизации и автоматизации решения прикладных задач; ПК-17 - способен применять методы анализа прикладной области на концептуальном, логическом, математическом и алгоритмическом уровнях; ПК-21 - способен применять системный подход и математические методы в формализации решения прикладных задач.

Заметим, что компетенции ПК-15 не соответствует ни одна микроцель дисциплины.

Результаты диагностики студента, соответствующие



Рис. 2. Визуализация процесса формирования компетенции ПК-1 у студента

Исходя из смысла профессиональной компетенции, целесообразно выделить несколько уровней сформированности компетенции: компетенция сформирована на *высоком уровне*, компетенция сформирована на *хорошем уровне*, компетенция сформирована на *среднем уровне*, компетенция сформирована на *низком уровне*, компетенция *не сформирована*. Имея результаты диагностики профессиональной компетенции ПК-1 у каждого студента за весь период обучения, мы можем определить интегральную оценку I за все диагностики (например, как среднее арифметическое оценок за все диагностики) и определить уровень сформированности компетенции ПК-1 у данного студента, используя шкалу перехода (табл. 2). Можно предложить и другие подходы к анализу оценок диагностики компетенции K и определения уровня сформированности компетенции.

MODELLING OF THE TRAJECTORY OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES AT STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF THE COMPETENCE-BASED PARADIGM OF PROFESSIONAL EDUCATION

© 2013

E.V. Bachusova, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of chair of «Informatics and computer engineering»

Annotation: In article technological approach to modeling of a trajectory of formation of professional competences at students in FGOS VPO operating conditions is offered, levels of formation of professional competences and the mechanism of an assessment of level of formation of professional competences are described.

Keywords: trajectory of formation of professional competences, levels of formation of professional competences, assessment of level of formation of professional competences.

УДК 811.512.122: 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2013

Л.А. Бексултанова, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры «Иностранные языки» Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: Игровая деятельность является наиболее эффективным свойством изучения иностранного языка и обеспечивает речемыслительную активность участников образовательного процесса.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, иностранный язык, игровые упражнения, функции игры, содержание, ролевая игра, мотивация.

В данной статье рассмотрим игровые технологии, которые можно использовать при обучении иностранному языку.

В последнее время в нашей стране принимаются активные меры по созданию условий для изучения английского языка. В своей работе мы используем элементы различных стратегий критического мышления, коммуникативные, ролевые игры, успешное применение которых делает процесс обучения более интересным как для студентов, так и для преподавателей английского языка.

Таблица 2
Шкала перехода от интегральной оценки к уровню сформированности компетенции

Значение I	Уровни сформированности компетенции
(4,5; 5]	сформирована на <i>высоком уровне</i>
[4; 4,5]	сформирована на <i>хорошем уровне</i>
(3,5; 4)	сформирована на <i>среднем уровне</i>
[3; 3,5)	сформирована на <i>низком уровне</i>
(0; 3)	компетенция <i>не сформирована</i>

Для вывода о готовности выпускника к профессиональной деятельности на основе информации об уровнях сформированности всех компетенций, на наш взгляд, целесообразно использовать системы нечёткого вывода.

Представленная модель проектирования траектории формирования профессиональных компетенций переводит абстрактные формулировки компетенций на содержательный язык микроцелей и диагностик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бахусова Е.В. Технология проектирования учебного процесса: подготовительный и проектировочный этапы // Проблемы современного образования. 2011. №2. С.111-112.
- Бахусова Е.В. Технология проектирования учебного процесса: этапы апробации, анализа и коррекции проекта// Проблемы современного образования. 2012. №1. С.88-99.
- Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.
- Бахусова Е.В., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Монахов В.М., Грачев О.Б., Никулина Е.В. Технологии В.М. Монахова - дидактический инструментальный модернизации образования / Учебное пособие / Тольятти, 2004.

тивным свойством изучения иностранного языка. Она развивает речемыслительную активность учащихся на занятиях английского языка. Игровые упражнения способствуют организации целенаправленной речевой практики обучаемых на иностранном языке, а также тренировке и активизации в рамках монологической и диалогической речи. Кроме этого игра формирует многообразные типы высказываний (описания, сообщения информации, выражения мнения, согласия, несогласия).

У каждого педагога есть много средств, которые помогают сделать изучение иностранного языка интересным и увлекательным, так как учитель призван пробудить у учащихся интерес к изучаемому материалу, который он обязан удерживать в процессе изучения иностранного языка.

М.С. Полежаева утверждает, что «овладение другим языком включает человека в социокультурный контекст развития сознания – тем самым он овладевает и другой картиной мира, отраженной в языке» [2, с. 201].

По мнению Е.Ю. Коноваловой, «язык – отражение культуры и духовности общества, происходящих в нем процессов» [3, с. 157].

Н.В. Гут, С.П. Шумаева считают, что «сегодня любой урок или мастер-класс иностранного языка невозможен без использования инновационных методов и средств. Разнообразие средств способствует развитию творчества учеников и дает возможность создавать коммуникативные ситуации, приближенные к жизни» [4, с. 96].

Ю.Л. Пластинина отмечает, что «развитие познавательных и интеллектуальных способностей обучающихся осуществляются через продуктивную учебную деятельность» [5, с. 191].

Как известно, функция игры – это её разнообразная полезность. В свое время игрой, как элементом культуры, интересовались этнографы и философы. Многие исследователи считают, что сущность детской игры заключается в выполнении какой-либо роли. Содержание игры может быть очень различным – это то, что воспроизводится между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. Характер отношений между людьми зависит от социальных условий жизни.

Нами замечено, что ролевые игры часто привлекают внимание учителя, так как они оживляют урок, повышают интерес к изучаемому языку. Кроме того, хорошо организованная игра создает условия для реального использования языка на уроке. Вместе с этим игра всегда создает условия для повторяющегося употребления лексики и грамматических структур.

В подготовке ролевой игры можно выделить следующие ее этапы: определение цели и языкового материала; составление сценария проводимой игры; распределение ролей в игре; психологическая подготовка обучаемых.

Применяя ролевые игры, учитель иностранного языка должен твердо знать о том, что не всегда игра будет проходить так, как она была задумана. Поэтому успех игры будет зависеть как от учеников, так и от учителя.

Б.В. Кайгородова, И.А. Еремицкая подчеркивают, что «дополнительные возможности дает также проводимая после ролевых игр рефлексия, способствующая улучшению понимания теории в приложении ее к конкретным ситуациям» [6, с. 131].

Е.В. Бычковская, А.Л. Гончаренко в своей статье «Развитие интереса к иностранному языку у младших школьников» акцентируют внимание на том, что «не может быть игры ради игры. Она должна быть направлена, прежде всего, на развитие памяти, мышления, внимания, ибо именно эти компоненты иноязычных способностей лежат в основе процесса овладения иностранным языком» [7, с. 51].

Нам известно, что для возникновения игровой деятельности существенное значение имеет воспитательное воздействие взрослых или воспитателей. Игра – это интегральная деятельность, в которой проявляются все формы человеческой активности. А именно: интеллек-

туальной, творческой. В игре также формируются мыслительные и психологические структуры, соответствующие коммуникативным, компенсаторным, оздоровительным, адаптационным, стратегическим задачам.

Для каждого возраста существуют свои игры. В игре формируются основы социального поведения, нравственные, эстетические, этические принципы будущей личности. В игре подросток должен выразить себя, так как игра является основным средством физического, духовного и умственного развития. Часто нами используются такие виды игр, как игры-викторины, игры-путешествия, сюжетно-ролевые игры, языковые и коммуникативные игры. Игры-драматизации занимают особое место в учебном процессе. Приведем некоторые из игр, которые предлагает учитель английского языка из Удмуртии И.В. Загребина, по различным темам: «1. Дорисуйте и раскрасьте предметы, расскажите о них, назовите их. 2. Нарисуйте, сколько свечей должно быть на торте в день вашего рождения. Сосчитайте их. 3. Посчитайте свечи на тортах и скажите, кому сколько лет. 4. Раскрасьте и назовите животных. 5. Смешайте краски и скажите, какой цвет получился. 6. Слепите, смастерите из скрепки, проволоки, веревки или нарисуйте любое животное, фрукт и т.д. И расскажите о нем. 7. Что вы можете положить в корзину для пикника? Вырежьте рисунки или нарисуйте сами и расскажите об этом. 8. Смастерите семейный альбом (на листе бумаги нарисуйте на открытку) и расскажите о ней одноклассникам. 9. Нарисуйте, слепите или смастерите подарки, которые вы хотите подарить родителям и друзьям на Новый год, Рождество и т.д., и расскажите о них. 10. Нарисуйте портреты друг друга и расскажите о том, кто нарисован. 11. Нарисуйте себя и расскажите, что вы умеете делать. 12. Нарисуйте любимое время года и расскажите о нем» [8, с. 34].

Предлагаем учителям иностранного языка описание некоторых игр и игровых упражнений, часто применяемые автором «Практических рекомендаций по организации и проведению ролевых игр на уроке иностранного языка» Т.В. Ареновой, а также используемые нами в нашей работе: «1. Каждый участник задаёт всем один и тот же вопрос. Например: какой вид спорта Вы любите? Задача: опросить всех членов группы, записать их ответ, проанализировать и доложить учителю. 2 человека любят футбол, 10 человек любят хоккей, 3 человека любят гимнастику и т.д. Во время игры все разговаривают одновременно, ходят по кабинету. Внимание! Вопросы у всех должны быть разные. Тренируются вопросительные конструкции.

2. Учитель описывает внешность и характер какого-либо писателя или исторического деятеля, приводит интересные подробности из его жизни. Задача: высказать предположение, о ком идёт речь. Все участники высказываются по очереди, аргументируя своё предположение. Затем учитель даёт отгадку. Желательно использовать программный материал по литературе или истории. Тренируется тема «Внешность, характер».

3. Все работают в парах. Партнёры садятся спиной друг к другу, участник «А» даёт словесный портрет инопланетянина, которого он встретил вчера, участник «Б» рисует его. Задача: обсудить, правильно ли нарисован портрет. После обсуждения участник «Б» показывает портрет группе и комментирует его. Тренируется тема: «Внешность, характер».

4. У каждого должно быть карманное зеркало. Задача: посмотрите в зеркало и расскажите, кого Вы там видите. Например: Это девочка. У неё тёмные волосы и нос с веснушками. Члены подгрупп участвуют в обсуждении портрета. Тренируется тема: «Внешность, характер».

5. Учитель кладёт в мешок предметы разных размеров и форм. Участники по очереди опускают руку в мешок и ощупывают один предмет. Задача: описать предмет так, чтобы все догадались, что это такое. Например: это большое, круглое, резиновое. После того, как 3-4

члена группы выскажут свои предположения, предмет высказывается из мешка. Тренируются прилагательные, описание предмета.

6. Все должны принести на урок по одной картошке. Участники игры ходят по кабинету и сравнивают свою картошку с другими, говоря вслух: «Моя больше, чем твоя, моя чище, чем твоя, моя круглая ...». Тренируются степени сравнения прилагательных.

7. Все члены группы пишут на листке, что они любят. Например, я люблю вязать, я люблю шоколад, я люблю французскую музыку. Задача: найти друзей по интересам, расспрашивая всех, любят ли они вязать, любят ли они шоколад, любят ли они французскую музыку. Все ходят по кабинету и одновременно задают вопросы. Тренируются вопросительные конструкции.

8. На столе разложить картинки, фотографии. Каждый участник выбирает себе по одной, не зная для чего. Задача ставится после того, как все сделают выбор: объяснить, почему он выбрал эту картинку. Например: я люблю природу, и мне нравятся горы, лес, зелёный цвет. Формируется умение аргументировать. Вариант: картинки раскладываются, как экзаменационные билеты. Каждый участник берёт картинку, не зная, какая именно ему достанется. Задача: объяснить, нравится эта картинка или нет и почему.

9. Учитель сообщает, что четверо злоумышленников совершили преступление, например, ограбили банк. Трое уже арестованы, но четвёртому удалось скрыться. Все участники игры невольные свидетели происшествия. Задача: дать словесный портрет четвёртого преступника. Все высказываются по очереди или работают в подгруппах. Тренируется тема: «Внешность, характер».

10. На столе разложены картинки с изображением очень красивых вещей (одежда, автомобиль, дома, дорогие украшения). Каждый участник выбирает одну картинку и «мечтает» вслух: куплю эту ..., буду ..., поеду... . Задача: отговорить от задуманного. Например, зачем тебе такая дорогая машина? Её украдут или сломается.... Тренируется будущее время глагола.

11. Каждый участник по жребию вытягивает карточку с именем одноклассника. Задача: вежливо и тактично покритиковать своего товарища, например, мне кажется, что ты должен пойти к парикмахеру. У тебя красивые волосы, но слишком длинные. Критикуется то, что можно исправить, одежда, хобби. Критикуемый должен защищаться: я люблю длинные волосы, это сейчас модно, я уже постригся. Работа проводится в парах, все говорят одновременно.

12. Учитель рассказывает, например, о своей соседке, которую он считает идеальной женой, несмотря на некоторые её недостатки (недостатки перечислить). Задача: объяснить, кто в Вашем представлении является идеальным мужем или идеальной женой. Тренируется конструкция «должен», «должна»+ глагол» [9, С. 4-6].

Особый интерес у учащихся вызывают игры и игровые ситуации. Ведь они приближают речевую деятельность к естественным нормам, кроме этого они помогают развивать навык общения. При использовании игр проводится эффективная отработка языкового материала. В игре всегда необходимо принятие таких решений, как: что сказать, как играть. Это способствует развитию мыслительной деятельности учащихся. Игра – это эмоции, активность, внимание и воображение, мышление.

Языковые игры формируют произносительные, лексические и грамматические навыки. Применяя языковые и речевые игры на уроках, преподаватель должен помнить о том, что выбор форм игры должен быть педагогически и дидактически обоснован, преподаватель должен знать, с какой целью он проводит ту или иную игру; в играх должно быть задействовано как можно больше учащихся; игры должны соответствовать языковым возможностям учащихся; языковые игры служат развитию всех видов речевой деятельности, на первом

плане должно быть говорение; затраты времени на подготовку и проведение игры и её польза должны находиться в оправданном соотношении друг с другом; языковые игры должны проводиться на изучаемом языке; игры должны базироваться на уже изученном материале.

Решить задачи обучения общению помогают коммуникативные игры. Важным условием является соблюдение принципа постепенного усложнения заданий. В учебном процессе учитель может использовать такие виды игр: кроссворды, чайнворды, игра – тест «Найди слово», «Найди пословицу», игры с буквами, со словами, синтаксические игры, грамматические игры, поэтические игры, корректировочные игры, загадки, ребусы и другие. Игра должна быть направлена на развитие памяти, мышления, внимания, потому что именно эти компоненты лежат в основе процесса овладения иностранным языком.

В играх формируются навыки употребления в речи определённой лексики, грамматики или речевого образца, поэтому, если ошибки присутствуют в них, то их надо исправлять, но не во время игры, так как участники игры будут чувствовать себя неуверенно. Это не означает, что совсем не нужно на них обращать внимание. После игры учитель, проанализировав все высказывания своих учащихся, может предложить всей группе повторить за учителем хором неправильно произнесённое слово или речевой образец.

При проведении ролевой игры учащихся необходимо знакомить с их ролью только на иностранном языке, за исключением, например, каких-либо правил. После проведения игры необходимо похвалить участников за правильное употребление речевых клише, оригинальность суждения, творческий подход к своей роли. Огромное значение для учащихся любого возраста имеет поощрение учащихся хорошими оценками, так как это будет стимулировать его. Очень важно, чтобы учитель поощрял и сравнивал его успехи с прежними результатами. Тогда у учащихся появится интерес к языку, желание участвовать в следующей игре так же хорошо.

Принимать участие в игре могут не все учащиеся. Считаем, что нужно учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося. Более сильным ученикам можно давать роль активных персонажей, а застенчивые могут получить роль ведомых или же дать определённое задание, например, выделить самого лучшего игрока, записать языковые ошибки участвующих в игре. Несомненно, что все в группе должны участвовать, так как общению на языке должны учиться все учащиеся группы.

В одну и ту же игру можно играть только один раз. Всегда нужно помнить, что в игре все равны, поэтому языковой материал усваивается незаметно.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что игры и игровые упражнения, используемые на занятиях иностранного языка, помогают преодолевать традиционный психологический барьер. Игровые приёмы придают учебному процессу практическую направленность, что способствует поддержанию мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов Е.П. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
2. Полежаева М.С. Развитие полилингвальной модели в системе российского образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1(2). – С.200-202.
3. Коновалова Е.Ю. Влияние социально-экономических изменений в обществе на культуру речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 2. – С.157-159.
4. Гут Н.В., Шумаева С.П. Авторские школы изучения иностранных языков в Украине // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 2 (9).

– С.96-97.

5. Пластинина Ю.Л. Развитие познавательных и интеллектуальных способностей школьников через продуктивную учебную деятельность на уроках географии // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1. – С.190-192.

6. Кайгородова Б.В., Еремицкая И.А. Формирование понимания другого человека в процессе профессионального становления психологов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С.128-131.

7. Бычкова Е.В., Гончаренко А.Л. Развитие интереса к иностранному языку у младших школьников // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С.51-53.

8. Загребина И.В. Интегративное обучение как средство целостного развития личности младшего школьника // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С.32-34.

9. Аренова Т.В. Практические рекомендации по организации и проведению ролевых игр на уроке иностранного языка. – Алматы, 2001. – 37 с.

THE USE OF GAME TECHNOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

© 2013

L.A. Beksultanova, master of science in teaching, teacher of the department of «Foreign languages»
North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: Game activity is the most effective characteristic in learning foreign language and it provides speaking and thinking activities of participants in educational process.

Keywords: game, game activity, foreign language, game exercises, functions of games, content, role playing, motivation.

УДК 37.036: 378

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ТРУДА ДЕФЕКТОЛОГА

© 2013

В.А. Белан, преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии,
аспирант Херсонского национального технического университета,

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация: В статье проанализирована проблема повышения эффективности профессиональной подготовки педагогов – дефектологов, определено содержание понятия «коррекционно-педагогическая работа», обоснована эстетическая сущность труда дефектолога, раскрыты функции его эстетотерапевтической компетентности, а также рассмотрен эстетический аспект коррекционно-педагогической технологии общения дефектолога с детьми с недостатками в развитии.

Ключевые слова: педагог-дефектолог, эстетика труда, коррекционно-педагогическая работа, коррекционно-педагогическая технология, эстетотерапевтическая компетентность.

Содержание образования XXI века состоит в том, чтобы сформировать человека творческого, способного непрерывно самоопределяться в полноте своей человеческой сущности. Чтобы образование стало действительно человекообразующим, оно должно быть обращено к «внутренней сфере» личности. Для этого человеку важно понимать и воспринимать себя, определять перспективы своего развития, видеть и использовать собственные интеллектуальные, эмоциональные, духовно-нравственные резервы, средства самоактивизации и самосовершенствования. Именно поэтому система образования Украины регламентируется нормативными документами Болонского процесса.

Особенно актуальной является проблема повышения эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля, в частности, педагогов-дефектологов, призванных обеспечить полноценное развитие детей, что напрямую зависит от уровня их профессиональной компетентности.

Главная задача студента – будущего педагога (учителя) в процессе профессиональной подготовки, таким образом, заключается в том, чтобы овладеть опытом работы с информацией, ее поиском, анализом, обработкой и способами предъявления ее учащимся так, чтобы она стала личным их фондом [1, с 17].

В связи с этим сегодня важно не останавливаться в поисках того, какого учителя должна готовить высшая школа, какими профессиональными качествами и способностями должны обладать работники образования.

Профессиональная компетентность, на взгляд Е. Абызовой предстает как готовность и способность целесообразно действовать, самостоятельно решать профессиональные задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности [1, с 17].

В системе современного педагогического образования в Украине накоплен значительный теоретический и практический опыт решения многочисленных задач эстетического воспитания будущих учителей различных специальностей. Об этом свидетельствуют научные тру-

ды В. Бутенко, М. Лещенко, Л. Масол, Г. Падалки и других ученых. Особенно актуальным сегодня есть научное осмысление вопроса об эстетической компетентности учителя, наличие у него опыта, способного вывести его работу на уровень освоения педагогической действительности по законам красоты, гармонии, выразительности и целостности.

Проблема совершенствования профессиональной подготовки педагога системы коррекционного образования широко разрабатывалась и разрабатывается в коррекционной педагогике. Она является предметом исследования многих ученых, в частности: Р. Агавелян, В. Бородин, И. Бгажкова, И. Еременко, С. Забрамна, В. Кашенко, И. Колесник, М. Кот, С. Миронова, Н. Назарова, Л. Одинченко, Ю. Пинчук, Л. Руденко, В. Селиверстов, В. Синев, З. Смирнова, А. Черкасова, А. Шевцов, М. Шеремет, Л. Шипицын и др. Однако вопрос определения сущности и поиск путей расширения эстетосферы педагогического труда дефектолога является недостаточно изученным.

Творчество, мастерство, искусство, этика и эстетика – это ведущие составляющие высокого качества любой конструктивной деятельности. В коррекционно-педагогической работе дефектолога они воплощают в себе целесообразность и красоту воспитательных влияний на личность ребенка. «Эстетическая форма и эстетический смысл, как справедливо утверждает Я. Еспаев, их единство и многообразие ярко и углубленно проявляются во всех профессиональных сферах деятельности педагога: в гностической, проектировочной, конструктивной, организаторской и коммуникативной» [2, с. 12]. Ученый убежден, что эстетика труда педагога имеет три уровня – красота личного примера, эстетика воспитательного процесса и его результатов. Эта триада основывается на гармонии и целостности, прекрасном и возвышенном. С этой позиции правомерно утверждать, что коррекционно-педагогическая деятельность дефектолога как процессуальный вид труда базируется на речевых актах, в которых эстетическое заключается в красоте слова, ин-

тонации, жестов, мимики, поз и т. д.

Выдающийся отечественный театральный деятель К. Станиславский писал: «Театр – обоюдоострый меч, одной стороной он борется во имя света, другой – во имя тьмы. С той силой воздействия, с которой театр облагораживает зрителей, он может развращать их, унижать, портить вкусы, оскорблять чистоту, возбуждать дурные страсти, служить пошлости и маленькой мещанской красноты» [7, с. 397]. Аналогичное двойное (положительное и отрицательное) влияние на личность ребенка может осуществлять и дефектолог – скорректировать физические или психические недостатки ребенка и/или усилить их. Конструктивная функция его труда требует организации коррекционно-педагогической деятельности на основе общих принципов эстетики (прекрасного, возвышенного, героического и т. п.), благодаря чему развивается особое отношение к детям, что выражается прежде всего в любви. Деструктивная функция, по словам Б. Лихачева, заключается в отсутствии гармонии содержания педагогического процесса, форм и методов организации детской жизни, вследствие чего обнаруживается педагогическое бессилие, возникает безобразное как свидетельство ошибочности отношений детей и взрослых [4, с. 111]. Ученый убедительно доказал, что выразительным критерием истинности учебно-воспитательных систем является внутренняя гармония, чистота, красота самой детской личности, что, с позиции результативности коррекционно-педагогической работы, «... находит свое выражение во внешнем виде: в привлекательности внешних черт, в выражении духовности и человечности на лице» [4, с. 117].

Специфика трудовой деятельности дефектолога предъявляет особые требования к самому педагогическому процессу и его результату, высокий уровень эстетики которых зависит от хорошо налаженных гуманных взаимоотношений, поскольку дети с нарушениями в развитии часто лишены ласки, тепла и заботы со стороны окружающих. Весомым инструментом педагогической деятельности дефектолога для налаживания гуманных взаимоотношений большинство исследователей (А. Бодалев, Л. Выготский, В. Кан-Калик, А. Мудрик, А. Щербаков и др.) выделяют педагогическое общение, что в эстетическом контексте должно вызывать у воспитанников возвышенное настроение, радость познания и стремление творить по законам красоты. Именно поэтому дефектолог должен отличаться хорошими манерами, выразительным языком и жестами, которые заставляют ребенка обратить на него внимание, слушать, видеть, признавать и доверять ему. Однако возникает необходимость обосновать термин «коррекционно-педагогическая работа».

В научно-педагогической литературе наиболее распространены понятия «коррекционно-педагогическая деятельность», коррекционно-педагогическое сопровождение, «коррекционно-педагогическая помощь» и другие. Бесспорно, каждый из них охватывает определенную степень активности дефектолога в педагогическом труде. В исследовании Т. Окушко категория «коррекционно-педагогическая деятельность» истолкована как «определенным образом спланированный и организованный учебно-воспитательный процесс, целью которого является не только исправление существующих отклонений в поведении, но и создание предпосылок для дальнейшего развития, положительной социализации и интеграции детей в социум» [6, с. 15]. Такое обобщенное определение может касаться каждого из приведенных словосочетаний. Поэтому мы считаем, что их целесообразно объединить в единую категорию «коррекционно-педагогическая работа», под которой следует понимать целенаправленную систему действий, операций, поступков и воздействий дефектолога на личность ребенка с недостатками в обучении, воспитании и пороками развития для их устранения, преодоления и дальнейшей гармонизации физической, психической, интеллекту-

альной и творческой сфер с адекватным использованием и постоянным обогащением фонда эффективных педагогических форм, методов, средств, приемов и технологий обучения, воспитания и межличностного взаимодействия.

Обоснованность нашей позиции аргументирована тем, что только ту активность субъекта целесообразно называть трудом, которая характеризуется сознательным предвидением социально-ценностного результата, обязательности достижения фиксированной цели, выбора, приспособления, совершенствования и создания орудий труда и его средств, а также осознания человеческих производственных отношений.

Как видим, вырисовывается определенная целостность, состоящая из субъекта труда, его предмета, средств и производственной среды. Мы уверены, что такая система должна быть наполнена эстетическим содержанием: физическая и духовная красота педагога и его воспитанников, совершенство и эргономичность трудовых средств и качественный дизайн предметной среды, в которой происходит педагогическое взаимодействие. Это подтверждается тезисом А. Марковой о том, что труд педагога является системой, которая имеет триединую структуру: педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность [5]. В плоскости профессионализма дефектолога это особенно выразительно. Если учесть, что предметом его труда есть дети с определенными проблемами, которые нередко воспринимаются в свете трагического, безобразного и комического, то его эстетико-творческая миссия заключается в подборе и постоянном обновлении широкого спектра форм, методов, приемов и средств педагогической коррекции (арт-терапевтические, этно-терапевтические, природотерапевтические и др.), в эргономичном и эстетическом совершенствовании условий учебно-воспитательного процесса. Поэтому дефектолог ради коррекции личностного развития детей с определенными недостатками должен заинтересовать их любым делом. На это способен только тот педагог, который может загореться и войти во внутренний мир каждого воспитанника посредством его чувств. Такое его качество, как положительная эмоциональность порождает эстетику трудовых действий. Это наталкивает на мысль, что успех коррекционно-педагогических трудовых действий дефектолога зависит от высокого уровня эстетотерапевтической компетентности, которая, по мнению А. Федия, выполняет такие функции: катарсическую (очищение эмоционально-чувственной сферы человека от деструктивных переживаний), саногенную (обучение позитивному конструктивному мышлению), гармонизирующую (настройка гармоничных отношений с природой и социумом), творчески стимулирующую (развитие креативного потенциала участников педагогического взаимодействия), активизирующе-познавательную (активная жажда познания), положительно-накопительную (самотерапия, самоорганизация, положительное социальное контактирование), духовно-обогащающую (на аксиологических принципах Жизни, Любви, Добра и Света) [9, с. 381–382].

А. Маркова справедливо утверждает, что педагогическая деятельность – это «технология» труда учителя, педагогическое общение – климат и атмосфера этого труда, а личность – ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя. По мнению психолога, профессиональная компетентность предполагает сформированность в труде учителя всех этих трех составляющих [5, с. 6–7]. Поэтому компетентный дефектолог должен обладать коррекционно-педагогической технологией. При этом следует отметить, что термин «технология» ранее связывали с производственной сферой и в сущности он охватывал совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы материала, применяемых в процессе производства продукции. Впоследствии индустриальная револю-

ция обусловила проникновение технологизации и в сферу социальных процессов, в том числе и педагогических.

Итак, истоки термина «технология» имеют производственные корни. Но если учитывать, что в греческом языке слово «technē» означает искусство (отображение действительности в конкретно-чувственных образах, соответствующих определенным эстетическим идеалам, совершенное умение в каком-то деле, отрасли; мастерство), то коррекционно-педагогическую технологию правомерно зачислить к категориям, имеющим эстетическую сущность. По нашему мнению, она заключается в совокупности алгоритмизированного трудового действия, направленного на профилактику, исправление, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, которые обуславливают дисгармонию личностного развития ребенка. То есть это понятие следует понимать как процесс планированного и последовательного выполнения трудовых действий дефектолога для достижения конкретных эстетических результатов. Это начинается с создания приятной, радостной атмосферы обучения, воспитания и развития детей, что, по мнению выдающегося чешского дидакта Я. Коменского, является необходимым условием плодотворного труда учителя. Он справедливо считал, что педагог может быть полезным тогда, когда он радуется воспитанников, а его работа осуществляется с любовью [3, с. 27].

В создании атмосферы коллективного эстетического переживания немаловажную роль в коррекционно-педагогической работе дефектолога играет выразительность его речи. Неудачная сухая, монотонная, нечеткая, перегруженная логическими ударениями речь не позволяет целостно воспринять информацию, понять ход мысли. Это подчеркивал К. Станиславский: «Слово со смятым началом вроде человека с открытой головой. Слово с недосказанным концом напоминает мне человека с ампутированными ногами ... Если слова сливаются в одну бесформенную массу, я вспоминаю мух, попавших в мед» [8, с. 23–25]. Эти метафоры выдающегося театрального деятеля наводят на мысль о недопустимости несовершенного вербального сопровождения трудовых действий дефектолога. Таким образом, рассмотренные выше аспекты указанной проблемы должны найти над-

лежащее осмысление в современной педагогической практике. Будущие учителя-дефектологи в процессе профессиональной подготовки должны получить необходимые эстетические знания, умения и навыки для воспитания и обучения детей с особыми потребностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абызова Е. В. Сущностно-содержательная характеристика информационно-конструктивной компетентности студентов педагогических специальностей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 15–19.
2. Еспаев Я. Ж. Педагогическая эстетика: единство многообразия / Я. Ж. Еспаев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://arunet.kg>.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 576 с.
4. Лихачев Б. Т. Педагогика : Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя : Кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Окушко Т.К. Соціально-педагогічні умови корекції девіантної поведінки підлітків у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук, спец. : 13.00.05 – «Соціальна педагогіка» / Т. К. Окушко. – К., 2009. – 20 с.
7. Станиславский К. С. Собрание сочинений : В 8 т. / К. С. Станиславский / [редкол. М. Н. Кедров и др.]. – М. : Искусство, 1955. – Т. 3 : Работа актера над собой. – Ч. 2 : дневник ученика. – 501 с.
8. Станиславский К. С. Статьи, речи, беседы, письма / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1953. – 782 с.
9. Федій О. А. Функціонально-процесуальні засади естетотерапевтичної компетентності сучасного педагога / О. А. Федій // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 1 (11). – С. 380–389.

AESTHETIC ESSENCE LABOUR OF DEFECTOLOGIST

© 2013

V.A. Belan, teacher of Correctional Pedagogics and Psychology Chair,
postgraduate Kherson National Technical University
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)

Annotation: In the article the problem of increase of efficiency of professional preparation of a special education teacher is analysed, the meaning of the concept “Correction-pedagogical work” is defined, the essence of work of a special education teacher is grounded, the functions of its aesthetic and therapeutic competence are exposed, and also the aesthetic aspect of correction-pedagogical technology of communication of a special education teacher with children with special educational needs.

Keywords: a special education teacher, aesthetics of work, correction-pedagogical work, correction-pedagogical technology, aesthetic and therapeutic competence.

УДК 37.014.5(477)

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЕКТОВ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ (КОНЕЦ XIX В. – 1920 Г.)

© 2013

Л.Д. Березовская, доктор педагогических наук, профессор, ученый секретарь,
главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики

Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, Киев (Украина)

Аннотация: Инновационное развитие школьного образования в Украине обуславливает обращение к историко-педагогическому опыту, а именно изучению содержания проектов развития школьного образования как составляющей деятельности руководящих органов образования, реализующих в разное время государственную образовательную политику.

Ключевые слова: дифференциация обучения, дифференцированный подход, школьное образование, проекты развития школьного образования, Украина.

В настоящее время в Украине в условиях инновационного развития образования на государственном уровне не актуализировалась задача по созданию условий для дифференциации обучения, усилению профессиональ-

ной ориентации и допрофильной подготовки, обеспечению профильного обучения, индивидуальной образовательной траектории развития учащихся в соответствии с их личными потребностями, интересами и способностями [5, с. 335–336]. В процессе реализации этой важной задачи рациональным и обусловленным является обращение к историко-педагогическому опыту, а именно изучение содержания проектов развития школьного образования как составляющей деятельности руководящих органов образования, реализующих в разное время государственную образовательную политику.

Историографический анализ проблемы показал, что государственная политика Российской империи, Украинской Народной Республики, Украинского государства гетмана Скоропадского в области школьного образования в определенных хронологических рамках была предметом исследования украинских историков педагогики (Л. Березовская, Л. Вовк, И. Зайченко, С. Лобода, Н. Побирченко, Е. Пометун, О. Сухомлинская и др.) и историков (В. Богуславская, В. Борисов, В. Липинский, А. Пыжик, Н. Ротар, С. Стельмах, Ю. Телячий и др.). Различные аспекты развития школьного образования в имперское время исследовались российскими учеными (А. Арапов, Н. Богуславский, Э. Днепров, Е. Купинская, И. Маланов [3], Р. Шакиров и др.). Цель нашей статьи – выявить и показать организационно-содержательные характеристики дифференцированного подхода как формы реализации принципа индивидуализации обучения в отечественных проектах развития школьного образования (конец XIX в. – 1920 г.).

В конце XIX – начале XX в. отечественная школа на украинских землях, входивших в состав Российской империи, развивалась как составная общеимперской системы образования. В это время школьная политика царизма прежде всего была направлена на сохранение сословной системы школьного образования как гаранта имперского строя и на обеспечение экономики квалифицированными кадрами. Характерной особенностью школьной системы образования была подведомственность учебных заведений не только Министерству народного образования (МНО), но и другим различным ведомствам и министерствам.

На украинских землях функционировало сословное, платное, централизованное, денационализированное, разнотипное (дифференцированное по сословному, гендерному, ведомственному, территориальному, возрастному признакам), сформированное в ходе школьных реформ XIX в. в контексте общественно-политических, социально-экономических, педагогических, культурологических детерминант школьное образование. Начальная школа (государственные одноклассные, двухклассные, многоклассные; церковноприходские, земские классные и двухклассные училища, государственные и частные уездные городские, сельские училища; женские, мужские, совместные) функционировала отдельно от средней (мужские и женские гимназии, институты, реальные училища, коммерческие училища, духовные семинарии, епархиальные училища, государственные и частные).

Мощной волной, влияющей на государственную политику, стало общественно-педагогическое движение (земства, общества, отдельные лица, городские думы) по вопросу дифференциации обучения как формы индивидуального подхода к учащимся. Отечественные педагоги на страницах прессы, в выступлениях на съездах, в Государственной думе, в различных обращениях в Министерство народного образования пытались обосновать необходимость введения принципа индивидуализации обучения (организация учебного процесса в соответствии с индивидуальными способностями, возможностями, склонностями учащихся, создание различных типов средних учебных заведений для всех слоев населения; уравнивание содержания образования для женщин и мужчин; внедрение принципа фуркации (бифуркации, полифуркации) как формы реализации дифференциро-

ванного подхода и т.д.) в сочетании с решением других проблем: введение всеобщего обязательного обучения; доступность, бесплатность, внесословность школьного образования, единство школы и преемственность всех ее звеньев; украинизация и национальный компонент в содержании школьного образования и др.

Под влиянием общественно-педагогического движения проблема индивидуализации и дифференциации обучения особенно остро актуализировалась и в большинстве министерских проектов (М. Боголепов, П. Ванновский, В. Глазов и др.) в сочетании с общественными потребностями: введение всеобщего обязательного обучения и принципа доступности всех слоев общества к получению начального и среднего образования, создание единой общеобразовательной школы, уменьшение наполняемости классов, согласование учебных планов и программ учебных заведений разных типов; избежание ранней профессионализации школьного образования; введение образования на родном языке; уравнивание женского и мужского образования. Согласно проектам в структуре школьного образования предусматривались реорганизация типов учебных заведений с целью сближения классической гимназии и реального училища; создание новых типов, в частности единой 8-летней общеобразовательной школы с фуркацией в старшем отделении; единой 7-летней реальной средней школы с бифуркацией в 5 классе; 11-летней двухступенчатой общеобразовательной школы (5-летняя начальная и 6-летняя средняя) с полифуркацией; частных учебных заведений разных типов; в содержании школьного образования – уменьшение количества часов на изучение древних языков, увеличение – на изучение общеобразовательных предметов; сближение классической (формальной) и реальной (материальной) составляющих.

Особого внимания заслуживает перспективный проект реформы школьного образования П. Игнатъева (1915–1916), консолидировавший в условиях общественно-политических и экономических проблем на короткий промежуток времени, представителей властных структур и общественности, общество в целом, аккумулировавший лучшие идеи отечественной и зарубежной педагогической мысли, задекларировавший ведущие педагогические принципы: демократический (деполитизация, децентрализация управления образованием, выбор методов обучения, разнотипность школ и др.), национальный (учет этнических особенностей учащихся, введение их родного языка обучения, обязательное изучение русского языка), гуманистический (уважение и индивидуальный подход к ученику), равного доступа к получению образования, единой школы (преемственность всех ее звеньев, содержания образования), трудовой (деятельный) – активные методы обучения, связь школы с жизнью, полифуркация, обязательность и безвозмездность обучения, воспитательный (трудовое, умственное, эстетическое, нравственное, физическое, патриотическое воспитание), научный (разработка содержания образования на основе достижений педагогической науки). Этот проект мог кардинально изменить развитие образования в Российской империи, в частности на украинских землях.

Согласно проекту в структуре школьного образования предусматривались внедрение всеобщего обязательного бесплатного начального обучения; создание единой общеобразовательной средней школы как демократической, национальной, самодостаточной, внесословной, семилетней, двухступенчатой с полифуркацией на II ступени и одновременно со специальными дополнительными классами для подготовки к профессиональной деятельности учащихся, не планирующих поступать в вуз; функционирование различных типов государственных и частных учебных заведений; в содержании школьного образования – его направленность на получение учащимися общего образования, которое давало бы гумани-

тарные и естественные знания; приближение к реалиям жизни и разработка на научном, национальном, воспитательном и трудовом (деятельном) принципах, сочетание классической (формальной) и реальной (материальной) составляющих образования; концентричность построения учебного материала; провозглашение целью школьного образования всестороннего и гармоничного развития ребенка в соответствии с его природными способностями и наклонностями; в методах обучения – активный, трудовой, лабораторный (экспериментальный) и др. [4]. Этот проект не был реализован, однако широко использовался в период деятельности украинских правительств.

После свержения российского самодержавия в ходе Украинской революции (1917–1920) в жизни украинского общества происходили коренные изменения. В процессе строительства собственного государства формировалась государственная образовательная политика, которая, опираясь на общественно-педагогическое мнение и зарубежный опыт, была направлена на реализацию поставленной стратегической цели – создание национальной школы.

Специальные комиссии при МНО, используя лучшие отечественные и зарубежные педагогические наработки, разработали уникальный документ – Проект единой школы в Украине. Учитывая реалии унаследованного школьного образования, в контексте педагогического дискурса авторы проекта предложили новую концепцию школьного образования, в которой и нашла отражение идея дифференциации обучения.

Поскольку мы писали в своих публикациях об истории создания проекта единой школы в Украине [2], прежде всего выделим основные периоды его разработки: начальный интенсивный – при Центральной Раде Украинской Народной Республики (УНР) (начало марта 1917 г. – 29 апреля 1918 г.); пассивный – при гетманате П. Скоропадского Украинского Государства (29 апреля – 13 декабря 1918 г.); заключительный интенсивный – при Директории УНР (13 ноября 1918 г. – конец 1920 г.).

Автор проекта, заместитель генерального секретаря образования П. Холодный идею дифференциации обучения обосновал в связи с проблемой создания единой школы, в которой дети всех сословий могли бы получать общее среднее образование «в зависимости от своего таланта и желания родителей» [7].

На начальном этапе разработки проекта педагоги сосредоточились на одиннадцатилетней модели общеобразовательной школы с профильной дифференциацией и профессионально ориентированной дифференциацией. В процессе рассмотрения подходов к созданию школы III ступени была предложена ее профильная модель по четырем отделам (гуманитарный, реальный, экономический, девичий) [8, л. 26–26 об.].

Отметим, что в сентябре 1919 г. Проект единой школы, состоящий из трех томов, был подготовлен к печати. Но из-за общественно-политических обстоятельств удалось издать лишь первый том [6, с. 5]. Проанализируем основные положения Проекта единой школы в Украине сквозь призму исследуемой проблемы. Он состоит из предисловия, раздела «Объяснения к учебным планам и программам единой школы», общей части и подраздела «Роль науки, религии, искусства, физкультуры и развитие гражданского долга в воспитательной школе», учебных планов и программ для I и II ступеней и объяснений к ним, а также приложения – Словаря к основной школе.

Определяющей чертой проекта является его педоцентричная направленность. «Детский мир, этот микрокосм с собственным добром и злом, является тем полем, где должна проводиться работа учителя. Будет неоправданной педагогической ошибкой пренебрежение этим миром, до всякого знания надо идти через него и от него. ... Направленность труда педагога в воспитательной школе должна идти от ребенка вокруг, а не наоборот», – отмечается в проекте [6, с. 4]. Авторы документа считали,

что в ходе учебно-воспитательного процесса следует учитывать индивидуальность ребенка, разнообразие детские наклонности. Для этого, по их мнению, следует в основу содержания образования «класть элементы из жизни самого ребенка и то, что вокруг него», ребенок должен знать прежде всего «о жизни своей местности, своего народа на украинской земле» [6, с. 5]. Именно на такой природной основе школьники должны получать разнообразные знания.

Авторы проекта утверждали, что «нет оснований создавать различные типы школ для отдельных социальных групп детей», как это было в царское время. Единая школа, по их мнению, – это принцип образования, суть которого заключается в том, что все дети, независимо от их пола и «гражданского положения» родителей смогут получить образование от начальной до высшей [6, с. 6]. Вместе с тем, авторы предлагали «вариации»: городская и сельская школы могут иметь отличия, но не на первых годах обучения, чтобы облегчить переход из сельской школы в городскую и наоборот. Они обосновали целесообразность положения об обязательности обучения на первых двух ступенях. А переход на третью ступень обучения, по их мнению, должно определяться прежде всего способностями самих детей и их стремлением продолжить обучение по специальности, что будет способствовать увеличению количества профессиональных школ.

Предполагалось, что программа первых 8 лет основной школы преимущественно будет состоять из пропедевтических курсов. Содержание таких курсов, как родной язык, история, география, естествознание, арифметика, геометрия, должно было основываться на близком ребенку материале. На III ступени школы предлагалось ввести систематические научные концентрические курсы, цель которых – общее формальное развитие учащихся, одновременно ввести профилирование школы по таким отделам: гуманистический (гуманитарный. – Л. Б.), реальный, экономический, может быть девичий. В проекте отмечалось, что для всех школ Украины не следует разрабатывать одинаковые планы для III ступени, поскольку «необходимо учесть индивидуальные наклонности детей, формирующиеся у них на соответствующем этой ступени году» [6, с. 11]. Документ представил рекомендуемое количество часов для изучения предметов I–II ступеней школы и одновременно указал, что количество часов для изучения других предметов на ее III ступени будет различным в соответствии с ее отделами (вариантами, вариациями).

По нашему мнению, в подразделе «Разнообразие курсов III ступени школы» подробно обоснованы организационно-содержательные характеристики дифференцированного подхода к обучению в 9–12 классах коллегий, пути создания различных типов (вариантов) классов или школ. Определены обязательные предметы для II и III ступеней (родной язык и литература, математика, физика, химия, биология, география, история) [6, с. 22]. А вот такие предметы, как политическая экономика, философская пропедевтика, латинский язык и др., исходя из задач школы, могут быть изъяты или заменены другими. Важно, что авторы убедительно прогнозировали положительные результаты дифференцированного подхода несколькими аргументами, а именно: обучение на III ступени будет основываться на интересе ребенка к той или иной формальной науке, выявленном еще на II ступени; школа станет деятельной, так как будет отвечать «разнообразию склонностей детей»; обучение школьников в гуманитарных или реальных школах в соответствии с их наклонностями будет способствовать их общему развитию [6, с. 22].

Иной путь реализации внешней дифференциации предусматривал обучение детей согласно их наклонностям в действующих реальных школах, классических гимназиях и коммерческих училищах, относящихся в царское время к сословным учебным заведениям.

Положительным было то, что украинские правительства не собирались ликвидировать эти заведения, а планировали их развивать и совершенствовать, разрабатывать соответствующие учебные планы и программы.

В отличие от государственной образовательной политики имперского правительства, когда действовала только начальная смешанная школа, украинские правительства провозгласили лучшей формой обучения общую школу для обоих полов с сохранением девичьих, мальчишеских школ. Авторы рекомендовали разработать единые учебные планы и программы до 8 класса для девичьих, мальчишеских и смешанных школ, а дифференциацию в различных вариациях вводить на III ступени. Одновременно они предостерегали от перехода учащихся из смешанной школы до раздельной и наоборот [6, с. 22–23].

В целом школа проектировалась двенадцатилетней и трехступенчатой: I ступень – младшая основная четырехлетняя школа, II – старшая основная четырехлетняя школа, объединяющиеся в основную школу, после окончания разрешалось продолжить обучение в профессиональной школе или на III ступени четырехлетней коллегии с полифуркацией (профильная дифференциация), по окончании которой можно было продолжить обучение в высшей школе. Профессиональная школа отделялась от общеобразовательной.

После выхода первого тома в апреле 1920 г. был готов к печати второй том. Однако, как отмечал в предисловии к нему П. Холодный (21 марта 1921 г.), вследствие срочной эвакуации из Винницы (июнь) и Камянца и других переездов рукопись потерялась и только в Тарнове в декабре началась ее реставрация по черновикам и протоколам [9, с. 20–21]. В ходе напряженной работы под руководством П. Холодного был завершён второй том, содержащий программы по естествознанию, гигиене, бухгалтерии, коммерческой арифметике, правоведению, химии, технологии.

Планировалось издать и третий том, в который должны были войти программы с философской пропедевтики, английского языка, педагогики, физкультуры, рукоделия, домоводства. Существует информация о том, что в Каменце Проект единой школы в Украине начал реализовываться в 1919/20 уч.г. [1].

Таким образом, Проект единой школы в Украине, аккумулировав лучшие достижения зарубежной и отечественной педагогической науки и практики, представил различные виды дифференциации обучения: индивидуальный подход к ученикам; дифференциация между различными типами учебных заведений (классов или отделов); дифференциация по национальному, территориальному, возрастному, гендерному критериям. А обоснованная модель двенадцатилетней (в первоначальном варианте одиннадцатилетней) общеобразовательной трехступенчатой школы должна была обеспечить внутреннюю и внешнюю внутришкольную (уровневая и профильная) дифференциацию. На наш взгляд, Проект единой школы в Украине, основанный на принципах индивидуализации и дифференциации обучения в сочетании и тесной взаимосвязи с другими принципами

(единой школы, национальный, гуманистический, демократический, воспитательный, трудовой (деятельный), мог бы создать условия для развития природных способностей, склонностей учащихся и одновременно оптимально сочетать универсальное (академическое) и профильное образование.

Украинские правительства начали воплощать в жизнь дифференцированную по организации и содержанию, демократическую, национальную, деятельную с активно-творческими методами обучения, поэтому перспективную систему школьного образования, развитие которой изменилось с установлением большевистской власти на украинских землях.

Подводя итог, отметим, что идея дифференцированного обучения больше всего нашла отражение в проекте развития школьного образования П. Игнатъева (1915–1916) и проекте единой школы П. Холодного (1917–1919). Они не были реализованы, первый – из-за демократического характера и несоответствия государственной образовательной политике царского времени, второй – в связи с изменением общественно-политической ситуации, а следовательно и педагогической парадигмы. В советское время эти, похожие по сущностным характеристикам документы, были изъяты из научного пространства, потому что не вписывались в идеологию времени. В настоящее время в Украине положения проектов актуализируются с новой силой в условиях развития личностно ориентированного школьного образования, разработки теоретических основ профильной школы, основ педагогики антропоцентризма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Б.а. Закінчення плану єдиної школи // Вільна Українська Школа. – 1919–1920. – № 1–3. – С. 95.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
3. Маланов И. А. Особенности развития образовательного пространства Бурятии с конца XIX – начала XX века по настоящее время / И. А. Маланов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – № 1(4). – С. 113–117.
4. Материали по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. министра народного просвещения. – Пг. : Сенат. типография, 1915. – 547 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // Матеріали III Всеукр. з'їзду працівників освіти. – К. ; Чернівці : Букрек, 2011. – 400 с.
6. Проект единой школы на Україні. Основная школа. – Кам'янець-Подільський : Дністер, 1919. – Кн.1. – 172 с.
7. Холодный П. Єдина школа / Холодный П. // Вільна Українська Школа. – 1917. – № 2 (жовтень). – С. 66–68.
8. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО), ф.2582, оп.1, спр.16, 134 арк., арк. 26–26 об.
9. ЦДАВО України, ф.2582, оп. 2, спр. 43, арк. 20–21, арк. 20–21.

DIFFERENTIAL APPROACH AS A COMPONENT OF SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT PROJECTS IN UKRAINE (THE END OF THE XIX CENTURY – 1920)

© 2013

L.D. Berezovskaya, doctor of pedagogical sciences, professor, academic secretary,
chief researcher of the history education laboratory

Institute of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev (Ukraine)

Annotation: Innovative development of school education in Ukraine causes the appeal to the historical and pedagogical experience, namely the study of the content of school education development projects as a component of the governing bodies of education, which unleashed state education politics in different time.

Keywords: differentiation training, differentiated approach, school education, school education development projects, Ukraine.

УДК 811.512.122: 378
ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
© 2013

Л.А. Бексултанова, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры «Иностранные языки»
Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: Для практического использования иностранного языка студенты должны овладеть навыками лексического оформления своей речи и уметь их использовать в своей будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативные умения, синонимы, антонимы, практическое использование языка, устное общение.

На современном этапе развития науки и техники владение иностранным языком является обязательным для специалиста любого профиля.

Одной из приоритетных задач в образовании и науке является обучение английскому языку. Для современного казахстанца владение тремя языками является обязательным условием собственного благополучия. Поэтому число людей, владеющих английским языком, растет из года в год.

В условиях современного мира знание иностранных языков приобретает все большее значение. В связи с этим в высших учебных заведениях страны происходит постоянная разработка новейших методик и форм обучения, а также осуществляется поиск наиболее эффективных и актуальных способов передачи знаний от преподавателя студентам.

По мнению Н.И. Пустоваловой, Д.В. Лазаренко, В.Г. Пустоваловой, «вступление Казахстана в Болонский процесс во многом изменило цели и задачи высшего образования, саму образовательную модель, так как на первое место вышли проблемы качества, повышение роли самостоятельной работы студентов (СРС), компетентный подход и т.д. В условиях углубления интеграционных процессов в мировом образовательном пространстве в последние годы объективно созрела необходимость создания условий для повышения самостоятельной работы студентов в условиях внедрения кредитной технологии в казахстанских вузах» [1, с. 87].

Нельзя не согласиться с мнением С.В. Власенко о том, что «оценка профессионального уровня педагога происходит, как правило, исходя из успешности его учащихся. При этом основным средством достижения положительных результатов педагогической деятельности является грамотная организация учебно-воспитательного процесса, прежде всего урока и (или) учебного занятия» [2, с. 49].

Подготовка специалистов на неязыковых факультетах высшего учебного заведения заключается в формировании коммуникативных умений, которые позволили бы осуществить профессиональные контакты в различных сферах и ситуациях.

Целью обучения иностранным языкам в неязыковых высших учебных заведениях является достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. За курс обучения студенты должны усвоить лексику и уметь их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения, т.е. овладеть навыками лексического оформления своей речи при говорении и письме, а также научиться понимать лексику на слух и при чтении текстов на иностранном языке.

По мнению известных авторитетных специалистов и авторов многочисленных учебных пособий по вузовской методике Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, «к основным этапам работы над лексикой относятся: ознакомление с новым материалом (включая семантизацию), первичное закрепление, развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения. Все перечисленные стороны работы над лексикой представляют собой единое целое, и вычленение каждой из них проводится в чисто методических целях, для того, чтобы предусмотреть основные трудности в упражнениях» [3].

Над новыми словами, как известно, можно работать как в контексте, так и в отдельности. Ознакомление с новой лексикой должно строиться на звучащей речи преподавателя на иностранном языке, а также на визуальной опоре самого различного характера.

Для формирования лексических навыков применяются подготовительные и речевые упражнения, к которым затем следует добавить коммуникативные и ролевые игры, в результате развиваются рецептивные навыки студентов - слушание и чтение. Упражнения для развития лексических навыков активизируют мыслительную деятельность студентов и направлены на то, чтобы уменьшить число лексических ошибок при выполнении коммуникативных задач.

В «Настольной книге преподавателя иностранного языка», которая является справочным пособием для преподавателей иностранного языка, авторы отмечают, что «все компоненты лексического навыка должны учитываться как при введении (семантизации) лексических единиц, так и при формировании соответствующего навыка в процессе работы со словарём, с текстом, лексическими упражнениями, при активизации лексики в иноязычной речи» [4].

На занятиях по иностранному языку для формирования лексических умений и навыков студентам также необходимо знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка. Существует множество приёмов, которые мы используем для того, чтобы студенты могли хорошо запомнить новые слова и правильно употреблять их в своей речи. Назовем некоторые из них: выписывать не просто слова, а словосочетания данного слова с другими словами; находить новые слова и выражения в тексте; группировать слова по различной тематике; найти к данному слову синонимы, антонимы; составить свои предложения, используя как можно больше новых слов. Вместе с этим на своих занятиях целесообразно проведение подготовительных тренировочных упражнений на базе работы с текстом: дифференцированные, повторительные, подстановочные и конструктивные, трансформационные.

При работе с профессиональной лексикой на практических занятиях часто используются различные упражнения. Приведём примеры лексических упражнений, которые успешно применяются при работе на специальностях неязыковых факультетов:

1. Put in the missing letters and make up your own sentences: Fas...ion, des...gn, pro...otion, cli...nt, stud...o, glamor...us, mod...rn, col...ections, cre...te, fes...ival, presti...e, cha...ming, suc...ess, expe...sive, mod...ls, in...ovative.

e.g.: Kuralay Nurkadilova is a famous fashion designer in Kazakhstan.

2. Which one is different? Why? a)cap, silk, cotton, wool; b)boots, sandals, gloves, slippers; c)plain, checked, striped, patterned; d)green, pink, black, expensive.

3. Read and pronounce the names of occupations: Accessory designer; Couturier; Costume designer; Dressmaker; Fashion designer; Jeweller; Shoe designer; Tailor; Hairdresser.

4. Guess what occupations and jobs are described: A person whose job is to design jeweler accessory. A person whose job is to make plans or patterns for clothes, furniture,

equipment. A person who designs shoes in fashion business. A person who designs costumes for theatrical productions. A person who designs fashionable clothes.

5. Study the following musical instruments and translate them into your native language: A violin, a clarinet, a horn, a piano, a trumpet, a balalaika, a dombyra, a guitar, a saxophone, a drum, a khobyz, an accordion, a trombone, a zhetygen, a syrnai, a flute, a dabyt, a harp, a bagpipe.

Для активизации лексики в речи на занятиях английского языка можно применять упражнения типа: Прослушайте диалог и составьте аналогичный на эту же тему. Перескажите диалог в монологической форме, употребляя ключевые слова и добавляя детали, собственные оценки. Составьте диалог на основе ключевых слов. Составьте диалог на основе прочитанного вами монолога, используя употреблённые в нём речевые клише. Придумайте продолжение прочитанного рассказа, употребляя новые слова. Составьте план прослушанного вами нового текста. Ответьте на вопросы в процессе чтения незнакомого вам текста. Ассоциируйте каждое новое услышанное слово с разными ситуациями. Придумайте интересные предложения или ситуации с новыми словами.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что при обучении иностранному языку, новую лексику следует предъявлять в знакомом лексическом окружении, на уже усвоенном грамматическом материале, также предусматривать сложные упражнения, развивающие творческие возможности студентов и использовать новую лексику во всех формах речевого общения. Невозможно изучить лексику без фонетики, а грамматику без лексики. Поэтому мы все чаще на практике убеждаемся в том, что высказывания Г.В. Роговой, Т.Е. Сахаровой, Ф.М. Рабинович о том, что «роль лексики для овладения иностранным языком никак не менее значительна, чем грамматики. Ведь именно лексика передаёт непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, она поэтому проникает во все сферы жизни, помогая отразить не только реальную действительность, но и воображаемую» [5].

По мнению В.М. Хальзовой, «применение инновационных технологий преподавания иностранных языков в неязыковом вузе заключается в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению. Целесообразно комплексное, интегративное использование в учебном процессе по обучению иностранному языку всех вышеперечисленных технологий обучения» [6, с. 98].

Большое количество информации охватывает система кластеров. Кластеры – графическая схема. В центре кластера находится изучаемая тема, а вокруг нее располагаются крупные смысловые единицы. Этот прием можно применять на стадии вызова, когда учитель систематизирует информацию, которая может быть получена до знакомства с текстом на английском языке – основным источником в виде вопросов или заголовков смысловых блоков. Составление кластера позволяет студентам свободно и открыто думать по изучаемой теме. Кластер может быть использован преподавателями для организации как индивидуальной, так и групповой работы на самых разных этапах занятия для стимулирования мыслительной деятельности студентов.

При изучении лексической темы «Education» мы применяем кластер, который облегчает студентам запоминание и осмысление изучаемой темы на иностранном языке. В нем изображаем следующие моменты: 1.Universities. 2.Science. 3.Colleges. 4.Tutors. 5.Subjects. 6.Schools. 7.Types of schools. 8.Classrooms.

На задание типа «мозговая атака» можно предложить следующее задание по лексической теме «Одежда»:

What sort of clothes do you like to wear?
Do your parents like them?

What do you usually wear at university?

Do you usually buy your clothes yourself or do you do this with your friends?

What sort of clothes does your mother wear?

What sort of clothes does your father wear?

Do you like your parents' clothes?

Have you ever tried to design your own clothes yourself?

What do you usually wear when you go out?

Do you like to look cool?

What is there in your wardrobe?

Важная роль в формировании коммуникативной компетенции отводится использованию ситуации. Язык должен рассматриваться не только как знания, которыми учащиеся овладевают, но также как и умения, которые он должен уметь использовать в повседневной жизненной ситуации. Продуктивными являются следующие ситуативные задания типа:

1. «You are a fashion designer. Working in fashion business is not easy. So it takes you a lot of time if you think about the career of a fashion designer. Now you are on a business trip with your colleagues. Today you have visited fashion collection designed by Valentin Yudashkin. Discuss about it with your colleagues».

2. «You are one of the owners of a women's high fashion boutique. You are planning a holiday abroad and think that the capital of fashion is Paris. You want to look through some fashion magazines and suddenly your schoolmate comes into your boutique. She is a dressmaker. You haven't seen her for ages. Invite her to have tea with you and have a chat about how to look cool in Paris».

Т.Н. Груничева утверждает, что «процесс обучения сегодня характеризуется многообразием образовательных маршрутов, широким спектром программ и учебников. Для его эффективной организации от учителя требуется способность к самостоятельному конструированию системы предметного обучения, владения гибкой, дифференцированной методикой преподавания в соответствии с познавательными возможностями учеников» [7, с. 7].

Если учитель хочет научить своих учеников общению на иностранном языке, то он не закончит изучение темы пересказом текста или составлением диалога. Он будет рассматривать их как упражнения, создающие основу для общения. Учителя средних школ, а также преподаватели высших учебных заведений должны создавать атмосферу реальной коммуникации на уроке иностранного языка. Творческий подход в работе учителя позволяет управлять познавательной деятельностью учеников.

Э.Ю. Володина считает, что «в наш век стремительно растущего научно-технического прогресса появилась необходимость реформирования системы образования: использование новых средств обучения, внедрение различных современных технологий, позволяющих активизировать познавательную деятельность учащегося, помогающих повысить его способность креативно мыслить, самостоятельно находить новые решения» [8, с. 59].

При обучении студентов общению на иностранном языке мы полагаем, что необходимо предоставить им возможность говорить о себе, своём пребывании в университете, о том, как проходит вечер в кругу семьи и друзей, о своих проблемах, успехах и достижениях, побуждать их интересоваться различными сторонами общественной жизни, мыслить логично, аргументировать свои поступки. Для того чтобы достичь этой цели студенты должны накапливать свои знания о языке. Осваивая иностранный язык, они расширяют своё мировоззрение, кругозор, осуществляется процесс приобщения к культуре другого народа. Процесс обучения иностранным языкам должен оказывать такое воздействие на личность студента, что в результате он становится саморазвивающимся и эмоционально зрелым человеком нашего современного общества.

По-нашему мнению, важнейшим резервом повышения результативности на занятиях является вовлечение всех студентов в активную работу, воспитание у студентов культуры группового общения, когда участники обсуждения должны проявлять уважение и такт по отношению друг к другу. Преподаватель, в свою очередь, стимулирует их к речемыслительной деятельности, направляет, а также выявляет трудности, которые возникают при выполнении тех или иных заданий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современный человек должен обладать умениями и навыками, применять иностранный язык на практике, читать газеты и книги на иностранном языке, общаться с носителями языка. В связи с этим, на первое место в преподавании языка выступает аутентичность материала для учебных целей. Преподаватель иностранного языка должен постоянно использовать язык как средство общения, применяя для формирования лексических навыков подготовительные и речевые упражнения. А упражнения для развития лексических навыков не только активизируют мыслительную деятельность студентов, но и способствуют уменьшению лексических ошибок при выполнении коммуникативных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пустовалова Н.И., Лазаренко Д.В., Пустовалова В.Г. Организация самостоятельной работы студентов на основе электронных учебно-методических комплексов // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С.87-89.

2. Власенко С.В. Управление мотивацией профессионального самоопределения и профессионального развития // Вестник Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С.49-51.

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2004. – 334 с.

4. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Вышэйшая школа, 1999. – 522 с.

5. Рогова Г.В., Сахарова Т.Е., Рабинович Ф.М. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. – 340 с.

6. Хальзова В.М. К вопросу о совершенствовании процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе на основе инновационных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С.97-99.

7. Груничева Т.Н. Система рейтингового контроля в современном образовательном пространстве // Материалы II Международной научно-практической конференции «Освоение и внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс». Сборник научных трудов / под ред. Акутина С.П. М.: Спутник +, 2012. – 270 с.

8. Володина Э.Ю. Современные технологии в музыкальном образовании // Материалы II Международной научно-практической конференции «Освоение и внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс». Сборник научных трудов / под ред. Акутина С.П. М.: Спутник +, 2012. – 270 с.

FORMATION OF LEXICAL SKILLS AT ENGLISH LESSONS

© 2013

L.A. Beksultanova, master of science in teaching, teacher of the department of «Foreign languages»
North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: For the practical use of foreign language students must master the skills of lexical processing speech and be able to use them in their future careers.

Keywords: communication skills, synonyms, antonyms, practical use of the language, oral communication.

УДК 81'243:373.5(073) "1946/1961"

УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ 5–7 КЛАССОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СВЕТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ (1946–1961 ГОДЫ)

© 2013

В.Г. Булгакова, методист, соискатель Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины

Харьковская академия непрерывного образования, Харьков (Украина)

Аннотация: Проблема создания качественных учебных программ и обучающего материала по иностранным языкам была раньше и остаётся до сегодняшнего времени насущной. Процесс реформирования образования в первую очередь связан с изменением государственных документов, какими являются учебные программы. В статье проанализирована структура и содержание учебных программ по иностранным языкам для 5–7 классов общеобразовательной школы конца 40-х – начала 60-х годов XX столетия.

Ключевые слова: средняя школа, учебные программы, иностранный язык, структура, содержание, 5–7 классы, учебный материал.

Процесс реформирования содержания общего среднего образования в Украине конца 40-х – начала 60-х годов XX столетия актуализировал множество проблем, которые требовали на тот момент быстрого решения. Одной из них было создание качественных учебных программ и учебников по иностранным языкам.

Учебная программа наряду с государственным образовательным стандартом, учебным планом школ и другими документами для общеобразовательных учебных заведений является одним из основных документов средней школы. Программа определяет объём и характер знаний, умений и навыков по учебному предмету и последовательность расположения учебного материала. От качества разработки программы в большой степени зависит успешность ведения занятий, правильный отбор и правильное построение учебников и учебных пособий.

Учебные программы по иностранным языкам в послевоенное время часто менялись: их усовершенствовали, разгружали от второстепенного и слишком слож-

ного материала, повышали их уровень, обеспечивали реализацию межпредметных связей. В то же время, как ранее, так и сейчас они являются индивидуальным инструментом учителя, в котором он определяет наиболее оптимальные и эффективные для данного класса содержание, формы, методы и приемы организации образовательного процесса с целью получения результата, соответствующего требованиям стандарта. С изменением программ меняется и учебное обеспечение. Содержание учебной программы раскрывается и конкретизируется в учебнике, который, в свою очередь, является основным источником знаний и организации самостоятельной работы ученика.

Анализ исторического опыта решения проблем написания качественных программ и учебников даёт возможность глубже их понять, оценить достижения прошлых лет в этой отрасли, избежать ошибок в дальнейшей практике.

В середине XX столетия проблему составления учеб-

ных программ по иностранным языкам активно изучали учёные, педагоги-практики 40-х – 60-х годов (В.Д. Аракин, М.А. Бахарева, Р.С. Витфогель, Ю.И. Годлинник, О.С. Городецкая, Е.В. Белова, И.В. Карпов, А.В. Монигетти, И.В. Рахманов, Л.М. Стродт, Л.Р. Тодд, З.И. Цветкова).

В начале XXI столетия составлением учебных программ по иностранным языкам для общеобразовательных школ и школ с углублённым изучением иностранного языка занимались такие исследователи и практики, как Н.Ф. Басай, В.Г. Булгакова, Л.В. Калинина, О.Я. Коваленко, С.М. Курыш, В.Г. Редько, И.В. Самойлюкевич и др.

Несмотря на это, в современной историко-педагогической науке отсутствует комплексный научный анализ структуры учебных программ по иностранным языкам для учеников средней школы конца 40-х – начала 60-х годов XX столетия.

Исходя из вышеуказанного, цель статьи – анализ структуры и содержания программ по иностранным языкам для учеников 5–7-х классов средней школы конца 40-х – начала 60-х годов XX столетия. Статья построена на материалах анализа учебных программ по иностранным языкам (английского, французского и немецкого), изданных в конце 40-х – начале 60-х годов XX столетия.

Задачи преподавания иностранных языков в средней школе конца 40-х – начала 60-х годов XX столетия основываются на постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 года, в котором говорится: «Признать необходимым, чтобы средняя школа обязательно обеспечила знание одного чужеземного языка каждому оканчивающему школу» [1, с. 3].

Анализируя историко-педагогические материалы, мы пришли к выводу, что все учебные программы по иностранным языкам 40-х – 60-х годов прошлого столетия утверждены Министерством просвещения и включают в себя следующие структурные элементы:

- титульный лист, на котором указывались название программы, издательство, издавшее данную программу, и год её издания;
- объяснительную записку, в которой указываются цели обучения, описывается последовательность изучения материала, связь с преподаванием других предметов;
- объем знаний, умений и навыков по иностранным языкам для учащихся каждого класса;
- содержание учебного материала, разделенное на разделы и темы; требования к уровню подготовки учащихся.

В программе по каждому классу указывается объем навыков и знаний, которым должны овладеть учащиеся к концу каждого года обучения. Так определяются требования к чтению, переводу, устной речи, письму, словарному запасу и грамматике. Объем грамматических знаний определяется по каждому языку (английскому, немецкому и французскому) отдельно [2, с. 3; 3, с. 3; 4, с. 3].

Исследование исторических материалов позволяет утверждать, что при написании учебных программ по иностранным языкам 40-х – 60-х годов авторами учтены основные принципы их создания, а именно: просматриваются социальные цели воспитания учащихся; делается акцент на развитии творческих способностей учащихся; уделяется внимание достижениям того времени; учитываются преемственность материала и межпредметные связи.

Программа по иностранным языкам (1946 год) составлена методистами Центрального методического кабинета иностранных языков Министерства просвещения РСФСР. По этой программе преподавание предмета ученикам 5–10-х классов осуществляется до 1949 года (5 класс – первый год обучения). С 1949 г. в стране осуществляется всеобщее обязательное семилетнее об-

учение.

Работа с историко-педагогическими источниками позволяет определить четкую структуру программ. Учебные программы 1946–1948 гг. включают в себя вступительные уроки для учеников 5-х классов (первый год обучения), целями которых были развитие основных фонетических навыков и приобретение ими первоначальных навыков чтения, устной речи и письма; объем требований к уровню знаний учащихся на конец года, а также тематику занятий. Методические рекомендации учителям по введению в учебный процесс чтения, перевода, устной речи, письма, словарного запаса, грамматики тоже были обязательной частью программ. Аспект «Грамматика» делится на «Синтаксис» и «Морфологию» и описывается отдельно в каждом из языков.

Нами было также установлено, что с 1948 по 1953 годы иностранный язык преподаётся детям, которые в 1948–1949 учебном году перешли в 3-й класс – с 3-го класса, и детям, которые в 1948–1949 учебном году перешли в 5-й класс – с 5-го класса. Таким образом, предмет начинают изучать с 3-го и с 5-го класса одновременно, а это значит, что существует одновременно два варианта программ и учебников по иностранным языкам – для 3-го класса (первый год обучения) и для 5-го класса (первый год обучения). В курсе иностранного языка различают три ступени обучения: младшую (3, 4-й классы или 5-й класс при начале обучения с этого класса), среднюю (5–7-й или 6–7-й классы при начале обучения с 5-го класса) и старшую (8–10-й классы).

В 1953 году приказом Министерства образования Украинской РСР от 6 октября 1953 года № 525 преподавание иностранного языка в 3-х и 4-х классах во всех семилетних и средних школах отменено.

Путём анализа нормативно-правовых документов нами установлено, что в конце 40-х годов уровень знаний учащихся по иностранным языкам был очень низким, а преподавание предмета являлось одним из наиболее отсталых участков работы школы.

В соответствии с Постановлением Совета Министров октября 1947 года «Об улучшении преподавания иностранных языков в средних школах» [5] Институтом методов обучения АПН РСФСР в 1948 году был разработан и представлен на утверждение Министра просвещения РСФСР проект новой программы по иностранным языкам.

В ходе работы с документами выявлено, что основное отличие этой программы от старой заключается в формулировке цели и задачи обучения иностранным языкам в школе. В старой программе было недостаточно раскрыто образовательное значение изучения иностранных языков; в ней, кроме того, не было чётких указаний на то, какой характер владения языком является ведущим для учащихся.

Новая программа, как мы выяснили, придаёт особое значение воспитательной и образовательной ценности изучения иностранного языка. Согласно новой программе, основная задача школы – привить учащимся умения и навыки чтения, понимания и перевода иностранного текста и понимания устной речи (рецептивное владение языком). Продуктивное владение языком – умение самостоятельно пользоваться устной и письменной речью – сохраняется; однако оно приобретает подчинённое, второстепенное значение. Новая программа ставит перед школой задачу довести знания, умения и навыки учащихся до того уровня, при котором они могли бы без особого труда читать иностранную книгу.

Новая программа в отличие от предыдущей составлена в двух вариантах. Первый вариант рассчитан на учащихся, которые изучают иностранный язык, начиная с 5-го класса, второй – на школьников, которые изучают предмет с 3-го класса.

Один из больших недостатков программы 1946–1948 гг. заключается в отсутствии норм, позволяющих точно

определить требования как при окончании семилетней и средней школы, так и по годам обучения. В новой программе подробно разработаны требования к умениям и навыкам, указаны размеры текстов, которые учащиеся должны уметь переводить с помощью словаря и без словаря за один академический час.

Значительным изменениям подвергся грамматический и лексический материал программы. Весь грамматический материал подразделён на продуктивный, который учащиеся должны усвоить, чтобы самостоятельно употреблять в устной и письменной речи, и рецептивный, который нужно только узнавать и понимать при чтении иностранного текста. Впервые в программе по иностранному языку детально разработан раздел орфографии, который в старой программе почти отсутствовал, вследствие чего этому участку работы школа почти не уделяла внимания.

В ходе работы с нормативными документами нами было выявлено, что в 1950 году выходит в свет брошюра И.В. Сталина «Марксизм и вопросы языкознания» [6] и обучение иностранному языку в средней школе строится на основных положениях этой работы. Исходя из указаний И.В. Сталина, «...язык и законы его развития можно понять лишь в том случае, если он изучается в неразрывной связи с историей общества, с историей народа, которому принадлежит...» [6, с. 22]. В соответствии с указанными задачами произведён отбор учебного материала программ. Учитывая практические, образовательные и воспитательные цели, которые стоят перед школой, программа выдвигает в качестве главной задачи умение читать и понимать иностранный текст в подлиннике. Учителя должны использовать содержание текстов для воспитания у учащихся горячей любви к родине, развивать у них мужество, волю и стремление к общественно-полезному труду [7, с. 2]. Объяснительная записка и методические указания учителям в программе по иностранному языку 1951 года издания буквально пропитаны цитатами из работы Сталина.

Проанализировав содержание учебного материала программы, мы сделали вывод, что в ней чётко прослеживаются два вида знаний, умений и навыков изучения иностранного языка: рецептивные (такие, которые дают возможность читать, понимать и переводить иностранный текст на родной язык) и репродуктивные (такие, которые позволяют самостоятельно пользоваться письменной и устной речью на иностранном языке).

Данная программа структурирована, сетка часов для учащихся, которые изучают иностранный язык с 5-го класса (по I варианту программ) и с 3-го класса (по II варианту программ), указана в таблице 1.

Таблица 1
Сетка часов для учащихся 3-х и 5-х классов средней школы

Классы	3	4	5	6	7
Вариант I	–	–	4	4	3
Вариант II	3	3	4	4	3

В объяснительной записке указаны тематика и объём требований к умениям и навыкам по всем видам речевой деятельности; подробные методические указания для учителей. В разделе «Домашняя работа учащихся» учителям даны методические рекомендации, касающиеся содержания и объёма самостоятельной работы учащихся дома. Материал в разделах «Лексика», «Грамматика», «Фонетика», «Правила чтения» и «Правила орфографии» чётко распределён.

Вместе с тем наряду с положительными характеристиками программы есть и негативные.

В своей статье И.Д. Салистра и Б.Ф. Корндорф указывают, что с 1949 года в основе программ средней школы по иностранному языку лежала концепция, согласно которой весь подлежащий усвоению в школе грамматический и лексический материал делится на «рецептив-

ный» и «репродуктивный». Таким образом, единому учебному процессу навязывались две методики, которые не были проверены экспериментально и не получили серьёзного научного обоснования. Подавляющее большинство учителей не приняли двойственной методики, отчасти потому, что она, в силу своей противоречивости, для них оказалось непонятной, отчасти потому, что они с ней были несогласны [8, с. 40].

На основании детального анализа программ мы пришли к выводу, что программы по иностранному языку 1949, 1951 годов (в последующие годы содержание программы существенно не менялось до 1954 года) были перегружены как грамматическим, так и лексическим материалом. Ученики, оканчивающие школу, не владели словарным запасом в объёме 3500 – 4000 слов и фразеологических оборотов [7, с. 4]. Отсутствие согласованности с программой по родному языку мешало учителю делать на него опору.

Недостаточно высокое качество учебников по иностранному языку и их несоответствие программе (по распределению материала, по трудности текстов) создавали весьма серьёзные трудности для учителей [8, с. 40].

Требовались срочные меры по исправлению создавшегося положения. Программу нужно было разгрузить и устранить из неё «рецептивно-репродуктивную» путаницу, создать новые словари-минимумы.

В 1954–1955 учебном году в школах началось внедрение модернизированных учебных планов и программ, согласно которым в 1–4-х классах вводились уроки труда, в 5–7-х – практические занятия в мастерских и на учебно-опытных участках, в 8–10-х классах – различные трудовые практикумы.

Так, в 1954 году создаётся новый учебный план, цель которого – подвести школу к решению задачи политехнического обучения, и новая программа по иностранному языку. Меняется и сетка часов по многим дисциплинам. Но для иностранных языков в 5–7-х классах сетка часов остаётся прежней.

Однако оказалось невозможным уже в 1954–1955 учебном году ввести новую программу в учебный процесс, поскольку она не соответствовала действующим учебникам. Таким образом, новые программы по иностранному языку вводятся постепенно.

Так, в 1955–1956 учебном году новые программы вводятся только в 5-х классах. Нужно заметить, что в 1955–1956 учебном году существовало два варианта программ по английскому языку для 5-х классов: для школ с украинским языком обучения и для школ с русским языком обучения. В 6–10-х классах на 1955–1956 учебный год остаются программы издания 1954 года.

В 1956–1957 учебном году новые программы вводятся в 6-х классах, по английскому языку – два варианта программ: с украинским и русским языками обучения. В соответствии с новыми программами вводятся и новые учебники по иностранному языку: для 5-х классов школ с украинским и русским языками обучения. Обучение предмету в 6-х классах в школах с украинским языком осуществляется по учебникам для этих классов издательства «Радянська школа». Программы для 7–10 классов на 1956–1957 учебный год остаются без изменений [9, с. 3].

Анализируя архивные и историко-педагогические документы, мы установили, что новая программа по иностранному языку для средней школы (1954) коренным образом отличается от старых (1949, 1951) следующими основными чертами:

1. Сокращён объём подлежащего усвоению материала (грамматического, лексического), уменьшены требования к умениям и навыкам в области чтения, устной речи.

2. Полностью снято деление материала, который нужно усваивать «рецептивно» и «продуктивно». В связи с этим отпадает двойственная методика объяснения и

закрепления материала.

3. Объяснительная записка значительно расширена, в ней имеется раздел, посвящённый внеклассной работе по иностранным языкам. Требования к знаниям, умениям и навыкам сформулированы подробно и точно.

4. Грамматическая часть новой программы согласована с программой по родному языку.

Новым стимулом перестройки преподавания иностранных языков в школах страны становится Закон Верховного Совета СССР от 24 декабря 1958 года «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Он положил начало реформы в школах, продолжавшейся до середины 1960-х годов. В стране вводится всеобщее обязательное восьмилетнее образование. Переход на него был осуществлён к 1963 году.

В стране расширяется сеть школ с преподаванием ряда учебных предметов на иностранном языке. Так, в 1959–1960 учебном году в стране было открыто 18 таких школ, из них 10 с преподаванием ряда предметов на английском языке, 6 – на немецком, 2 – на французском. В первые годы своего существования школы данного типа работали без специальных учебников и программ. Преподавание осуществляли учителя-энтузиасты [10].

3 марта 1960 года коллегия Министерства просвещения РСФСР рассмотрела проекты программ по иностранному языку, разработанные Институтом методов обучения АПН РСФСР и Министерством просвещения РСФСР, и утвердила их в качестве стабильных. С сентября 1959 года по январь 1960 года проекты программ для восьмилетней школы обсуждались учителями и работниками педагогических институтов во всех областях, краях и автономных республиках Российской Федерации, а проекты программ для 5-х классов подвергались экспериментальной проверке в школах.

Новая программа по иностранным языкам вводится в учебный процесс в 1960–1961 учебном году.

Анализируя содержание программы для восьмилетней школы, нельзя не заметить двух основных требований к учащимся: 1) умение вести беседу и делать небольшое устное сообщение в рамках темы; 2) умение читать и понимать без словаря простой иностранный текст в рамках программы. Таким образом, эти требования направлены на создание у школьников прочного лексического запаса, в то время как в предыдущей программе основным требованием было чтение и понимание текста со словарём.

В новой программе чётко указываются требования к практическому владению языком по классам (устная речь, чтение, письмо). Ранее в программах определялся лишь объём знаний по лексике, грамматике, фонетике, а требования к овладению языком являлись частью объяснительной записки и рассматривались учителями как примерные.

Следующая отличительная особенность программы – разработка примерной тематики для развития устной речи и чтения в соответствии с задачами учебно-воспитательной работы, применительно к каждому классу.

Ещё один отличительный момент – подача языкового и грамматического материала. В новой программе они подаются в последовательности, которая диктуется закономерностями развития речи. Поэтому, например, в 5-м классе по немецкому языку предлагается изучить учащимся только два падежа, которые необходимы для первоначального этапа развития речи, а не все четыре. Программа также предусматривает изучение некоторого грамматического материала с помощью заучивания последнего без выведения правил.

Что же касается лексики, то новая программа определяет лексический минимум для восьмилетней школы в 800 слов (3500 – 4000 слов в программе 1951 года издания), что позволит учащимся прочно запомнить школьную лексику. Программой предусматривается увели-

чение объёма лексики в 5–6-х классах и уменьшение в 7–8-х, а именно: 5-й класс – 250 слов, 6-й класс – 200 слов, 7-й класс – 175 слов, 8-й класс – 175 слов [11]. Тем самым авторы программы обеспечивают благоприятные условия для повторения изученной лексики в старших классах. В объяснительной записке акцентируется вопрос ведения урока на иностранном языке уже с 5-го класса.

Итак, подводя итог анализа программы восьмилетней школы, можно сделать вывод, что она значительно сокращена по сравнению с действующей в отношении лексики, правил грамматики, чтения и орфографии. Сокращение излишнего языкового материала не только помогает устранить перегрузку учащихся, но и повышает уровень преподавания предмета.

Анализируя нормативно-правовые материалы и исторические документы, мы пришли к выводу, что реформирование иноязычного образования конца 40-х – начала 60-х годов XX века приводит к серьезным изменениям в содержании программ по иностранным языкам. Структура и содержание учебных программ подвергались коренной переработке. Таким образом, уже в новой учебной программе 1960 года значительно сокращается объём грамматического и лексического материалов, уменьшаются требования к умениям и навыкам по чтению и устной речи. Сами требования к знаниям, умениям и навыкам сформулированы подробно и точно. Также большое внимание в программе уделяется внеклассной работе по иностранным языкам. Грамматическая часть программы согласована с программой по родному языку.

Считаем, что на сегодняшний день перспективным направлением педагогической науки является исследование проблем современных программ и учебников с учетом предыдущих лет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» // Бюлетень народного комісаріату освіти. 1932 р. №42. С.3.
2. Іноземні мови (Англійська мова. Французька мова. Німецька мова): програми середньої школи. К.: Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», 1946. 38 с.
3. Иностранные языки: программы средней школы. М.: Учпедгиз, 1947. 32 с.
4. Іноземні мови (Англійська мова. Французька мова. Німецька мова): програми середньої школи. К.: Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», 1948. 40 с.
5. Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР: постанова Ради Міністрів Української РСР від 31 жовтня 1947 р. № 2038.
6. Сталин И.В. Марксизм и вопросы языкознания. М.: Издательство Академии наук СССР, 1951. 224 с.
7. Иностранные языки: программы средней школы М.: Учпедгиз, 1951. 63 с.
8. Салистра И.Д. За высокое качество обучения иностранным языкам в школе // Иностранные языки в школе. 1954. № 5. С. 39-54.
9. Іноземні мови (Англійська мова. Французька мова. Німецька мова): програми середньої школи. К.: Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», 1956. 64 с.
10. Салехова Л.Л. История развития профильного обучения иностранному языку в школах России (1950–2000гг.) [Электронный ресурс] / Л.Л. Салехова. – Режим доступа: [http://philology-and-culture.kpfu.ru/?q=system/files/79-85_1.pdf].
11. Программа восьмилетней школы по иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1960. № 3. С. 19-38.

THE FOREIGN LANGUAGES CURRICULA FOR THE 5–7 GRADES OF SECONDARY SCHOOLS IN THE LIGHT OF THE SECONDARY SCHOOL REFORM (1946–1961)

© 2013

V.G. Bulgakova, methodologist, candidate of science competitor of the Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychnina
Kharkiv Academy of Continuous Education, Kharkiv (Ukraine)

Annotation: The problem of creating high-quality curricula and teaching materials in foreign languages has always been and up to now remains urgent. The process of educational reform in the first place is linked to the change of government documents, which the curricula are. The paper analyzes the structure and content of the foreign languages curricula for the 5–7 grades of secondary schools of the late 40's – early 60's of the XX century.

Keywords: high school, curriculum, foreign language, structure, content, grades 5–7, teaching material.

УДК 371.3:811.112.2

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© 2013

В.А. Витренко, аспирант кафедры «Общая педагогика и психология»
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Аннотация: Статья посвящена проблемам формирования лингвострановедческой компетенции учителя иностранного языка. В статье дается определение лингвострановедческой компетенции, рассматриваются ее структура, содержание и специфика. Автор формулирует принципы формирования лингвострановедческой компетенции.

Ключевые слова: лингвострановедческая компетенция, концепция «культурной грамотности», фоновые знания, реалии, компоненты и принципы лингвострановедческой компетенции.

Проблема лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранным языкам стоит давно. Много исследователей, известных педагогов подтверждают, изучения иностранного языка нельзя отделять от ознакомления с культурой страны изучаемого языка, ее историей, социокультурными традициями, особенностями национального видения мира народом-носителем. Этот тезис является общепризнанным в методике преподавания.

В методических исследованиях последних лет очень широко представлены много идей корректировки целей и обновления содержания обучения иностранному языку. Тот факт, что будущий учитель должен владеть иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, приобретает решающее значение. Это предполагает необходимость формирования у него лингвострановедческой компетенции [1].

Основоположниками лингвострановедения в нашей стране по праву считаются Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров. Значительный фундаментальный вклад в разработку теоретических основ лингвострановедения внесли такие ученые как Л. С. Бархударов, Ж. Л. Витлин, П. Н. Донец, В. И. Кодухов, Г. В. Колшанский, А. Д. Мальцева, Р. К. Миньяр-Белоручев, О. Г. Оберемко, А. Д. Райхштейн, Г. Д. Томахин и др.

В их исследованиях были даны попытки философского обоснования культурологического подхода к обучению иностранным языкам (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Л. Г. Ионин, А. А. Радугин, П. А. Сорокин и др.), были определены общие положения реализации лингвострановедческого подхода в системе высшего образования (В.В. Сафонова) [2, с. 3–4].

Цель статьи состоит в исследовании особенностей лингвострановедческой компетенции учителя иностранного языка.

Основу лингвострановедческой компетенции учителя иностранного языка, составляют фоновые знания типичного образованного представителя лингвокультурной общности. Словарь лингвистических терминов дает следующее определение фоновых знаний: «Фоновое знание – background knowledge – обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения». Основной предпосылкой для адекватного общения является наличие общих знаний, особенно когда коммуниканты принадлежат к различным лингвокультурным общностям. В ходе обучения студенты должны усвоить определенный объем фоновых знаний [1].

Попытки описать фоновые знания типичного носите-

ля изучаемого языка и культуры неоднократно предпринимались как в зарубежных, так и отечественных исследованиях. Стала широко известна концепция «культурной грамотности», разработанная профессором английского языка Виргинского университета Э.Д. Хиршем. Он, проведя масштабные исследования, определил объем знаний, включенный в обязательный минимум культурной грамотности американцев. Был составлен словарь культурной грамотности, куда вошли основные сведения из мировой и американской истории, литературы и культуры. Однако данный словарь предназначен для самих американцев, и в нем практически полностью отсутствуют географические названия, реалии быта и нормы поведения, что важно для иностранца, изучающего американский вариант английского языка [3].

Фурманова В.П. выделяет следующие разделы **фоновых знаний**:

- 1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития;
- 2) социокультурный фон;
- 3) этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках;
- 4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения [4].

Исследовательница утверждает, что именно этими знаниями должна овладеть «культурно-языковая» личность для успешного общения в ситуациях межкультурной коммуникации:

Простую и удобную модель для анализа специфики иноязычной культуры, предложил Х. Хамерли. Он выделил:

- 1) информационную (или фактическую) культуру (знания по истории, географии, общие сведения, которыми обладает типичный представитель общества);
- 2) поведенческую культуру (особенности взаимоотношений в обществе, нормы, ценности, разговорные формулы, язык телодвижений);
- 3) традиционную культуру с «большой буквы» (художественные ценности) [5].

Лингвострановедческое преподавание иностранных языков основывается на использовании одной из социальных функций языка – кумулятивной. В этой функции язык выступает связующим звеном между поколениями, хранилищем и средством передачи внеязыкового коллективного опыта. Мы знаем, что язык не только отражает современную культуру, но и фиксирует ее предшествующее состояние. Кумулятивная функция свойствен-

на всем языковом единичам, однако наиболее ярко она проявляется в области лексики – в словах, фразеологизмах, афоризмах.

Добиться адекватного взаимопонимания между коммуникантами в ситуациях межкультурной коммуникации невозможно без знания лексики с национально-культурным компонентом семантики [6, 7]. Такие результаты дал нам анализ основных положений лингвострановедческой теории слова.

Проблема отбора и классификации лексики с национально-культурным компонентом тесно связана с проблемой реалий. Термин «*реалия*» используется в лингвистике, литературоведении, переводоведении и лингвострановедении. В исследовательской литературе нет четких критериев определения реалии, хотя этот термин очень распространен [1].

Педагоги утверждают, что существует двоякое понимание данного явления:

- реалия-предмет как понятие, явление, характерное для истории, культуры, уклада жизни того или иного народа и не встречающееся у другого народа;

- реалия-слово, то есть языковые единицы, обозначающие такие явления, предметы и понятия, а также пословицы, афоризмы и фразеологизмы.

Очень интересной представляется точка зрения В.П. Конечной. Она рассматривает реалии не просто как особые предметы объективной реальности, а как особые референты – элементы объективной реальности, отраженные в сознании, то есть предметы мысли, с которыми соотносено данное языковое соответствие [8, с. 464].

С этой позиции выделяются три основные группы британской культурно-генетической общности в сопоставлении с русской:

- 1) универсалии – референты, тождественные по своим существенным и второстепенным признакам в сопоставляемых культурах (солнце, вода, воздух);

- 2) квазиреалии – референты, тождественные по своим существенным признакам, но различающиеся по второстепенным;

- 3) собственно реалии – референты, которые по своим существенным и второстепенным признакам являются уникальными, присущими лишь одной из сопоставляемых культур [8, с. 465].

Анализ литературы по проблемам межкультурной коммуникации позволяет выделить знания и умения, составляющие сущность лингвострановедческой компетенции.

Итак, **лингвострановедческая компетенция** – это способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения, а также умениях использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения [1].

Лингвострановедческую компетенцию можно разделить на компоненты:

- а) познавательный: лингвистические знания, где особое внимание уделяется изучению лингвострановедческого материала; тематические знания (знания по темам страноведческого содержания: этнография, общественно-политическое устройство, система образования, культура и т.д.).

- б) праксеологический: лингвистические умения (лексические, орфографические, произносительные умения распознавания речи на слух), здесь особое внимание уделяется умениям оперировать лингвострановедческим материалом.

- в) мотивационный: подразумевает мотивы формирования лингвострановедческой компетенции; интерес к изучению иноязычной культуры и изучению иностранного языка, к лингвострановедческому материалу как

проявлению этой культуры в языке и деятельности по формированию лингвострановедческой компетенции и усвоению лингвострановедческого материала [9].

В основе процесса формирования лингвострановедческой компетенции лежат следующие принципы:

- Принцип диалога культур предполагает развитие культуры восприятия современного поликультурного мира, в целом, уважительное отношение к «другим» культурам, открытость культурным ценностям других народов и их толерантное восприятие.

- Принцип когнитивного обучения предполагает формирование когнитивного сознания инокультурной личности, системы знаний о мире, соотносимых с системой знаний представителей изучаемой культуры, перестройку стереотипов мышления.

- Принцип применения новых знаний на практике. Полученные знания не могут автоматически стать прочными. Необходимо умение использовать их, что может быть весьма непросто, так как сложно наложить новые знания иностранного языка и культуры страны этого языка на уже имеющиеся знания родного языка и культуры.

- Принцип комплексной реализации целей обучения предполагает формирование лингвострановедческой компетенции в неразрывной связи с изучением культуры языка [9].

Если учитель сможет сформировать у студентов названные выше знания и умения лингвострановедческой компетенции, то он обеспечит их коммуникативную компетенцию в ситуациях межкультурной коммуникации. Но исследователи также говорят, что в условиях педагогического вуза такой постановки вопроса недостаточно. В рамках профессионально обучения иностранному языку необходимо сформировать лингвострановедческую компетенцию учителя иностранного языка.

Лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка является компонентом его профессионально-коммуникативной компетенции и включает в свою структуру:

- основные фоновые знания типичного образованного представителя изучаемой лингвокультурной общности, а также умения использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения;

- знание лексических единиц с национально-культурным компонентом значения и умение адекватно их применять в ситуациях межкультурной коммуникации;

- комплекс профессионально-педагогических умений, позволяющих наиболее эффективно обучать иностранному языку как средству межкультурного общения [1].

На современном этапе развития нашего общества значимость изучения иностранного языка возрастает, обостряется потребность в овладении иностранным языком как средством общения. В настоящее время все большее значение приобретают элементы лингвострановедения, вводимые в курс обучения иностранному языку в школе.

Лингвострановедческий аспект становится неотъемлемой частью уроков иностранного языка. Т.е. все более ощущается необходимость обучать не только языковым навыкам, но и культуре страны изучаемого языка. Использование лингвострановедческого аспекта способствует формированию мотивации учения, что в условиях школьного обучения важно, т.к. само иноязычное общение не подкреплено языковой средой. Важнейшим мотивационным стимулом изучения иностранного языка является стремление к расширению своего общего кругозора. Следовательно, в школе учебный предмет является средством приобщения учащихся к духовной культуре других народов [10].

Обучение, построенное с применением лингвострановедческих и страноведческих материалов, безуслов-

но, повышает интерес учащихся к изучению иностранного языка путем развития внутренней мотивации при помощи переноса центра процесса обучения с учителя на ученика. Учебная деятельность может представлять собой своеобразный процесс, где именно дети, а не учитель определяют его содержание и форму его проведения. Никто не утверждает, что это поможет решению всех проблем в обучении иностранному языку, но это эффективное средство от однообразия, скуки, оно способствует развитию творческого потенциала учащегося, осознанию себя как члена общества, расширению языковых знаний, а также представляет собой действенный источник мотивации.

Благодаря использованию лингвострановедческих и страноведческих материалов занятия по иностранному языку отличаются коммуникативно-прагматической направленностью, самостоятельностью и творчеством учащихся, их высокой активностью и заинтересованностью в изучении языка, а также равно-партнерским сотрудничеством учащихся и учителя.

Таким образом, лингвострановедческая направленность обучения иностранным языкам обеспечивает реализацию не только общеобразовательных и воспитательных целей, но и практических. В этом проявляется специфика учебной дисциплины «иностранному языку» [10].

И в этой связи чрезвычайно важным для каждого учителя исследователи считают создание таких условий, которые позволили бы ученикам учиться с удовольствием, находить творческие решения поставленных задач и видеть результаты своего труда. Ведь именно это является залогом успешной учебной деятельности. Наука не остановилась на достигнутом, разрабатываются интересные приемы и методы, с помощью которых учителя стараются противостоять неблагоприятным условиям обучения, выйти за жесткие рамки программы и учебников, для того чтобы хоть как-то приблизиться к поставленным целям обучения.

Так как одной из актуальных проблем в обучении иностранного языка является разработка лингвострановедческого аспекта, весьма полезным представляется использовать лингвострановедческий аспект в виде разнообразного методического арсенала: репродукции, раздаточный материал, таблицы, схемы, особенно слайды и кинофильмы, кассеты с записью текстов страноведческого содержания. А также важно учитывать актуальные потребности, интересы, значимые для ученика цели и мотивы [10].

Таким образом, организация изучения иностранного языка в тесной связи с национальной культурой народа будет способствовать усилению коммуникативно-познавательной мотивации учащихся, расширению общекультурного кругозора, позволит разнообразить приемы и формы работ, апеллировать к интеллекту и эмоциональной сферы школьников, наиболее эффективно реализовать общедидактическое требование сочетания обучения с воспитанием.

Необходимость дальнейшего углубления вопроса о развитии системы профессиональных компетенций у учителей, и особенно, у учителей иностранного языка, необходимость педагогического обоснования новых подходов и направлений профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях профилизации старшей ступени средней школы, требуют дополнительных исследований.

Для обучения межкультурному общению необходимо расширить содержание обучения за счет включения в курс иностранного языка ряда компонентов, нацеленных на развитие межкультурной компетенции – социокультурных, социолингвистических, лингвострановедческих. Если культура во всем многообразии значений этого слова становится содержанием обучения иностранному языку, то привычный для некоторых учителей

авторитарный стиль преподавания этого предмета становится практически неприемлемым. Поэтому перед школой ставится задача гуманизации педагогического иноязычного общения.

Формирование лингвострановедческой компетенции способствует расширению необходимых лингвострановедческих умений и навыков: лексических, произносительных, орфографических, умения распознавания речи на слух, умение оперировать лингвострановедческим материалом. При выполнении упражнений, направленных на формирование данной компетенции, важно делать акцент на различия в трактовке понятий сопоставляемых культур, на способность выявлять связь лексического фона с общим смыслом текста. Упражнения должны способствовать необходимости использования толковых или лингвострановедческих словарей при работе с текстом, возможности приобретения дополнительных страноведческих знаний в процессе анализа лексического фона слова. Формирование лингвострановедческой компетенции способствует перестройке стереотипов мышления в учащихся, полноценной коммуникации и подсознательному чувству языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Красножонина Е.С. Роль лингвострановедческой компетенции преподавателя иностранного языка при обучении основам межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2009/VIII/uch_2009_VIII_00004.pdf
2. Демьянова Ж.В. Формирование лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ж.В. Демьянова : Челябинск, 2010. 24 с.
3. Hirsh A.D. The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know [Text] / A.D. Hirsh. Boston, 1988. 251 с.
4. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. М.: Изд-во Мордовского ун-та, 2007. 123 с.
5. Hammerly H. Synthesis in Second Language Teaching [Text] / H. Hammerly // Second Language Publications, 1982. 693 p.
6. Коновалова Е.Ю. Влияние социально-экономических изменений в обществе на культуру речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 157-159.
7. Коновалова Е.Ю. Современные аспекты языковой ситуации в условиях общественных изменений // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 23-25.
8. Конечная В.П. Лексико-семантическая характеристика языковых реалий [Текст] / В.П. Конечная // Великобритания : лингвострановедческий словарь. М., 1980. С. 463-466.
9. Проект «лингвострановедческая компетенция». [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье: http://wiki.iteach.ru/index.php/Проект_%22лингвострановедческая_компетенция%22
10. Ермолаева И.Н. Лингвострановедческий аспект обучения иностранным языкам. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье: <http://festival.1september.ru/articles/586461/>

Annotation: The article is devoted to the formation of linguistic-cultural competence of the foreign language teacher. The definition of linguistic-cultural competence is presented; its structure, content and specificity are considered in the article. The author formulates the principles of linguistic-cultural competence.

Keywords: linguistic-cultural competence, the concept of "cultural literacy" background knowledge, reality, components and principles of linguistic-cultural competence.

УДК 372.21

СИСТЕМА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2013

С.В. Власенко, доцент кафедры педагогики

Н.И. Пустовалова, профессор кафедры психологии

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: Недостаточная представленность в психолого-педагогических и методических исследованиях путей и средств разработки методических основ использования метода проектов в процессе развития познавательной компетентности дошкольников и их объективная востребованность, обуславливает актуальность исследования данной проблемы. В статье приводится система проектов, направленная на развитие познавательной компетентности дошкольников.

Ключевые слова: дошкольное образование, познавательная компетентность, метод проектов.

Развивающаяся педагогика ненасилия существенно изменила отношение взрослых к детям. Уровень развития ребенка становится мерой качества работы педагога и всей образовательной системы в целом. Педагоги дошкольных образовательных учреждений ориентируются не только на подготовку к школе, но и на сохранение полноценного детства в соответствии с психофизическими особенностями развивающейся личности. Уважение к ребенку, принятие его целей, интересов, создание условий для развития – неперемennые условия гуманистического подхода. Взрослые должны не только уделять внимание формированию целостной личности дошкольника и адаптации его к социальной жизни, но и предоставлять ребенку возможность самостоятельно овладеть нормами культуры. Уникальным средством обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, способном реализации личностно-ориентированного подхода к образованию является *использование метода проектов*. Значимость данной проблемы обусловлена определением в Государственном общеобязательном стандарте образования Республики Казахстан дошкольного воспитания и обучения главной цели «дошкольного воспитания и обучения на общенациональном уровне: развитие личности ребенка, владеющего ключевыми компетентностями, личностной культурой на основе общечеловеческих и национальных ценностей» [1].

Чтобы установить, каким образом можно развивать у дошкольников проектную деятельность, целесообразно проанализировать процесс реализации любого проекта. Ю.А. Варенова отмечает, что реализация метода проектов в практике работы дошкольных образовательных учреждений начинается с ориентации на актуальную проблему культурного саморазвития дошкольника, знакомства с циклами проектирования [2].

Проблему использования метода проекта в учебном процессе рассматривали Е. В. Петухова, О.Е.Рыбникова, А.А.Петухов [3], Т.В. Лукоянова [4].

Система проектов, направленная на развитие познавательной компетентности дошкольников, разработана нами на основе модели познавательной компетентности дошкольников. Мы полагаем, что каждый проводимый с дошкольниками проект, должен занимать определенное место в системе и быть направленным на развитие определенных компонентов познавательной компетентности. *Цель системы педагогических проектов:* формирование личности дошкольника, владеющего навыками познавательной деятельности, умеющего понимать

целостную картину мира и использовать информацию для решения жизненно важных проблем. В таблице 1 мы приводим разработанную нами систему проектов, направленную на развитие познавательной компетентности дошкольников.

Данная система отличается логичностью, последовательностью проводимых проектов, ориентирована на формирование компонентов познавательной компетентности, поэтому включает модули: познавательный, конструктивный, математический, информационный, исследовательский, экологический.

Ю.А. Варенова отмечает, что процесс проектирования состоит из трех этапов: разработка проектов, их реализация, анализ результатов. Условием освоения каждого этапа является коллективная мыслительная деятельность воспитателей, что позволяет ориентироваться на творческое развитие ребенка в образовательном пространстве детского сада; освоить алгоритм создания проекта, отталкиваясь от запросов детей; уметь без амбиций подключаться к целям и задачам детей; объединять усилия всех субъектов педагогического процесса, в том числе родителей [2, с. 22].

Таким образом, каждый проводимый проект направлен на развитие определенного компонента познавательной активности, и входит в состав определенного модуля, соответствующего определенной подобласти познавательной области «Познание». Причем проекты располагаются в порядке усложнения, длительности по времени, с учетом привлечения родителей.

Например, в ДООУ г. Петропавловска Северо-Казахстанской области «Петушок», «Солнышко» оборудована детская медиатека, включающая аудио- и видеосредства. Здесь дети с помощью педагога находят необходимые справочники, доступные для их понимания энциклопедии - для приобретения первоначальных понятий о геометрических фигурах, о предметах, имеющих различные геометрические формы и тела, об истории изучения геометрических фигур и тел. Воспитатели заботятся о том, чтобы воспитанники могли воспользоваться видеоматериалами и посмотреть художественные, учебные фильмы и мультфильмы, получить навыки работы с компьютером, освоить электронные развивающие игры. Н.А.Ермолова, С.Н. Матис, П. Гордиенко рассматривали, как можно использовать технологию «портфолио» в процессе становления учебной деятельности у детей дошкольного возраста [5].

Эффективность развития познавательной компе-

тентности дошкольников зависит от включения детей в проектную деятельность, направленную на развитие всех компонентов познавательной компетентности (познавательного, математического, конструктивного, экологического, информационного, исследовательского), развития логического мышления, умений анализировать форму предметов, сравнивать по их свойствам.

Таблица 1
Система проектов, направленная на развитие познавательной компетентности дошкольников

Модуль	Тема проекта	Показатели компетентности
Познавательный	«Моя Родина - Казахстан»	Понимает простейшие причинно-следственные связи в общественной жизни, рассказывает о ней
	«Я и моя семья»	решает познавательные задачи в наглядно-действенном и наглядно-образном плане, находит сходство и различие, систематизировать и группировать по разным основаниям
	«Витаминный калейдоскоп»	Рассматривает свойства и признаки предметов как категории познавательной деятельности
Экологический	«Мир природы»	Понимает многообразие окружающего мира, признаки и свойства растений, животных, взаимосвязь со средой обитания; владеет некоторыми нормами поведения в природе, вместе со взрослыми ухаживает за растениями и животными
Конструктивный	«От ракеты до ракеты»	Владеет несколькими простыми обобщенными способами конструирования и использует одни и те же способы для получения разных результатов
	«Дома будущего»	Проявляет самостоятельность при выборе строительного материала, стремится выполнять постройки красиво
Математический	«Математика в жизни»	Демонстрирует элементарные представления о времени, пространстве, причинности, количестве
	«Геометрия в жизни человека»	Знает структурные характеристики геометрических фигур, количественные отношения в прямом и обратном порядке
Информационный	«Любимые книги»	Понимает необходимость получения новой информации
Исследовательский	«Воздух-невидимка»	Ставит цель в экспериментальной деятельности, достигает результата
	«Путешествие капельки»	Целенаправленно экспериментирует с новыми материалами, моделирует окружающее, отражает наиболее общие отношения между предметами
	«Как много интересного вокруг»	Проводит наблюдения, простые опыты, измерения по заданию учителя, моделирует, конструирует из готовых деталей, самостоятельно находит решения в новых нестандартных познавательных ситуациях

Для педагогов дошкольных учреждений, организующих проектную деятельность дошкольников по развитию познавательной компетентности мы предлагаем следующие методические рекомендации:

- тема проекта должна быть актуальной, а также направлена на реальность предлагаемых решений, практическую направленность на развитие ребенка;

- выполнение проекта необходимо начинать с планирования действий по разрешению данной проблемы, наиболее важной частью плана является пооперационная разработка проекта, в которой указан перечень конкретных действий воспитателей, детей, родителей;

- педагог сам выбирает, будет ли он работать с помощью метода проектов; полностью отвечает за детей, участвующих в проекте, за их успех; доверяет детям, считает их равноправными участниками общей совместной работы и постоянно подчёркивает своим поведением это доверие;

- педагог предоставляет детям возможности для самостоятельной работы; вырабатывает новую позицию, переходя от позиции лектора и контролёра к позиции помощника, наставника; вмешивается в самостоятельную работу детей, только когда этого требуют обстоятельства или сами ученики об этом просят;

- в каждом проекте требуется исследовательская деятельность дошкольников; необходима презентация результатов работы над проектом.

- в выборе формы презентации проекта воспитателю необходимо учитывать индивидуальные интересы и способности дошкольников – артистические, художественные, конструкторско-технические, организационные и т.д.;

- главной и основной задачей обучения детей является развитие познавательной компетентности, заключающееся в формировании основных компонентов компетентности (познавательного, экологического, математического, конструктивного, исследовательского);

- развитие познавательной компетентности, как правило, не вызывает у детей трудностей, однако, чтобы процесс развития данной компетентности протекал более эффективно, необходимо целенаправленно осуществлять работу по формированию всех компонентов компетентности, включать дошкольников в практическую, самостоятельную проектную деятельность.

- воспитывать веру ребенка в свои силы, высказывая превосходящую успех оценку, например: «Я знаю, что вы догадаетесь!», «Если вы захотите, то вы с этим заданием легко справитесь!», «А если вы еще лучше подумаете, то сможете обойтись и без моей подсказки!», «Молодец! Как хорошо ты мыслишь, наверное, твои идеи окажутся правильными!».

- воспитывать у детей настойчивость в выполнении задания, умение доводить начатое до конца.

- заканчивать обсуждение по проблеме до окончания проявления признаков интереса к ней; подводить итоги;

- с помощью наводящих вопросов дети должны сами сформулировать начальную проблему, вспомнить все предложенные гипотезы, восстановить ход проверки гипотез, сформулировать правильный вывод и оценить свою работу. Когда сделаны выводы, детям можно задать вопрос: «Как определить, правильный ли вывод мы сделали?». Детей следует подвести к мысли, что результаты являются достоверными.

- учитывать эмоциональное отношение детей к предлагаемым заданиям. «Трудно ли было найти правильное решение? Что было самым трудным? Что легко получалось? Почему? Что нового вы узнали?».

- ребёнок имеет право на ошибку. Невозможно требовать, чтобы ребёнок всегда совершал только правильные действия и всегда имел только правильную точку зрения.

Нами определены педагогические условия использования метода проектов в дошкольном образовательном учреждении: взрослый - как образец-ориентир, носитель опыта организации проектной деятельности; включение в проектную деятельность заданий поисково-творческого, проблемного характера, стимулирующих развитие познавательной компетентности дошкольников; создание «проектного поля» как предметно-стимулирующей среды. Деятельность взрослого и детей, ее специфика и содержание определяются последовательностью работы

над проектами. Профессиональная компетентность педагогов в области развития познавательной компетентности детей дошкольного возраста направлена на поддержку и стимулирование взрослых стремлений дошкольников к познавательной деятельности и создание необходимой предметно-развивающей среды.

Процесс развития познавательной компетентности предполагает целенаправленное включение дошкольников в ситуации (мини-исследования), обеспечивающие постепенное овладение исследовательскими умениями, необходимыми для успешной самостоятельной познавательной деятельности, нарастание субъектных проявлений детей в проекте; создание ситуаций обсуждения и взаимного обмена детьми опытом самостоятельной деятельности и совместного определения вариантов направления дальнейшего исследовательского поиска.

Взаимодействие педагогов и родителей строится как совместная, взаимодополняющая деятельность, в которой каждый из субъектов в полной мере использует потенциал детского сада и семьи для обогащения практики использования метода проектов в развитии познавательной компетентности дошкольников; позиция воспитателя развивается в зависимости от уровня исследовательской активности ребенка, при этом преобладающими являются функции инициирования детской активности, стимулирования индивидуального выбора, побуждения и поддержки самостоятельных проявлений в проекте.

Взаимодействие взрослых и дошкольников строится как исследовательское объединение, в котором каждый

участник проявляет себя в различных ролях (иницирование экспериментирования, продуцирование идей, активное участие, координация, презентация) и создается обстановка «радости общего открытия нового».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

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

Варенова Ю.А. Исследование субъективности и ее развития в дошкольном возрасте: Автореф. Дис. ...канд. психол. наук. - Калуга, 2001. - 21 с.

3. Метод проектов как средство повышения мотивации учащихся к учебе/ Петухова Е.В. Рыбникова О. Е., Петухов А. А. //Химия: метод. преподавания. -2004. -№ 5. -С. 68-71. //http://elibrary.ru/item.asp?id=8972703

4. Лукоянова Т.В. Метод проектов, как один из новых методов в педагогике //современные проблемы науки и образования. Издательство: Издательский Дом «Академия Естествознания» (Пенза) // http://elibrary.ru/item.asp?id=12966500

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

LEARNING PROJECT SYSTEM AND ITS IMPACT ON THE COGNITIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2013

S.V. Vlasenko, Associate Professor of Pedagogics

N.I. Pustovalova, Professor, Department of Psychology

North-Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: The under-representation of psychological, pedagogical and methodological study ways and means of developing methodological bases for the use of project methods in the development of cognitive competence of preschool children and their objective relevance, relevance of the study of the causes of the problem. The article provides a system of projects aimed at the development of cognitive competence preschoolers.

Keywords: preschool education, cognitive competence, project method.

УДК 159.923.2

ЭТО ЗАГАДОЧНОЕ СЛОВО – ИДЕНТИЧНОСТЬ

© 2013

Н.В. Власова, старший преподаватель

Институт направленного образования, Тольятти (Россия)

Аннотация: Идентичность личности очень сложное и многогранное понятие, от понимания и исследования которого во всем его разнообразии психологических особенностей зависит дальнейшее развитие российского общества.

Ключевые слова: идентичность, личность, кризис идентичности, социальная идентичность, личностная (личная) идентичность, этническая идентичность, профессиональная идентичность, гендерная идентичность, религиозная идентичность, идеологическая идентичность, сексуальная идентичность.

Пожалуй, ни одно из психологических понятий не страдает такой неопределенностью, как понятие идентичности.

Понятие «идентичность» впервые появилось в психиатрии, в контексте изучения феномена «кризиса идентичности» как состояния психических больных, потерявших представление о самих себе. Впоследствии, оно было перенесено в психологию развития, и «кризис идентичности» стал расцениваться как нормальное явление развития человека. В действительности, практически каждый человек испытывает «кризис идентичности», связанный с необходимостью самоопределения, а по сути нахождения ответов на главные вопросы бытия – смысла и назначения человека, жизни и вселенной.

В науках о человеке понятие идентичность имеет три главные модальности.

Психофизиологическая идентичность обозначает единство и преемственность физиологических и пси-

хических процессов и свойств организма, благодаря которой он отличается свои клетки от чужих, что наглядно проявляется и имеет первостепенное значение в медицине, в частности в иммунологии.

Социальная идентичность (Identity) это переживание и осознание своей принадлежности к тем или иным социальным группам и общностям. Идентификация с определенными социальными общностями превращает человека из биологической особи в социального индивида и личность, позволяет ему оценивать свои социальные связи и принадлежности в терминах «Мы» и «Они».

Личная идентичность или самоидентичность (Self-identity) это единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов и смысловых установок личности, осознающей себя субъектом деятельности. Это не какая-то особая черта или совокупность черт, которыми обладает индивид, а его самость, отрефлексированная в терминах собственной биографии. Она обна-

руживается не столько в поведении субъекта и реакция на него других людей, сколько в его способности поддерживать и продолжать некий нарратив, историю собственного Я, сохраняющего свою цельность, несмотря на изменение отдельных ее компонентов [1].

Классическое определение звучит следующим образом.

Идентичность (англ. Identity) - свойство человека, связанное с его ощущением собственной принадлежности к определенной группе – политической партии, наряду, религиозной конфессии, расе и пр. (социальная).

Идентичность (англ. Self-identity) - свойство индивида оставаться самим собой в изменяющихся социальных ситуациях и является результатом осознания индивидом самого себя в качестве человеческой личности, отличающейся от других (личностная, личная, персональная).

Каждый человек формирует свою идентичность как самоидентичность, или самотождественность. Иначе говоря, если процесс установления человеком своей идентичности протекает как бы «сам собой», то при этом, тем не менее, в его психическую деятельность вовлекается и его сознательное отношение к происходящему с ним, что требует от него самостоятельных усилий при формировании им своего «Я» на этой основе.

Можно представить себе положение, когда формирование идентичности как самоидентичности протекает в настолько стабильных условиях, что происходит сравнительно мирно и безболезненно. В действительности окружающий мир выступает перед каждым человеком в виде набора конфликтующих возможностей установления им своей идентичности, заставляющих его самоопределяться по отношению к ним, выбирая ту или иную как для него реальную и наиболее желательную и, тем самым, сознательно отказываясь от прочих. Имея это в виду, проблему идентичности можно понимать как решение каждым человеком проблемы выбора в процессе установления им своей принадлежности к той или иной группе или иной человеческой общности как «значимым другим» (в том числе отождествляя себя в этой связи с другим человеком как адекватным представителем «значимых других»), что ставит исследователя перед задачей выявления таких «значимых других» и установление их роли в процессе образования человеком своей идентичности.

Базовым для формирования человеком своей идентичности является определение им своего отношения к «чужим» и, соответственно, к «своим».

Многие авторы выделяют основные, взаимосвязанные между собой виды: личностная и социальная идентичность. Для полноценного понимания понятия идентичности необходимо рассмотреть виды идентичностей в составе личностной и социальной идентичности.

Некоторые исследователи разделяют всю совокупность идентичностей, составляющих личностную и социальную идентичности, на естественные, не требующие организованного участия по их воспроизводству, и искусственные, постоянно нуждающиеся в организованном поддержании. К первым относятся такие идентичности как этнические/расовые, территориальные (ландшафтные), общемировые, видовые. Ко второй категории относятся такие идентичности как национальные, профессиональные, договорные, конфессиональные, региональные, (суб)континентальные, сословные, классовые, зодиакальные, групповые, стратификационные. Некоторые идентичности носят смешанный характер, например, гендерные.

Кратко охарактеризуем некоторые виды идентичностей составляющих личностную и социальную идентичности.

Этническая/расовая/родоплеменная идентичность выражается в наборе поведенческих автоматизмов со свойственными им речевыми признаками и жестикulyацией. Она, соответственно, проявляется в ролевом репертуаре личности и формируется, прежде всего, на

ранних этапах ее социализации, что является общим для всех носителей данного языка и данной этнокультуры [2].

Эта идентичность не подразумевает какой-либо деятельности, кроме, констатации изначальных качеств той или иной расы, рода или племени, и/или же следования традициям той или иной расы/рода/племени и исключительно даёт способность воспринимать друг друга в некоторых «начальных смыслах», либо «идентифицировать от», работать «на удержание» как например конкретной территории, так и некоторой информации, передаваемой из поколения в поколение.

Так же расовая/родоплеменная идентичность может действовать как «универсальный разделитель», где функция объединения скорее будет зеркальным отражением или даже побочным эффектом от разъединения, обособления от представителей иной расовой/родовой/племенной идентичности, живущими по соседству [3].

Этническая идентичность привлекает всё большее внимание исследователей в современном мире с его все более усиливающимся смешением различных этносов как неоднозначном процессе, где действуют как центростремительные, так и центробежные силы.

Религиозная идентичность – это форма коллективного и индивидуального самосознания, построенная на осознании своей принадлежности к определенной религии и формирующая представления о себе и мире посредством соответствующих религиозных догм. Она «представляет собой фиксирование тождественности субъекта в смысле приобретения посредством религии собственного экзистенциального опыта при субъективном осознании своей принадлежности к тому или иному религиозному сообществу» [4]. Религиозная идентичность является одной из первых форм самосознания человека и потому находится у истоков формирования других видов идентичностей.

Две вышеозначенные виды идентичности были сформированы первыми, из которых происходило дальнейшее развитие идентичностей вместе с развитием человечества.

Идеологическая идентичность - это духовное состояние индивида (социальной группы, общества), определяемое его принятием ценностей и установок какой-либо идеологии и выражающееся в действиях, регламентированных системой идейных ориентаций. Понятием идеологической идентичности обеспечивается реализация интересов и потребностей человека (социальной группы, общества), обеспечивается сплочение в единую, жизнеспособную, эффективную социальную систему [5].

Понятие идеологической идентичности можно рассмотреть как отождествление индивидом себя с ценностями и установками определенной идеологии, с помощью которого обеспечивается чувство защищенности индивидов, происходит их сплочение в сообщество при помощи общих целей и ценностей, а также регламентируется поведение индивида и определяется его система смыслов и ориентаций.

Через призму идеологической идентичности формируются образы лидеров и героев как примеры для подражания, логика значимых каждодневных действий и решений и система ценностей, исторический и географический образ мира. Категория идентичности как категория идеологии одновременно придает особую модальность осознанию индивидом реальности. Идеология выступает в качестве основного пласта взаимодействия общества и индивида, среды, в пределах которой оформляется идеологическая идентичность [6].

Идеологическая идентичность обладает сложной многокомпонентной структурой, в состав которой входят когнитивный, социально-психологический, поведенческий и ценностный элементы [6].

В жизни человека идеологическая идентичность выполняет такие важные функции, как мировоззренческая,

аксиологическая, интегративная, регулятивная, ориентационная, защитная [6].

С помощью мировоззренческой и аксиологической функций происходит восприятие и осознание человеком окружающего мира и самого себя.

Интегративная функция способствует соединению индивидуумов на основе идей, установок и ценностей в единое целое.

Если индивид на основе выработанных установок регулирует свое поведение и воспринимает реальность определенным образом, то в работе ориентационная и регулятивная функции.

Защитная функция заключается в том, что имеющаяся у человека идеологическая идентичность помогает индивиду обрести чувство принадлежности к группе, ощущение того, что он не один, чувство спокойствия и безопасности.

Гендерная идентичность — один из компонентов человеческой сексуальности, определяемый как самоидентификация индивида с тем или иным гендером, как внутреннее самоощущение в качестве мужчины, женщины или кого-то промежуточного (бигендерное или кроссгендерное самоощущение).

Эта идентичность считается базовой структурой социальной идентичности, которая характеризует человека (индивида) с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как сам человек себя категоризирует.

Традиционная точка зрения заключается в том, что гендерная идентичность имеет биологический характер, заложена в каждом человеке с рождения и не является предметом выбора, не подлежит воспитанию [7]. Ряд авторов, преимущественно из западных стран придерживаются мнения, что гендерная идентичность формируется под воздействием социальных факторов, воспитания и среды [8]. По их мнению, единственными существенными врожденными, биологическими различиями между мужчинами и женщинами, имеющими социальное значение, оказывающими влияние на поведение и ощущение себя человеком определенного пола, являются способность женщин к рождению детей, и, как правило, более высокие показатели физической силы мужчин, чем женщин. С их точки зрения, гендерные различия по мере достижения равноправия женщин и мужчин должны постепенно исчезать, а гендерная идентичность уступать место идентификации себя, прежде всего, как человека.

До последнего времени в работах отечественных исследователей, посвященных изучению гендерной идентичности, использовались термины психологический пол, полоролевая идентичность, полоролевые стереотипы, полоролевые отношения (Агеев В.С.; Кон И.С.; Репина Т.А.; Коломинский Я.Л., Мелтсас М.Х. и др.). Однако даже близкие, на первый взгляд, понятия (как, например, гендерная идентичность и полоролевая идентичность) не являются синонимами.

Гендерная идентичность является более широким понятием, чем полоролевая идентичность, поскольку гендер включает в себя не только ролевой аспект, но и, например, образ человека в целом (от прически до особенностей туалета) [9]. Также понятие гендерная идентичность несинонимично понятию сексуальная идентичность (гендер - понятие не столько биологическое, сколько культурное, социальное). Сексуальная идентичность может быть описана с точки зрения особенностей самовосприятия и самопредставления человека в контексте его сексуального поведения в структуре гендерной идентичности.

Профессиональная идентичность является одним из ведущих критериев профессионального становления личности.

В современных исследованиях профессиональная идентичность выделяется как основной критерий профессионального развития и ведущая характеристика субъекта труда [10].

Основными проблемами подготовки современных профессионалов, считают две взаимосвязанные предметные области: «идентичность и развитие». Идентичность предполагает осознанное внимание к вопросу «Кто Я?», который сопровождает человека на протяжении всей его жизни и обуславливает многие важные моменты жизни деятельности. Развитие означает направленность на профессиональный рост, новые качества работы, открытость в поиске информации, гибкость в целеполагании и принятие решений [11].

Идентичность и развитие в ходе профессионализации тесно и сложно переплетены: идентичность с одной стороны, формируется в процессе профессионального развития, с другой — выступает одним из важных показателей, становится частью личности профессионала [21].

В зарубежной литературе прослеживается два основных контекста исследования проблематики профессиональной идентичности: первый направлен на изучение профессионального развития личностного самосовершенствования, второй — на социальные стороны и факторы становления профессионала.

В отечественных исследованиях показано, что профессиональная идентичность — продукт длительного личностного и профессионального развития, зависящий от социальных условий. В полной мере эта идея представлена в концепции профессионализма Е.П. Ермолаевой [12]. Автор исходит из того, что профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса. Анализ этапов овладения профессиональным и соответствующих уровней идентичности показывает, что степень идентификации субъектом себя с профессией определяет функции идентичности. Профессиональная идентичность выступает регулятором, выполняющим стабилизирующую и преобразующие функции; сочетании этих функций обеспечивает профессиональное самоопределение и развитие профессионала.

Э.Ф.Зеер под профессиональной идентичностью понимает профессиональный «Я-образ», включающий стереотипы и уникальность собственного «Я»; осознание своей тождественности с профессиональным образом «Я». [13]

Таким образом, под профессиональной идентичностью можно понимать результат профессионального самоопределения, что проявляется в осознании себя представителем профессиональной группы, определяет профессию и профессиональное сообщество, отождествлении/дифференциации себя с делом и другими, в когнитивно — эмоционально — поведенческих самоописаниях Я [14].

Существенной особенностью современного социума является его активная изменчивость, динамичность. Общественные изменения происходят очень быстро и затрагивают несколько поколений. Поэтому проблема исследования идентичности в отечественной психологической литературе становится сегодня более заметна, и интерес к этой тематике не случаен. Он показывает, что наука активно реагирует на изменчивые социальные условия в современной России [15-18]. Изменяющаяся социальная ситуация сегодняшней России привела к тому, что идентичность личности становится тем понятием, в котором как в зеркале отражается связь с теорией и практикой психологии и поэтому изучение идентичности занимает важное место в психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. <http://oim.ru/articles/prezhde-vsego/psikhologiya-cheloveka-ponyatie-identichnosti.html>
2. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросскультурную психологию М., 1998.
3. Солдатова Г.У. Психология межнациональной принадлежности. М., 1998.

4. Крылов А. Н. Религиозная идентичность. Индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. – М.: Икар, 2-е изд, 2012. С. 223-224
5. Социальная идентичность и изменение ценностного сознания в кризисном обществе. Методология и методика измерения социальной идентичности. Информационные материалы. М., 1992.
6. Гладышева В. А. Идеологическая идентичность в современном российском обществе (социально-философский анализ). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Ростов-на-Дону – 2012.
7. Дерягин Г. Б. Криминальная сексология. Курс лекций для юридических факультетов. М., 2008. С. 59. ISBN 978-5-93004-274-0.
8. Сандра Липсиц Бем «Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов». 1993, by Yale University, Пер. с англ. — М., РОССПЭН, 2004.
9. Агеев В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. 1987. N 2. С. 152-158.
10. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: канд. дис. Ярославль, 2005.
11. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие / Л.Б. Шнейдер. - М., 2009.
12. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности, М., 2001.
13. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
14. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции // Мир психологии. 2001. №1. С. 64-78.
15. Руднева Е.Н. Условия формирования профессиональной идентичности студентов в учебно-воспитательном процессе вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2010. № 3. С. 158-163.
16. Акопов Г.В. Образование в условиях непрерывной реформации: психологические аспекты // Самарский научный вестник. 2013. № 1. С. 5-8.
17. Коновалова Е.Ю. Современные аспекты языковой ситуации в условиях общественных изменений // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 23-25.
18. Горбанёва Л.А. Методологические основы профессиональной самореализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 2. С. 355-358.

THIS MYSTERIOUS WORD – IDENTITY

© 2013

*N.V. Vlasova, senior lecturer
Institute of Education Directed, Togliatti (Russia)*

Annotation: The identity of the person is very complex and a multifaceted concept. Understanding and research of identity is very important for the further development of Russia.

Keywords: identity, personality, identity crisis, social identity, Self-identity, personal (personal) identity, ethnic Identity, professional identity, gender Identity, religious identity, ideological identity, sexual identity.

УДК 374.80

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2013

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

Аннотация: В статье рассматривается проблема проектирования содержания курсов повышения квалификации в развитии инновационной деятельности педагога достаточно актуальна. Именно в системе повышения квалификации должны произойти инновационные изменения в совершенствовании содержания обучения взрослых, которые позволят повысить общий уровень инновационной деятельности педагога.

Ключевые слова: инновационная деятельность педагогов, курсовая подготовка, профессиональное развитие, повышение квалификации.

Результатом осознания возрастающей динамики инновационных процессов в обществе явилась потребность в энергичном творческом человеке как активном субъекте созидания. Это объективировало вопросы методической службы повышения квалификации педагогов, которая на современном этапе должна обеспечивать развитие инновационной деятельности педагогов.

Исследования последних лет зафиксировали несоответствие содержания курсов повышения квалификации педагогов условиям развития их инновационной деятельности. Очевидно, что успешность обновления образования во многом зависит от организации условий развития инновационного потенциала педагога.

Анализ научной литературы и практики профессионального образования выявил необходимость изменения общего подхода к процессу развития инновационной деятельности педагогов: а) процесс должен представлять собой изменение содержательной области подготовки педагогов; б) должен быть практико-ориентирован, направлен на решение профессиональных проблем, возникающих в инновационной деятельности; в) процесс быть направлен на проектирование конечного результата в содержании курсовой подготовки – развитие инновационной деятельности педагога.

Показателем эффективности процесса развития инновационной деятельности педагога будет такая организация курсовой подготовки, которая включает обновленное содержание для становления учителя как субъекта непрерывного профессионального образования, для творческой реализации его профессионально-личностного потенциала. В контексте исследования важной составляющей развития инновационной деятельности педагогов мы определили проектирование содержания курсовой подготовки как особую форму повышения квалификации учителя, позволяющую эффективно учитывать закономерности профессионального развития, окружающей профессиональной среды.

В условиях модернизации современной системы образования возрастает роль инновационной деятельности педагогов. Современный учитель – личность, которая по содержанию профессиональной деятельности должна обладать совокупностью качеств: он должен уметь проектировать учебный процесс, сочетать различные подходы к технологии обучения, использовать инновационные системы обучения, осуществлять педагогическую рефлексию, т.е. решать творческие, проблемные задачи профессионально-педагогической деятельности.

Именно в системе повышения квалификации должны

произойти инновационные изменения в совершенствовании содержания обучения взрослых, которые позволят повысить общий уровень инновационной деятельности педагога. Как показывает анализ практического опыта и научных достижений и исследуемой области, существует противоречие между нарастающими современными социокультурными требованиями к развитию инновационной деятельности педагога и недостаточной разработанностью теории и методики проектирования содержания курсовой подготовки и ее научно-методического обеспечения в системе повышения квалификации.

В Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011 – 2020 годы одним из направлений подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров является «осуществление переподготовки и повышения квалификации учителей и руководителей организаций образования с учетом нового содержания образования, изменения технологий обучения и методик преподавания» [1].

В Российской Федеральной целевой программе развития образования на 2011 - 2015 годы отмечается, что «Повышение квалификации педагогических и руководящих работников системы образования будет, в том числе, включать повышение квалификации специалистов для реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования и предполагать внедрение персонализированных моделей повышения квалификации, поддержку региональных комплексных программ развития профессионального образования, направленных на достижение стратегических целей инновационного развития и стимулирование взаимодействия организаций науки, высшего, среднего и начального профессионального образования, российских и зарубежных компаний в рамках общих проектов и программ развития» [2].

С изменением целевых установок меняются и требования к педагогическим кадрам системы образования. Переход к новой системе среднего общего образования актуализирует проблему целей, содержания и технологий организации профессиональной подготовки педагогических кадров. Очень важно формирование профессионально-личностной компетентности педагога, определяющей его способность проектировать и обеспечивать качество образования в новом осмыслении [3].

Важно создать такую систему образования, которая не только вооружала бы знаниями обучающегося, но и способствовала формированию творческой и инициативной личности, обладающей фундаментальными качествами и способностями, ориентированной на свое непрерывное самообразование и саморазвитие, полагают З.А. Исаева, Р.У. Нахимбекова [4, с. 7-9].

Основная цель повышения квалификации педагогов состоит в том, чтобы установить соответствие между уровнем их готовности к реализации задач, стоящих перед школой, постоянно растущими социальными требованиями к его личности и деятельности, и уровнем современных научных знаний [5, с.63].

Важно заметить, что, говоря о необходимости смены роли ученика от пассивного «получателя» знаний, умений и навыков к активно познающему субъекту образовательного процесса, педагоги - ученые Казахстана видят необходимость основных действий по профессиональному развитию педагогов в «разработке и институализации системы профессионального роста педагога, способного работать с моделью образования, ориентированного на результат. Качество и результативность образования зависят от уровня педагогической квалификации, профессиональной компетентности, инициативы и творчества кадров», отмечается в Концепции развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Республики Казахстан [6, с.4].

«Система повышения квалификации работников об-

разования до настоящего времени выполняла специфические функции, которые сводились к педагогическому воспроизведению и частичному информационному обновлению квалификации. Таким образом, происходящие за последние десятилетия изменения, ориентация образовательной системы республики на общечеловеческие ценности требуют обновления и совершенствования всей системы повышения квалификации педагогических кадров» [7].

В связи с этим эффективность педагогического процесса начинают обеспечивать новые приоритеты: гуманистические отношения, отношения сотрудничества, личностное общение, создание условий для развития, самостоятельности и самовоспитания ученика. Данные явления вызывают, с одной стороны, возникновение новых педагогических технологий, занимающихся преобразованием педагогического процесса, ориентированных на личность ученика, а, с другой, на создание новых инструментариев для инновационной деятельности, ориентированных на четко заданные учебно-воспитательные цели. Сегодня обществу нужны инициативные и самостоятельные педагоги, способные постоянно совершенствовать свою личность и деятельность. Именно они могут адекватно выполнять свои функции, отличаясь высокой восприимчивостью, социально-профессиональной мобильностью, готовностью к быстрому обновлению знаний, расширению арсенала навыков и умений, освоению новых сфер деятельности.

Для выработки данных умений у педагогов необходима организация деятельности, то есть создание определенных условий. Наиболее общим условием управления процессом формирования готовности педагогов к инновационной деятельности является проектирование его социально и профессионально-значимых качеств, знаний, умений и навыков, организация целенаправленной теоретической и практической подготовки в системе институтов повышения квалификации, определение трудностей в овладении умениями, решение создавшихся трудностей. Мы полагаем, что системообразующие компоненты целостности системы (управление педагогическим процессом, инновационная деятельность) должны быть пронизаны ориентацией на развивающуюся личность школьника. Задачи нашего исследования ориентированы в большей степени на процесс образования исследуемой готовности, нежели на формы ее освоения педагогами в зависимости от индивидуальных личностных особенностей. Качество профессионально-педагогической подготовки педагогов к инновационной деятельности зависит от трех составляющих: цели обучения, содержания обучения и организации учебного процесса.

Проектирование содержания курсов повышения квалификации заключается том, чтобы подготовить педагога к непрерывному самообучению, развить в нем способности к инновационной деятельности, творческое мышление и тем самым реализовать принцип личностно-ориентированного и компетентного подходов в обучении. В этом случае принципиально меняется роль и позиция преподавателя в учебном процессе. В современных условиях ни один преподаватель не может быть единственным источником информации, передающим свои знания слушателю. Его роль заключается в том, чтобы помочь обучающимся получить знания из других источников, научить их творчески мыслить, отбирать и логически распознавать рациональное в новом, развивать его.

Однако формы и методы курсовых и междурсовых мероприятий в разных институтах и центрах выстраиваются, в основном, по одинаковым принципам и алгоритмам. Во всех подобных организациях преобладают субъект-субъектные отношения, активно используются интерактивные техники, проекты в качестве зачетных, конкурсных и заданий и т.п. Современная система повышения квалификации кадров в Казахстане ориентиро-

вана на формирование креативного и проектного мышления педагогов, совершенствование профессиональной компетентности и аналитических способностей, умение работать в команде. В организациях повышения квалификации имеется опыт обучения в группах через экспозиционные, управленческие, мыследеятельностные и оргдеятельностные методы обучения. Аналогичным образом складывалась ситуация в организациях повышения квалификации России и других стран ближнего зарубежья, о чём свидетельствуют публикации последних лет [8-12].

В соответствии с задачами модернизации образования роль методической службы в вопросах развития инновационной деятельности педагогов значительно возрастает. Повышение квалификации становится средством управления качеством профессиональной компетентности педагогических кадров, фактором профессионального развития педагогов, направленным на становление профессионала, обретение новых способов профессиональной деятельности, качественное удовлетворение профессиональных потребностей педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана, 2010.
2. Федеральная целевая программа развития образования на 2011 - 2015 годы. – М., 2011.
3. Кусаинов А.К. Развитие образования: проблемы и перспективы. – Алматы: «Изд-во ROND&A», 2005. – 280 с.
4. Исаева З.А., Накимбекова Р.У. Проблемы фундаментализации высшего профессионального образования / Университетское образование и общество в третьем тысячелетии: материалы XXX международной научно-

методической конференции. Часть 2. – Алматы: Казак университеті, 2000. – С. 7-9.

5. Караев Ж.А., Шахгулари В.В., Иманбаева С.Т. Основы школоведения. – Алматы: Казахский государственный женский педагогический институт, 2006. – 266 с.

6. Концепция развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Республики Казахстан. – Алматы, 2004. С. 4.

7. Профессиональное развитие: из опыта учителей / под ред. С. Мирсеитовой и А. Иргебаевой. – Алматы: Издат.Маркет, 2004. – С. 23-58.

8. Синенко В.Я. Система повышения квалификации работников образования – от кризиса в сознании до реальных перспектив // Сибирский учитель, 2010, №2. – С.5-12.

9. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование системы профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007. № S3. С. 161-166.

10. Казачихина М.В. Развитие установки на инновационную деятельность у педагогов. // Инновационные проекты и программы в образовании, 2012. №4. С.30-35.

11. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей качество сформированности инновационной готовности будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2. С. 44-47.

12. Скрыбина Н.Ю. Развитие инновационного потенциала педагога в непрерывном профессиональном образовании как психолого-андрагогическая и социальная проблема // Образование. Наука. Инновации: южное измерение, 2010. – №1. – С.139-142.

ROLE OF INSTRUCTIONAL SERVICES IN MATTERS OF INNOVATION

© 2013

S.V. Vlasenko, candidate of pedagogical science

North-Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: The article deals with the problem of designing the content refresher courses in the development of innovative activities of the teacher is relevant enough. It is in the system of training must occur innovative changes to improve the content of adult education that will improve the overall level of innovation of the teacher.

Keywords: innovation activities of teachers, course training, professional development, training.

УДК 372.879.6

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

© 2013

И.Н. Воробьева, ст. преподаватель кафедры «Теории и методики физического воспитания и легкой атлетики», аспирант кафедры педагогики

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

Аннотация: Отсутствие понимания значения двигательной активности для укрепления здоровья и несформированность положительного отношения к физической культуре и спорту является острой социальной проблемой. Это приводит к тому, что у части учащихся сформировалось безразличное или негативное отношение к двигательной активности – одному из главных оздоравливающих факторов, а иногда и решающему.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, физическая культура, мотивационно-ценностное отношение, ценностные ориентации.

Известно, что уровень здоровья человека зависит от многих факторов: наследственных, социально-экономических, экологических, деятельности системы здравоохранения. Но, по данным ВОЗ он лишь на 10-15 % связан с последним фактором, на 15-20 % обусловлен генетическими факторами, на 25 % его определяют экологические условия и на 50-55 % - условия и образ жизни человека. Таким образом, очевидно, что первостепенная роль в сохранении и формировании здоровья все же принадлежит самому человеку, его образу жизни, его ценностям, установкам, степени гармонизации его внутреннего мира и отношений с окружением. В этом направлении первым шагом может служить выяснение представлений о здоровом образе жизни у детей младшего школьного воз-

раста с целью дальнейшей их корректировки, а также формирования новых представлений и установок у них на здоровье, здоровый образ жизни.

Согласно перечисленным нормативно-правовым документам приоритетными направлениями совершенствования процесса физического воспитания в образовательных учреждениях должны стать: создание условий, содействующих сохранению и укреплению физического и психического здоровья дошкольников и учащейся молодежи средствами физической культуры и спорта; обеспечение тесного взаимодействия учебного и внеучебного процесса физического воспитания для освоения ценностей физической культуры; удовлетворения потребностей учащейся молодежи в занятиях физически-

ми упражнениями, спортом и туризмом; формирование физической культуры личности учащегося с учетом его индивидуальных способностей и мотивации; совершенствование врачебно-педагогического контроля физического воспитания в образовательных учреждениях; объективизация оценки уровня физического развития и подготовленности учащейся молодежи к будущей профессиональной деятельности; профилактика асоциального поведения учащейся молодежи средствами физической культуры и спорта; оснащение учебно-спортивным оборудованием и инвентарем общеобразовательных учреждений и учреждений начального профессионального образования.

Однако, совершенствование системы физического воспитания на фоне реформирования системы образования в России, в настоящее время, на практике идет крайне медленно, до сих пор кардинальных изменений в решении этой проблемы не произошло. В результате, можно констатировать, что физическая культура уже на протяжении многих десятилетий не выполняет ни тактические, ни стратегические свои функции. До сих пор не найдены достаточно эффективные формы организации учебного процесса по физической культуре в школе, способные воплотить в непротиворечивых педагогических технологиях все то новое, что создано российской наукой в области формирования здорового образа жизни [6, с. 64]. Решить проблему эффективности физического воспитания без создания условий, содействующих освоению ценностей физической культуры, удовлетворению потребностей школьников в занятиях физическими упражнениями; формированию физической культуры личности учащегося с учетом его индивидуальных способностей и мотивации практически невозможно.

Таким образом, важными компонентами в процессе организации спортивно-оздоровительной деятельности школьников являются его мотивационная сфера, нравственные приоритеты и ценностные ориентиры. Они отображают потребности и интересы ученика, его активное, осознанное отношение к образованию. Только при наличии сильных, глубоких побуждений и мотивов учебная деятельность школьников будет протекать наиболее продуктивно. В процессе учебной деятельности одних учащихся в большей мере мотивирует сам процесс познания, других – ценностное отношение к процессу обучения, к конкретному предмету, третьих – личностное становление, четвертых – перспективные направления будущей профессиональной деятельности и т. д. Именно характер мотивации и ценностных ориентаций определяет потенциал внутренних резервов активности личности школьника как субъекта образовательного процесса.

Понятие «ценности» относится к свойству объекта, которое удовлетворяет желание субъекта. Другими словами, когда объект обладает определенным свойством, удовлетворяющим желанию или воле субъекта, и признается субъектом в качестве отвечающего его требованиям, это особое свойство объекта можно назвать ценностью. Иначе говоря, ценность есть нечто, принадлежащее объекту. Она становится реальной, только если субъект признает ее в качестве таковой. В этом состоит, на наш взгляд, значение ценностей в деле формирования норм, привычек, образа жизни, стиля поведения, необходимых для успешного функционирования определенного общества, государства, социума.

Б.Г. Ананьев считал, что направленность личности на те или иные ценности составляет ее ценностные ориентации [1, с. 146]. Развивая эту мысль, Ю.А. Шерковин писал: «Ценностная ориентация характеризует направленность и содержание социальной активности личности, а также она рассматривается как регулятор ее социального поведения [7, с. 135-146]. По мнению Б. Додонова, необходимо, чтобы субъект «запланировал» определенную ценность в своем сознании, чтобы

направил свою деятельность на овладение ею.

Говоря о взаимосвязи ценностей и мотивов, необходимо отметить, что ценности мотивируют деятельность и поведение человека. Этот факт весьма важен для понимания значения ценностей при формировании мотивационной сферы личности. Одним из основных источников активности личности, по мнению В.В. Пяткова, является мотивация, придающая процессу физического воспитания деятельную направленность и субъективно значимую ценность [5, с. 86].

Термин «мотивация» в физическом воспитании употребляется в широком и узком значении. В широком смысле он означает факторы и процессы, побуждающие людей к действию или бездействию в различных ситуациях. В более узком смысле исследование мотивов предполагает подробный анализ причин, объясняющих, почему люди предпочитают один вид деятельности другому, почему при решении определенных задач они действуют с достаточной интенсивностью и почему они продолжают работу или какие-либо действия в течение продолжительного времени. В изучении мотивации поведения в физкультурно-спортивной деятельности следует выделять устойчивые свойства и динамические особенности, т. е. регуляторное проявление свойств.

Один из основоположников отечественной теории отношений В.Н. Мясищев так охарактеризовал отношения и их взаимосвязь с деятельностью и ценностями: отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся с его действиях, реакциях и переживаниях; отношения человека избирательны, прежде всего, в эмоционально-оценочном смысле; отношения образуются и формируются в процессах деятельности; подлинно человеческие отношения-цели – это ценности; отношения – сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоций, степень напряжения желания или потребности. Отношения поэтому являются движущей силой личности.

Наряду с вопросами формирования у школьников мотивации к учению, также необходимо решать вопросы формирования потребности к самостоятельным и систематическим занятиям физической культурой на базе создания представлений о здоровом образе жизни. Приобретение данных знаний способствует изменению отношения учащихся к физической культуре, побуждая стать сильными, хорошо физически развитыми. С точки зрения аксиологии, в контексте физического развития и физического воспитания, необходимо рассмотреть понятие «здоровье». Ценностью здоровья считали еще с древнейших времен. Прекрасно о ценности здоровья сказал Сократ: «Здоровье – не все, но все без здоровья – ничто!». Позже другой знаменитый философ А. Шопенгауэр охарактеризовал здоровье как ценность: «Здоровье до того перевешивает все остальные блага, что здоровый нищий чувствует себя счастливее больного короля». Аналогичные высказывания можно найти и у других философов, научных деятелей. Как видим, ценность здоровья практически ни у кого не вызывает сомнения.

Вместе с тем, интересно было бы проанализировать понятие «здоровье» с точки зрения того, является ли оно «подлинной» и «высшей» ценностью человеческого бытия. Обратимся для этого к критериям, разработанным для таких ценностей Г. Парсонсом:

1. Такая ценность должна быть надежной. Непредсказуемо изменяющаяся и поэтому ненадежная ценность не может наилучшим образом удовлетворять потребности людей. Подлинная ценность никогда не подводит и действует постоянно длительное время. Здоровье, безусловно, относится к такого рода ценностям, поскольку действует на всем протяжении филогенеза человечества и онтогенеза отдельных людей, удов-

летворяя их биологические, психологические и социальные потребности.

2. Ценность должна быть источником и создателем других ценностей, т.е. такой ценностью, без которой резко ослабеет, если вообще не прекратится процесс создания отдельных ценностей, их рост и изменение. Не подлежит сомнению, что здоровье представляет собой именно такую ценность, поскольку является необходимым условием реализации всех жизненных планов личности, без здоровья невозможна никакая эффективная деятельность человека, а, следовательно, и полноценное осуществление всех других ценностей.

3. Ценность должна быть полностью удовлетворяющей; самодостаточной (Аристотель), т.е. тем, что само по себе делает жизнь желанной. Она должна быть полностью удовлетворяющей не только отдельного индивида, но и всех, кто обладает ей. Очевидно, что здоровье является именно такой ценностью, поскольку делает жизнь желаемой и желанной, а также становится благом для всех и для каждого, кто им обладает.

4. Ценность должна быть целевой, в том смысле, что задает значение, роль, порядок и направление всем вещам и видам деятельности, которые соотносятся с ней. И этому условию «здоровье» соответствует, поскольку осуществление здорового стиля жизни подчиняет и определяет весь уклад жизни человека, налагая отпечаток на все, что бы он ни делал.

5. Ценность должна удовлетворять родовой человеческой потребности, т.е., как утверждают гедонисты, ценность должна быть такой, чтобы в том или ином смысле, в любое время и в любом месте быть в состоянии, в принципе удовлетворять всех людей. Очевидно, что и этому критерию, здоровье как ценность, безусловно, соответствует.

Согласно данной классификации, «здоровье» по всем критериям подходит под определение «подлинной» и «высшей» ценности. Будучи высшей ценностью, здоровье в процессе своего формирования создает многочисленные и многообразные группы других ценностей: материальные (благополучие, высокая заработная плата, льготы и т.п.), физические (работоспособность, бодрость, красота и т.п.), психические (хорошее настроение, уверенность в собственных силах, психологическая комфортность и др.), духовные (эстетические, нравственные, интеллектуальные), социальные (уважение окружающих, престиж и т.п.) [2, с. 261-264].

Анализ концепций здоровья, существующих в настоящее время (К.М. Жомин, В.В. Калабин, Э.М. Филиппова, Е.М. Янчик и др.), показывает, что ни одна из них не стала общепринятой. В Большой медицинской энциклопедии здоровье определяется как «состояние организма человека, когда функции всех его органов и систем уравновешены с внешней средой и отсутствуют какие-либо болезненные изменения». В этом определении здоровье понимается как состояние, противоположное болезни. В.П. Казначеев определяет здоровье человека как процесс сохранения и развития его биологических, физиологических, а также психологических возможностей, оптимальной социальной активности при максимальной продолжительности жизни. В этом определении уже учитывается двойственная природа человека как биологического и социального существа, что обуславливает и двойственную природу его здоровья.

Всемирная организация здравоохранения определила здоровье как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней и физических дефектов. Недостатком этого определения, на наш взгляд, является недооценка динамического характера здоровья. Известный финский ученый М. Карвонен отмечает, что понятие здоровья должно включать в себя не только моментное состояние функций организма, но и их потенциальные возможности, резерв, который определяет направление изменений

в состоянии здоровья. Такой подход позволяет оценить здоровье не только с качественной, но и с количественной стороны. Необходимость количественной оценки здоровья подчеркивает и академик Н.М. Амосов, который определяет здоровье как сумму «резервных мощностей» основных функциональных систем и органов. Такое понимание здоровья допускает его тесную связь со способностью организма противостоять воздействию неблагоприятных факторов.

На таком подходе основана концепция здоровья, предложенная Н.Н. Куинджи. В данной концепции предложен системный подход, как один из ведущих методологических принципов научного исследования. Автор исходит из того, что поскольку «здоровый» (здоровый) и «здоровствовать» трактуются в философии в смысле «разумный» и «жить», то, иными словами, здоровье можно представить как целесообразное сочетание определенных качеств, позволяющих человеку жить. А поскольку сочетание этих качеств у всех людей разное, то правомерно говорить о различных уровнях здоровья и необходимости их измерения.

Таким образом, здоровье предстает как целостное многомерное состояние, динамично развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять его биологические и социальные функции. Такой подход к оценке здоровья подразумевает возможность его формирования, сохранения и укрепления в процессе индивидуального развития человека.

Близко нашему пониманию и определение здоровья, данное П.В. Бундzenом: «здоровье – это психофизическое состояние человека, которое характеризуется отсутствием патологических изменений и функциональным резервом, достаточным для полноценной биосоциальной адаптации и сохранения физической и психической работоспособности в условиях естественной среды обитания». В этом определении для нас важным является факт единства физического и психического в процессе формирования здоровья [3, с. 118].

Физическая культура представлена совокупностью материальных и духовных ценностей. К первым относятся спортивные сооружения, инвентарь, специальное оборудование, спортивная экипировка, медицинское обеспечение. Ко вторым можно отнести информацию, произведения искусства, разнообразные виды спорта, игры, комплексы физических упражнений, нравственно-этические нормы, регулирующие поведение человека в процессе физкультурно-спортивной деятельности, и др. Освоение комплекса этих ценностей, по нашему мнению, может стать мощным стимулом самореализации человеческой личности и, прежде всего, через новые возможности самоорганизации на основе высокого уровня функциональных и психологических кондиций, приобретенных в процессе активной физкультурно-спортивной деятельности.

В своей основе физическая культура имеет целесообразную двигательную деятельность в форме физических упражнений, позволяющих эффективно формировать необходимые умения и навыки, физические способности, оптимизировать состояние здоровья и работоспособность. Результатом деятельности в физической культуре является физическая подготовленность и степень совершенства двигательных умений и навыков, высокий уровень развития жизненных сил, спортивные достижения, нравственное, эстетическое, интеллектуальное развитие.

Являясь по своей сути гуманитарной дисциплиной, физическая культура направлена на то, чтобы развить целостную личность, гармонизировать ее духовные и физические силы, активизировать готовность полноценно реализовать свои сущностные силы в здоровом и продуктивном стиле жизни, в построении необходимой

социокультурной комфортной среды, являющейся неотъемлемым элементом образовательного пространства. Гуманизация образования в сфере физической культуры означает его очеловечивание, выдвигание личности школьника в качестве главной ценности педагогического процесса. Физическая культура прямо и опосредованно охватывает такие свойства и ориентации личности, которые позволяют ей развиваться в единстве с культурой общества, достигая гармонии знаний и творческого действия, чувств и общения, физического и духовного, разрешать противоречия между природой и производством, трудом и отдыхом, физическим и духовным. Достижение личностью такой гармонии обеспечивает ей социальную устойчивость, продуктивную включенность в жизнь и труд, создает ей психический комфорт. Развитие физических способностей школьника рассматривается в рамках процесса воспитания как развитие элементов культуры, особых личностных качеств. При этом физкультура может достигать такого состояния, при котором становятся возможными и необходимыми социальные и индивидуальные процессы саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования, самоуправления, самоопределения. Они отражают наиболее действенные и долговременные результаты по физической культуре.

О сформированности мотивационно-ценностного отношения личности к физической культуре можно судить по тому, как и в какой конкретной форме проявляются личностные отношения к ней. Мотивы создают принципиальную основу целенаправленного поведения, способов преодоления фрустрации при достижении главной цели спортивной деятельности. В конкретных условиях устойчивые компоненты преломляются через самооценку своих физических, личностных качеств и текущих функциональных возможностей. Степень физического совершенства определяется тем, насколько прочную основу оно представляет для дальнейшего развития, в какой мере оно «открыто» новым качественным изменениям и создает условия для перевода личности в иное, более совершенное качество. На основании этого формируется динамический компонент – мотивационно-ценностный – проявляющийся в направленности поведения и субъективных критериях удовлетворения достижения цели в конкретных условиях, в данный момент времени.

Мотивационно-ценностный компонент физического воспитания отражает активно положительное, эмоциональное отношение к физической культуре, сформированную потребность в ней, систему знаний, интересов, мотивов и убеждений, организующих и направляющих волевые усилия личности, познавательную и практическую деятельность по овладению ценностями физиче-

ской культуры, нацеленность на здоровый образ жизни, физическое совершенствование. Это позволяет утверждать, что компетентность преподавателя физической культуры во многом определяется тем, насколько он осознает сущность мотивационно-ценностного отношения школьников к физкультуре, включая педагогические условия ее формирования и факторы, влияющие на нее.

Таким образом, проблема формирования мотивационно-ценностного отношения к физической культуре представляется сложным, непрерывным и противоречивым процессом и зависит от различных факторов. Мотивационно-ценностные ориентации личности на активное, положительное отношение к физической культуре во всех сферах жизнедеятельности отражают сформированную потребность в ней, систему знаний и убеждений, направленных на познавательную и практическую деятельность. При формировании этих потребностей, ценностных ориентаций и отношений необходимо так организовать реальный процесс физического воспитания школьников, чтобы эти компоненты превращались в проверенные личным опытом реальные мотивы поведения, участвовали в построении жизненных планов личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Гершунский Б.С. Ильин В.В. и др. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
2. Баландин В.И., Бундзен П.В. Новый подход научно-методического обеспечения подготовки высококвалифицированных спортсменов – ментальный тренинг для повышения соревновательной надежности // Моделирование спортивной деятельности в искусственно созданной среде. – М.: 1999. – С. 261-264.
3. Бундзен П.В. Анализ структурно-системной организации информационного кодирования. // Физиология человека. – Ленинград: наука, 1977. – 362 с.
4. Постановление Правительства РФ «О совершенствовании процесса физического воспитания в образовательных учреждениях РФ. Приказ МО РФ, Госкомспорта России и РАО от 11.01.2006г.
5. Пятков В.В. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к физической культуре (На материале педвузов): Дис. ... канд. пед. наук. – Сургут. 1999. – 184 с.
6. Чинкина Н.Ш. Щуркова Н.Е. Янсон Ю.А. Педагогические основы стимулирования мотивации творческого саморазвития учителя в условиях инновационной деятельности. – Казань, 2000. – 346 с.
7. Шерковин Ю.А. Проблема ценностной ориентации и массовые информационные процессы // Психологический журнал, 1982, №5. -Т.3.-С.135-146.

CURRENT STATE OF FORMATION MOTIVATIONAL AND VALUE RELATIONS STUDENTS TO A HEALTHY LIFESTYLE

© 2013

I.N. Vorobieva, art. teacher of “Theory and methods of physical education and athletics”,
graduate student of pedagogy

North Ossetian State University named K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: Lack of understanding of physical activity to promote health and unformed positive attitudes to physical education and sport is a serious social problem. This leads to the fact that some of the students formed an indifferent or negative attitude toward physical activity - one of the main factors of revitalizing and sometimes decisive.

Keywords: healthy lifestyle, physical training, motivational and value attitude, values.

УДК 378

СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА (ТЕХНИЧЕСКАЯ ЭКСПЛУАТАЦИЯ ПОДВИЖНОГО СОСТАВА ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГ)

© 2013

А.Н. Гайдуков, преподаватель

Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Хабаровск (Россия)

В.В. Федоров, доктор педагогических наук, профессор

Дальневосточная государственная академия физической культуры, Хабаровск (Россия)

Аннотация: В статье проанализировано современное состояние внедрения компетентного подхода в образовательную практику среднего профессионального образования, на примере физкультурного образования будущих машинистов, обеспечивающего конкурентоспособность, мобильность и безопасность профессиональной деятельности. В своей научной работе мы уточнили понятие «интеграция профессиональных компетенций» при подготовке специалистов железнодорожного транспорта в рамках обязательной дисциплины «физическая культура». Выявили и обосновали педагогические условия формирования профессиональной компетентности с позиции обеспечения безопасности управления локомотивом и жизнедеятельности специалистов среднего звена, реализуемые путем интеграции профессиональных (сенсомоторных и личностных) компетенций в физкультурном воспитании и образовании студентов железнодорожного техникума.

Ключевые слова: интеграция профессиональных компетенций машинистов; инновационная технология; непрерывное физкультурное образование.

Учебная дисциплина «Физическая культура» является обязательным предметом в системе среднего специального образования. Социальный заказ на подготовку компетентных функционально и психологически подготовленных специалистов выводит данный предмет в ряд необходимых и основополагающих образовательных дисциплин. Формирование компетенций профессиональной безопасности, саморазвития в педагогической системе предмета «Физическая культура» определяется как упорядоченная самоуправляемая целостность множества динамично функционирующих элементов обучения и воспитания, специфическое взаимодействие субъектов физкультурного образования, в совокупности ориентированных на интеграцию профессиональных компетенций.

Современные требования образовательного стандарта значительно усиливают взаимосвязь и взаимозависимость образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования (далее СПО) с профессиональной деятельностью выпускников. В сфере железнодорожного транспорта ведущее значение уделяется повышению надежности и безопасности движения, безопасности жизнедеятельности специалистов, участвующих в высокоинтенсивном и травмоопасном производстве. По мнению специалистов, именно «человеческий фактор» является причиной значительной части аварийных чрезвычайных ситуаций на железнодорожном транспорте, повлекших гибель людей и серьезные экономические потери, актуализируя значимость профессиональной (психофизической) готовности компетентного специалиста.

Проведенный нами анализ показал, что вопросы формирования профессиональных компетенций в процессе интеграции обучения и воспитания в железнодорожных техникумах, во-многом, идентичны с проблемами совершенствования образовательной деятельности в СПО в целом. Комплексных исследований, включающих разработку нового содержания, методов, форм обучения и оценивания образовательных достижений, адекватных целям и требованиям рынка крайне недостаточно. Особое место занимает формирование компетентности в области безопасности движения и безопасности жизнедеятельности специалистов среднего звена в условиях интенсивной профессиональной деятельности.

Значительным резервом в формировании профессиональной компетентности выпускников железнодорожных техникумов является дисциплина «физическая культура». Остаются нерешенными противоречия между:

– требованиями работодателей к личностным качествам и физической готовности выпускников учреждений СПО и их фактической профессионально-прикладной подготовкой;

– объективными возможностями дисциплины «физическая культура» в интеграции профессиональных компетенций студентов учреждений СПО технического профиля и недостаточной разработанностью этой проблемы на теоретическом, содержательном и методическом уровнях;

– необходимостью применения инновационных технологий повышения готовности к профессиональной деятельности и недостаточным организационно-методическим обеспечением прикладного физкультурного образования студентов СПО.

Необходимость разрешения данных противоречий обусловил выбор темы диссертационного исследования: «Интеграция профессиональных компетенций в процессе физкультурного образования студентов железнодорожного техникума»

Экспериментальной базой исследования являлся процесс физкультурного образования и воспитания техникумов железнодорожного транспорта Амурской области и Хабаровского края, образовательный процесс кафедры физического воспитания Дальневосточного университета путей сообщения.

В констатирующем и формирующем экспериментальном исследовании приняло участие 135 студентов факультетов СПО Свободненского техникума железнодорожного транспорта и Хабаровского техникума железнодорожного транспорта, а также ведущие специалисты научных лабораторий Дальневосточной железной дороги, преподаватели кафедр физического воспитания. Исследование проводилось в период с 2005 года по 2012 год.

Научная работа осуществлялась при непосредственном контакте с методическим объединением преподавателей физического воспитания техникумов железнодорожного транспорта Амурской области и Хабаровского края, кафедрой физического воспитания Дальневосточного государственного университета путей, научными лабораториями Дальневосточной железной дороги.

В нашем диссертационном исследовании процесс интеграции профессиональных компетенций будущих машинистов локомотива включал специальные знания в области сенсомоторных реакций человека, процессы и способы их совершенствования, специфику проявлений сенсомоторных реакций в непредсказуемых аварийных ситуациях, средства и методы развития

профессионально-важных сенсомоторных реакций в процессе физкультурного воспитания и образования.

Разработанные нами организационно-педагогические условия интеграции профессиональных компетенций будущих машинистов локомотива включали:

- создание инновационной образовательной и воспитательной среды на основе прикладной физической культуры: специализированные занятия, направленные на улучшение показателей сложных сенсомоторных реакций выбора, реакций на движущийся объект, координационных способностей, объема и концентрации внимания, памяти, стрессоустойчивости и других профессионально-важных качеств машиниста;

- применение современных технологий активного обучения: создание проблемных (аварийных) ситуаций, компьютерное тестирование, метод проектов, диагностические методики, методики срочной информации по уровням компетенций, применение прикладных видов спорта и проведение спортивных мероприятий со студентами экспериментальной группы;

- применение разработанного автором методического комплекса, включающего способы организации и формирования компетенций профессиональной безопасности и саморазвития в направленной физкультурной деятельности, способы поэтапного практического усвоения сенсомоторных упражнений и комплексов;

- актуализация через виды прикладной физической культуры взаимосвязи профессионально направленных двигательных интересов студентов с содержанием профессиональной подготовки;

Модульный принцип построения образовательных программ позволил обеспечить непрерывность и преемственность обучения на каждом уровне с первого по третий курс; вариативность методического комплекса создает возможность выбора студентами содержания прикладной психолого-педагогической и физической подготовки в зависимости от индивидуальных мотивов, интересов, уровней подготовленности.

Повышение мотивации студентов к освоению профессионально-важных качеств и умений, применение активных методов обучения, технологий взаимодействия и самообразования, в совокупности, позволило добиться позитивных результатов в формировании другой группы компетенций: умение работать в команде, принимать ответственные решения, проявлять личную инициативу, стремиться к самопознанию и саморазвитию.

Содержание интеграции профессиональных компетенций в процессе физкультурного образования студентов техникума железнодорожного транспорта реализовано в следующей образовательной траектории:

Профессиональные ориентации → мотивация → интеграция профессиональных компетенций → компетентность специалиста.

В структуре формирования компетенций принятия ответственных решений, умения действовать в нестандартных, стрессовых и аварийных ситуациях в процессе экспериментального исследования были решены следующие задачи:

- формирование ценностного отношения студентов к предмету познания и освоения (психофизическая готовность машиниста); осознание необходимости и важности применения приобретенных знаний и умений для дальнейшего профессионального и личностного роста;

- приобретение физкультурного опыта безопасной жизнедеятельности; привитие умений принимать ответственные решения в экстремальных условиях;

- развитие сенсомоторных качеств и двигательных умений, необходимых для профессиональной деятельности машинистов локомотива;

- саморегуляция поведения в производственной и социальной среде;

- воспитание ответственности, самостоятельности, инициативности посредством включения в целенаправ-

ленную физкультурную деятельность.

Конкретные виды физкультурной деятельности, которые помогут студентам повысить уровень компетентности должны быть интегрированы на основе физиологических, психологических и педагогических закономерностей саморазвития человека, личности, его индивидуальной предрасположенности к данной профессии. Очевидно, что компетентный профессионально подготовленный специалист, которого укачивает по ходу длительного управления транспортом, у которого снижается уровень сенсомоторных реакций, концентрации внимания, оперативного мышления и других важных сенсомоторных качеств, теряет эти достижения и не гарантирует обеспечение безопасности управления железнодорожным транспортом, несмотря на высокий уровень профессиональных знаний и умений.

Интеграция профессиональных компетенций безопасности и саморазвития повлияла на изменение форм и содержания физкультурного воспитания и образования студентов, значительно активизируя самостоятельные занятия студентов по освоению сенсомоторных упражнений и комплексов, а также совершенствования методов саморегуляции и самоконтроля.

На наш взгляд, при формировании основной образовательной программы в технических учебных заведениях системы СПО, по дисциплине «Физическая культура», необходимо применять модель интеграции «компетенций безопасности и саморазвития», усиливающий мотивационный, гносеологический, физический и психологический компонент физкультурного воспитания и образования. Данная позиция получила подтверждение в результатах педагогического эксперимента.

Применение комплекса организационно-педагогических условий, методического сопровождения с учетом высокой мотивации субъектов физкультурного образования способствовал интеграции профессиональных компетенций будущих машинистов локомотива.

Мотивационный компонент образовательных программ, на наш взгляд, позитивно повлиял на формирование положительного отношения к физкультурным занятиям, на формирование профессионально-значимых мотивов, учитывал индивидуальные потребности, интересы студентов, создавал личную заинтересованность, формировал потребность в повышении своей подготовленности, физическом совершенствовании, формировал у будущих машинистов ориентацию на овладение ценностями прикладной физической культуры и ценностью приобретения опыта, связанных с образовательной и профессиональной деятельностью. Это согласуется с исследованиями в данной области (Е.П. Ильин, 2000; В.Ю. Карпов, В.А. Щеголев, Ю.Н. Щедрин, 2005).

Гносеологический компонент повысил теоретическую, методическую подготовленность студентов, вовлеченность их в самостоятельные занятия физической культурой в целях практического использования приобретенных сенсомоторных навыков в обеспечении безопасности и профессионального самосовершенствования. (П.К. Петров, 2004; В.П. Лукьяненко, 2005; Ж.Л. Козина, В.С. Ашанин, 2007). Развитие сенсомоторных способностей осуществлялось поэтапно:

Базовый этап (репродуктивной деятельности) отличался удовлетворительным по объему и содержанию специальными знаниями, сенсомоторными умениями, которые позволяли справиться с решением задач в учебной и практической физкультурно-спортивной деятельности.

Формирующий этап (нормативной деятельности) подразумевал направленное использование студентами сенсомоторных упражнений и комплексов, игровых ситуаций, спортивных мероприятий, соревнований, способствующих интеграции профессиональных компетенций будущих машинистов (быстрота и точность

ответных действий, координация движений, концентрация внимания, помехоустойчивость и другие).

Этап совершенствования (собственно творческой деятельности) отличался применением комплексов прикладной физической культуры, методическим сопровождением самостоятельных занятий, системой знаний, умений саморегуляции и самоконтроля.

Физический компонент образовательных программ был направлен на повышение уровня специальной физической подготовки студентов, повышение уровня функциональной подготовленности, улучшение физической и психической работоспособности, способствовал овладению прикладными двигательными умениями, при работе в условиях монотонности, укачивания, повышенного уровня шума и других негативных факторах.

Психологический компонент образовательных программ решал проблемы воспитания специальных психических качеств, необходимых в профессиональной деятельности машинистов локомотива. Основная направленность средств прикладной физической культуры была направлена на повышение концентрации внимания, оперативной памяти, переключения внимания, своевременность ответных действий в непредсказуемых ситуациях в процессе монотонной продолжительной работы.

Данный компонент также заключался в формировании психической устойчивости к стрессогенным факторам, моральной нормативности, овладении способами психорегуляции, формировании профессионально важных психологических качеств. Нами учитывались результаты направленных исследований (А.Г. Маклаков, 2001; Г.А. Броневицкий, 2002; Е.Ф. Зеер, 2007).

Показатели психологической адаптации студентов, участвующих в педагогическом эксперименте определялись по многоуровневому личностному опроснику «Адаптивность-02» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина (О.Н. Истратова, 2006). Эта методика используется для решения профессиональных задач психологического отбора и сопровождения деятельности специалистов самых различных областей, связанных с экстремальными условиями труда.

К показателям личностных характеристик, которые отличаются относительной стабильностью и во многом определяют успех процесса адаптации в различных условиях деятельности, относятся нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность, коммуникативные способности. Данные психологические особенности личности взаимосвязаны и составляют одну из интегральных характеристик психического развития личности – личностный адаптационный потенциал (ЛАП). ЛАП не только содержит информацию о степени соответствия психического состояния общепринятым нормам, но и позволяет дифференцировать людей по степени устойчивости к воздействию психоэмоциональных стрессоров, что дает возможность с определенной степенью успешности решать задачи прогнозирования эффективности деятельности в экстремальных условиях.

Межгрупповое сравнение показателей личностного компонента определило превосходство студентов экспериментальной группы по всем его показателям по сравнению со студентами контрольной группы: нервно-психическая устойчивость, коммуникативные свойства, моральная нормативность, личностный адаптационный потенциал.

Специальные психические качества студентов оценивались по показателям внимания, памяти и оперативного мышления (методики «Таблицы Шульте», «Память на числа» и «Тест американских пилотов»), имеющим практическое значение в будущей профессиональной деятельности машинистов.

Исследование воздействия психо-вегетативной нагрузки (ПВН) на студентов эксперимента проводилось аппаратным методом вегето-резонансного тестирования

(ВРТ). Сравнительный анализ показателей психо-вегетативной нагрузки не выявил достоверных отличий в начале эксперимента исследуемых студентов. В ходе эксперимента произошло достоверное уменьшение психо-вегетативной нагрузки у студентов обеих исследуемых групп, но в ЭГ это уменьшение было более значительное.

Результаты межгруппового сравнительного анализа показателей психо-вегетативной нагрузки также свидетельствуют о превосходстве студентов экспериментальной группы над контрольной: среднегрупповое значение психо-вегетативной напряженности у них меньше чем в контрольной группе. Полученные данные говорят о значительно меньшем уровне психологической тревожности студентов ЭГ и об их лучшей психологической адаптации.

Позитивные сдвиги в сенсомоторных и личностных показателях и критериях мы связываем с комплексным применением прикладных физкультурных средств, направленных на развитие нервно-психологической устойчивости, воспитание инициативности, самостоятельности, умений действовать в команде, силы воли, упражнений психорегуляции и самоконтроля.

В начале педагогического эксперимента лишь 29,6% студентов контрольной и 30,7% – студентов экспериментальной групп были ориентированы на «результат» (повышение уровня профессиональных компетенций) и соответственно 70,4% и 69,3% – на «процесс» физкультурно-спортивной деятельности.

Применение разработанного автором организационно-педагогического комплекса, направленного на интеграцию профессиональных компетенций будущих машинистов локомотива в процессе прикладной физической культуры положительно отразилось на 72,6% студентов экспериментальной группы, которые стали ориентироваться на «результат» физкультурной деятельности с позиции профессиональной готовности, что на 41,9% больше по сравнению с результатами контрольной группы.

К концу исследования было установлено, что у студентов ЭГ стали преобладать мотивы достижения высокого уровня специальной подготовленности к профессиональной деятельности (указали 29,2% опрошенных), укрепления здоровья (12,6%) и специальной физической подготовленности (41,9%), который включает мотивы развития профессионально-важных физических качеств (21,0%), психических качеств (16,7%) и спортивного достижения (4,1%). К концу педагогического эксперимента в этой группе снизилась значимость мотива получения зачета по физической культуре (4,1%) и опустились на порядок ниже развлекательные мотивы (4,1%). В контрольной группе достоверных изменений в этих показателях мотивации не произошло.

Данные анкетирования свидетельствуют о преобладании у студентов экспериментальной группы мотивов, направленных на стремление достичь высокого уровня специальной физической подготовленности, овладеть сенсомоторными умениями и навыками, связанными с будущей профессией. Развлекательные и меркантильные мотивы опустились на порядок ниже. В контрольной группе в определении мотивов физкультурных занятий существенных изменений не произошло.

Результаты проведенного педагогического исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1. На основе выявленных противоречий между требованиями работодателей к качеству подготовки современного специалиста среднего звена и имеющимся потенциалом дисциплины «физическая культура» в формировании профессиональной компетентности обоснована необходимость интеграции профессиональных компетенций в процессе физкультурного образования студентов железнодорожных техникумов.

2. В ходе теоретического исследования выявлен интегративный характер профессиональной компетентно-

сти, в структуре которой значительное место занимают компетенции «профессиональной безопасности и саморазвития». Их сущностные позиции заключены в своевременном принятии ответственных решений, умении действовать в нестандартных, стрессовых и аварийных ситуациях, умениях саморегуляции и самоконтроля.

3. Разработана модель интеграции профессиональных компетенций, включающая целевые установки, мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный компоненты, реализуемые в определенных организационно-педагогических условиях физкультурного воспитания и образования студентов.

4. Обосновано позитивное влияние направленных средств физкультурного образования и воспитания на формирование компетенций обеспечения «безопасности и саморазвития» будущих машинистов локомотива: принятии ответственных решений, умении действовать в нестандартных, стрессовых и аварийных ситуациях.

5. Интеграция профессиональных компетенций будущих машинистов локомотива осуществлена в организационно-педагогических условиях:

- уточнение профессиональных требований к уровню развития сенсомоторных качеств и психологической готовности выпускников;

- использование диагностического оборудования для выявления уровней сформированности компетенций и их коррекции в процессе физкультурного воспитания и образования;

- разработка и поэтапное внедрение в учебно-воспитательный процесс средств прикладной физической

культуры, направленных сенсомоторных комплексов, в совокупности обеспечивающих повышенную мотивацию и интеграцию профессиональных компетенций студентов;

- реализация индивидуальных образовательных программ обеспечения профессиональной безопасности и саморазвития средствами прикладной физической культуры.

6. Методическое сопровождение (обучающие и тренирующие технологии, диагностическое оборудование, методические рекомендации, индивидуальные тестирование) способствовало формированию профессиональной компетентности будущих машинистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Физическая культура: учебное пособие / под ред. В. А. Коваленко. – М.: АСВ, 2000. – 432 с.

2. Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Российской Федерации: аналитический доклад / под ред. д.п.н. В.И. Байденко. Издание 2-е, переработанное и дополненное – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 236 с.

3. Байденко В.И., Джерри ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. М., 2003.

4. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. 2002. №2(14).

5. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития. М., 2000.

THE MEANING OF INTEGRATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE PROCESS OF THE PHYSICAL EDUCATION OF THE STUDENTS OF THE RAILWAY TRANSPORT SCHOOL (MECHANICAL OPERATION OF ROLLING STOCK)

© 2013

A.N. Gaidukov, the teacher

Far Eastern Railway Transport University, Khabarovsk (Russia)

V.V. Fyodorov, the doctor of pedagogical sciences, professor

Far Eastern State Academy of Physical Culture, Khabarovsk (Russia)

Annotation: The article analyzes the current status of implementation of the competence approach to the educational practice of the specialized secondary education, by the example of the physical education of future drivers, providing competitiveness, mobility and safety of their professional activity.

In our scientific work we clarified the concept «integration of professional competencies» in training specialists for railway transport in teaching the obligatory discipline «physical culture». We identified and justified pedagogical conditions of forming the professional competence to ensure the security of locomotive control and life of mid-level specialists implemented by integrating professional (sensorimotor and personal) competences in Physical culture education the students of the Railway Technical School.

Keywords: integration of the professional competencies of locomotive drivers; innovative technology; continuous physical education.

УДК 37.134+37.042

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ С МАТЕМАТИЧЕСКИ СПОСОБНЫМИ УЧЕНИКАМИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

©2013

*T.B. Garachuk, аспирант кафедры специальных методик и инновационных технологий в начальной школе
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

Аннотация: В статье рассмотрены разные аспекты подготовки будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности. Освещены различные взгляды исследователей, проанализированы разные толкования и даны собственные определения данным понятиям. Сформулированы особенности подготовки будущих учителей начальной школы к работе с математически способными учениками.

Ключевые слова: младший школьник, будущий учитель начальной школы, математически способный ученик, подготовка, готовность, подготовка к профессиональной деятельности.

Одной из главных задач Национальной доктрины развития образования Украины выступает подготовка педагогических кадров. Акцентируется внимание на том, что подготовка педагогических и научно-педагогических кадров, их профессиональное совершенствование – важное условие модернизации современного образования.

В связи с этим, к подготовке учителей к будущей

профессиональной деятельности выдвигаются новые требования. Они подразумевают поиск эффективных, результативных форм, методов, приёмов и способов подготовки будущего специалиста к педагогической работе.

Не стоит забывать и про стремительное развитие всех сфер деятельности человека, глобализационные изменения, научно-технический прогресс, рыночные и де-

мократические преобразования, изменение духовно-морального мировоззрения и т.д. Все это существенно влияет на процесс подготовки будущего учителя начальной школы в педагогическом вузе, внося свои существенные изменения.

О. Еник замечено, что «возникла потребность в педагогах, способных анализировать и конструировать логику педагогического процесса в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся, воплощать и создавать новые педагогические технологии» [3, с. 95].

Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности как предмет исследования истолкована в работах В. Бондаря, О. Дубасенюк, В. Ильмана, М. Евтуха, О. Еник, Л. Кондрашовой, Б. Корнетова, Г. Нагорновой, А. Савченко, Л. Ткаченко, Л. Штабовой, В. Юматова и др. Особенности подготовки будущих учителей начальной школы охарактеризовано Л. Изотовой, Н. Истоминой, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартыненко, Л. Петуховой, И. Подласым, С. Скорцовою, Л. Хомич, И. Шапошниковой и др. Специфика подготовки будущих учителей к работе со способными учениками изучена Ю. Гильбухом, Ф. Гоновыми, В. Дружининым, В. Кан-Каликом, З. Курлянд, Н. Лейтес, В. Моляко, И. Осадченко, С. Сысоевой, Т. Чернецкой и др., математически способными учениками – Б. Гнеденко, В. Клепиковым, В. Крутецким, Г. Шулдык, Б. Якимчуком и др.

Понятно, что недостаточное внимание к проблеме подготовки будущих учителей начальной школы, которые бы имели глубокие знания педагогических дисциплин, специальных методик, сформированные педагогические способности и умения применять знания на практике, объясняет все те изъяны и пробелы, которые, к сожалению, еще встречаются в подготовке студентов к учебно-воспитательному процессу начальной школы.

Стоит отметить, что процесс подготовки в современных высших учебных заведениях нельзя назвать совершенным. Как замечено, В. Бондарем, знания психолого-педагогических дисциплин и специальных методик во время не используются на практике, студенты слишком долго ждут встречи с обычным классом и просто боятся школы [1]. Н. Кузьминой отмечено, что недостаточность педагогической и методической подготовки студентов может стать причиной грубых ошибок в будущей педагогической деятельности, и как следствие, будущий учитель будет вынужден сменить место работы, чтобы начиная все с начала, учитывать предыдущие ошибки [5, с. 85].

Цель нашей статьи – изучение методом анализа психолого-педагогической литературы различных точек зрения касательно интерпретации понятия «подготовка», «подготовка будущих учителей начальной школы» и особенностей подготовки будущих учителей начальной школы к работе с математически способными учениками.

О. Морозом подготовка к профессиональной деятельности рассмотрена как наличие у выпускников педагогического ВУЗа определённых знаний, умений и навыков для реализации учебно-воспитательной работы с учениками. Дополнено, что в учебном учреждении процесс подготовки будущего учителя осуществляется путём обучения (т.е. студент есть учеником), а в школе бывшему студенту даётся новый статус – учителя. Большое значение имеют умственные и педагогические способности нового учителя, его пригодность к активной поисковой деятельности, умение передавать знания и обучать других, интерес к науке, культуре, искусству и т.д. [7].

Нам кажется актуальной точка зрения О. Комар, которой обосновано влияние современности на подготовку будущего учителя. Подчеркнуто, что процесс обучения в педагогическом учреждении должен ориентироваться на усиление фундаментального дидактического

и методического образования, приближение учебного процесса к творческой профессиональной деятельности, направленность педагогического процесса на формирование личности педагога с определенными качествами, которые бы отвечали поставленным требованиям и обеспечивали успешность в будущей практической деятельности [4].

Ю. Гапоном, З. Голевой, О. Ивановой рассмотрено особенности подготовки студентов к профессиональной деятельности и отмечено, что профессиональная подготовка будущих учителей приобретает черты подготовки «работника школы», который должен умело владеть методами, принципами, приёмами и использовать полученные знания в своей будущей деятельности. Именно это, по мнению исследователей, поможет будущему специалисту преодолеть «информационные преграды», получить больше информации касательно особенностей развития, обучения, воспитания младших школьников, не допустить «педагогической запущенности» [2, с. 74].

М. Гамезо, М. Уфимцевой выделено ряд специфических особенностей психолого-педагогической подготовки будущих учителей:

- психолого-педагогическая подготовка происходит успешно, если осуществляется в системе содержания учебной дисциплины – час её реализации – надлежащая форма обучения;
- учёт индивидуальных особенностей студентов, мотивов и стимулов обучения;
- постоянное усовершенствование дисциплин психолого-педагогического цикла, в зависимости от современного уровня развития науки;
- разработка и издание учебной литературы для будущих учителей (методические рекомендации, учебно-методические пособия и др.);
- усиленное внимание к проведению семинарских, лабораторных и практических занятий, факультативов и спецкурсов. Основная цель указанных форм организации учебного процесса – овладение будущими учителями разнообразными методиками исследования личности школьника и школьного коллектива. Замечено, что успешное выполнение исследований, участие в семинарах и конференциях – это залог успешного написания будущего дипломного исследования;
- усовершенствование практических умений (организация правильной воспитательной работы, изучение передового педагогического опыта, анализ уроков практикантов и др.) [8].

Л. Хомыч проанализировано исторические этапы становления профессиональной подготовки учителей начальной школы, обосновано особенности профессиональной подготовки учителя начальной школы зарубежья и проанализировано систему психолого-педагогической подготовки будущего учителя современной начальной школы. Профессионально-педагогическую подготовку будущего учителя обосновано, как процесс обучения студентов психолого-педагогическим дисциплинам в научно-исследовательской и учебно-практической деятельности [11].

Отдельным вопросам подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности посвящены труды многих исследователей последних лет.

Так, К. Ружин исследовано подготовку будущих учителей иностранного языка и выявлено, что профессиональная подготовка будущих учителей имеет комплексный характер. Автором выделено компоненты подготовки, которые присущи для студентов любой специальности (психолого-педагогической, общенаучной и др.) и компоненты методической подготовки будущих учителей иностранного языка (лингвистический, методический и др.). Замечено, что данное деление условно, ведь в процессе специальной подготовки все компоненты связаны и взаимодействуют друг с другом [9].

С. Сысоевой упомянуто, что в процессе педагогического творчества большое значение имеет профессио-

нальная, психологическая, педагогическая, специальная подготовка. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству охарактеризована как способность учителя к формированию и развитию творческой личности школьника, так и к собственному профессиональному и личностному развитию, что и есть доминирующими целями его профессиональной подготовки. Замечено, что подготовка учителя к педагогическому творчеству приобретает логическое завершение, если складывается с общего, особенного и индивидуального. Общее – это неотъемлемая часть психолого-педагогической подготовки учителя, особенное – специфические черты творческого процесса и формирования творческого школьника, а индивидуальное – это взаимозависимость подготовки и личных качеств учителя [10].

Как результат анализа психолого-педагогических научных источников, понятие «подготовка» истолковано исследователями как «наличие определенных знаний, умений, навыков» (О. Мороз), «умелое владение методами, принципами, приемами и др.» (Ю. Гапон и др.), «процесс усвоения психолого-педагогических знаний в учебной деятельности» (Л. Хомиш), «формирование и развитие личности школьника и учителя» (С. Сысоева) и т.д.

Нами понятие «подготовка будущего учителя начальной школы» понимается как целенаправленный процесс предоставления и овладения знаниями, умениями и навыками, развитие педагогических способностей и формирование педагогического мастерства для дальнейшей профессиональной деятельности.

Изучивши разнообразные интерпретации понятия «подготовка», нам следует вспомнить и о понятии «готовность», ведь известно, что они взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Бесспорно что «подготовку» мы рассматриваем как целенаправленный процесс, а «готовность» – как конечный, итоговый результат.

В контексте исследования, нами охарактеризовано «готовность будущего учителя начальной школы» как особенное, специфическое состояние личности, наличие сформированных знаний, умений и навыков, как результат специальной методической подготовки.

В данном исследовании не будем останавливаться на изучении сути готовности будущих учителей начальной школы, проанализируем различные аспекты готовности в дальнейших публикациях.

В контексте изученного, целесообразно проанализировать особенности подготовки будущих учителей начальной школы к работе с математически способными учениками. Известно, что подготовка будущих учителей начальной школы к работе с математически способными учениками это составляющая профессиональной подготовки учителей начальной школы к будущей работе и выступает результатом психолого-педагогической и методической подготовки студентов высшего учебного заведения.

К работе с математически способными учениками начальной школы необходимо обстоятельно и вдумчиво готовить студентов в процессе обучения в педагогических вузах. Задание преподавателей в этом направлении:

- помочь студенту в совершенстве овладеть учебными дисциплинами;
- развивать способности студентов к различным видам деятельности;
- вызывать склонность к творчеству, стремление к постоянным поискам в будущей педагогической работе;
- вооружить всеми необходимыми знаниями, умениями и навыками, необходимыми для работы с математически способными учениками начальной школы.

Мы считаем, что необходимые составляющие подготовки будущих учителей начальной школы к работе с математически способными учениками это:

1. Знание теоретических основ психолого-педагогических дисциплин и специальных методик.
2. Постоянное развитие всех психических процессов

(внимание, память, мышление, способности, воображение, восприятие и т.д.).

3. Умение решать творческие задания по математике (задачи с логической нагрузкой, нестандартные математические задачи, математические ребусы, кроссворды, загадки и т.д.).

4. Овладение методиками диагностики математических способностей младших школьников.

5. Формирование умений создавать условия развития математических способностей учеников начальной школы.

6. Освоение разнообразных методик развития математических способностей с их дальнейшим применением и т.д.

Студент, прежде всего, должен основательно овладеть знаниями в сфере психологических, педагогических дисциплин и специальных методик; ознакомиться с опытом работы учителей-новаторов, с эффективными методами, приемами, способами, которые они используют во время уроков; изучить особенности различных инновационных технологий обучения и продумать их применение при работе с математически способными учениками. И наконец, во время прохождения педагогической практики студент должен овладеть широким спектром знаний в разных областях науки, техники, культуры, научиться работать с ученическим коллективом, понимать индивидуально-психологические особенности детей младшего школьного возраста – это тот нужный запас знаний, необходимый для дальнейшей успешной работы с математически способными учениками.

Всё же, как известно, знания еще не означают подготовленности будущего учителя к работе с математически способными учениками. Определенные трудности будут возникать у молодых педагогов во время использования обретенных знаний на практике. Поэтому, очень важно развивать у студентов практические умения и навыки работы с математически способными учениками.

Т. Чернецкой приоритетными направлениями деятельности педагога названо умение определять уровень развития способностей ребенка, динамику его успехов в различных видах деятельности, развитие общих и специальных способностей во время классных и внеклассных занятий [12].

Для ориентирования в курсе математики, усвоения будущими учителями знаний, умений и навыков работы с учениками начальной школы при преподавании математики, овладения новыми учебными технологиями и методикой их применения в педагогических вузах Украины преподаются дисциплины «Математика» (1–2 курс), «Методика преподавания математики» (3–4 курс), «Теория и технологии изучения математики» (5 курс).

Например, при изучении дисциплины «Математика» студент углубляет свои математические знания, учится решать нестандартные задания, которые предназначены для участников математических конкурсов и олимпиад и т.д. При изучении данного курса, студенту предложено выполнить индивидуальное учебно-исследовательское задание, которое включает решение 36 задач с логической нагрузкой. Все это способствует развитию логического мышления, четкости мысли, поисков и открытия нового; развитию связной речи и т.д. Данный курс необходим при подготовке будущего учителя начальной школы к работе с математически способными учениками, ведь он закладывает основы математических знаний, развивает необходимые умственные операции и мыслительные процессы. Не обладая упомянутыми знаниями, будущий учитель просто не сможет выделить математически способного ученика с общей массы и работать с ним в дальнейшем. Вспомним утверждение Е. Лодатко, что далеко не каждый учитель начальной школы осознает ту роль, которую выполняет математика в развитии ребенка, какое значение отводится математике при подготовке учителя начальной школы в его общей профессиональной подготовке и общекультурном развитии [6].

с. 37].

При изучении дисциплины «Методика преподавания математики» предусмотрено выполнение ряда заданий, которые способствуют фундаментальной подготовке будущего учителя начальной школы к работе с математически способными учениками. Так, от студентов требуется подготовка дидактических материалов при изучении определенной темы, проанализировать разные педагогические технологии, которые можно использовать на уроках математики в начальной школе, составить портфолио, подобрать или придумать различные задачи, упражнения с логической нагрузкой, головоломки, ребусы, кроссворды для одаренных детей и т.д.

Задания для самостоятельной работы («Творческая работа школьников на уроках математики», «Организация самостоятельной работы школьников на уроках математики» и т.д.) поможет студенту в будущем эффективно организовать работу с математически способными учениками в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Курс «Теория и технологии изучения математики» является логическим завершением изучения математики в педагогических университетах и способствует овладению будущими учителями начальной школы разнообразными современными учебными технологиями для дальнейшего использования в практической деятельности. Это и ознакомление студентов с концептуальными и теоретическими учениями о современных учебных технологиях начальной школы, и подготовка студентов к моделированию уроков математики с использованием различных учебных технологий, и развитие практических умений и навыков использования современных технологий на уроках математики в начальной школе, и формирование рефлексивной позиции, которая ориентирует будущего учителя на осознание и анализ собственной деятельности, на педагогическое творчество, самостоятельную исследовательскую деятельность.

Анализируя учебные программы, мы обращали внимание на их структуру, цель обучения, задания курса, тематику заданий для самостоятельной работы и т.д. Заметим, что указанные дисциплины способствуют формированию всесторонне развитого, социально активного, высокоморального будущего учителя начальной школы. Он должен в совершенстве владеть теоретической и практической подготовкой, знать основы наук, постоянно расширять свое мировоззрение и кругозор, неизменно усовершенствовать педагогическое мастерство, владеть методами взаимодействия с коллективом и иметь высокий творческий потенциал.

В то же время, указанные дисциплины («Математика», «Методика преподавания математики», «Теория и технологии изучения математики») в полной мере не способны подготовить будущего учителя начальной школы к работе с математически способными учениками. Учебные предметы способствуют формированию и развитию творческого студента, студента с нестандартно развитым мышлением, творческой фантазией, эмоциональной активностью и т.д. Но, безусловно, этого не достаточно для подготовки будущих учителей

начальной школы к работе с математически способными учениками. В частности, в содержании указанных учебных предметов отсутствуют такие составляющие подготовки будущих учителей начальной школы к работе с математически способными учениками, как овладение методиками диагностики математических способностей младших школьников; формирование умений создавать условия развития математических способностей учеников начальной школы; освоение разнообразных методик развития математических способностей с их дальнейшим применением и т.д.

Поэтому, перспективу дальнейших исследований видим в разработке и введении в практику преподавания педагогических вузов соответствующего спецкурса «Особенности работы с математически способными учениками начальной школы».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондар В. И. Дидактика / В. И. Бондар. – К. : «Либідь», 2005. – 264 с.
2. Гапон Ю. А. З досвіду підготовки студентів до управління учнівським колективом / Ю. А. Гапон, З. В. Голева, О. К. Іванова // Професійна підготовка студентів педагогічного інституту [за ред. В. О. Юматова, З. В. Голєвої, Ю. А. Гапона]. – К. : «Вища школа», 1981. – 185 с.
3. Еник О. А. Профессиональная подготовка студентов к работе по обучению дошкольников математики / О. А. Еник // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 4 (11) – С. 95–97.
4. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти. [монографія] / О. А. Комар. – Умань : РВЦ «Софія», 2008. – 332 с.
5. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Издательство Ленинградского университета. – 1961. – 97 с.
6. Лодатко Є. Про математичну підготовку сучасного вчителя початкових класів [Текст] / Є. Лодатко // Початкова школа : Науково-методичний журнал. – 2006. – № 1. – С. 37–41.
7. Мороз О. Г. Молодий учитель і шкільний колектив / О. Г. Мороз. – К. : т-во «Знання» УРСР, 1981. – 48 с.
8. Психолого-педагогическая подготовка учителей [методические материалы по высшему заочному педагогическому образованию] / ред. М. В. Гамезо, М. А. Уфимцева. – М. : «Просвещение», 1972. – 216 с.
9. Ружин К. М. Удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови / К. М. Ружин // Професійна підготовка студентів педагогічного інституту [за ред. В. О. Юматова, З. В. Голєвої, Ю. А. Гапона]. – К. : «Вища школа», 1981. – 185 с.
10. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : Підручник / С. О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
11. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – Київ : Магістр – S, 1998. – 200 с.
12. Чернецька Т. І. Сучасний урок : теорія і практика моделювання : [навч. посібник] / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.

THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR WORK WITH MATHEMATICAL ABILITY PUPILS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

©2013

T.V. Garachuk, post-graduate student of methodology and innovative technologies in the junior school department
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)

Annotation: This article describes the different aspects the training of future primary school teachers to the professional activity. Outlined different views of researchers, analyzed different interpretations and given their own definitions of these terms. Formulated especially features training of future primary school teachers for work with mathematical ability pupils.

Keywords: pupil of primary school, a future primary school teacher, a mathematical ability pupil, training, readiness, preparation for professional activity.

УДК 373.37.011.3

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ РАЗРАБОТКИ СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

Ж.А. Геворкянц, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье освещается проблема формирования основ гражданской идентичности в период дошкольного детства как основная миссия современного образования. Характеризуются особенности проявления данного интегративного личностного качества в дошкольном возрасте; обосновываются содержание гражданской идентичности ребенка, её структура, компоненты в контексте разработки стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, гражданская идентичность, этничность, патриотизм, поликультурность.

Формирование гражданской идентичности в качестве базовой предпосылки для укрепления российской государственности и государственной консолидации общества осознается основной миссией образования в современном обществе и закладывает основу для определения образовательной парадигмы XXI века. Кризис гражданской идентичности, рост неопределенности ценностных ориентаций подрастающих поколений определяют проблему формирования гражданской идентичности как ключевую задачу образования в социокультурной модернизации России и способствуют реализации роли образования как важнейшего социального института.

В связи с возросшей социальной значимостью, проблема становления гражданской идентичности находится в поле исследования ряда наук – психологии, педагогики, социологии, политологии, философии и др. Так И.С. Семенов (ИМЭМО РАН) подчеркивает, что еще несколько десятилетий назад понятие идентичность было «собственностью» психологии, социологии и социальной антропологии. Сегодня концептуализация идентичности занимает заметное место в арсенале инструментов политического анализа. Происходящие в мире процессы, которые принято описывать термином глобализации создают опасность возникновения гибридной идентичности личности, которая может стать как источником модернизации так и фактором демодернизации и дезинтеграции государственного сообщества [8, с. 8-12]. Открытое мировое информационное пространство, развитие сетевых взаимодействий, высокая мобильность людей, иммиграция, мультикультурализм существенно меняют не только облик государства, но и размывают представления людей о государственности. Размытость представлений о гражданской принадлежности порождает серьезные проблемы, связанные с глубоким отчуждением общества от государства, ощущением распада, нестабильности человеческого бытия.

Процессы модернизации, происходящие в современном обществе, актуализируют научные исследования закономерностей становления гражданской идентичности в изменившихся социально-политических условиях, выработки новой парадигмы гражданской идентичности. *Гражданская идентичность* выступает как осознанный процесс соотнесенности (тождественности) человека с определенной государственной общностью в конкретном социально-политическом контексте. Осознание человеком сопричастности к определенному государству, к сообществу граждан является основой полноценной социальной жизни и зрелой гражданской позиции. Посредством гражданской идентичности усваиваются и транслируются нормы и ценности, стереотипы поведения, традиции и обряды народа, осуществляется влияние на формирование национально обусловленного мировосприятия.

А.Г. Асмолов (РАН, ФИРО), представляя новую образовательную парадигму XXI века, отмечает, что в условиях роста социального разнообразия в стране перед системой образования все более рельефно выступают задачи обеспечения консолидации различных слоев гражданского общества, уменьшения социальной на-

пряженности между представителями различных конфессий и национальных культур. В целях уменьшения существующих рисков общественного развития во главу угла социокультурной модернизации образования ставится идеология разработки стандартов как конвенциональных норм, отражающих социальные ожидания по отношению к образованию личности, семьи, общества, государства. В основе разработки стандарта общего образования лежит представление об образовании именно как базовом институте социализации личности, обеспечивающем приобщение нового поколения детей, подростков и молодежи к ценностям отечественной и мировой культуры, формирование гражданской идентичности и солидарности общества; овладение универсальными способами принятия решений в различных социальных и жизненных ситуациях на разных этапах возрастного развития личности; снижение вероятности рисков социальной дезадаптации и нарушений здоровья подрастающих поколений. Ценностные ориентиры методологии образования как ведущей социальной деятельности общества позволяют в контексте проектирования образовательных стандартов осуществить формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности через разработку нового поколения образовательных программ [2, с. 76-77].

Таким образом, разработка и внедрение комплекса программ формирования гражданской идентичности личности актуальна, социально значима и является отражением изменившейся парадигмы образования – от чисто «знаниевой» к развитию личности учащегося как гражданина России. Проектирование образовательных стандартов нового поколения нацелено на достижение гармонии этнической идентичности, гражданской идентичности и общечеловеческой идентичности в процессе становления человека.

Хотя активное формирование гражданской идентичности происходит в юношеском и более старших возрастах, можно говорить о предпосылках становления основ гражданской идентичности личности уже на ступени дошкольного образования. В основу построения процесса формирования гражданской идентичности детей дошкольного возраста положены нормативно-правовые документы: Закон РФ «Об образовании» [4], Национальная доктрина образования в Российской Федерации [7], Государственная программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации [3], Концепция развития образования на период до 2015-2020 гг., Федеральные государственные требования к структуре программы дошкольного образования [10]. А также Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации, которая определяет особенности реализации данного процесса:

- формирование российской гражданской идентичности в условиях социально-политической неоднородности регионов;

- воспроизводство и развитие национальных культур и родных языков народов России как необходимых инструментов социализации подрастающих поколений и важнейшей основы становления и функционирования российской гражданской нации;

- эффективная подготовка детей дошкольного возраста к социальной адаптации в условиях поликультурного и полилингвального окружающего мира [6].

В современной системе образования РФ дошкольное образование представлено как важнейшая составляющая единой государственной системы непрерывного образования, а дошкольное детство как уникальный период становления основ личности, формирования социальных значимых качеств. В связи с возложенным новым социальным статусом дошкольное образование в настоящее время переживает период интенсивного развития и модернизации, что способствует повышению интереса к личности ребёнка дошкольного возраста, дальнейшему исследованию его уникальности, развитию потенциальных возможностей и способностей. Дошкольный возраст рассматривается как самостоятельный этап развития человека, за который несет ответственность государство, фундаментальный период целенаправленного развития базовых качеств личности, в том числе формирования ее гражданской идентичности.

В результате серьёзной работы психологов, педагогов, социологов, экономистов впервые в российской истории в соответствии с требованиями вступающего в силу 1 сентября 2013 году Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» подготовлен проект стандарта дошкольного образования. В проекте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2013) подчеркивается, что Программа дошкольного образования направлена на создание условий социальной ситуации развития дошкольников, открывающей возможности позитивной социализации ребёнка, на решение задач становления первичной ценностной ориентации, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, малой и большой родине. Стандарт дошкольного образования выступает в качестве гарантий государства в вопросах поддержки семьи и гарантий общества, которое хочет, чтобы в российском государстве росли дети культуры, достоинства, носители ценностных установок современного мира, а не дети риска.

Успешная социализация ребенка-дошкольника, приобретение опыта социального общения возможна в процессе развития ребенка в различных видах детской активности: двигательной, игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, восприятия художественной литературы и фольклора, элементарной трудовой деятельности, конструирования из различных материалов, изобразительной, музыкальной и других, характерных для данного периода жизни видах деятельности. Содержание образовательной работы должно обеспечивать первичных представлений: о себе, других людях, социальных нормах и культурных традициях общения, объектах окружающего мира (предметах, явлениях, отношениях); о планете Земля как общем доме людей, о многообразии культур стран и народов мира [5, с. 94-95].

Таким образом, формирование гражданской идентичности в современных нормативных документах определено как составляющая успешной социализации детей дошкольного возраста. В контексте с рассматриваемой социально-педагогической проблемой возникает необходимость определения содержания понятия гражданской идентичности в соотношении с возрастными особенностями дошкольного периода детства.

Под гражданской идентичностью детей дошкольного возраста понимается формирование представлений ребенка о своем «Я», отождествление самого себя с социальным статусом, культурными традициями, этническим сообществом. «Маленький гражданин» – это человек, который обладает всеми правами, выполняет свои обязанности, уважает, проявляет заботу о близких людях, бережно относится к природе, проявляет симпатию к людям других национальностей.

Рассмотрение проблемы формирования гражданской идентичности на этапе дошкольного детства мно-

гими исследователями представляется в единстве с социально-личностным становлением ребенка – Н.В. Иванова, О.Л. Князева, С.А. Козлова, Е.К. Ривина, Р.Б. Стеркина. С точки зрения практиков дошкольного образования – Г.Н. Абросимовой, Е.Ю. Александровой, Г.Н. Данилиной, В.А. Малыгиной, А.А. Остапец, М.Е. Трубачевой и др., развитие интереса детей к истории своей семьи, истории города (села), к народной культуре, природе родного края и чувства причастности теснейшим образом связано с вопросами патриотического воспитания.

Анализ современных программ дошкольного образования демонстрирует востребованность практикой парциальных программ, нацеленных на формирование этнической и российской идентичности – программа «Мы все разные» (О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина); программа «Развитие у детей представлений об истории и культуре» (Л.Н. Галагузова, С.Ю. Мецеракова); программа «Непреходящие ценности малой родины» (Е. В. Пчелинцева); программа «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» (О.Л. Князева, М.Д. Маханева); программа «Открой себя» (Е. В. Рылеева), программа «Мы живём в России» (Н.Г. Зеленовой, Л.Е. Осиповой), программа «С чего начинается Родина?» (под редакцией Л.А. Кондрыкинской), «Программа гражданского воспитания детей дошкольного возраста» (Л.В. Пименова), программа «Мой мир» (С.А. Козлова) и др.

Несмотря на различие методических подходов, все программы объединяет понимание того, что достижение ребенком социального мира строится на движении от осознания своей общности с ближайшим окружением (семья, детский сад, город (село) республика) к региону (ближайших республиках-соседях), от региона - к пониманию России как государству, объединенному общей символикой, нравственными ценностями и далее - к осознанию Мира. Таким образом, выстраивается закономерная цепь формирования гражданской идентичности на этапе дошкольного детства: «Я» – «Моя семья» – «Детское сообщество» – «Мой край» – «Россия» – «Мир», что позволяет учитывать особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста, формировать у дошкольников представления о своей национальной культуре как элементе общероссийской и мировой культуры, а о самом себе как части российской нации и мирового сообщества.

Формирование современной, актуальной гражданской идентичности личности на этапе дошкольного образования превращается в сложную системную задачу и требует определения её компонентов. А.Г. Асмолов, определяя структуру гражданской идентичности, выделяет следующие компоненты: когнитивный, ценностно-смысловой, эмоциональный, деятельностный [1, с. 4-10].

Результатом сформированности данных компонентов являются личностные качества – этничность, патриотизм, поликультурность.

Этничность – личностное качество, которое выступает как осознание своей принадлежности к данному этносу и его национальным культурным ценностям.

Патриотизм – личностное качество, которое выступает как осознание своей принадлежности к сообществу граждан данного государства и культурным ценностям своей страны.

Поликультурность – личностное качество, которое выступает как осознание своей принадлежности к мировой культуре и общечеловеческим ценностям.

Содержание компонентов гражданской идентичности к концу дошкольного возраста могут быть представлены рядом показателей (на примере Республики Северная Осетия – Алания):

Когнитивный компонент включает в себя систему представлений:

Раздел «Я и моя семья» – о себе, о своей семье, о ближайших родственниках, о своей национальной принад-

лежности, языке общения своей семьи.

Раздел «Детский сад» – о своем месте в ближайшем социуме, о многонациональном составе группы детского сада, культуре этих народов.

Раздел «Государство» – «малая» Родина – об Осетии (Иристон, Алагия), ее столице – г. Владикавказ, выдающихся личностях республики, защитниках-героях Осетии, ближайших республиках-соседях РСО-Алагия (Кабардино-Балкарская Республика, Республика Дагестан, Чеченская Республика, Республика Ингушетия и т.д.), о Северном Кавказе как об общем доме для людей разных национальностей;

Россия – о символах, столице России – г. Москва, выдающихся людях страны, достопримечательностях, Российской армии, России как о многонациональном государстве.

Раздел «Мир» – о планете Земля как об общем доме, многообразии стран и государствах, некоторых событиях, происходящих в мире, населении разных стран, их особенностях, национальной принадлежности.

Ценностно-смысловой компонент раскрывает сформированность системы отношений:

Раздел «Я и моя семья» – ценность сохранения семейных традиций, обычаев из поколения в поколение, ценность родственных отношений,

Раздел «Детский сад» – ценность человеческого общения, толерантное отношение к другим детям;

Раздел «Государство» – ценность собственной причастности к стране, ее традициям, культуре, истории;

Раздел «Мир» – ценность сопричастности к общечеловеческой культуре.

Эмоциональный компонент отражает психоэмоциональную составляющую:

Раздел «Я и моя семья» – чувство психологической и физической защищенности; чувство гордости за семью, достижения родных людей, почетные грамоты, и различные награды родителей и родственников; чувство гордости за свой родной язык и культуру своего народа.

Раздел «Детский сад» – толерантность к детям разных национальностей, посещающих группу детского сада; культурно-эмоциональные переживания (внешний вид, язык общения).

Раздел «Государство» – чувство любви к «малой» и «большой» Родине; чувство гордости за достижения выдающихся личностей РСО-Алагия; уважение к защитникам Отечества; уважение к людям разных национальностей и их обычаям; чувство гордости за достижения отдельных россиян и России в целом.

Раздел «Мир» – чувство толерантности и человеколюбия; уважение к культуре, обычаям и традициям других народов.

Деятельностный компонент определяет возможные формы поведения:

Раздел «Я и моя семья» – участвовать в выполнении некоторых семейных обязанностей, традиций в быту и праздниках.

Раздел «Детский сад» – проявлять уважительного отношение к детям и работникам детского сада.

Раздел «Государство» – бережно относиться к культуре и истории своего народа; участвовать в общественных и народных праздниках, отмечаемых в детском саду.

Раздел «Мир» – показывать на карте, глобусе континенты и некоторые страны; рассматривать иллюстрации

и фотографии с изображением предметов культуры разных народов; называть некоторые национальности людей, населяющие разные страны мира.

Основаниями для формирования гражданской идентичности ребенка могут выступать: чувство семьи, родины (места, где человек родился); национальный язык; национальная гордость, ее предметом могут быть национальные герои, позитивная историческая память народа и исторические мифы, легенды, былины; национальный характер; достижения в области науки и техники, литературе, искусстве, спорте (так называемые элитарные достижения твоего народа).

Таким образом, высокая интенсивность процесса формирования личности в период дошкольного детства позволяет особенно эффективно осуществлять психолого-педагогическое взаимодействие с ребенком и решать задачи его развития, воспитания, обучения и формирования основ гражданской идентичности. Психолого-педагогическая деятельность дошкольного образовательного учреждения по формированию гражданской идентичности, должна быть направлена на освоение общекультурного наследия России, установление связи всеобщего и специфического национального, на знание культурных традиций, достижений родного села, города, области, края и страны в целом с опорой на познавательные возможности детей дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики / Лидеры образования. 2007, № 6. – С. 4-10.
2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования, 2008. – №1. – С. 65-86.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 5 октября 2010г. № 795.
4. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1 (действующая редакция от 01.12.2012).
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. – 2002. – 342 с.
6. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>.
7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (одобрена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. N 751).
8. Семенов И.С. Идентичность в предметном поле политической науки // Идентичность как предмет политического анализа. Сб. статей по итогам Всеросс. науч.-теорет. конф. (ИМЭМО РАН, 21-22 окт. 2010 г.). – М.: ИМЭМО РАН, 2011. – 299с. (С. 8- 12).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013), проект. <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/26230.html>
10. Федеральные государственные требования к структуре программы дошкольного образования (утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации « 23 » ноября 2009 г. № 655).

FORMATION OF CIVIL IDENTITY CHILD IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT STANDARD PRE-SCHOOL EDUCATION

© 2013

J.A. Gevorgyants, candidate of pedagogical sciences, associate professor of preschool education
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This paper highlights the problem of developing the foundations of civic identity during the preschool years as a primary mission of modern education. Characterized by particular manifestations of integrative personal quality in the preschool years; settle for civil identity of the child, its structure, the components in the context of the development of the standard of pre-school education.

Keywords: preschool child, civil identity, ethnicity, patriotism, multiculturalism.

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И СВОБОДА ВЫБОРА В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ

© 2013

К.Н. Гнездилова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Педагогика высшей школы и образовательный менеджмент»

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Аннотация: Корпоративная культура преподавателя определяется лояльностью к учебному заведению, которая во многом зависит от степени вовлечения его в общие дела вуза. Последнее подразумевает определенный уровень развития у преподавателей способности работать в команде для достижения общей цели, а также способности принимать решения и наличия свободы выбора для этого. Исследование этого аспекта проблемы дает возможность определить подходы, необходимые для построения системы подготовки будущих преподавателей в процессе их магистерской подготовки.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы; вуз; корпоративная культура вуза; корпоративная культура преподавателя; лояльность; свобода; выбор в принятии решения; свобода выбора в принятии решений; самодетерминация; мотивация; внешняя мотивация; внутренняя мотивация.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Заинтересованность корпоративной культурой преподавателя высшей школы продиктована практически отсутствием педагогических исследований в данном направлении. Как показывают результаты теоретического анализа, в научных публикациях все больше внимание уделяется изучению корпоративной культуры вуза, рассматриваются различные ее аспекты, начиная с проблемы диагностирования, формирования, развития и заканчивая, вопросами эффективного управления корпоративной культурой. При этом внимание акцентируется на том, что изучение данного феномена является необходимым для прогнозирования последствий внесения изменений в уже существующую культуру вуза.

Исследование корпоративной культуры высшего учебного заведения интересно еще и тем, что она определяет уровень развития корпоративной культуры самих преподавателей. В контексте подготовки будущих преподавателей в высшей школе является актуальным изучение ее составляющих, а также факторов, которые влияют на уровень ее развития. Проведенный анализ научных публикаций, изучение опыта работы преподавателей в вузах, а также, что немаловажно в разрезе нашего исследования, изучение существующих учебных планов подготовки будущих преподавателей вуза на базе магистратуры показали, что недостаточное внимание уделяется изучению магистрантами многих вопросов, непосредственно касающихся процесса формирования их корпоративной культуры. Среди них особое внимание, на наш взгляд, следует уделить:

- ценностям высшего образования, в частности, ценностям отдельного вуза, их принятию и поддержанию преподавателями;
- особенностям работы преподавателя в профессорско-преподавательском коллективе вуза;
- созданию и поддержанию благоприятного социально-психологического климата в работающем преподавательском коллективе;
- организации командной работы преподавателей над созданием нового проекта;
- специфике межличностного общения преподавателей, имеющих разный социальный статус в организации, в частности, в отдельно взятом подразделении коллектива;
- процессу принятия решений преподавателями в различных профессиональных ситуациях.

Все выше перечисленное составляет теоретическую основу для формирования корпоративной культуры будущих преподавателей вуза.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Следует отметить, что различные аспекты изучения такого феномена как корпоративная культура вуза

отражены в работах М. А. Ахмедовой, Л. И. Беловой, Г. В. Герасимовой, М. В. Ионцевой, М. Ю. Козлова, А. А. Романовского, А. П. Ханевич, Г. Ф. Хоружего, О. В. Шефер и др.

В незначительном количестве представлены научные труды, в которых раскрывается проблема корпоративной культуры преподавателя высшей школы (О. В. Андомин, Е. Р. Ахметишина, Л. П. Иноземцева). Вопросы, связанные с процессом формирования корпоративной культуры у будущих преподавателей высшего учебного заведения, остаются на сегодняшний день недостаточно изученными. Среди интересующих нас аспектов указанной проблемы особое внимание хотелось бы уделить процессу принятия решений преподавателями в различных ситуациях, и рамках предоставляемой им для этого свободы.

Формирование целей статьи (постановка задания). Вышесказанное ориентирует на решение следующих задач: на основе изучения существующих научных трудов из различных областей знаний проанализировать влияние корпоративной культуры организации, в частности вуза, на процесс принятия решений сотрудниками/преподавателями, а также раскрыть вопрос о свободе, выборе и создании необходимых условий в организации для поддержания лояльности сотрудников/преподавателей к вузу; обобщить результаты, полученные в ходе проведения эмпирического исследования, цель которого состояла в изучении уровня развития корпоративной культуры преподавателей, и, соответственно, вопроса свободы выбора в принятии решения как фактора, определяющего лояльность преподавателя к конкретному вузу.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Прежде всего, следует отметить, что в литературе исследователи используют два понятия «корпоративная культура» и «организационная культура». Поскольку для решения поставленных выше задач были анализированы работы ученых из различных областей человеческого знания, в которых употребляются оба упомянутых понятия, считаем возможным использование их в исследовании как синонимичных.

В ходе изучения источников информации из различных сфер (менеджмента, HR-менеджмента, культурологии, социологии, психологии, педагогики) выявлено влияние корпоративной культуры на процессы, протекающие в организации (коммуникации, организационное поведение сотрудников, социализация сотрудников, построение пути развития профессиональной карьеры и др.).

Среди процессов, поддающихся влиянию корпоративной культуры организации, в том числе и вуза, следует отметить процесс принятия решений представителями администрации вуза и сотрудниками/преподавателями. В частности, в работе О. Г. Тихомировой затрагивается вопрос влияния корпоративной культуры организации на процесс принятия решений руководством/менедже-

рами и рядовыми сотрудниками. Исследователь, выделяя основные направления и характер влияния, указывает, что организационная культура:

- формирует приоритет коллективного или индивидуального принятия решения;

- снимает неопределенность во время принятия решений (ценности, заложенные в культуре, дают ответ на вопрос: «Как поступать в данной ситуации?»), влияет на выбранный вариант решения;

- подвергает этической оценке сформулированные цели в процессе принятия решений, альтернативные варианты решений, предложенные способы достижения поставленных целей;

- ликвидирует проблему несоответствия принятого сотрудником решения и его этических убеждений (этические нормы сотрудника соответствуют корпоративной культуре);

- формирует отношение к организации: лояльность сотрудника к организации определяет характер принятого решения (соблюдение интересов организации в процессе принятия решения);

- формирует внутриорганизационную мораль, трудовую этику;

- повышает компетентность сотрудника в принятии решений;

- снимает необходимость в постоянном контроле, приказах и распоряжениях, поскольку они компенсируются организационной культурой и благодаря этому повышается возможность самостоятельного принятия решений [6].

Касательно последнего, то считаем, что такая ситуация возможна в случае заложенных в основу корпоративной культуры таких ценностей, как поддержание и обеспечение определенного спектра различных свобод, в том числе и свободы выбора в принятии решений.

Интересным для исследования является мнение украинских ученых относительно содержания университетской (академической) корпоративной культуры. С их точки зрения, главной ценностью и условием для существования корпоративной культуры является наличие такого спектра свобод:

- свобода выбора (научной темы или предмета преподавания);

- свобода творчества (метода, методики и средств, которые используются в процессе образовательного-научного творчества);

- свобода от давления (внутреннего и внешнего) во время творческой деятельности (научно-образовательной, преподавательской, культурно-воспитательной, просветительской);

- независимость в работе (творчестве) [5, с. 142].

На наш взгляд, следует добавить и свободу от давления в процессе принятия преподавателями решений, непосредственно касающихся эффективной деятельности самого вуза.

Малоизученным остается вопрос наличия у преподавателей выбора для принятия таких решений в сложившихся ситуациях и предоставление для этого свободы со стороны администрации/руководства вуза. Важность исследования указанного аспекта проблемы корпоративной культуры позволит определить основные направления в построении системы профессиональной подготовки будущих преподавателей, а именно процесса формирования их корпоративной культуры. Следует также отметить и то, что свобода выбора в принятии решений определяет лояльность преподавателей к вузу, а последняя выступает в качестве одного из показателей уровня развития их корпоративной культуры.

Изучение вопроса корпоративной культуры вуза и корпоративной культуры преподавателя оказалось невозможным без обращения к исследованиям из различных научных областей, и, в частности, психологии. Сущность таких понятий как «свобода», «выбор», «свобода выбора» широко представлена и раскрыта в

научных трудах зарубежных и отечественных исследователей. На основе анализа работ, представленных в зарубежной психологии, Е. И. Кузьмина выделяет две группы исследователей: 1) авторы концепций личности, которые представляют поведение и в целом жизнь человека свободными или контролируемыми извне; 2) исследователи, целью изучения которых является сам феномен свободы [2, с. 114].

В работе Д. А. Леонтьева охарактеризованы разные подходы зарубежных и отечественных исследователей к раскрытию сущности таких понятий как «свобода» и «самодетерминация» [3].

Следует отметить и то, что в контексте нашей проблематики заинтересованность свободой выбора обосновывается еще и тем, что в различных публикациях по менеджменту, в частности HR-менеджменту, не теряет своей актуальности вопрос о повышении мотивации персонала. Несмотря на то, что на сегодняшний день существуют различные теории мотивации персонала, все же менеджеры упорно ищут практические пути решения этой проблемы. В ряде публикаций такого плана и затрагивается вопрос влияния корпоративной культуры на процесс повышения мотивации сотрудников.

Учитывая тот факт, что феномен корпоративной культуры находится в центре внимания различных наук, мы сосредоточились на теории самодетерминации и личностной автономии Э. Деси и Р. Райна [7], применение основных положений которой в управлении организациями показало свою эффективность. Так, обобщая результаты многочисленных исследований в рамках теории самодетерминации, Т. О. Гордеева указывает на то, что поддержка автономности и компетентности сотрудников организации со стороны руководства (менеджеров) является важным фактором, влияющим на их удовлетворенность работой, производительность труда и психологическое благополучие [1].

Изучение вопроса формирования, развития и эффективного управления корпоративной культуры вуза, как показывают результаты анализа различных научных публикаций, связывают с проблемой приобщения и вовлечения сотрудников (партиципация) в процесс решения стоящих перед организацией проблем и задач. По мнению И. Н. Романько, именно партиципация обеспечивает автономии сотрудников, поскольку вовлечение в деятельность, направленную на решение важных для организации проблем и задач повышает внутреннюю мотивацию сотрудников [5]. Однако при этом акцентируется внимание на частичной или полной свободе сотрудников в принятии решений. Более детально вопрос о приобщении сотрудников к процессу принятия решений (в частности и управленческих) и выборе стиля принятия решений более детально представлен в работах в сфере менеджмента.

Обобщим, что одним из механизмов управления корпоративной культуры вуза является удовлетворение потребности преподавателей в автономии, что непосредственно влияет на их удовлетворенность работой именно в этом высшем учебном заведении, а значит и способствует проявлению лояльности к нему.

Из всего выше сказанного следует, что для управления корпоративной культурой организации, в частности вуза, важным является предоставление сотрудникам/преподавателям свободы выбора в принятии решений как средства поддержания их автономии (самодетерминации), что, в свою очередь, способствует внутренне мотивируемому поведению. Возможность принимать ответственные решения, иметь право голоса проявляется в процессе партиципации.

Как известно, стиль управления руководства учебного заведения отображается на стиле преподавания педагога. Ограничение преподавателя в свободе выбора в принятии решений со стороны администрации непосредственно влияет не только на его удовлетворенность работой, но и на построение учебного процесса.

В работе зарубежных ученых представлена модель процесса воздействия давления в образовательной среде со стороны администрации на межличностное поведение преподавателя и мотивацию студентов [8].

Исследователи указывают на то, что административное давление (временные ограничения, завышенные стандарты, ограничения в учебных планах) влияют на снижение восприятия автономии преподавателями, в таком случае мотивация выполнения работы/преподавания носит контролируемый характер. Это непосредственно отображается на контроле поведения студентов, что, в свою очередь, создает контролируемый характер мотивации обучения студентов. Последнее, как свидетельствуют результаты многочисленных исследований, не способствует повышению заинтересованности студентов в обучении.

По мнению Т. О. Гордеевой, учителя (преподаватели) считают мотивацию фиксированной чертой, поэтому при низкой мотивации учащихся к обучению они используют контролирующие стратегии с целью преодолеть наблюдающийся дефицит мотивации [1]. Следует также отметить, что контроль для преподавателя в дальнейшем становится «личным» качеством, которое проявляется не только в профессиональной деятельности, но и во всех жизненных ситуациях.

Как указывалось выше, считаем важным изучение вопроса свободы выбора в принятии решений потому, что это позволит внести коррективы в процесс подготовки будущих преподавателей. Мы полагаем, что включение в построение учебного процесса таких элементов, как поддержка возможности будущего преподавателя проявлять себя как инициатора, его умение свободно высказывать свое мнение, является не только залогом формирования их собственной корпоративной культуры, но дает им возможность в будущей профессионально-педагогической деятельности самим организовывать учебный процесс, направленный на поддержание автономности и компетентности студентов. Последнее является важной составляющей процесса формирования корпоративной личности будущих специалистов, а эта задача остается одной из актуальных задач современной высшей школы.

Построение процесса обучения в высшей школе на основе поддержки автономности участников, их компетентности и связи с другими позволит решить существующее на сегодняшний день противоречие между необходимостью в процессе профессиональной подготовки в вузе формировать у будущих специалистов, в том числе и будущих преподавателей вуза, системы социальных, и прежде всего организационных компетенций (способность к принятию решений, умение работать в команде, проектировать собственную профессиональную карьеру, умение формировать эффективные и бесконфликтные взаимоотношения с коллегами, стремление к сотрудничеству), и неспособностью и неумением преподавателей создавать необходимые для этого условия.

Как отмечает в своей работе Е. И. Кузьмина, «...идея свободы в обучении реальна и актуальна в наше время. Одна действительна в любом цивилизованном государстве, обеспечивающем и защищающем права человека» [2, с. 269]. Однако на сегодняшний день существует несколько причин, вследствие которых не все школы и вузы готовы к ее реализации.

С целью изучения указанных аспектов корпоративной культуры вуза и, соответственно, уровня развития корпоративной культуры самих преподавателей, было проведено исследование. Преподавателям вуза была предложена анкета, состоящая из нескольких утверждений и четырех вариантов их продолжения, из которых респонденту необходимо выбрать только один. Одно из таких утверждений затрагивало вопрос о свободе выбора преподавателя в принятии важных решений, касающихся не только профессионально-педагогических проблем и ситуаций, но и затрагивающих деятельность преподавателя в коллективе кафедры, факультета и

университета в целом. Следует сказать, что, учитывая специфику предлагаемой анкеты, преподавателям было предложено оценить по пятибалльной шкале свою откровенность при ответах. По результатам исследования, значительная часть респондентов (77,7 %) отметили, что они были полностью откровенны в своих ответах.

По результатам опроса 26,6 % преподавателей считают, что в вузе они имеют свободу выбора в принятии тех важных решений, которые непосредственно касаются не только их профессиональной деятельности, но и деятельности института (факультета) и университета в целом.

Большая часть респондентов (43,6 %) ответили, что их свобода выбора в принятии важных решений является частичной, как в профессиональной, так и в общественной деятельности. 17 % преподавателей считают, что имеют свободу выбора только в профессиональной деятельности, что же касается других аспектов деятельности, то существуют ограничения со стороны руководства. 9,6 % опрошенных заявили об отсутствии свободы в выборе принятия решений в профессиональной деятельности и в любой другой деятельности, связанной с вузом.

В анкетировании брали участие преподаватели, имеющие различный стаж работы в вузе. В ходе статистической обработки данных такая переменная как стаж работы охватывал большой диапазон значений, начиная от 2 лет и заканчивая 45 годами. Поэтому для упрощения качественного описания результатов исследования были сформированы следующие группы по стажу работы в вузе: до 9 лет; до 13 лет, до 23,5 лет и старше 23,5 лет. Среднее значение стажа работы в вузе по результатам анкетирования составило 17 лет.

Также в ходе проведения исследования была выявлена средняя корреляционная связь ($r=0,584$) между свободой выбора в принятии решений и существующими способами мотивации преподавателей в вузе (уровень значимости $a=0,01$). Последнее требует дальнейшего изучения. Корреляции между стажем работы в вузе и свободой выбора в принятии решений выявлено не было.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Относительно проблематики представленного исследования корпоративной культуры преподавателя, контроль и ограничение свободы со стороны администрации вуза (кафедры, института) в принятии решений, касающихся не только чисто профессионально-педагогической деятельности (имеется в виду принятие решений относительно ситуаций, имеющих место в учебном процессе), но и активного участия в общих делах кафедры, института, вуза в целом, негативно влияет на мотивацию преподавателей и соответственно на удовлетворенность преподавателей работой именно в этом вузе. Результаты анализа различных публикаций свидетельствуют о том, что предоставляемая сотрудникам свобода выбора в принятии решений положительно влияет на лояльность преподавателя к вузу, что дает возможность говорить о развитии его корпоративной культуры.

Исходя из обобщений результатов теоретического анализа и проведенного эмпирического исследования, считаем, что формирование корпоративной культуры будущих преподавателей в процессе их магистерской подготовки в вузе будет эффективнее, если создавать определенные психолого-педагогические условия. Среди них важное место принадлежит стимулированию автономности магистрантов путем предоставления им свободы действий. Этому способствует использование в учебном процессе высшей школы таких современных технологий и методов обучения, как кооперативное обучение, которое включает групповую/командную работу, метод проектов, «Мозговой штурм», различные виды организационных игр и т.д. Все это также позволяет развивать способность будущих преподавателей высшей школы к принятию коллективного и индивидуального

решений в профессиональной деятельности.

Представляет интерес вопрос о системе мотивации преподавателя в вузе и ее взаимосвязи со свободой выбора в принятии решений, который и составляет перспективу дальнейших научных поисков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 2. Вопросы практического применения теории. [Электронный ресурс] / Т. О. Гордеева // Психологические исследования. – 2010. – № 5(13) – Режим доступа к журн. : www.psystudy.ru

2. Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика / Е. И. Кузьмина. – СПб. : Питер, 2007. – 336 с. – (Серия «Учебное пособие»).

3. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – № 1. – С. 15-25.

4. Романовський О. Університетська (академічна)

корпоративна культура / О. Романовський, Ю. Романовська, О. Романовська // Освіта і управління. – 2011. – Т. 14. – № 1. – С. 141-150.

5. Романько И. Н. Изучение организационной партиципации как составляющей процесса коммуникации в организациях [Электронный ресурс] / И. Н. Романько // Психологические исследования. – 2011. – № 2(16) – Режим доступа к журн. : www.psystudy.ru

6. Тихомирова О. Г. Организационная культура: формирование, развитие и оценка / О. Г. Тихомирова. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет ИТМО, 2008. – 156 с.

7. Deci E. L. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health / Deci E. L., Ryan R. M. // Canadian Psychology. – 2008. – №49. – Pp. 182-185.

8. Pelletier L. G. Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom / Pelletier, L. G., Sharp, E. C. // Theory and Research in Education. – 2009. – №7. – Pp. 174-183.

UNIVERSITY INSTRUCTOR'S CORPORATE CULTURE AND FREEDOM IN DECISION MAKING

© 2013

K.N. Gnyezdilova, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the chair «Pedagogy of higher educational establishment and educational management»
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy, Cherkassy (Ukraine)

Annotation: The university instructor's corporate culture is defined by loyalty to the school that greatly depends on the degree of their involvement in the university decision making. The latter implies that instructors have teamwork skills and are able to make decisions to achieve common goals. The study of how such skills can be developed will enable us to determine the approaches to develop a training system for the future teachers in the master programs.

Keywords: university instructor, higher educational establishment, university corporate culture, university instructor's corporate culture; loyalty, freedom, options in the decision-making, freedom in decision-making, self-determination, motivation, extrinsic motivation, intrinsic motivation.

УДК 378.147

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

© 2013

М.Г. Голубчикова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

М.А. Алферова, начальник отдела технологий обучения

Иркутская государственная медицинская академия последипломного образования, Иркутск (Россия)

Аннотация: Система последипломного профессионального образования должна быть мобильной и создавать максимально благоприятные условия для непрерывного образования человека на протяжении всей его профессиональной деятельности. Наиболее эффективным инструментом реализации самостоятельного обучения, а, следовательно, и организации мобильного учебного процесса являются технологии дистанционного обучения. В статье представлены способы реализации данных концептуальных идей на практике.

Ключевые слова: мобильный учебный процесс, дополнительное профессиональное образование, индивидуальная педагогическая траектория, дистанционное обучение, система менеджмента качества.

Тезис о том, что непрерывное образование сегодня является необходимым условием развития общества, в развитых странах уже рассматривается как данность. Постоянные перемены требуют постоянной переподготовки, модернизации знаний и умений.

Дополнительное профессиональное образование должно стать одним из самых мощных факторов воспроизводства квалифицированных кадров и позволить каждому человеку мобильно, за короткие сроки обучения, на базе имеющегося образования, приобрести новую специальность, повысить свою квалификацию, реализовать потребность в самосовершенствовании и адаптации к стремительно изменяющимся условиям жизни [1].

Мы считаем, что система последипломного профессионального образования как целостная, открытая и относительно независимая система по своей сути, в соответствии с экономическими и социальными запросами, должна быть мобильной и создавать максимально благоприятные условия для непрерывного образования человека на протяжении всей его профессиональной де-

ятельности.

Мобильный учебный процесс сегодня в большей степени возможен именно в системе последипломного образования в силу того, что эта ступень образования располагает большей степенью свободы в сравнении с начальной базовой ступенью профессиональной образовательной системы подготовки специалистов.

На современном этапе профессиональная деятельность преподавателей отличается возможностями индивидуализации, вариативности в выборе педагогических средств. На наш взгляд, все большую актуальность приобретает понятие «индивидуальная педагогическая траектория», которая может рассматриваться как средство творческого самовыражения в профессии, что должно способствовать более эффективному использованию человеческих ресурсов на рабочем месте

Концепция развития учреждения дополнительного профессионального образования, которым является Иркутская государственная академия последипломного медицинского образования (ИГМАПО) включает вопро-

сы, касающиеся *разработки и реализации индивидуальной педагогической траектории* преподавателя системы дополнительного медицинского профессионального образования [2], *создание научно-обоснованной модели процесса сопровождения преподавателя-медика* в повышении его педагогического мастерства [3], определение особенностей и способов *организации мобильного учебного процесса*.

При реализации данной Концепции наибольшей оптимизации по затратам можно добиться за счет *высоко организованной самостоятельной познавательной деятельности* обучающихся. Результативность и эффективность самостоятельной работы учащегося определяется интенсивностью этой деятельности, задаваемой содержанием, мотивацией, методами и технологиями обучения, средствами организации, постоянным сопровождением и контролем со стороны преподавателя. Таким образом, мы приходим к выводу, что мобильный учебный процесс должен быть организован в большей степени как процесс самостоятельного обучения в рамках заданной учебной программы при его координации со стороны преподавателя.

На наш взгляд, в качестве наиболее эффективного инструмента реализации самостоятельного обучения, а, следовательно, и организации мобильного учебного процесса нужно определить технологии дистанционного обучения (ДО). Такой способ организации мобильного учебного процесса соответствует его целям и задачам.

Дистанционное образование незаменимо в рыночной экономике при высокой степени перепрофилирования и вынужденной миграции населения. Технологии дистанционного обучения позволяют полноценно использовать время, отведенное в учебных планах на самостоятельную работу учащихся, для более глубокого изучения материала практически любого учебного курса и эффективного контроля знаний обучающихся. ДО — это гибкая, адаптивная технология обучения. Она ориентирована на потребителя, опирается на новые информационные и коммуникационные технологии, считается экономически эффективной [4].

Основу дистанционного обучения составляет целенаправленная и контролируемая *интенсивная самостоятельная работа* обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, пользуясь комплектом специальных средств обучения и имея при себе согласованную возможность контакта с преподавателем. Система дистанционного обучения отвечает принципу гуманистичности, согласно которому никто не должен быть лишен возможности обучаться. Свобода в выборе времени, места и темпов обучения привлекают огромное количество лиц, образовательные потребности которых не могут быть удовлетворены вследствие невозможности прерывания основной деятельности. Увеличение числа нуждающихся в различных образовательных услугах, в том числе в рамках парадигмы непрерывного образования, требует перехода на новые формы образования с использованием информационно-коммуникационных технологий. На их основе может быть разрешена еще одна дилемма между потребностью увеличения количества учащихся на всех уровнях официального образования и имеющимися в наличии для этого человеческими и финансовыми ресурсами.

Появление новых информационных технологий и их повсеместное внедрение в учебный процесс сейчас рассматривается не просто в качестве использования современных технических средств в обучении, а как изменение самой сущности и организации процессов обучения. Новые информационные и коммуникационные технологии являются катализатором перехода к личностно-ориентированному обучению. Дистанционное обучение, а особенно одна из его форм, в основу которой положены технологии Интернета, находится на стыке многих проблем современного образования.

Мы считаем, что в последипломном обучении врачей наиболее подходящим является именно очно-дистанционное обучение, дистанционная часть которого позволяет сократить материальные затраты учащихся, а очная — не позволит снизить качество обучения. Выбор учащимися такой формы обучения, конечно же, усложняет для него сам учебный процесс. Дистанционное обучение требует от учащегося освоения новых дополнительных коммуникационных компетенций, которые на сегодняшний день определены как общие и необходимы любому мобильному профессионалу. Тем не менее, сочетание очной формы обучения с дистанционной позволяет разрешить конфликт личных и общественных интересов, повышать свою квалификацию или переучиваться без отрыва или с меньшим отрывом от работы и семьи.

Необходимость и возможность реализации данных подходов определяется особенностью учебного содержания в обучении врачей-клиницистов, которое обязательно предполагает в большей или меньшей степени компонент освоения манипуляционных навыков, освоение которых виртуально пока невозможно. Сочетание двух форм обучения отвечает на запрос к качеству. Мобильный учебный процесс как образовательная услуга должен отвечать всем требованиям заказчика, и, прежде всего, освоению заданного уровня знаний и умений, необходимых для немедленной реализации этих знаний в практике. В сочетании дистанционного обучения с очными занятиями, на которых отрабатываются манипуляционные навыки, проводятся консультации по наиболее значимым и сложным вопросам дисциплин, оперативно контролируется и своевременно корректируется ход познавательного процесса, при постоянном внимании к самостоятельной деятельности, при высокой мотивации к ней самих учащихся обеспечивается высокое качество обучения.

Оперативно отреагировать на внеплановые обращения заказчиков образовательных услуг можно только коллективно. Каждый сотрудник коллектива, кафедры, должен включиться в процесс реализации мобильного учебного процесса, привнести свой потенциал в разрешение сложившейся ситуации. Поэтому обучение технологиям дистанционного обучения должны пройти все преподаватели. В технологиях ДО каждый найдет себе нишу приложения, соответствующую его наклонностям и желаниям (психологическим особенностям, профессиональному уровню, способностям и даже физическому состоянию). Кто-то может оставаться «за кадром» самого учебного процесса в качестве автора или конструктора учебных материалов, кто-то может быть занят в проектировании процесса, другие организуют и сопровождают образовательный процесс, но при этом для организации мобильного учебного процесса все должны кроме владения базовыми компетенциями педагога, освоить дидактику дистанционного обучения, отработать навыки работы в информационно-образовательной среде дистанционного обучения, владеть технологиями и методами интенсификации обучения.

Накопление банка учебных электронных ресурсов является условием оперативного отклика на заявку организации мобильного учебного процесса и выстраивания собственной индивидуальной педагогической траектории преподавателя, что приведет к еще более эффективному учебному процессу в системе дополнительного профессионального медицинского образования, повышения его качества и удовлетворенности потребителей.

Внедрение инновационных идей возможно при условии оптимальной и эффективной структуры управления всеми процессами. Современный этап развития Академии характеризуется переходом управления на качественно новый уровень, связанный с внедрением и развитием системы менеджмента качества (СМК). Система управления ИГМАПО базируется на современных принципах менеджмента. Несколько лет в Академии функционирует система менеджмента качества, соответствующую

щая требованиям национального стандарта Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 9001:2008, а также международного стандарта ISO 9001:2008. Работа в данном направлении активно была начата в 2009 году, а в декабре 2010 года СМК ИГМАПО была сертифицирована с получением подтверждающего документа международного образца. Это позволяет формировать гармоничное сочетание стратегического и текущего планирования и осуществлять эффективное управление всеми видами ресурсов.

Таким образом, *развитие системы менеджмента качества* Академии является условием дальнейшего совершенствования всех процессов ИГМАПО. В данном направлении актуальной является *выстраивание системы взаимосвязей* между процессами и, соответственно, всеми структурными подразделениями Академии, завершение работы над *системой документооборота учреждения*.

Необходимо отметить, что этому немало способствует разработанная в институте автоматизированная информационная система (АИС), с помощью которой осуществляется мониторинг процессов, позволяющий на основе заданных показателей (нормативных признаков, регламентируемых Министерством образования и науки РФ, Министерством здравоохранения, профильными агентствами), устанавливать отклонения, проводить сравнительный анализ качества работы и ранжирование структурных подразделений, сотрудников. Большое внимание в данной автоматизированной системе уделяется результатам работы преподавателей и кафедр в области научной деятельности и внедрения образовательных технологий, что позволило систематизировать процесс учета используемых технологий, всегда видеть объективную картину, успехи и проблемы отдельных кафедр и быстро реагировать на ситуацию через оказание дополнительной консультационной помощи или

реализацию других управленческих шагов. Дальнейшая *адаптация АИС ИГМАПО к реализации новых инновационных задач* позволит также повышать качество, как самих процессов, протекающих в Академии, так и их оценки.

На сегодняшний день требуют изучения профессионально-психологические различия преподавателей разных кафедр медицинского учреждения (терапевтических, хирургических, неклинических), их образовательные потребности, возникающие на разных этапах профессионального становления, что позволит разработать диверсифицированные программы подготовки преподавателей и их индивидуальные педагогические траектории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кадырбаева А. К. Формы и методы финансирования дополнительного профессионального образования: автореферат дисс... канд.экон.наук. – СПб. – 2009.- [Электронный документ] – Режим доступа: Экономическая библиотека. - <http://economy-lib.com/formy-i-metody-finansirovaniya-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya#ixzz2dXESYSxA>.
2. Голубчикова М.Г. Проблема сопровождения индивидуальной педагогической траектории врача-преподавателя // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. - № 3 (10). – С. 56-59.
3. Алферова М.А., Голубчикова М.Г. Сопровождение преподавателей в процессе использования современных образовательных технологий // Сибирский медицинский журнал. – Иркутск, 2011. - №6. Том 105. - С. 289-292.
4. Бим-Бад Б. М. Дистанционное образование как реальность и перспектива [Электронный документ] – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=150&binn_rubrik_pl_articles=70

THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF INSTITUTIONS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF A CONTINUITY OF EDUCATION

© 2013

M.G. Golubchikova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of chair of pedagogy
The East-Siberia State Academy of Education (Russia)

M.A. Alferova, head of the Department of technologies of training
The Irkutsk State Institute for Postgraduate Medical Education (Russia)

Annotation: The system of postgraduate professional education has to be mobile and to create favorable conditions for continuous education of man throughout his professional activities. The most effective tool for implementing self-study, and, consequently, the organization of mobile educational process are the technologies of distance learning. The article presents methods of implementation of these ideas in practice.

Keywords: mobile learning process, additional professional education, individual educational trajectory, distance learning, quality management system.

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

А.М. Грабарник, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: Одним из важнейших условий успешного реформирования сферы образования является развитие экономической инициативы образовательного учреждения. Этой цели может служить формирование профессиональной компетентности в области предпринимательства и маркетинга у магистрантов, будущих менеджеров в сфере образования.

Ключевые слова: предпринимательство, маркетинг, сфера образования, профессионализм, функциональная грамотность, профессиональная квалификация, профессиональная компетентность, профессиональная культура личности, принципы контекстного обучения, учебно-методический комплекс дисциплины.

Развитие рыночных отношений в России обусловлено тем фактом, что образование из бесплатной привилегии, оплачиваемой государством, превратилось в товар, а точнее, услугу нематериального характера. За достаточно короткий промежуток времени в России сложился рынок образовательных услуг, предложение которых

во многих случаях даже превышает спрос. Вместе с тем, если знания о предпринимательстве и инструменты маркетинга уже достаточно продолжительное время применяются в бизнесе, экономике, рекламе, то образование и коммерция еще недавно воспринимались общественным мнением как антагонистические понятия.

Поэтому в сфере образования рыночные и маркетинговые инструменты управления сегодня используются в недостаточной степени. Однако проблема актуальности применения знаний предпринимательства и маркетинга в области образования в нашей стране вызывает огромный интерес.

В материалах ЮНЕСКО о дальнейшем развитии образования отмечается, что в изменяющемся мире система образования должна формировать такое качество, как профессиональный универсализм: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [1]. В связи с этим в числе первоочередных задач высшей школы рассматривается необходимость подготовки компетентного выпускника, в том числе, магистра - будущего менеджера в сфере образования, способного оперативно и грамотно реагировать на качественные изменения ситуаций, адаптируясь к нестабильным условиям рыночной экономики. Подготовка студентов, обучающихся по направлению магистерской программы 050100.68 «Педагогическое образование» по профилю «Менеджмент в образовании», открытая в Тольяттинском государственном университете в 2011 году, направлена на решение данных задач.

Ступени восхождения человека «по лестнице» профессионализма изучались Б.С. Гершунским, Э.Ф. Зеером, А.К. Марковой, К.П. Поваренковым, В.Д. Шадриковым и другими исследователями [2]. На основе их подходов выделяются следующие этапы или ступени развития профессионализма: функциональная грамотность, профессиональная квалификация, профессиональная компетентность и профессиональная культура личности.

Функциональная грамотность – это минимальный уровень сформированности знаний, умений и навыков, необходимый для выполнения элементарных профессиональных функций репродуктивно-исполнительского характера и для последующего профессионального образования.

Профессиональная квалификация – это достижение определенного уровня профессионального образования работника, обладающего знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выполнения конкретной работы.

Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств (компетенций) выпускника, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности. В понятие «профессиональная компетентность» включают следующие три аспекта:

- *проблемно-практический* – адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной ситуации;

- *смысловой* – адекватное осмысление производственной ситуации в более общем социокультурном контексте;

- *ценностный* – способность к правильной оценке ситуации, ее сути, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей.

Профессиональная компетентность выпускников любого направления и профиля, в том числе и педагогического, включает такие разновидности, как:

- *практическая (специальная) компетентность* – высокий уровень знаний, техники и технологий, используемых в профессиональном труде и обеспечивающих возможность профессионального роста специалиста,

смену профиля работы, результативность творческой деятельности;

- *социальная компетентность* – способность брать на себя ответственность и принимать решения, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, продуктивно взаимодействовать с представителями других культур и религий;

- *психологическая компетентность*, обусловленная пониманием того, что без культуры эмоциональной восприимчивости, без умений и навыков рефлексии, без опыта эмпатийного межличностного взаимодействия и самореализации профессионализм остается частичным, неполным;

- *информационная компетентность*, включающая в себя владение новыми информационными технологиями;

- *коммуникативная компетентность*, предполагающая знание иностранных языков, высокий уровень культуры речи;

- *экологическая компетентность*, основывающаяся на знании общих законов развития природы и общества, на экологической ответственности за профессиональную деятельность;

- *валеологическая компетентность*, означающая наличие знаний и умений в области сохранения здоровья и в вопросах здорового образа жизни.

Профессиональная компетентность основывается на владении выпускником всей совокупностью культурных образцов, известных к настоящему времени в данной области человеческой деятельности. По мере их освоения в процессе профессионального становления личности задачи профессиональной деятельности рассматривают как часть производства культуры, а субъекта, реализующего эти задачи, – как работника, обладающего *профессиональной культурой*.

Анализ сущности профессиональной деятельности и спектра профессиональных задач, решаемых руководителями-менеджерами образовательных учреждений, позволяет сделать вывод, что важную роль для данной деятельности в современных условиях играют предпринимательская и маркетинговая деятельности, которые должны сопровождать все этапы жизненного цикла товара (образовательной услуги), начиная с рождения бизнес-идеи и заканчивая конечной целью – реализацией образовательной услуги.

С учетом рассмотренных выше видов профессиональных компетентностей формулируются цели и задачи дисциплин «Предпринимательство в сфере образования» и «Прикладной маркетинг»: изучение теоретических и практических аспектов предпринимательской и маркетинговой деятельности в сфере образования, таких как: определение бизнес-идеи, подготовки учредительных документов, разработки бизнес-плана образовательного учреждения, исследование рынка образовательных услуг, разработки проекта образовательной программы - нового продукта на рынке образовательных услуг и т.д.

Изучение современного опыта организации профессиональной подготовки менеджеров показало, что процесс обучения по рассмотренным дисциплинам должен быть основан на системно-целостном, деятельностном и аксиологическом подходах с использованием контекстной модели обучения. Основные принципы контекстного обучения по А.А. Вербицкому [3] характеризуются следующими положениями:

- *принцип* педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;

- *принцип* ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

- *принцип* педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

- *принцип* единства обучения и воспитания личности

профессионала.

В работе подчеркивается, что одним из важнейших средств, позволяющим достигать указанные цели и принципы по формированию профессиональной компетентности, эффективно организовывать и поддерживать самостоятельную работу студента и сохранять преемственность в преподавании учебных дисциплин является учебно-методический комплекс дисциплины (УМКД).

Учебно-методические комплексы дисциплин «Прикладной маркетинг», «Предпринимательство в сфере образования», разработанные автором, рассматриваются как некоторые структурные модели, имеющие такие элементы, как: содержание обучения, методы обучения, формы организации учебного процесса, средства обучения и контроля. Основной принцип данных моделей - усвоение знаний путем восхождения от абстрактного к конкретному, от общего к частному, с постепенным углублением, содержательным наполнением и конкретизацией учебного материала. Модели УМКД представлены через совокупность взаимосвязанных компонентов: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный.

Когнитивный компонент УМКД направлен на накопление маркетинговой информации, на основе которой осуществляется познание объектов и субъектов рынка. Когнитивный компонент исследуемой категории предполагает развитие познавательно-экономической активности магистрантов и формирование аналитических способностей. Решение данных задач осуществляется на личностно-творческом этапе. В качестве основных методов обучения выступают логико- и творческо-поисковые, проблемно-поисковые, репродуктивные, опытно-аналитические. Особую значимость на этом этапе приобретает самостоятельная работа, на которую приходится более 70 % всего времени на изучение дисциплин, в виде написания рефератов, участие в исследовательской работе, как творческом акте, ориентированном на поиск и анализ маркетинговой информации, полученной из различных источников. Важными условиями повышения эффективности информационно-познавательной деятельности студентов являются профессиональная компетентность преподавателя, использование личностно- и практико-ориентированных приемов и методов, наличие необходимого учебно-методического обеспечения. Результатом информационно-познавательной деятельности студентов является грамотность студентов в области маркетинга и предпринимательства, приемов и правил толкования маркетинговых и рыночных понятий.

Мотивационно-ценностный компонент связан с формированием ценностных ориентаций у магистрантов через влияние на их эмоциональную сферу. Суть его заключается в становлении хозяйского отношения к различным видам собственности, а также потребности активного участия в социально-экономической деятельности образовательного коллектива. Мотивационно-ценностный компонент УМКД реализуется на ценностно-мотивационном этапе и обеспечивает формирование

позитивного отношения студентов к предпринимательской и маркетинговой деятельности и современного уровня экономического мышления, характеризующегося адекватным восприятием и оценкой экономических явлений. В структуру этого компонента входят: система ценностей и приоритетов личности, обуславливающих поведение и выбор целей деятельности и средств их достижения, элементы деловой этики и культуры организации. В процессе решения задач данного компонента используются традиционные формы и методы формирования сознания и мировоззрения личности, такие, как лекции с элементами дискуссии, семинары, а также выполнение индивидуального задания - эссе по теме «Я - концепция в сфере образования». Результатом взаимодействия обучаемых и преподавателя является сформированность у студентов ценностно-мотивационного отношения к предпринимательской и маркетинговой деятельности, а также способность к объективной оценке рыночных явлений и творческому мышлению.

Деятельностный компонент УМКД сконцентрирован на формировании умений и навыков маркетинговой и предпринимательской деятельности магистрантов. Деятельностный компонент включает: поиск маркетинговой информации, выбор релевантной информации, её оценку, выработку и принятие решений на основе произведённой оценки информации, реализацию принятого решения в практической деятельности, культуре, деловому общению. Наиболее целесообразными формами на данном этапе являются практические занятия с такими формами как групповые дискуссии, разбор рыночных ситуаций и другие. Большая роль при этом также отводится самостоятельной работе, результаты которой в виде выполненного SWOT-анализа маркетинговой среды или бизнес-плана предпринимательской деятельности образовательного учреждения и других заданий, отражаются в портфолио студента.

УМКД рассматривается автором как динамично развивающаяся модель, предполагающая переход на новые элементы с учетом открывающихся возможностей использования информационных технологий, с построением процесса формирования профессионально компетентного выпускника на качественно новой основе, с разработкой и применением в учебном процессе таких средств как наглядный материал в виде презентаций, раздаточный – в виде электронных учебников, мультимедийный материал, WEB портал с электронной версией материалов, глоссарий в электронном виде и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. –Париж: ЮНЕСКО, 1996.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития – М.: Академия, 2007. - 240 с.
3. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. –М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. - 75 с.

THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE IN PREPARING OF THE MANAGERS IN THE EDUCATION

© 2013

A.M. Grabarnik, candidate of technical sciences, associate professor of the department of “Preschool Pedagogy and Psychology”

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: One of the most important conditions for successful reform of the education sector is the development of economic initiatives of educational institutions. This goal can serve as the formation of professional competence in the field of business and marketing at the graduate, the future managers in the field of education.

Keywords: business, marketing, education, professionalism, functional literacy, skills, professional competence and professional culture of personality, principles of contextual learning, teaching complex subjects.

УДК 378.02

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© 2013

М.А. Григорьева, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки в инженерно-техническом образовании», аспирант Астраханского государственного университета
Астраханский государственный технический университет, Астрахань (Россия)

Аннотация: Статья посвящена проблеме творческого подхода к воспитанию личности студента в процессе изучения иностранного языка. Цель данного исследования – рассмотреть способы оптимизации творческой активности студентов на занятиях и во внеурочное время. Описаны методы, способствующие формированию активной позиции студента как субъекта деятельности. Выявлены условия стимуляции саморазвития (познавательной потребности), как основы развития творческих способностей. При этом учебная деятельность, основанная на педагогическом сотрудничестве, рассматривается как средство профессионального становления студентов.

Ключевые слова: творчество, воспитание творческой личности, процесс изучения иностранного языка, творческая активность, метод проектов, педагогическое сотрудничество, саморазвитие.

На современном этапе перед образовательными учреждениями стоит задача обеспечить окончательный переход от школы «усвоения знаний» к школе активного действия, призванной формировать личность, всесторонне готовую к непосредственному включению в производительный труд и социальные отношения. Поэтому, уже в период обучения студента необходимо поставить в активную позицию субъекта деятельности, при которой он смог бы проявить самостоятельность, инициативность и творчество, а его учебную деятельность организовывать таким образом, чтобы она являлась средством его профессионального становления.

Современная концепция обучения иностранным языкам развивается в гуманистическом направлении. Это отражает общие тенденции гуманизации образования, а именно: ставший стратегическим направлением работы индивидуальный подход к учащимся, выделенную в качестве главенствующего принципа интенсивную самостоятельную работу студентов, работу учащихся высшей школы над индивидуальными проектами с использованием альтернативных учебников и пособий, эффективную реализацию творческого замысла преподавателя [2].

Существенное значение для понимания процесса развития учебной деятельности при изучении иностранного языка в системе образования и достижения в ней высоких результатов имеют работы современных ученых – акмеологов Н.В. Кузьминой, Л.Е. Варфоломеевой, Н.Ф. Вишняковой, В.В. Зайцева, А.М. Зимичева, В.В. Карпова, Е.И. Степановой и др.

Исследованы различные аспекты сущности и структуры творческого потенциала личности (А.Л. Гайжунис, В.И. Гинецинский, С.Р., Каган, Е.В. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, А.В. Мартынюк, Л.Н. Москвичева, В.Ф. Овчинников, В.П. Ушачев, Е.Л. Яковлева и др.); отдельные аспекты развития творческого потенциала учащихся, как в отечественных исследованиях (Г.С. Альшуллер, И.П. Волков, Е.А. Глуховская, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, Н.С. Лейтес, Т.Н. Прохорова, В.Э. Чудновский и др.), так и за рубежом (Дж. Гилфорд, П. Торренс и др.).

Анализ теоретических исследований и педагогической практики показывает, что в языковой образовательной деятельности проявляются определенные недостатки, которые указывают на такую направленность процесса обучения, как «зазубривание»; отсутствие желания разрабатывать наиболее эффективные методики обучения; неумение создать в учебной аудитории атмосферу сотрудничества, сотворчества, взаимоуважения и взаимодоверия. Воспитание творческих качеств личности студента не всегда рассматривается как важная задача всего воспитательного процесса [7]. У ряда преподавателей вузов отсутствует умение видеть и развивать творческую сторону образовательного процесса.

В результате у студентов, изучающих иностранный язык, наблюдается низкая языковая компетентность, грамотность, слабая культура общения.

Все эти негативные факты подчеркивают актуальность исследования проблемы воспитания творческой личности студента в условиях совершенствования языкового образования.

К методам личностно-ориентированного и личностно-развивающего обучения иностранному языку относятся, прежде всего, обучение в сотрудничестве, метод проектов и разноуровневое обучение.

В.Л. Давыдов отмечает, что личностью является индивид, обладающий определенным творческим потенциалом. То есть, творческое развитие есть высшее направление в развитии личности человека в целом [4].

Ряд ученых (В.И. Андреев, М.И. Махмутов, В.П. Ушачев) определяют творчество как вид человеческой деятельности, для которой характерно:

- а) наличие проблемной ситуации или творческой задачи;
- б) социальная и личная значимость и прогрессивность;
- в) наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- г) наличие субъективных (личностных качеств-знаний, умений, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;
- д) новизна и оригинальность процесса или результата [1, с. 44].

В опытно-педагогическом исследовании участвовали студенты второго курса и преподаватели кафедры «Иностранный язык в инженерно-техническом образовании» Астраханского государственного технического университета.

При этом, для всех субъектов опытно-педагогической работы были определены исходные установки, такие как:

- установка на возвышение личности в противовес редуционизму и утилитаризму. В конкретно-исследовательском плане это проявляется в ориентации на определенные черты образовательной деятельности, присущие зрелой самореализующейся личности студента;
- установка на личностную ориентацию исследования, в соответствии с которой языковая образовательная деятельность исследуется «от студента», а не «от системы», от интересов самоактуализирующейся личности, а не от образовательной системы, существующей как внеличностная структура.

Педагогические условия воспитания личности студентов в учебно-воспитательном процессе рассматриваются нами в контексте организации подготовки будущих специалистов.

Во-первых, содержание учебного материала должно быть таким, чтобы студенты умели выходить за рамки образца.

Во-вторых, сам процесс обучения, направленный на овладение этим материалом, должен стимулировать развитие творческих способностей. Для этого рекомендуются использовать специально сконструированные вариативные задания, состав и структура которых ориенти-

рованы на развитие творческих способностей. А также – создавать действенные мотивы, подводить студентов к самостоятельной постановке задач. Необходимым условием при этом выступает обеспечение гуманного взаимодействия педагога и студентов; обеспечение психологического контакта между всеми членами группы, включая педагога.

Каждый педагог должен помнить, что если знания преподаются студенту в готовом виде, то их усвоение носит пассивный характер, что исключает возможность творчества [8]. Преподаватель должен верить в студента, в перспективу его творческого развития. Следует вовлекать студентов в научно-исследовательскую, конструкторскую, проектную работу. Как выяснилось, многие студенты свободно владеют компьютерными технологиями, различными формами презентаций. Создание презентации – это творческий процесс, требующий не только определенных знаний, но и развитой фантазии, художественного вкуса.

Выделим условия стимуляции саморазвития (познавательной потребности), как основы развития его творческих способностей:

- создание у студента высокой самооценки, «вкуса успеха», уверенности в своих силах;
- создание соответствующего психологического климата на занятиях (и в семье): доброжелательных взаимоотношений, положительных эмоций;
- соблюдение «права на ошибку»;
- учет результатов индивидуальной творческой деятельности (каждый студент имеет свой «портфель» достижений);
- переход к учету динамики успехов каждого, т.е. сравнение новых успехов студента с его прошлыми успехами, а не сравнение друг с другом;
- оптимальное сочетание фронтальных, групповых, индивидуальных форм работы, как в урочной, так и во внеурочной деятельности;
- познание явлений и законов природы и общества на уровне сущностей.

В настоящее время последствием сложившейся образовательной системы является личность с недостаточно развитым творческим мышлением, которая «в дальнейшем испытывает трудности в восприятии постоянно усложняющегося мира, в принятии решений в нестандартных ситуациях, не способная улавливать связи между непривычными понятиями и явлениями» [6, с. 81]. Нестандартные способы проведения урока, оригинальные задания дают возможность не только научить студентов чему-либо, сформировать необходимые навыки работы, но и развивают креативность, вариативность мышления, вносят разнообразие в учебную деятельность.

Следует отметить, что только детальная проработка соответствующих тем помогает выйти за рамки традиционного занятия и использовать английский язык как средство развития творческих способностей каждого студента, его коммуникативных навыков и умений; расширить представление о странах изучаемого языка, воспитать уважительное отношение к их культуре.

Цель творческих урочных мероприятий – вызвать интерес к изучению иностранного языка и постоянно его поддерживать. Задачи урочных мероприятий: развитие памяти, мышления, воображения, внимания, интеллектуальных способностей; расширение филологического кругозора, приобщение к иноязычной культуре (народный фольклор, произведения английских и американских писателей, современные музыкальные и поэтические произведения) и др.

Интересные формы проведения занятия располагают к оптимальному эмоциональному настрою студентов, что значительно облегчает дальнейшую работу над языковыми и грамматическими аспектами английского языка.

Исходя из вышесказанного, для удовлетворения со-

циального запроса общества в творческих кадрах, нужно значительно перестроить обучение, прежде всего в творческом плане. Для этого следует шире использовать достижения психолого-педагогической науки, внедрять в высшие учебные заведения творческие методы обучения и воспитания, находить средства, повышающие познавательную активность студентов.

Одним из таких методов является метод проектов. Метод проектов тесно связан с проектной культурой, которая возникла как результат объединения двух направлений в образовании: гуманитарно-художественного и научно-технического [5]. Проектная культура является той общей формой образования, в которой реализуется искусство планирования, изобретения, созидания, исполнения и оформления. Овладевая культурой проектирования, студент приучается творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ним задач, эстетически реализуя усвоенные им средства и способы работы. Культура проектирования постепенно входит сейчас во многие области вузовской практики в виде проектных методов и проектных методик обучения.

Метод проектов в языковой образовательной деятельности вуза выступает как генератор познавательной и творческой деятельности студентов. В связи с этим важным представляется рассмотрение творческой личности учащегося как открытой системы, обладающей способностью к самоорганизации (воспроизводству активности в раскрытии творческого потенциала), что, свою очередь, предполагает выделение системных (неотъемлемых свойств) качеств, анализ которых позволит диагностировать, корректировать учебно-развивающий процесс.

Таким образом, общей особенностью проективных приемов является наличие поставленной личностно-значимой проблемы и задачи решить ее. Если это теоретическая проблема, то процесс проектирования заключается в нахождении конкретного ее решения. Если практическая, – то задачей учащегося высшей школы является достижение конкретного результата этой проблемы, готового к внедрению. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование разнообразных исследовательских, поисковых методов и средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний, умений из различных сфер науки, техники, творческих областей.

Идеи педагогического сотрудничества (форма преподавания, на которой базируются альтернативные формы обучения) в настоящее время приобрели новый смысл в связи с интенсивным поиском путей кардинального преобразования учебного процесса. Одним из таких направлений можно назвать организацию совместной деятельности педагога и студентов в процессе обучения с использованием имеющихся тестовых методов контроля знаний. Информация об уровне знаний студентов позволяет проводить оперативную коррекцию, основанную на обратной связи с учетом индивидуального темпа усвоения студентом новых языковых знаний и коммуникативных умений. Постоянные сведения об изменении уровня знаний студентов формируют прочную основу для перехода к давно декларированному, но до сих пор не реализованному в полной мере индивидуальному подходу в обучении.

При этом контроль должен быть экономным, без затраты лишнего времени, но всегда иметь прямую связь с обучением, то есть быть одним из действий самого обучения, а не дополнением к нему. На наш взгляд, тестирование является основным компонентом в ходе проверки коммуникативных умений учащегося.

Огромное значение для развития творческих способностей студентов имеет хорошо организованная и систематизированная исследовательская работа студентов. Учебно-исследовательская деятельность студентов – это возможность решения исследовательских задач,

которые личностно значимы для студента, и при этом способствуют формированию новых знаний.

Итак, рассмотренные позиции дают возможность сделать вывод, что процесс воспитания творчески активной личности – это двусторонний процесс, в котором доминирующая роль отводится творческой ориентации преподавателя. Эффективность формирования и развития творческих черт личности во многом зависит от умения педагогов организовать творческую деятельность учащихся. Одним из главных педагогических требований к творческой деятельности учащихся является учет их возрастных особенностей. Без учета особенностей развития психики студентов невозможно правильно соотносить между собой цель, мотивы и средства достижения цели. Ведь собственно они определяют интерес к работе, возникновение проблемной ситуации и стремление к достижению цели.

В условиях педагогического сотрудничества (преподавателя и обучаемого) основным становится такое преподавание, которое исходит не только из логики учебного предмета и из времени, отпущенного на его усвоение учебным планом, но и из познавательных возможностей и способностей самих обучаемых. Только точный и своевременный учет, как индивидуальных достижений, так и требуемой конкретной помощи создает реальные предпосылки для возникновения действительно творческой атмосферы в учебно-воспитательном процессе. Благодаря этому и открываются новые перспективы применения системы тестирования для совершенствования педагогической деятельности. Необходимо заинтересовать обучаемых в приобретении и совершенствовании коммуникативных умений владения иностранным языком.

Проведенные нами пилотажные исследования дали

WAYS OF INCREASING THE QUALITY OF UPBRINGING A CREATIVE PERSONALITY OF A STUDENT IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE

© 2013

М.А. Григорьева, senior teacher of “Foreign languages in engineering education”, post-graduate student of Astrakhan State University

Astrakhan State Technical University, Astrakhan (Russia)

Annotation: The article is devoted to the problem of a creative approach to upbringing of a student's personality in the process of learning foreign language. The aim of this research is to consider the ways of optimization of students' creative activity both at the lessons and during their spare time. Methods contributing to forming of an active position of a student as a subject of work are described. Conditions of self-development stimulation (cognitive necessity) as a foundation of creative abilities development are revealed. At the same time, educational activity, based on a pedagogical collaboration, is considered as a means of professional formation of students.

Keywords: creativity, upbringing of a creative personality, process of learning foreign language, creative activity, method of projects, pedagogical collaboration, self-development.

УДК 37.014.22

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ РУССКОЙ АДМИНИСТРАЦИИ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XXВ)

© 2013

Н.Г. Губаева, старший преподаватель кафедры иностранных языков, аспирант кафедры педагогики и психологии Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова

Горский государственный аграрный университет, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Русское просвещение, русская школа частью населения воспринималась как инородное тело, как прямое покушение на национальную культуру. Зачастую это происходило из-за вытеснения национального языка из сферы обучения. Однако, вскоре, с развитием торговли, экономики, где знание русского языка было крайне необходимо для успешной жизнедеятельности, многие горцы стали осознавать необходимость обучения своих детей в светских русских школах.

Ключевые слова: образование горских народов, этническое образование, русское просвещение, образовательная политика на Северном Кавказе.

История образования – одна из важнейших частей отечественной педагогической мысли, пронизывающая своим присутствием практически все сферы жизни общества: политическую, экономическую, социальную, культурную, включая повседневный быт людей. Но, прежде всего, это история интеллигенции – того социального слоя, который, несмотря на свою относи-

предпосылки говорить о возможности существования глубокого личностного механизма в обеспечении непрерывности в образовании. Это вызвано, прежде всего, проявлениями молодежью активного отношения к процессу овладения профессией. Творческая активность, выступая ведущим параметром в проявлении творческого отношения к процессу обучения, обусловлена, на наш взгляд, личностными особенностями, которые должны учитываться при организации учебной деятельности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Богоявленская Д.П. Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Пресс, 2007. – 203 с.
3. Гончаров С. 3. Креативность субъектности: категориальный анализ // Мир психологии. – 2005. – № 1(41). – С. 76-84.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 38-42.
6. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4-11.
7. Прохорова Т.Н. Принципы исследования педагогики творчества. – Астрахань: Изд-во АГУ, 1999. – 221 с.
8. Садченко М.В. Психологические стратегии овладения иностранным языком в учебной деятельности студентов: Дисс. канд. псих. наук. – Хабаровск, 2004. – 205 с.

так и усложнением общественной жизни. Поэтому, понимая решения узко прагматических задач «извлечения уроков», история образования существенно дополняет наши представления о культурной и духовной жизни российского общества, обогащает интеллектуальный багаж современности.

Просветительские мероприятия русской администрации, имевшие конечной целью русификацию нерусского населения, объективно способствовали распространению русской культуры и технических знаний через работу школ, училищ и других учебных заведений. Это развивало просвещение и повышало культурный уровень народов. Вплоть до конца XIX века Российская империя давала народам, проживавшим на юге России, многое: рушилась территориальная и культурная замкнутость, обеспечивался мир, устанавливался единый закон, и функционировало общее экономическое пространство, развивалось образование и наука. В имперских законодательных актах прослеживается стремление самодержавия адаптировать местное население к решению вопросов с использованием российского законодательства.

На начальном этапе освоения региона, отмечает А.Н. Маремкулов, наряду с обычным правом, постепенно внедрялись положения российского законодательства, применялся метод «временных изъятий» из действующего российского законодательства. Это способствовало постепенному распространению российского законодательства в регионе. Юридические акты, посвященные образованию горцев, свидетельствовали об особом внимании властей к подрастающему поколению кавказцев. На наш взгляд, это был один из самых благородных путей приближения представителей разных национальностей к Российскому государству, формирования у горцев чувства причастности к единому государству [8, с. 75-76].

В то же время исследованием Д.С. Ткаченко установлено, что действия самодержавного правительства в области этнического образования и общего решения национального вопроса в стране в указанный период не успевали за требованиями времени. Катастрофически малое количество литературы, светских школ, образовательных учреждений вызывали недовольство у местного населения. Особому осуждению подвергалась организация преподавания родных языков, быстро перешедшая из области педагогики и дидактики в сферу политики. Все этносы, как правило, требовали расширения прав родных языков, в то время как государство стремилось сузить сферу их применения, что вызывало конфликтные ситуации [9, с. 116]. В тех случаях, когда усилия власти были направлены на искоренение национальной самобытности, это вело не столько к насаждению русской культуры, сколько к ее отторжению. Школа для нерусских народов своеобразно преломляла в себе процессы имперского строительства и нередко становилась эпицентром межконфессионального соперничества.

В результате смягчения политики имперской централизации были созданы предпосылки для успешного решения проблем «инородческого образования». Кавказское руководство, по мнению М.В. Клычниковой, стало больше учитывать местную языковую и этнопсихологическую специфику. Общественно-педагогическое движение русской администрации в «инородческих» губерниях добивалось придания школе большей открытости для разных сословий, национальностей, вероисповеданий. Одновременно с этим в русском образованном обществе зрело понимание того, что «ограничение прав по происхождению неизбежно превращает обездоленных инородцев во внутренних врагов» [7, с. 144-145]. Постепенному преодолению неприятия народами империи русской школы, культуры и государственности способствовала возможность развивать собственное образование на родном языке. Таким образом, в пореформенной России уживались две противоречивые тенден-

ции: первая отражала естественное стремление единого социально-экономического организма империи к языковой и культурной однородности; вторая, будучи результатом усложнения этнокультурной палитры сообщества, вела к обособлению отдельных народов. Несмотря на внешнюю противоречивость, обе эти тенденции определялись единым вектором развития многонационального государства, в геополитическом устройстве которого постепенно «вырисовывались» признаки будущей федерации.

В своем исследовании З.А. Газаева установила, что в конце XIX столетия в Российской империи преобладающей формой общего образования была начальная, как правило, одноклассная школа с трехгодичным курсом. Она составляла более 90% всех учебных заведений в стране. Среднее и высшее образование в это время имели лишь 1,36% мужского населения и 0,85% женщин. Перепись 1897 г. констатировала более низкий уровень грамотности среди русского населения по сравнению со средним показателем по России (19,8% среди русских, 21,1% – по стране). Однако при недостаточном развитии грамотности русские имели более высокий процент с образованием выше элементарного. В этих фактах, конечно, отражалась политика правительства, дававшая преимущество в получении образования выше начальной, прежде всего русским [3, с. 84-85]. В большинстве учебных заведений на Северном Кавказе в рассматриваемый период наблюдалось преобладание учеников русской национальности: «... учащиеся русские составляют 59,5% всех учащихся Кавказа, тогда как русское население составляет 32,6% всего населения Кавказа...» [9, с. 118].

Говоря об образовании нерусских народов, С.В. Грачев подчеркивает, что особенностью образовательной политики в Российской империи, как в южных, так и в западных губерниях было привлечение «русского элемента» в регионы, где влияние центра было непрочным, а национальная интеллигенция навлекала на себя подозрение властей своим участием в освободительном движении. Лица, документально подтверждавшие свое русское происхождение, принадлежность к православной конфессии и наличие российского диплома, получали целый комплект льгот и пособий от Министерства народного просвещения. Так, русские учителя получали вознаграждение в среднем на 2-25% больше, чем их коллеги в Центральной России. Обращает на себя внимание и тот факт, что надбавки для служащих учебного ведомства нередко были выше, чем для прочих государственных чиновников. Примечательно, что Северный Кавказ был исключен Министерством народного просвещения из числа «привилегированных областей», как только центральная власть его сочла «усмиранным» [4, с. 74-78].

Важным средством формирования пророссийски настроенного слоя общественной и культурной элиты на Северном Кавказе служила школьная политика Российской империи. Российская администрация стремилась привязать к себе горцев Северного Кавказа. На российские казенные деньги бурно развивалась система образования на Северном Кавказе, повышалась просветительно-педагогическая деятельность горских народов путем приглашения на учебу в столичные учебные заведения: институты, университеты, академии, кадетские корпуса. Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения 1864 года провозгласил всеобщность образования и, по сути, открыл представителям нерусских народов империи двери в средние и даже высшие учебные заведения [2, с. 57-59].

Первые светские русские школы возникли на Северном Кавказе еще в конце XVIII века. Так, в 1788 году в Екатеринодаре (ныне г. Краснодар), было открыто первое светское училище. Император Николай I 19 декабря 1834 года издал Указ, согласно которому предписывалось «детей почетных мусульман Кавказского края

присылать в Кадетские корпуса, от 20 до 30 в год...». В 1836 году командующий Кавказской Линией отдал распоряжение принимать детей горцев в полковые и батальонные школы при войсках Кавказского корпуса. Было утверждено «Положение о воспитании 864 сирот и детей бедных родителей при войсках отдельного Кавказского корпуса», одобренное императором. В 1840 г. начали открывать первые северокавказские пансионы для горских детей [7, с. 36].

Для интеллигенции Северного Кавказа знаменательным стал 1849 год в связи с утверждением «Положения развития системы образования на Кавказе». Основным упор делался, во-первых, на «приготовлении сыновей кавказских жителей привилегированного сословия к занятию разных, даже высших должностей по всем родам государственной службы» на Кавказе. Во-вторых, на «доставлении детям торговцев и других сословий средств к приобретению познаний, в будущем их назначении необходимых, и с помощью которых они могли бы содействовать успешному развитию в крае торговли и промышленности» [11, с. 36-44].

С 1860 года по инициативе наместника Кавказа князя А.И. Барятинского был упразднен Кавказский учебный округ, и функции управления учебными заведениями были переданы губернаторам и начальникам областей. Однако правительство, в виду малой эффективности, вынуждено было отказаться от децентрализации и с 1864 года ввело должность Главного инспектора учебных заведений на Кавказе, который с восстановлением Кавказского учебного округа в 1868 году станет его попечителем [10, с. 98]. Специфика управления учебной деятельностью на Кавказе заключалась в том, что в отношении некоторых вопросов власть попечителя ограничивалась властью главноначальствующего на Кавказе. Попечитель обязан был представлять на разрешение главноначальствующего дела: о выборе и зачислении воспитанников на казенные вакансии в пансионах; о принятии в учебные заведения лиц, перешедших установленный возраст; об оставлении на 2-й и 3-й год обучения в тех же классах; об определении уроженцев кавказского края на казенный счет в высшие учебные заведения. Главноначальствующий на Кавказе сам устанавливал число и размер стипендий.

Плотность учащихся в учебных заведениях Кавказского учебного округа была различной. Больше всего детей обучалось в мужских гимназиях (среднее число учащихся в гимназии составляло 530 человек); меньше всего в начальных училищах (в среднем в училище обучалось 71 человек); в горской школе в среднем обучалось 125 человек. Самые большие классы были в начальных училищах (до 50 человек); в городских училищах число учащихся доходило в среднем до 41 человека; в горской школе – до 30 человек. Из всех учебных заведений Кавказского учебного округа больше всего дворян обучалось в гимназиях (женских – 50%; мужских – 48,4%), меньше всего дворян было в начальных училищах (2,7%). Интересно, что в учебных заведениях постоянно следили за средним объемом воздуха, приходившегося на одного учащегося. Эта величина зависела с одной стороны от площади помещения, а с другой, от изменения количества учащихся. По сведениям руководства Кавказского учебного округа, на протяжении 20 лет (с 1879 по 1898 гг.) на учащихся в гимназиях и прогимназиях округа приходилось в классах по 17,9 кубических аршина воздуха, а в спальнях пансионеров по 45, 1 кубическому аршину воздуха [12, с. 94].

Особенно быстро увеличивалось количество учебных заведений в городах. Так, например, к 1 января 1881 года в городе Грозном функционировали: казенное ремесленное училище; православное духовно-приходское училище; Грозненская горская школа; двухклассное начальное училище; частная школа грамотности. Распределение расходов на нужды учебных заведений было в различных регионах Кавказа не одинаково. В

Терской области к 1881 году правительство выделяло на нужды образования 45,7%; городские общества – 15%; сельские общества – 11,3%; благотворительные общества – 6,9%; казачьи войска – 6,2%. В Ставропольской губернии правительство выделяло 42,5%; сельские общества – 25,7%; казачьи войска – 4,5%. Средний расход на 1 учащегося в Терской области составлял 31,9 руб.; в Кубанской области – 23,1 руб.; Тифлисской губернии – 50,8 руб.; Дагестанской области – 68,4 руб. В Российской империи выделялись ассигнования из казны, которые преимущественно направлялись в районы с «инородческим» населением. За счет этих средств были построены 15 школ в ингушских и 35 школ в чеченских селениях [12, с. 128].

На различных этапах своего существования руководство Кавказского учебного округа осуществляло разные учебные программы, в основном это зависело от воли центрального руководства страны и личных качеств попечителей округа. Но, безусловно, все они были согласны с мнением, высказанным еще декабристом Михаилом Орловым: «Покорить чеченцев и другие народы региона также трудно, как выровнять Кавказские горы. Во всяком случае, этого нельзя добиться палками; этого можно достигнуть только со временем, путем просвещения. Прогрессивная деятельность русских ученых и педагогов, способствовала ускорению введения и развития системы правительственных школ. П.К. Услар, Я.М. Неверов, К.П. Яновский разработали научно-педагогические основы образования и просвещения горских народов северного Кавказа. Они никогда не работали из соображений выгоды, а сближение русской и горской культур предлагали проводить гуманными методами – распространением грамотности и образования. Просветители доказали практическую значимость своих исследований, организовав школы для горцев, они показали, что горцы стремятся к образованию и обучение их является необходимостью и легко осуществимо. Именно их научные изыскания и педагогические идеи способствовали рациональной постановке проблемы воспитания и обучения детей горцев на материнском и русском языках [4, с. 47].

В 1876 году была учреждена Терская дирекция народных училищ. Из профессиональных училищ на Кавказе существовало только два ремесленных: Владикавказское и Ставропольское. Особый интерес представляют училища, находившиеся на содержании акционерного общества Владикавказской железной дороги, где, кроме общеобразовательных и специальных предметов, велось преподавание телеграфа. Впервые преподавание указанной дисциплины было введено в Кавказском мужском двухклассном училище. В Екатеринодарском Александровском шестиклассном училище, согласно приказу № 18518 Министерства народного просвещения от 31 августа 1895 года был введен почтово-телеграфный класс с годичным сроком обучения для подготовки служащих по данной специальности. Принимались только русские православного вероисповедания, преимущественно выпускники данного училища. В программу обучения входили: почтовые и телеграфные правила, а также техническая часть телеграфа и практические занятия на аппарате; кроме того, предусматривалось знание иностранных языков – французского и немецкого [1, с. 68].

По мере фактического освоения Кавказа российское правительство все активнее стало заниматься учреждением в крае преимущественно государственных школ и училищ, ограничивая частную инициативу в этом вопросе [7, с. 54]. Основной формой народного образования во второй половине XIX века на Северо-Восточном Кавказе являлись начальные одно – и двухклассные училища Кавказского учебного округа и Министерства народного просвещения. По проекту Устава горских школ от 20 октября 1859 года эти школы учреждались на степени уездных и первоначальных училищ. Плата за

обучение взималась в размере трех рублей в год, бедные учащиеся от взноса денег освобождались. Средства, внесенные за обучение, шли на зарплату учителям, на закупку учебных пособий, на покупку книг и одежды для бедных учеников.

Российская система образования предусматривала еще один вид учебных заведений – коммерческие. Они стали открываться в начале 90-х гг. XIX века. Законом 1894 г. эти учреждения были подчинены Министерству финансов. Оно выработало «нормативное Положение о коммерческих учебных заведениях», которое получило законодательное утверждение 15 апреля 1896 года. Документом устанавливались типы коммерческих учебных заведений: торговые классы, торговые школы, коммерческие училища, курсы коммерческих знаний. Так, например, коммерческое училище было открыто в Екатеринодаре (ныне г. Краснодар) в 1908 году [5, с. 108].

Одним из условий поступления в институт или университет – было успешное окончание гимназии. По положению об учебной части на Кавказе 1867 года, к гимназиям и прогимназиям был применен общий устав Министерства народного просвещения от 19 ноября 1864 года, деливший их на классические и реальные. Высочайше утвержденный 30 июля 1871 года устав гимназий признавал классическими только те средние учебные заведения, в которых преподавалось два древних языка. Классические гимназии, находившиеся в Ставрополе и Тифлисе, открывали своим выпускникам доступ в университеты. В полуклассических гимназиях преподавался один из древних языков, в реальных гимназиях древние языки не преподавались. По законодательному акту от 15 мая 1867 года в некоторых уездных училищах на Кавказе было введено преподавание латинского, немецкого, английского и французского языков. Среди учащихся в Терской области появился спрос на знание латинского и западноевропейских языков, так как эти знания помогали в дальнейшем при поступлении в классические гимназии. Многие знатные горцы, желая, чтобы их дети получили высшее образование, стремились устроить их на обучение именно в Ставропольскую и Тифлисскую классические гимназии.

Таким образом, сложная система российских регионов исторически складывалась в логике имперской парадигмы. Среди фундаментальных ценностей российской геополитической традиции приоритетной являлась способность центра поддерживать имперскую целостность державы. Естественно, что прочное и органичное включение нерусских народов в систему российской государственности отставало от темпов ее территориального

расширения. Только в XIX веке площадь Российской империи увеличилась на одну треть. Из-за этого империя периодически переживала интенсивные геополитические сдвиги. Параллельно и во взаимосвязи с этими процессами культурно-образовательное пространство тоже подвергалось перманентным трансформациям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аравин О.Ф. Становление и развитие профессионального образования на Кубани в досоветский период (XIX – начало XX вв.). Дис. ...канд. ист. наук. – Краснодар, 2007. – 176 с.
2. Бурдина Е. Система национального образования по Николаю Ильминскому // Родина. – М., 2007. – № 10. – С. 57-59.
3. Газаева З.А. Школа, просветительская мысль и общественно-педагогическое движение на Северном Кавказе во втор. пол. XIX в. Дис. ...канд. пед. наук. – Владикавказ, 2004. – 184 с.
4. Грачев С.В. Образование нерусских народов Российской империи в геополитическом контексте // Педагогика. – М., 2002. – № 7. – С. 74-78.
5. Давитлидзе Г.Г. Общеобразовательная школа Кубани в системе народного просвещения Российской империи: XIX – начало XX в. Дис. ...канд. ист. наук. – Краснодар, 2007. – 174 с.
6. Калмыков Ж.А. Интеграция Кабарды и Балкарии в общероссийскую систему управления (вторая половина XVIII – начало XX века). – Нальчик, 2007. – 326 с.
7. Клычников М.В., Клычников Ю.Ю. Вхождение Северного Кавказа в культурное поле России: Монография. – Пятигорск, 2006. – 386 с.
8. Маремкулов А.Н. Юридические формы политики Российской империи на Северном Кавказе в XVIII – XIX вв.: историко-правовой аспект. – Р н/ Д., 2005. – 364 с.
9. Ткаченко Д.С. Национальные образования в Российской империи XIX – нач. XX в. (на материалах Северо-Кавказского региона). Дис. ...докт. ист. наук. – Ставрополь, 2006. – 328 с.
10. Хатаев Е.Е. Школа, видные просветители и педагоги Северного Кавказа (втор. пол. XIX в. – 1917 г.). Монография. – Владикавказ, 2006. – 412 с.
11. Чеджемов С.Р. Политика российского государства и православной церкви в области образования на юге России до 1917 г. (на примере осетинского народа) // Религиоведение. №1, 2013. – С.36-44.
12. Шенгер Р.К. Свод статистических сведений по учебным заведениям Кавказского учебного округа за двадцатилетний период. 1879-1898 гг. – Тифлис, 1899. – С.10.

SOCIAL PEDAGOGICAL MOVEMENT RUSSIAN ADMINISTRATION IN THE NORTH CAUCASUS (LATE XIX - EARLY XX CENTURY)

© 2013

N.G. Gubaeva, senior lecturer department of foreign languages, post-graduate student of education and psychology of the North Ossetian State University. K.L. Khetagurova
Gorsky State Agrarian University, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The Russian education, Russian School of the population perceived as a foreign body, as a direct attack on the national culture. Often this was due to the displacement of the national language from the sphere of education. But soon, with the development of trade, economy, where knowledge of the Russian language was desperately needed to succeed in life, many mountain people have become aware of the need to educate their children in a secular Russian school.

Keywords: education of mountain peoples, ethnic, education, Russian education, educational policy in the North Caucasus.

ОБ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКИХ СОСТАВНЫХ ГЛАГОЛОВ ИНОСТРАНЦАМИ

© 2013

А.А. Гумбатова, преподаватель кафедры иностранных языков
Азербайджанский Университет Языков, Баку (Азербайджан)

Аннотация: В данной статье отображены различные подходы лингвистов к терминологии составных глаголов. Также показаны проблемы, с которыми сталкиваются иностранцы в процессе изучения английского языка. В результате был предложен простой способ освоения составных глаголов иностранцами.

Ключевые слова: составные глаголы, фразовые единицы, фразовые глаголы, предложные фразовые глаголы, идиомы, предлог, наречие.

In English there are many ways to define the term "composite verbs". A composite verb in English is a verb having two or three parts. These parts consist of a base verb and a preposition or an adverb (e.g. *to make up*, *to fit in*, *to cut off*, etc.), even occasionally it can be contained by three parts, too. For example: *to get along with*, *to carry on with*, *wake up to* and so forth. Sometimes composite verbs have figurative, metaphorical meanings, like phrasal units. For example: "*to buy into*" is used in a figurative sense in the sentence – *Jack bought into the young man's elevator pitch* – to mean – *Jack believed what the young man said in his short presentation*.

Phrasal verbs can be used in both a literal and figurative sense. Take the phrasal verb 'pick up' for example:

Janet picked up her daughter's clothes from the floor.

Mary picked up some Chinese when she was there on business.

In the first case, the 'pick up' is used literally, in the second case 'pick up' is used figuratively to mean 'learn'. Phrasal verbs can be real challenge to students [8].

Indeed, due to this figurative nature of many composite verbs some linguists consider them to be phrasal units rather than a separate category.

Year in and year out the number of composite verbs in English are increasing. For instance, until recently, the composite verb **bumps someone off** had only one meaning: an informal way of saying 'to murder someone'. But we now see this verb being used in a new way, in examples like these:

An error message appeared and I was bumped off the Net. (There's a problem with a virus and you get **bumped off** after a few minutes of being online).

This use of **bump off** refers to the situation where the connection between a person's computer and the Internet is unexpectedly broken. A new sense of the phrasal verb has been born, so the dictionary entry now shows two meanings:

Bump 'off (informal) –

1. [often passive] to murder someone = Do in, Kill

Be bumped off:

He was scared of being bumped off.

Bump off sb also bump sb off:

He's the guy who bumped off the professor.

She paid someone to bump him off.

- 2. [usually passive] if you are bumped off a computer system, you can no longer use the Internet because the connection with your computer is suddenly broken

be/get bumped off:

If you don't have the right software installed, you may be bumped off the system.

I got bumped off my connection while I was trying to reserve a flight [9].

They are mostly used in spoken language, but one can come across them in newspaper materials, in novels and on TV programmes and news. For this reason non-native speakers needs to master them in order to understand English language speakers well.

Today the challenge for non-native speakers is to realize and use composite verbs in every day speech correctly. Most composite verbs are really very difficult to understand and translate at first encounter.

Not only the comprehension, but also the correct

placement of the second elements creates great difficulty for the learners. The main challenge is the placement of an object before or after the second element of a composite verb. For instance:

Verb + adverb way of forming composite verbs: These verbs are made up of a verb and adverbs such as **up**, **down**, **away** etc.

The object can be placed either in the middle or at the end. However, if the object is a pronoun, it must go in the middle. For example: They **brought up** their children in the countryside. ✓

They **brought** their children **up** in the countryside. ✓

They **brought** them **up** in the countryside. ✓

They **brought up** them in the countryside. X

Verb + preposition way of forming composite verbs: These verbs are made up of a verb and prepositions such as **across**, **in**, **on** etc. For these verbs, the object can only come after the last part of the verb, even if it is a pronoun. For example:

When I arrive in Australia I will have to **look for** a place to live. ✓

When I arrive in Australia I will have to **look** a place to live **for**. X

My father and I are very similar; most people think I **take after** him. ✓

My father and I are very similar; most people think I **take** him **after**. X

Verb + 2 words way of forming composite verbs: These behave the same way as the above group, and cannot have an object in the middle, the object must go after the last part of the verb. For example:

I am really **looking forward to** my holiday. ✓

I am really **looking** my holiday **forward to**. X

I am really **looking forward** my holiday **to**. X [10].

Some linguists, however, label composite verbs differently. For instance, some call them phrasal verbs, prepositional phrasal verbs, the others call them as multi-word verbs, verbs with spaces, verb adverb combinations, verb particle combinations, two-part word verbs, three-part word verbs (depending on the particles) and others. But regardless of the terminology, these verbs can be systemized with a term like composite verbs, because to the term "composite verbs" can include phrasal verbs, prepositional phrasal verbs and two-part or three-part word verbs. Additionally, some linguists divide these phrasal units into two categories, composite verbs and idioms (which have lost their original meaning completely). This former division is useful, and helps English learners to master them, as they can easily systemize them and so learn usage through their similar and various peculiarities. For example: One can systemize such kind of verbs through the base component of composite verbs:

set about	set back	set in	set out
set against	set down	set off	set to
<u>set apart</u>	set forth	set on	set up
set aside			

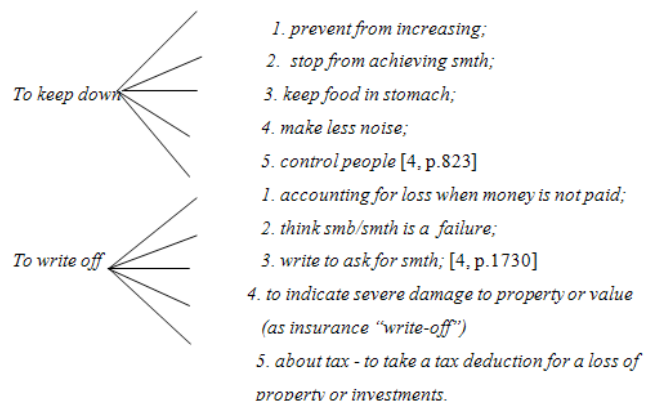
or by the similar adverbs or prepositions:

Category	Preposition	Composite Verb	Explanation Notes	Example Sentence
Increasing	up	<i>to put up</i>	to increase prices	They put up the price on that model by five dollars.
Increasing	up	<i>to bring up</i>	to raise children	They brought their children up in the countryside.
Increasing	up	<i>to blow up</i>	to make something more important than it really is	They blew that issue up until it became noticed by the media.
Increasing	up	<i>to go up</i>	used for increases in prices, profits and production	Production went up at the plant by 15 percent.
Increasing	up	<i>to grow up</i>	children getting older	My daughter has grown up so quickly!
Increasing	up	<i>to speed up</i>	used for machines increasing velocity	The car sped up and passed the slow driver.
Increasing	up	<i>to hurry up</i>	to increase the speed of doing something when someone feels late	We're going to have to hurry up if we want to finish this project on time.
Increasing	up	<i>to heat up</i>	with temperatures	It's really heated up these past few days.
Increasing	up	<i>to cheer up</i>	to become happier	He cheered up at the news of a raise.
Increasing	up	<i>to liven up</i>	to make more exciting	The party livened up when he arrived.
Increasing	up	<i>to turn up</i>	used with volume	Can you turn the sound up?
Increasing	up	<i>to speak up</i>	to increase speaking volume	You'll have to speak up if you want him to pay attention to you.
Increasing	up	<i>to build up</i>	improve health	He built his strength up over a number of months.
Increasing	up	<i>to pick up</i>	used when a general situation improves	The local economy has really picked up since the new factory was built [8].

Some composite verbs are easy to learn (such as, *to sit down*, *to stand up*, *to go away* and *so forth*), because they keep the meaning of a base verb. That is, the particle (a preposition or an adverb) is added to a recognizable base verb so that one can easily understand the meaning of the composite verb. In these cases, the added preposition or adverb doesn't change the root sense of the base verb. For example, this is true with the composites *to sit down*, *to run away*, *to stand up*, *to end up*, *to eat out*, *to come back*, etc. But most composite verbs are very difficult to understand and to learn, because they with the addition of a preposition or an adverb the base verb loses its original, literal meaning,

resulting in a figurative meaning or even several variants thereof, for example, in the cases of the composites *to give up*, *to put on*, *to knock off*, *to look for*, *to play up*, *to bring up*, *to work out*, etc.

The polysemy of these composite verbs results in further difficulty in learning these English terms. For example,



Sometimes figurative meaning of composite verbs makes for great difficulty in translation. The non-native learner can't determine whether the term is an idiom or not. For instance, the learner learns *to get on* as meaning *to get into bus, train, plain, etc.*, because he/she mainly comes across this verb in his/her text-books with the meaning as *to get into bus, train, plain, etc.* But the learner can't understand the meaning of *get on* in the following sentence without using a dictionary:

Can we please get on, because there are a lot of things still to discuss? [4, p.630].

In this sentence *get on* is used as *to continue doing something, especially with more effort or more quickly than before*. Here also polysemy of composite verbs plays a great role. As the non-native learner of English mainly learns the first (or, sometimes, a second, and a third) most common used meaning of a composite verb, they can't easily catch the less common meanings which are figurative and may bear little relation to the base verb's literal root meaning. For instance, the composite verb *to get on* has eight meanings (1. *to get into bus*; 2. *continue doing something*; 3. *be chosen for group*; 4. *appear on a programmers*; 5. *asking how well smb did smth*; 6. *be successful*; 7. *be friends with smb*; 8. *finally do smth*), but *to get into bus* is the most common used one.

The easy part of the composite verbs to learn is their structure, because they are nearly always formed as verb + preposition (or an adverb), i.e., the place of a preposition or an adverb never change the place with a verb, it is stable. Thus one can't say *off put* (*Well, his manner was very off putting. So never say never*), *away go*, etc. In addition, in some composite verbs one can use direct object and adverbial modifier either between the verb and the preposition (or adverb), or after the composite verb. For example, one can say *to ring John up* or *to ring up John*; *to run quickly away* or *to run away quickly*.

One simple way of learning composite verbs is to discover synonyms among the simple base verbs somehow related to meaning (e.g. *to pass on* = *to die*, *to go on* = *to continue*, *to put in for* = *apply*, etc.) and systemize the composite verbs according to their particles (a preposition or an adverb), that is, to make the list of them. For instance: the preposition "on" used together with the base verb usually express the continuation of the process: *to be on*, *to carry on*, *to keep on*, *to go on*, *to get on*, *to push on*, etc. All these samples have somehow continuation in meaning. So such kind of prepositions and adverbs forming composite verbs are really helpful in learning them easily [or see page 4 above].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. A.A.Kerlin, M.D.Kuznetch. "Composite verbs in the English language", Moscow 1959, 87 p.

2. Jennifer Seidl, W.McMordie "English idioms", Fifth edition, Oxford University Press, 2000, 267 p.
3. Logan P. Smit "English language phraseology", Moscow 1959, 205 p.
4. Macmillan "English dictionary for advanced learners", New edition, London, United Kingdom, 2011, 1748 p.
5. Robert Dixon "Essential Idioms in English" N.Y., 1951, 301 p.
6. R.M.W.Dixon "A semantic approach to English grammar", Second edition, Oxford University press, 2005,

- 543 p.
7. Rosemary Courtney "Longman Dictionary of Phrasal Verbs" London, 1983, 385 p.
8. <http://esl.about.com/b/2012/09/24/literal-or-figurative-phrasal-verbs.htm>
9. <http://www.macmillandictionaries.com/MED-Magazine/March2006/36-Phrasal-Verbs-New.htm>
10. <http://tuoitrenews.vn/english-study/3486/phrasal-verbs-%E2%80%93-object-placement>
11. <http://www.shertonenglish.com/resources>

ON THE PROBLEM OF LEARNING ENGLISH COMPOSITE VERBS BY NON-NATIVE SPEAKERS

© 2013

A.A. Humbatova, lecturer in foreign languages
Azerbaijan University of Languages, Baku (Azerbaijan)

Annotation: In this article, firstly, the different approaches of some linguists are highlighted to the terminology of composite verbs. Then there are spoken about the problems of the English language learners faced when they want to master the language. As a result, it is shown easy way of mastering them.

Keywords: composite verbs, phrasal units, phrasal verbs, prepositional phrasal verbs, idioms, preposition, adverb.

УДК 37.013:001.891

ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

© 2013

О.М. Гущина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Информатика и вычислительная техника»
О.А. Крайнова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Информатика и вычислительная техника»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье рассматривается интеграция информационных ресурсов в систему управления образовательным процессом, которая обеспечивает повышение качества образования за счет изменения технологии поиска и использования актуальной, профессионально-значимой информации.

Ключевые слова: управление; система управления образовательным процессом; педагогическая система; информационные образовательные ресурсы.

Стратегическая цель государственной политики в области образования направлена на повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Для достижения поставленной цели необходимо пересмотреть существующую модель управления образовательным процессом с позиции модернизации регионального образования.

В рамках классической теории управления образовательным процессом можно выделить различные подходы к трактовке понятия «управление». М.Альберт, М.Мескон, Ф.Хедоури управление трактуют как «процесс планирования, организации, мотивации, контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь целей организации» [1]. В.Ю. Кричевский подчеркивает, что «управление – это процесс воздействия субъекта управления на его объект; взаимодействие управляющей и управляемой подсистем; согласование общих целей, задач, действий между подчиненными и руководителями, как субъект-субъектные отношения» [2]. И.Ф.Исаев характеризует управление как «деятельность, направленную на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации» [3]. Л.И. Уманский отмечает «целенаправленный, системный характер воздействий на коллектив, основанный на сознательном использовании объективных законов общества, природы и самого управления с целью регулирования и обеспечения общественного процесса труда» [4].

Проведенный анализ показал, что большинство исследователей в трактовке управления сходятся в том, что оно направлено на достижение целей, целенаправленных воздействий на организационную систему; и

призвано обеспечить воздействие субъекта управления на его объект на основе осознанного использования информационных ресурсов и законов управления.

Применительно к образовательному процессу управление выступает как механизм воздействия на существующую педагогическую систему с позиции деятельности реализации целей образовательного учреждения. В качестве признаков данной деятельности выступают:

- функциональный состав (планирование, организация, контроль и руководство), который определяет основные категориальные признаки управленческой деятельности;
 - целевое назначение (организованность совместной деятельности участников образовательного процесса и направленность ее на достижение образовательных целей), как необходимый компонент воздействия управляющей подсистемы на управляемую;
 - наличие субъектов образовательной деятельности.
- Понимание сущности управления позволяет определить взаимодействие субъектов на основе управления образовательным процессом, что дает возможность ориентироваться на поиск:
- новых подходов к проектированию целей образовательного процесса на разных его уровнях, к построению содержания образования;
 - инновационных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса;
 - новых видов информационных образовательных ресурсов;
 - новых средств разработки электронных образовательных ресурсов [5], необходимых для реализации новой модели образовательного процесса.

Таким образом, управление выступает как вид социальной деятельности, имеющей в качестве своей цели получение предметного результата, основанного на сво-

бодном поиске знаний. Все это обеспечивает инновационный взгляд на трактовку понятия «педагогическая система» с позиции управления образовательным процессом. Согласно С.И. Архангельскому «в педагогической системе можно выделить следующие компоненты: содержание обучения; формы, методы и средства обучения; учебную работу студентов и деятельность преподавателей» [6], которые обеспечивают управленческое воздействие субъектов педагогического процесса на его организацию. А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова под педагогической системой понимают «множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе» [7], а это еще раз подчеркивает мысль о том, что управление образовательным процессом не возможно без организованной структуры управленческих компонентов.

Ученые высказывают единое мнение об адекватности компонентов педагогической системы и системы управления, среди которых особое внимание уделяют организации поиска информационных образовательных ресурсов и использованию образовательных систем, обеспечивающих инновационное воздействие на организацию самого образовательного процесса.

Таким образом, наибольший интерес среди множества структурных компонентов педагогической системы позиции управленческих воздействий на организацию образовательного процесса представляют: цель, обучающиеся, педагогический коллектив, содержание образования (в котором акцент делается на *поиске и использовании учебной информации*), средства образования (включающие *электронные образовательные ресурсы*).

Являясь организованной системой, педагогическая система постоянно находится под воздействием системы управления образовательным процессом, и в зависимости от социальных потребностей в ней происходит (в силу замкнутости) соответствующая перестройка и адаптация ее элементов. В первую очередь это относится к целям образовательного процесса, которые должны быть поставлены четко и определенно и соответствовать целям модернизации российского образования, т.е. способствовать повышению доступности качественного образования, соответствующего современным потребностям общества и каждого гражданина через организацию свободного доступа к информационным ресурсам и электронным образовательным системам. Сформулированные таким образом цели позволяют:

- решить проблему модернизации системы управления образовательным процессом путем изменения воздействий субъектов педагогической системы;
- продумать основные виды целевой деятельности, которыми необходимо овладеть обучающимся для решения стоящих перед ними познавательных задач, и в первую очередь сделать акцент на возможность правильной организации поиска информационных ресурсов, определяемых как знания;
- добиться единства знаний, убеждений и практических действий в процессе подготовки специалистов, умеющих принимать правильные управленческие решения на основе анализа информационных ресурсов.

При этом сама система управления образовательным процессом выступает как совокупность взаимосвязанных компонентов: ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ↔ СТУДЕНТ.

Преподаватель как управляющая подсистема включает в педагогический процесс такие элементы, как: обучение, воспитание и консультирование. Студент как управляемая подсистема в педагогическом процессе, используя в своем развитии и саморазвитии информацию и творчество, удовлетворяет свою потребность в получении государственного документа об образовании посредством моделирования учебной и профессиональной деятельности на основе использования информаци-

онных ресурсов при решении профессиональных задач [8-11].

Одна из наиболее характерных особенностей современной педагогической системы состоит в том, что все большую уверенность в завтрашнем дне получают грамотные творческие личности, которые способны сами добывать знания из различных источников информационных ресурсов и на их основе порождать новые. Они обретают кроме умения обрабатывать логическую информацию навыки целенаправленного преобразования внелогической информации, особенно необходимой для качественного принятия управленческого решения. В этом случае, по мнению Б.М. Величковского [12], формируется так называемое дивергентное (когнитивное, оперативное) мышление, которое способствует приобретению конкретных предметных знаний.

Таким образом, **информационные ресурсы**, направленные на формирование новой модели педагогической системы, можно рассматривать как информацию, являющуюся знанием, т.е. обладающую всеми атрибутами знания. При этом важным для информационного ресурса является форма существования и представления знаний, как отражения объективной реальности в виде идей, понятий, представлений о педагогическом процессе. Использование информационных ресурсов в системе управления образовательным процессом позволяет:

- организовать разнообразные формы деятельности обучающихся по самостоятельному извлечению и представлению знаний;
- применять весь спектр возможностей современных информационных технологий в процессе выполнения разнообразных видов учебной деятельности;
- использовать в учебном процессе возможности технологий мультимедиа, гипертекстовых и гипермедиа систем;
- диагностировать овладение общекультурными и профессиональными компетенциями обучающимися, а также уровень их знаний, умений, навыков;
- управлять обучением, автоматизировать процессы контроля результатов учебной деятельности, тренировки, тестирования;
- создавать условия для осуществления самостоятельной учебной деятельности обучающихся, их саморазвития и самореализации;
- работать в современных телекоммуникационных средах, обеспечить управление информационными потоками.

Все это дает основание рассматривать использование в образовательном процессе не просто информационных ресурсов, а образовательных, которые должны соответствовать требованиям ФГОС. При этом в связи с возрастанием роли информационных образовательных ресурсов в управлении образовательным процессом все большее значение приобретает Интернет. Использование образовательных ресурсов сети Интернет отражает содержательные компоненты образовательной модели: дистанционная поддержка образовательного процесса, существенное сокращение доли аудиторных занятий за счет увеличения самостоятельной работы студентов и письменных (практических) заданий, обеспечение доступа граждан к образовательным ресурсам. Интернет дает возможность обучаемым в процессе обучения обращаться к таким ранее не использовавшимся в обучении ресурсам, как оперативная деловая информация, новости о политике, экономике и других событиях, разнообразные статистические данные и финансовые отчеты фирм, онлайн-карты, изображения, видео- и звуковые файлы, обучающие программы и др.

На рисунке 1 представлена структура образовательных ресурсов сети Интернет, включающая в себя следующие элементы:

- электронные библиотеки;
- электронные издания;

- деловые ресурсы;
- базы данных;
- web-сайты государственных и межправительственных организаций.



Рис. 1. Структура информационных образовательных ресурсов

На рисунке 2 представлена схема, отображающая основные технологии обучения в зависимости от типа используемых информационных образовательных ресурсов: традиционное, смешанное, информационное, креативное. При этом все большее внимание уделяется смешанному обучению, которое позволяет совместить традиционные средства обучения с умением пользоваться электронными образовательными ресурсами и сетевыми ресурсами, обеспечивающими достаточный уровень знаниевой компоненты с возможностью ее интеграции в процесс поиска и анализа полученной информации.

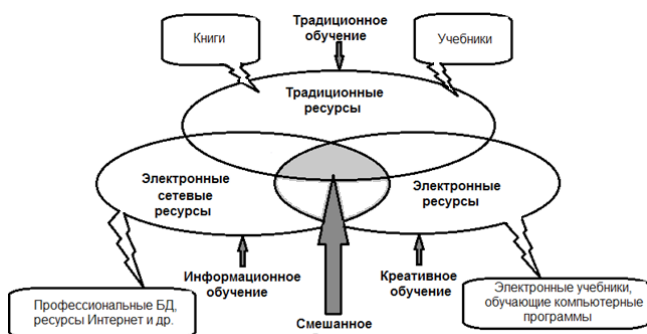


Рис. 2. Технологии обучения в зависимости от типа используемых образовательных ресурсов

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сегодняшняя педагогическая система представляет собой процесс интеграции в систему управления образовательным процессом, при этом степень интеграции условно можно разделить на три уровня:

Первый уровень – направлен на разработку и предоставление учебного материала на базе информационных образовательных ресурсов и их использование в учебных дисциплинах. Например, создание электронных учебных пособий и практикумов, используемых для проведения очных (традиционных) лекций и семинаров с использованием презентаций и т.д.

Второй уровень – рассматривается с позиции реализации образовательного процесса с использованием интерактивных средств взаимодействия участников образовательного процесса (технологии дистанционного или открытого обучения в глобальной сети). На данном уровне используются веб-конференции, форумы, электронные учебно-методические материалы и др.

Третий уровень – направлен на использование инте-

грированных образовательных сред, где главной составляющей являются не только применяемые технологии обучения, но и сама система управления, направленная на координацию образовательной деятельности на основании поступающей информации образовательных достижений участников педагогического процесса.

Таким образом, интеграция информационных ресурсов в систему управления образовательным процессом позволит не только пересмотреть сам процесс обучения с позиции знаниевой составляющей, но и повысить качество образования, соответствующего требованиям инновационного развития общества, современным потребностям обучающегося за счет изменения технологии поиска и использования актуальной, профессионально-значимой информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альберт М., Мескон М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – Изд-во: Вильямс, 2009. – 672 с.
2. Кричевский В.Ю. Очерки истории и теории управления образованием. – СПб.: СПбГУПМ, 2001. – 166 с.
3. Исаев И. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
4. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
5. Гущина О.М., Крайнова О.А. Выбор и оценка эффективности средств разработки электронных образовательных ресурсов // Научно-методический журнал «Информатика и образование». – Изд-во: ООО «Образование и Информатика» (Москва), № 1. 2013 г. – С. 7-12.
6. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высш. шк., 1976. – 200 с.
7. Мищенко А.И., Шиянова Е.Н. Работа в разновозрастной группе. – К.: Освіта, 2001. – 346 с.
8. Дудина И.П., Ярыгин А.Н. Образовательная модель IT-специалиста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С. 231-234.
9. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей качество сформированности инновационной готовности будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2. С. 44-47.
10. Богданова А.В., Ярыгин А.Н. Эффективность диагностики и системы управления качеством образования в вузе с использованием информационных технологий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2. С. 24-31.
11. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование системы профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007. № S3. С. 161-166.
12. Величковский Б.М. Когнитивные технические системы // Компьютеры, мозг и познание: Успехи когнитивных наук. – М.: Наука, 2008. – 293 с.

INFORMATION RESOURCES IN THE SYSTEM OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS

© 2013

O.M. Gyshchina, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, senior lecturer of department
«Informatics and computers»

O.A. Kraynova, Candidate of Pedagogical sciences, senior lecturer, senior lecturer of department
«Informatics and computers»

Togliatti State University, Tolyatti (Russia)

Annotation: The article considers the integration of information resources in the system of management of the educational process, which provides for improving the quality of education through changes in technology to find and use relevant, professionally significant information.

Keywords: management; system of management of the educational process; educational system; information educational resources.

УДК 378.635.5:37.011.3:614.84-057.36

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗАХ УКРАИНЫ

© 2013

А.В. Демченко, преподаватель кафедры психологии, философии и общественных наук, аспирант
Переяслав-Хмельницкого педагогического университета имени Григория Сковороды
Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы (Украина)

Аннотация: В статье представлена авторская точка зрения на проблемы организации воспитательной деятельности современного вуза, основные направления комплексной программы воспитательной работы, задачи воспитания, системное видение процесса воспитания, выделение целостного комплекса необходимых факторов, обеспечивающих эффективность воспитательной работы.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, задачи воспитания, технология воспитания, критерии, поведенческий подход.

В контексте сложнейших социально экономических перемен, характерных для Украины в последнее десятилетие, были подвергнуты переоценке, а порой просто отброшены многие традиционные постулаты нашей жизни. Развитие государства, ставит на повестку дня чрезвычайно важное и неотложное задание - воспитание настоящего гражданина и патриота родной земли. Формирование национальной интеллигенции, содействие обогащению и обновлению интеллектуального генофонда нации, воспитание ее духовной элиты - задача, стоящая перед вузами на одном уровне с подготовкой высококвалифицированных специалистов.

Радикальные изменения ключевых основ жизнедеятельности нашего общества повлекли за собой необходимость критического переосмысления сущности и функционального назначения воспитательного процесса в современной высшей школе. Особенностью современного подхода к оценке воспитательной деятельности вуза является системное видение процесса воспитания и выделение целостного комплекса необходимых факторов, обеспечивающих эффективность этой работы.

Благодаря усилиям отечественных исследователей и практиков, в образовательной среде Украины сформировались достаточно четкие научные представления относительно теоретических аспектов проблемы воспитания учащейся и студенческой молодежи. Первоочередной задачей является подготовка конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего качествами и свойствами востребованными в условиях рынка, способного ставить и достигать личностно значимые цели, способствующие развитию экономики страны.

Главная цель воспитательной работы - в вузе создать и поддерживать такую воспитывающую систему, которая, под управляющим воздействием воспитывающей среды, и при непосредственной мотивации студентов, приведет к максимальным результатам воспитательной работы, достижению целей всех участников воспитательного процесса.

Воспитательная работа является частью единого учебно-воспитательного процесса. Цели воспитания и

задачи воспитательной работы реализуются в образовательном процессе, во внеучебное время и в учебном процессе.

Воспитание - это целенаправленная подготовка молодого поколения к жизни в данном и будущем обществе, осуществляемая через специально создаваемые государственные и общественные структуры. Как известно, за последние 20 лет старая система воспитания была фактически уничтожена, а в системе высшего образования был утерян даже термин воспитательной работы. Поэтому воспитание молодежи в последние годы существенно изменилось. Требуемое стало молодежь, усложнилась социальная и культурная среда, формирующая ее. В современных условиях рыночной конкуренции воспитательная работа рассматривается как одно из приоритетных направлений деятельности вуза по формированию и становлению личности будущего высококвалифицированного специалиста с активной жизненной позицией, гражданской смелостью, трудовой активностью, интеллигентностью и культурой. Неотъемлемой составляющей процесса подготовки кадров в сфере высшего образования является воспитательная деятельность. Она основывается на принципах системности, комплексности, преемственности, вариативности, событийности.

Под воспитательной деятельностью понимается деятельность педагога, направленная на создание благоприятных условий для развития личности воспитанника. Она не ограничивается лишь его совместной с воспитанником деятельностью, а направлена также на других людей, контактирующих с ним, на среду его обитания, на микроклимат тех общностей, в которые он входит.

Основные направления комплексной программы воспитательной работы предусматривают:

- постоянное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в сфере воспитательной работы;
- создание системы информационного обеспечения;
- формирование патриотического воспитания студентов;
- развитие научно-профессиональных способностей

студентов;

- духовно-нравственное и эстетическое воспитание студентов, сотрудников, преподавателей;
- формирование здорового образа жизни;
- интернациональное воспитание студентов.

Основные задачи воспитания:

- развитие творческих качеств личности, способной к самообразованию;
- формирование уверенности в себе и своих возможностях;
- формирование личности, стремящейся решать жизненные проблемы разумно, осознанно, способной критически мыслить;
- формирование самосознания, самоутверждения;
- формирование личности, нацеленной на достижение поставленных целей.

Моделирование и формирование воспитательной системы педагогического вуза начинается с определения ее ценностей, исходя из которых затем проектируются цели воспитания. Ценности и движущие силы воспитания как духовные феномены, имеющие личностный смысл, выступающие ориентирами человеческого поведения и формирующие жизненные и профессиональные установки личности, стали предметом многочисленных исследований в области педагогики, психологии, антропологии, и философии. [3, с. 73].

Важнейшими компонентами этой системы являются: нравственное воспитание в процессе изучения гуманитарных, естественно-научных и психологических дисциплин; эффективная внеучебная воспитательная работа; воспитательная деятельность общественных организаций и органов студенческого самоуправления по обеспечению высокого нравственного климата и высокой культуры быта в студенческих общежитиях; воспитательная деятельность спортивных и творческих объединений; привлечение студентов к работе в студенческих строительных отрядах; нравственное самовоспитание студентов. В рамках гражданско – патриотического и духовно – нравственного воспитания педагогический коллектив вуза стремится к формированию у студентов следующих качеств:

- нравственных чувств (долга, веры, совести, ответственности, гражданственности)
- нравственного облика (милосердия, толерантности)
- нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви)
- нравственного поведения (готовности служению людям, своей Родине).

В основе воспитания лежит поведенческий подход, суть которого состоит в признании того, что актуальные потребности побуждают человека к определенным действиям. Мотивация- процесс побуждения к деятельности для достижения целей. Целью поведенческого подхода в воспитании является оказание помощи студенту в осознании его возможностей, развитии творческих способностей на основе применения управленческих методов, концепций поведенческих наук.

Практическая цель воспитания сводится к формированию жизнеспособной личности, способной адекватно реагировать, быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям, принимать управленческие решения, обладающей активностью, целеустремленностью и предприимчивостью. Воспитательный процесс ориентирует на повышение конкурентоспособности за счет повышения качества. Это процесс формирования личности воспитанника или качеств и свойств человеческой личности. К ним относятся: способности, потребности, ценности, интересы, целевые установки, планы жизнедеятельности, мотивы, критерии оценки, сознание, мировоззрение, нравственность.

Методы воспитательного воздействия включают в себя методы воздействия объекта на субъект в системе воспитания, а также путем воздействия на среду воспитания. К первым относятся: методы побуждения к актив-

ным действиям (поощрение, стимулирование, повышение социальной значимости, сила положительного примера и т.д.); методы принуждения – законодательство, нормативные требования, регулирующие отношения между объектом и субъектом воспитания (вузом и студентом), директивные указания, распоряжения, приказы; методы убеждения – те, которые базируются на мотивации поведения через потребности. К ним относятся методы морального стимулирования качественного выполнения работы (достижение высоких результатов в учебе и жизни), в установленные сроки и оптимальными способами. Лидерские качества, харизма и способность к максимальному результату – положительный эффект воспитывающего воздействия.

Технология воспитания предполагает как непосредственное управляющее воздействие на личность студента с целью достижения поставленных целей, так и опосредованное воздействие на воспитывающую среду, с целью создания оптимальных условий для развития свойств и качеств личности, личностно значимых целей. Следование за интересами и потребностями личности студента составляет основу гуманистической педагогики воспитательного пространства вуза. Интерес и воля – механизмы включения личности в преобразовательную деятельность. Организуя внешнюю среду, проводя акции, мероприятия, стимулируется интерес и потребности личности в сопричастности, возникает потребность в познании, самоанализе, признании. Проектируются приемлемые ценностные ориентиры целеполагания, формирования себя как специалиста, духовного, нравственного и интеллектуального развития. [1].

Таким образом, активизируется деятельность студента по самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию, через механизмы воздействия на него как субъекта системы воспитания вуза и воспитывающую среду института.

Анализ результатов научных разработок проблем воспитания студенчества, позволил сформулировать ряд основополагающих концептуальных выводов:

1. Воспитание как целенаправленный процесс социализации личности, является неотъемлемым составляющим звеном единого образовательного процесса.
2. Суть современного понимания воспитания базируется на личностной и культурологической основе: всемерное содействие полноценному развитию личности в неповторимости её облика посредством приобщения к культуре социального бытия во всех её проявлениях; нравственной, гражданской, профессиональной, семейной и т.д.

3. Воспитание - есть интерактивный процесс, в котором достижение положительных результатов обеспечивается усилиями обеих сторон, как педагогов, так и студентов.

4. Воспитательный процесс должен обеспечиваться профессионально подготовленными кадрами и строиться на основе учета тенденций и особенностей личностных проявлений студенческой молодежи, а также особенностей личностно-значимой для них микросреды [2, с. 47].

Следует помнить об особенностях студенческой среды при получении образования. Студент первого курса в большинстве своем достаточно грамотный, с высоким духовным и нравственным потенциалом. Вуз продолжает формирование личности будущего специалиста после семьи, школы и т.д.

Судить о нравственной позиции студентов-первокурсников следует по их действиям. Для этого необходимо наблюдать за повседневной жизнью и деятельностью первокурсников, обдумывать их слова и соотносить их содержание со своими наблюдениями. Ведь можно правильно и красиво рассуждать о справедливости, провозглашать патриотизм и доброту, призывать к гуманности - и не быть нравственным человеком.

Второй особенностью обучения в вузе является вы-

раженная дезадаптация в процессе учебы на первых трех курсах. Поэтому на младших курсах необходима поддержка преподавателя, наставника, куратора.

Для определения приоритетных направлений воспитательной работы, максимального учета мнений, пожеланий студентов и преподавателей проводятся социологические опросы. Большой процент опрошенных отмечает отсутствие свободного времени для внеучебной работы, исходя из этого, был сделан вывод об усилении интерактивного общения со студентами, прежде всего, через сайт академии.

Большое значение в воспитании студентов имеют также: органы студенческого самоуправления (советы старост; советы студенческого научного общества; студенческие советы общежитий; спортклубы), служба учета и анализа общественного мнения студентов, поисковые отряды.

Наличие психологического дискомфорта в студенческой среде подтверждает необходимость создания в вузах службы социально-психологической помощи. Первое, что следует отметить, это достаточно ярко выраженная со стороны студентов потребность в такого рода службе [4].

В какой помощи со стороны социально-психологической службы нуждаются студенты? Это помощь в изучении своих способностей, особенностей характера и поведения, консультации по снятию стрессовых состояний и психологических перегрузок, получение консультаций в сфере личной жизни (дружба, любовь, создание семьи, семейные взаимоотношения, а также приобретение навыков общения, помощь в разрешении конфликтных ситуаций с однокурсниками, товарищами по общежитию, преподавателями и администрацией вуза [7].

До настоящего времени существуют различные позиции относительно назначения воспитания студенческой молодежи. Сторонники традиционного подхода считают, что воспитание должно быть направлено на целенаправленное формирование личности студента в соответствии с заданным общественным идеалом. В другом случае отстаивается взгляд на студента как сложившуюся личность, которая не нуждается во внешнем воспитательном воздействии. [5].

Одновременно для современной психолого-педагогической науки и практики все более доминирующее значение начинает приобретать понимание воспитания как средства, направленного на создание условий для саморазвития и самовоспитания личности, максимально полного освоения ею материальных и духовных ценностей, культурой общественного бытия (И.А. Зимняя, Н.И. Кочетов, Ю.М. Орлов, В.И. Слободчиков и др.).

Новая гуманистическая парадигма призвана утвердить следующие позиции:

- по своей сути личность представляет уникальное, неповторимое явление, в целостности реализующее себя в социуме;

- ключевой характеристикой личности выступает стремление к саморазвитию и самореализации. Отсюда необходимость изучать личность не столько с точки зрения достигнутого ею, сколько исходя из учета ее творческого потенциала и стратегии индивидуального жизненного пути;

- в качестве основного способа существования личности выступает система целеполагания, к ведущим условиям реализации поставленных целей относятся потребности и мотивы личности, побуждающие ее к постоянной творческой деятельности;

- изучение личности необходимо проводить исходя из «социальной ситуации ее развития» (Л.С. Выготский), включая как внешние факторы многостороннего социального воздействия, так и ее внутренний, феноменологический мир;

- эффективность внешнего воспитательного влияния на личность будет значительно выше в условиях не прямого, а опосредованного воздействия;

- отношения формирующейся личности с социальным окружением должны строиться на основе партнерского взаимодействия, в котором она выступает и воспринимается как активный субъект деятельностного саморазвития [8].

Достижение цели воспитания возможно только при условии комплексного подхода и привлечения к этой работе всего профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений (ВУЗов), администрации, органов студенческого самоуправления и общественных объединений студенческой молодежи. Образовательная и воспитательная деятельность учебного заведения должна находиться в тесной взаимосвязи, дополняя и обогащая друг друга. Обновление содержания общеобразовательных, социально-гуманитарных дисциплин должно быть подчинено цели формирования у студентов национального самосознания, патриотизма, правовой и экономической грамотности, социальной активности, общей культуры личности, базируется на достижениях украинской и мировой культуры. Такие качества выпускника вуза предусмотрено Государственным стандартом высшего образования, разработка которого осуществляется преподавателями Украины под эгидой Министерства образования и науки Украины и Института инновационных технологий и содержания образования. Воспитательная работа, проводимая в вузах за пределами аудиторной, обеспечивает актуализацию теоретических знаний студентов, направляет их в практическую плоскость, обращает внимание молодежи на острые социальные проблемы современности, формирует их социальную зрелость. Согласно Концепции основной целью воспитания должно быть обретение молодым поколением социального опыта, наследование духовного достояния украинского народа, достижение высокой культуры межнациональных отношений, формирование у молодежи, независимо от национальной принадлежности, черт гражданина Украины, духовности, художественно-эстетической, правовой, экологической, валеологической, гендерной культуры. Серьезное беспокойство вызывает снижение интереса молодежи к художественной литературе, классической музыке, театру, живописи, другим произведениям высокого искусства, неумение организовать активный и содержательный досуг. За годы обучения студенты почти не знакомятся с историческими и архитектурными памятниками городов, где учатся. Это объясняется не только неудовлетворительным развитием эстетических потребностей молодежи, но и тем, что не действует, а во многих случаях совсем исчезает инфраструктура, которая создавалась в Украине десятилетиями [6]. Музеи, картинные галереи, концертные залы и театры стали финансово недоступными для большинства студентов. Но невозможно обеспечить воспитание гармонично развитой, социально сознательной личности, активного гражданина без ознакомления его с историко-культурным достоянием своего народа, со всемирной культурой и вкладом наших соотечественников в ее развитие.

Создать надлежащие условия для развития и удовлетворения культурных потребностей студентов - важнейшая задача администрации вузов и органов студенческого самоуправления. В современных условиях реализация молодежной политики невозможна без плодотворного сотрудничества с органами студенческого самоуправления и общественными студенческими объединениями.

В 2001 году Министерство образования и науки Украины утвердило Положение об организации студенческого самоуправления в высших учебных заведениях. Главной задачей деятельности студенческих объединений согласно Положению является совершенствование учебно-воспитательного процесса, направленное на добросовестное обучение, воспитание духовности и культуры студентов. Студенческое самоуправление - это деятельность, посредством которой макси-

мально проявляются и реализуются творческие способности студентов, формируются нравственные качества, инициатива, повышается ответственность каждого за результаты своего труда. Положение предусматривает возрастание роли студенческого коллектива в процессе управления учебным заведением.

Необходимость усиления воспитательной работы в вузе, поиск новых ее форм во многом связано с кризисом духовности, возникшей вследствие экономической нестабильности, социальной незащищенности молодежи, отсутствие действенных законов, нормативных актов по вопросам правовых отношений молодежи и общества. Все это закономерный процесс, возникший в результате трансформации общественного строя, но он приводит к неуверенности в будущем и приводит к таким негативным явлениям, как обострение криминогенной ситуации, алкоголизации, наркотизации, что, безусловно, не обошло и студенческую молодежь.

Вызывает беспокойство состояние репродуктивного здоровья, которое является неотъемлемой составляющей здоровья нации в целом и имеет стратегическое значение для обеспечения устойчивого развития общества. Последнее время добрые половые отношения среди студентов стали довольно распространенным явлением и, в отдельных случаях, даже нормой поведения. Сексуальный опыт среди студентов, которые только поступили в вузы, имеют 10-30%, а в конце первого года обучения - до 90%. Неразборчивые половые отношения среди молодежи порождают духовное обнищание, способствуют распространению венерических болезней, приводят к многочисленным хирургическим вмешательствам по поводу прекращения нежелательной беременности, стимулируют употребление алкоголя и наркотиков. Следствием является дальнейшее разрушение института семьи, проявляется в уменьшении количества зарегистрированных браков, повышении показателей разводов, росте детской инвалидности, безнадзорности, социального сиротства. Страдает генофонд нации, углубляется демографический кризис, почти втрое уменьшилась рождаемость, причем каждый третий ребенок появляется на свет с определенными генетическими нарушениями.

Преодоление указанных проблем - одна из основных задач воспитательного процесса, поскольку человек, его жизнь и здоровье являются важнейшими социальными ценностями государства, определенными Конституцией. В вузах необходимо создать систему психологического и педагогического воздействия на личность студента с целью воспитания у него стремления к здоровому образу жизни, ответственного отцовства, безопасного материнства, способности противостоять асоциальным явлениям.

Прогрессивным шагом следует считать введение учебных дисциплин, прививают культуру здоровья и дают соответствующие знания. Кроме того, учебное заведение должно создавать условия, в частности, обеспечивать необходимую экономическую базу для реализации здорового образа жизни и уменьшения психосоциальной дезадаптованности студентов. Если семья и школа закладывают основы личности молодого человека и формируют стереотипы его поведения в будущем, то окончательное становление происходит именно в студенческие годы.

Высшие учебные заведения по своему статусу обязаны профессионально готовить не только дипломированных специалистов, но и воспитывать разносторонне развитых граждан. Учебные заведения имеют необходимую инфраструктуру, организационные и кадровые ресурсы для решения этой задачи. Согласно требованиям Закона «О высшем образовании» главной целью образования и воспитания на современном этапе является создание условий для развития и самореализации каждой личности, исповедующих общечеловеческие ценности, а также формируют поколение, способное

учиться на протяжении жизни.

В организации воспитательной работы высшие учебные заведения руководствуются Конституцией Украины, общей декларацией прав человека, Законом Украины «О высшем образовании», Указом Президента Украины «О мерах по развитию духовности, защиты морали и формирования здорового образа жизни граждан» от 27.04.1999 г.; Национальной доктриной развития образования Украины в XXI веке. Приоритетным направлением в реализации является формирование личности, осознающей свою принадлежность к украинскому народу, ориентированной на воплощение в жизнь украинской национальной идеи, воспитание человека демократического мировоззрения, который уважает гражданские права и свободу, традиции народов и культур мира, национальный, религиозный, языковой выбор каждого человека.

Проведение комплекса организационно-воспитательных мероприятий в ВУЗе, способствующих достижению этой цели, состоят из планов кураторов, планов кафедр. В воспитательном процессе задействованы все подразделения учебного заведения, что делает его более эффективным. Основными направлениями воспитания, согласно концепции воспитательной работы и общепедагогическим требованиям, является воспитание правовое, учебно-профессиональное, эстетическое и экологическое, воспитание здорового образа жизни. Формирование интеллектуального и мировоззренческого развития студентов осуществляется с помощью следующих средств:

- Воспитательные мероприятия в учебном процессе;
- Воспитательные мероприятия во внеучебное время;
- Воспитание студентов собственным поведением преподавателей и сотрудников.

Воспитание уважения к профессии осуществляется во время проведения учебных занятий. Основной задачей администрации в воспитательной работе должно быть создание необходимых условий для формирования и эффективного развития самоуправления студентов, которое получает все необходимые полномочия и несет ответственность за управление теми аспектами студенческой жизни, которые ориентированы на дополнительные действия администрации в сфере работы со студентами. Деятельность органов студенческого самоуправления направлена на совершенствование учебно-воспитательного процесса, а именно: на качество обучения, повышения уровня духовности и культуры, формирование активной социально-жизненной позиции. Через своих представителей, избранных на демократической основе, студенты приобретают весомый голос при решении проблем обучения и отдыха.

Относительно перспектив в воспитательной работе следует отметить:

- Совершенствование форм и методов работы в академических группах;
- Дальнейшее воплощение планов идейно-воспитательных мероприятий в студенческих общежитиях;
- Увеличение кружков и секций профессиональной направленности;
- Разнообразие форм привлечения студентов к спортивным занятиям.

Таким образом, *качество воспитательной деятельности* высшего учебного заведения может быть оценено как в ходе внешних процедур (аккредитации, лицензирования), так и внутренних (самооценки деятельности, оценки результативности и эффективности внутривузовской и др.). Не смотря на то, что они преследуют разные цели, отличаются сроками и формами проведения, все они направлены на *создание благоприятных условий для формирования всесторонне развитой и профессионально подготовленной личности с устойчивой гражданской позицией.*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории /И.Д. Демакова. – Казань : Изд-во «Р-пресс», 2000. – 164с.
2. Берберян А. С. Гуманистические технологии формирования механизма самоорганизации и самореализации в системе высшего образования государственного университета // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 2. С. 46 – 50.
3. Грунина С. О. Аксиологические и структурные подходы к моделированию воспитательной системы педагогического вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 2. С. 73 – 76.
4. Новикова Л. И. Концептуальные основы теории воспитательных систем /Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова //Современные концепции воспитания: материалы конференции. -

Ярославль: Изд-во ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, 2000. – С.28-45.

5. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: пособие для студ. психол. факультетов /А.Б. Орлов. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1995. – 244с.
6. Сидоркин А. М. К вопросу о развитии понятия воспитательная система школы /А. М. Сидоркин // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается; под ред. Л.И. Новиковой, Р. Б. Вендровской, В. А. Караковского. – М.: НИИ ТООП РАО, 1995. – С.28-34.
7. Ценностный мир современного студента / Социологическое исследование // Под ред. В. Т. Лисовского, Н. С. Слепцова. М., 1992. 242 с.
8. Шумская Л. И. Современное студенчество: возрастные и социально-психологические особенности. // Психология. — 2000. — № 3. — С. 3–11.

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF TUTORIAL WORK ORGANIZATION AT THE HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT OF UKRAINE

© 2013

A.V. Demchenko, lecturer of the chair of psychology, philosophy and society sciences, aspirant of the of higher school "Pedagogical Pereyaslav-Khmelnitsky University named after Grigory Skovoroda"
Academy of Fire Safety named after Chernobyl Heroes, Cherkasy (Ukraine)

Annotation: The article represents the author's point of view on the problems of organization of the tutorial activity of modern higher educational establishment. The main directions of complex program of the tutorial work, the tasks of tutorship, the systematic approach of bringing-up process, the identification of unified complex of necessary factors providing the effectiveness of the tutorial work are also underlined.

Keywords: tutorial activity, the tasks of tutorship, the bringing-up technology, the criteria, the behaviour approach.

УДК 37.015.3:159.98

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

И.И. Демченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация: В статье анализируются назревшие на сегодняшний день важнейшие задачи, необходимые для реализации инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах Украины, а именно подготовки педагогов к социализации школьников в условиях инклюзивного образования, намечены пути их решения, а также предложена структура готовности учителя к выполнению этой профессиональной функции.

Ключевые слова: инклюзивное образование, подготовка педагога, социализация школьников, структура готовности учителя к инклюзивному обучению школьников.

В современных условиях мировой интеграции активно формируется новейшая философия общества, в рамках которой формируются ценностные ориентиры и стратегии человеческого бытия для преодоления негативных последствий дискриминационных процессов в социуме. Такие социокультурные ожидания общества непосредственно отражаются в организации, функционировании и развитии системы образования Украины. Каждому гражданину, независимо от его социального статуса, состояния здоровья, наличия физического или интеллектуального нарушения, обеспечивается равное, справедливое и качественное образование. Этот интегративный принцип исторически заложен еще во Всемирной декларации прав человека, принятой в 1948 году. В связи с ратификацией Украиной Конвенции ООН о правах ребенка (1989 г.), Всемирной декларации «Образование для всех» (1990 г.), Саламанской Декларации (1994 г.), Дакарской Декларации (2000 г.) инклюзивное образование получила все большее признание и распространение.

Сегодня инклюзия стала приоритетной в образовательной политике нашего государства. Об этом свидетельствуют распоряжения Кабинета Министров Украины «Об утверждении Плана мероприятий по внедрению инклюзивного и интегрированного обучения в общеобразовательных учебных заведениях на период до 2012 года» (от 03.12.2009 г.) и приказы Министерства

образования и науки Украины «Об утверждении плана действий по введению инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях на 2009–2012 годы» (от 11.09.2009 г.), «Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования» (от 01.10.2010 г.), «Об утверждении Положения о специальных классах для обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях» (от 09.12.2010 г.).

Согласно перечисленным выше директивам утвержден «Порядок организации инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях» (от 15.08.2011 г.). В этом документе определены такие требования к организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях:

- образовательные услуги, которые предоставляются детям с особыми образовательными потребностями общеобразовательными учебными заведениями в классах с инклюзивным обучением, должны реализовываться с помощью лично ориентированных методов обучения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности учеников;

- организационные условия включают: обеспечение беспрепятственного доступа к зданиям и помещениям учебного заведения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в частности, передвигающихся на

колясках, и слабовидящих детей; обеспечение необходимыми учебно-методическими и наглядно-дидактическими пособиями и индивидуальными техническими средствами обучения; оборудование кабинетов учителя-дефектолога, логопеда, психологической разгрузки формирование образовательно-развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями путем обеспечения психолого-педагогического, медико-социального сопровождения;

- учебно-методические условия образовательного процесса: разработка личностно ориентированных учебных планов, программ, методических рекомендаций и пособий по психолого-педагогическим особенностям организации обучения, комплексной реабилитации; реализация коррекционно-развивающей составляющей личностно ориентированного учебного плана (решения специфических учебно-воспитательных задач, обусловленных особенностями психофизического развития учащихся, путем осуществления индивидуального и дифференцированного подхода), создание предпосылок для социализации детей с особыми образовательными потребностями дошкольного и школьного возраста в условиях инклюзии [10];

- психолого-педагогические условия инклюзивного обучения: создание позитивного социально-психологического климата в классе, школе; совместное сотрудничество учеников, педагогов и родителей; организация диагностической и коррекционной работы в процессе обучения, воспитания, развития, адаптации и социализации детей с психофизическими особенностями; укрепление психического здоровья детей средствами творческой деятельности (креативной терапии); приобщение педагогического коллектива, учащихся и их родителей к психологическим знаниям.

В этом контексте актуальной выступает проблема подготовки педагогов к социализации школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования, которые должны быть проводниками идей человекоцентризма, демократии, гуманизма, толерантности и способными обеспечить совместное обучение, воспитание и гармоническое развитие «особых» и «обычных» детей.

Проблема социализации детей с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования исследовали ученые И. Зверева, Н. Малофеев, А. Мудрик, Н. Назарова, С. Хлебик, Л. Шипицын, Н. Шматко и другие. В Украине отдельные аспекты проблемы инклюзивного обучения раскрыто в трудах Л. Андрушко, В. Бондаря, А. Капской, А. Колупаевой, М. Сварника, В. Синева, Н. Софий, М. Шеремет и др. Однако, анализируя эти научные работы, можно утверждать, что существуют многие нерешенные психолого-педагогические проблемы, связанные с процессами социализации школьников с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях.

Взаимодействия личности и образовательной среды, в процессе которых достигается социализация, имеют характеристики активности не только с одной стороны, но являются процессом непрерывного инициирования и ответных действий со стороны учащегося и образовательной среды.

Если взаимодействия инициируются образовательной средой, то школьник может реагировать на них пассивно или активно, позитивно или негативно, принимая или не принимая требования образовательной среды, понимая или не понимая их и т. п. [4, с. 65].

Показательно, что в Украине сейчас ведутся несколько исследований по отдельным проблемам подготовки будущих педагогов к социализации школьников в условиях инклюзивного образования (М. Буйняк, М. Захарчук, Л. Перхун, О. Ферг и др.). Однако, комплексному их решению не уделено должного внимания. Поэтому в теории и практике подготовки педагогов к социализации учащихся в условиях инклюзивного образо-

вания остаются ряд нерешенных противоречий между: тенденцией к инклюзии в социуме, системой общего образования Украины и учетом этого факта в процессе профессиональной подготовки педагогов; требованиями, выдвинутыми условиями срочного внедрения инклюзивного обучения в систему общего образования, и их невыполнением из-за недостатка соответственно подготовленных педагогов; потребностью общеобразовательной школы в учителях, способных качественно выполнять профессиональные функции инклюзивного обучения школьников, и неготовностью выпускников вузов к этой работе.

Общее понимание сущности процесса социализации можно связать с такими научными идеями: о взаимосвязи обучения, воспитания и развития; о необходимости объединения социализации с адаптивными процессами (преодолевая сложные жизненные ситуации, индивид обогащается новым социальным опытом и переходит к следующей стадии развития); о налаживании социальных контактов как одного из содержательных аспектов социализации; о значении самосознания, социальной ориентации и развития коммуникативной сферы личности. Таким образом, определение социализации объединено несколькими направлениями деятельности человека по усвоению определенных общественных ролей или его интеграции в конкретное сообщество: осознание себя в обществе как личности; адекватное восприятие культуры своего народа; теоретическое и практическое освоение индивидом общечеловеческих ценностей, норм, установок, примеров поведения и т.д.

Реализация этих направлений в жизни каждого человека связана с многочисленными трудностями, обусловленными особенностями его характера, интеллекта, поведения и состояния здоровья. В этом контексте школа должна выступать тем социальным гарантом, который обеспечит не только интеграцию в коллектив, но и полноценное интеллектуальное, творческое и физическое развитие. Именно на этом акцентируется внимание в «Белой книге национального образования Украины». В частности, в пункте организационных основ реформирования образования отмечена важность расширения практики интегрированного обучения детей с нарушениями развития в общеобразовательных школах вместе с детьми, которые таких нарушений не имеют, а также необходимость организации совместной деятельности ученых, коррекционных педагогов, учителей-практиков Украины и коллег из других стран в международных проектах по проблемам инклюзивного образования [3, с. 188].

Следует отметить, что согласно реализации основных положений Конвенции ООН о правах ребенка, Всемирной декларации о сохранении выживания, защиты и развития детей, соответствующих Национальных программ на современном этапе развития инклюзивного образования в общеобразовательных школах Украины активно внедряется форма интегрированного обучения детей с особыми потребностями: специальные компенсаторные классы, в которых обучение происходит по специальным учебным планам и программам, а также инклюзивные классы, предусматривающие совместное обучение детей с особенностями психофизического развития и здоровых детей. Бесспорно, что это ускоряет процесс социализации детей с особыми потребностями. Ведь они, несмотря на особенности в развитии, стремятся быть полноценными гражданами своего государства, активными членами классного и школьного коллективов, адекватно своему развитию самоопределяться и самореализоваться в жизни.

Мы разделяем позицию С. Сабельниковой о необходимости немедленного вооружения педагогов общеобразовательных школ в условиях инклюзивного образования необходимыми:

- представлениями и пониманием сущности и особенностей инклюзивного образования, его отличия от

традиционной формы образования;

- знаниями психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

- знаниями методов психологического и дидактического проектирования эдукационного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;

- умениями реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учащимися по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством) [6].

Очевидно, что успешное решение многочисленных вопросов социализации школьника с особыми потребностями зависит от решения первоочередной проблемы формирования готовности педагогических кадров к работе с детьми с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования. На этом особенно акцентируется в публикации Л. Антонюк [2], где ученой сформулирован перечень проблем социализации и решений. Однако, среди них не выдвинута самая важная задача – осуществить соответствующую теоретическую и методическую подготовку учителей и студентов.

Первое, что должны знать педагоги, это как создать необходимые психолого-педагогические условия для успешной социализации школьников с особыми образовательными потребностями. Второе – вооружиться творческой методологией поиска универсальных форм, методов, приемов и средств работы с такими детьми. Третье – безотлагательное овладение личностно ориентированными технологиями формирования социальной, коммуникативной, компьютерной и других видов компетентности учащихся с особыми потребностями.

Для создания психолого-педагогических условий успешной социализации детей с особенностями в развитии, как отмечает Т. Скрипник, учителю важно учитывать уровни их личностного, межличностного и собственного, социального развития: межличностный уровень, доминирующий через потребность в общении; социальный уровень, который характеризуется включением ребенка в мир человеческой культуры; личностный уровень саморегуляции социального поведения [7, с. 41].

Поскольку социализация детей с особыми образовательными потребностями должна происходить в положительной социально-психологической среде, то актуальной является проблема создания соответствующего социально-психологического климата, которая охватывает не только взаимодействие между учениками, но и взаимодействие учителя с классным коллективом, в котором учится ребенок с особыми потребностями.

Современный ученый-философ России В. Шепель отмечает, что «психологический климат – это эмоциональная окраска психологических связей всех членов коллектива, возникающая на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей» [11, с. 127]. Он считает, что климат отношений между людьми состоит из трех климатических зон: социальный климат – климат общественных отношений, моральный климат – климат моральных ценностей данного коллектива, психологический климат – неофициальные отношения, которые складываются между участниками группы, зона действия этого климата значительно шире, а следовательно, важнее социального и морального климата [5, с. 120].

Создание положительного социально-психологического климата требует от учителя не только теоретических знаний по педагогике и психологии, но также отдельных практических исследований, понимание эмоционального состояния детей, их настроения, переживаний, волнений, отношений друг с другом. Говоря другими словами – это обобщающая характеристика всего внутреннего окружения, которое проявляется в

поведении и межличностных отношениях между основными субъектами учебного процесса [1].

В частности, учителю важно уметь определять: меру положительного влияния способных одноклассников на «особых» детей; ширину диапазона ознакомления с жизнью; уровни развития навыков общения и нестандартного мышления; частоту проявлений гуманности, сострадания, милосердия, терпимости в реальных жизненных ситуациях; условия для возникновения снобизма в детей с особыми образовательными потребностями через подчеркивание их исключительности.

Как справедливо отмечено в публикации С. Стрельцовой, учителя должны пережить опыт профессиональной трансформации по инклюзии и научиться:

- 1) взаимодействовать с учащимися, которые отличаются индивидуальным развитием от своих сверстников;
- 2) выработать навыки, необходимые для обучения всех школьников;

- 3) изменить собственные установки к ученикам, которые отличаются от своих сверстников [9, с. 204].

Следовательно, создание благоприятного социально-психологического климата состоит в том, что организованный учебно-воспитательный процесс в положительной, плодотворной атмосфере создает условия не только для дальнейшего развития и закрепления позитивных качеств, которые получили ученики к моменту поступления в школу, но и формирование новых, социально важных качеств, знаний, умений и навыков.

Кроме этого, педагоги должны преодолеть трудности социального содержания, которые заключаются в широко распространенных стереотипах и предрассудках относительно инклюзивной формы образования, сформировать сплоченный педагогический коллектив путем просветительской работы о преимуществах инклюзии и толерантного отношения к детям с особыми потребностями. А главное, придерживаться таких социальных принципов инклюзии:

- признание обществом равной ценности всех учащихся и педагогов;

- широкое привлечение детей к культурной жизни школы;

- постоянная реструктуризация методики работы в школе в соответствии с потребностями учащихся;

- устранение барьеров на пути к получению образования и полноценного участия в школьной жизни;

- изучение путей преодоления барьеров и улучшение доступности школ для отдельных категорий учащихся;

- признание того, что различия между учениками, – это ресурсы, способствующие усовершенствованию педагогического процесса, а не препятствия, которые необходимо преодолевать;

- декларирование права детей на получение образования в школах, расположенных по месту жительства;

- предпочтение функциональной роли школы в усвоении учащимися гражданских ценностей;

- установление взаимоотношений поддержки и сотрудничества между школами и местными сообществами;

- достижение общности субъектов образовательного процесса благодаря взаимной открытости, доверия и заинтересованности.

Чтобы определить реальную действенность данных принципов нужно постоянно осуществлять мониторинг инклюзивного процесса в образовании, в ходе которого необходимо собирать информацию о том, какие категории детей привлечены к инклюзии, какие формы инклюзии использованы, какие образовательные и социальные потребности детей, какой уровень готовности педагогов к реализации инклюзивного подхода, какие взаимоотношения сложились между участниками инклюзивного образовательного процесса, недостатки управления учебным заведением инклюзивного типа, отношение педагогов, родителей, общества к процессу внедрения

инклюзии в образовании.

С профессиональной позиции педагог должен обладать рефлексивной компетенцией в реализации принципов инклюзии. Для этого нужно научить правильно планировать загрузку на уроке, анализировать его результативность, ставить адекватные педагогические задачи и оценивать качество их выполнения, налаживать доброжелательные и партнерские отношения на занятиях и корректировать собственные недостатки педагогического общения.

Таким образом, рассмотренная дифференциация проблем подготовки педагогов к социализации школьников в условиях инклюзивного образования позволяет предложить структуру их готовности к выполнению этой профессиональной функции, которая состоит из когнитивного, личностного и деятельностного компонентов.

Когнитивный компонент обозначен системой знаний о: психолого-педагогических особенностях лиц с особыми образовательными потребностями; теории и практике инклюзивного обучения; закономерностях развития личности ребенка на основе коррекции и компенсации имеющихся нарушений психофизического развития, его интеграции в социум; специфике деятельности педагога в системе инклюзивного образования; теоретических, методологических, технологических основ организации инклюзивного образовательного процесса; содержании международных и отечественных документов о правах ребенка и инвалидов.

Личностный компонент охватывает: интерес к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии; признание приоритетности толерантных взаимоотношений в педагогической деятельности; понимание ценности здоровья и ответственного отношения к нему; направленность на качественное выполнение социальных функций и ролей в профессиональной и социально-культурной области; бережное отношение к детям (забота, любовь, содействие развитию личности ребенка и максимальной самоактуализации его индивидуальности), к коллективу (взаимопонимание, соблюдение принципов профессиональной этики и т. д.); рефлексия (критичность мышления, самоконтроль, самооценка).

Деятельностный компонент содержит систему специальных (для обеспечения тех или иных видов коррекционной деятельности), общепедагогических и профессиональных умений и навыков (организаторские, аналитические, проектировочные, прогностические, коммуникативные, регулировочно-корректирующие, здоровьесберегающие, оценочные и др.).

Соответственно с этой структурой проведен педагогический мониторинг, вследствие чего можно сделать вывод о том, что на современном этапе развития высшего образования в Украине педагоги-практики и выпускники педагогических вузов имеют недостаточный уровень готовности к социализации школьников в условиях инклюзивного образования, что связано с их несостоятель-

ностью качественно решать организационные, учебно-методические, психолого-педагогические задачи учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе при наличии в ученическом коллективе детей с особыми образовательными потребностями. Решение этой проблемы напрямую зависит от усовершенствования содержания, форм и методов коррекционно-педагогической подготовки студентов в вузе и соответствующей переподготовки учителей в заведениях последипломного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 224 с.
2. Антонюк Л. Формування готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання / Лілія Антонюк // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журн. – Рівне : Рівнен. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. – № 1. – 2010. – С. 12–123.
3. Біла книга національної освіти України / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Вид-во АПНУ, 2009 – 186 с.
4. Григорьева М. В. Основные концептуальные положения исследования школьной адаптации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2.
5. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах : Учеб. пособие / Я. Л. Коломинский. – Минск : ТетраСистемс, 2000 – 287 с.
6. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования / С. И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – № 1. – 2009. – С. 42–54.
7. Скрипник Т. Розвиток особистості в процесі інтеграції дитини з особливими потребами / Тарас Скрипник // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / Ред. кол. : Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
8. Соціальна педагогіка : Підручник / За ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр учбової літератури, 2006. – 468 с.
9. Стрельцова С. І. Інклюзивна освіта як провідна закордонна тенденція у системі спеціальної освіти / С. І. Стрельцова // Вісник Львівського національного університету імені Тараса Шевченка. – Львів : Вид-во ЛНУ. – №10 (197). – Ч. І. – 2010. – С. 202–208.
10. Порядок організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : за станом на 15.08. 2011 р. [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua>.
11. Шепель В. М. Управленческая психология / В. М. Шепель. – М. : Экономика, 1986. – 248 с.

THE PROBLEM OF READINESS OF TEACHERS TO SOCIALIZATION OF PUPILS UNDER THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

© 2013

I.I. Demchenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor teacher of Correctional Pedagogics and Psychology Chair

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (Ukraine)

Annotation: In the article the urgent and important tasks that are necessary for realization of inclusive education of children with special educational needs in comprehensive school of Ukraine, namely the preparation of teachers to socialization of pupils under the conditions of inclusive education are analysed, and also the structure of readiness of a teacher to realization of this professional function is proposed.

Keywords: inclusive education, preparation of teacher, socialization of pupils, structure of readiness of teacher to inclusive education of pupils.

Р.В. Джаббаров, доктор философии по психологии, старший научный сотрудник

Экспериментальной психологической лаборатории

М.Г. Мустафаев, доктор философии по психологии, научный сотрудник

Экспериментальной психологической лаборатории

Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Для определения возможностей самореализации личности в контексте культуры важно изучить также такие проблемы, как инкультурация, аккультурация, социализация. Культура формирует личность членов общества, и этим в значительной степени управляет их поведение. С другой стороны, культура, хотя и создает условия для самореализации человека, все же в большинстве случаев накладывает ограничения на его подлинную самореализацию. Культура хотя и является основным условием самореализации личности, все же различные культурные ценности и национальные чувства приводят к формированию у представителей этноса чувства превосходства над другими, а также создают почву для изоляции этносов и формирования национализма.

Ключевые слова: личность, культура, самоутверждение, самореализация, творчество, инкультурация, аккультурация, информация, коммуникация.

Как известно, личность непосредственно реализует свои возможности, потенциальную энергетику в соответствии со своим образом жизни, с окружающей культурой. Это естественно, так как неповторимый жизненный путь личности находится в постоянной неразрывной связи и взаимодействии с культурой. Культурные модели, играющие важную роль в процессе самореализации личности, переходя из поколения в поколение, находят свое отражение через моральные ценности членов этноса, обычаи и традиции, веру и убеждения, стили поведения, а также через отношение к себе. Без них человеку очень трудно определить направление самореализации, систему ценностей, образ поведения. Культурные различия, проявляющиеся в культуре, оказывают существенное влияние на процесс формирования и развития личности, направляют возможности ее самореализации.

Следует отметить, что развитие личности происходит в рамках этнической общности и определенной культурной системы с усвоением в данном контексте культуры своего народа, традиций, форм поведения и этнических стереотипов. Усвоенная система ценностей, в свою очередь, образует вектор «мотив-смысл» личности, являющийся регулятором поведения. Общее историческое прошлое, историческая память, пространственно-временные отношения, мифология, основы социальных институтов, групповое сознание преобладающая экономическая модель, коллективные мысли и чувства, подсознательные, семейные образы, исторические традиции, обычаи и традиции, отношение к чуждым ценностям – все это составляет систему факторов, влияющих на формирование личности в контексте культуры [1, с.35].

Кроме того, следует отметить, что именно в результате самоидентификации личность создает новые ценности в культуре. С этой точки зрения личность выступает не только как движущая сила и созидатель культуры, но также в качестве основного фактора ее формирования. «Самоутверждение человека осуществляется на основе культурных ценностей и возможно только в культурном процессе» [1, с.56].

Л.Б.Рябова, исследующая взаимосвязи между культурой и самореализацией, изучает самореализацию личности на основе сравнительного анализа двух культур. Автор приходит к выводу, что на Западе и на Востоке существуют существенные различия в понимании самореализации. Она пишет: «западные люди активно воспринимают внешний мир, выступают в этом мире в качестве деятеля и реформатора, меняют мир и подчиняют его себе. Таким образом, западный человек утверждает себя. На Востоке человек ведет себя иначе. Он, как правило, тянется непосредственно к высшим ценностям и смыслам бытия. Доступ к этим ценностям осуществляется посредством рефлексии, замкнутостью в себе. Восточный человек ищет некий абсолют. Он, по-

гружаясь в глубины своего сознания, обращает внешние чувства к идеалу, находящемуся во внешнем мире, рассматривая реальный мир как недействительный [10, 12]. Конечно, идеи Л.Б.Рябовой нельзя принимать однозначно и безоговорочно.

Потому, что в первую очередь, восточный и западный человек отличаются не только самореализацией. Во-вторых, эти различия не связаны с различными основами самореализации человека на Западе и на Востоке, и в то же время связано с различными ролями культурных ценностей в процессе самореализации. В-третьих, предпочтение ценностей обусловлено особенностями менталитета того или иного народа. Так, например, американцы больше всего ценят личную свободу и демократию. Для народов Азии и Африки эти ценности не имеют особого значения, поэтому люди здесь могут отказаться от них в пользу диктаторов. Тем не менее, следует отметить, что интеграция различных философских идей шла с Востока на Запад и основывалась на восточных культурных ценностях. В целом в суждениях многих ученых, базирующихся на христианской идеологии, наблюдается ревность к Востоку и его моральным ценностям. В их произведениях ощущается тенденция, стремление к принижению научно-религиозного мировоззрения, достижений Востока, особенно – мусульманского Востока. Л.Б.Рябова в своем исследовании не коснулась идеи самореализации и культуры в истории азербайджанской философской мысли (особенно в первый и последний периоды средневековья). В то время как в этой области есть очень много важных идей.

При рассмотрении данной проблемы в культурном контексте можно выделить два основных типа – западный и восточный. В восточном типе преобладает такая концепция, согласно которой собственного «Я» не существует, т.е. это понятие не является ключевым. Поэтому, например, в даосизме наличие собственного «я» считается признаком дурного тона. Источником идентичности в даосизме является Дао, и сущность человека идентифицируется посредством Дао, а также наивысшим выражением существующих закономерностей Вселенной [10, с.43]. А в индивидуальной модели человека западного типа, в отличие от восточного, отражение собственного «я» отождествляется с его индивидуальностью. Можно сказать однозначно, что отождествление самореализации человека с закономерностями Вселенной исходит из сложности этого феномена. Попытки поисков себя, самовыражения очень часто создают трудности при соприкосновении с внешней средой, и как следствие не происходит достижения абсолюта. Поэтому поиски абсолюта и представляются в качестве самореализации.

А.К.Исаев, обращая внимание на описание культурно-исторических типов самореализации, коснулся вопросов, исследованных Б.Л.Рябовой. В этих типах автором представлены предпосылки развития представ-

лений о самореализации, а также проанализированы направления формирования западного и восточного типов личности. А.К.Исаев больше внимания уделил общекультурному контексту, однако с этим нельзя полностью согласиться.

Известно, что для античного периода, т.е. до появления системы «личность-общество» и связанной с космополитической синкретической картиной восприятия явлений, «телесно-физические» представления о личности носили обычный характер. В то время критерием служило соответствие самореализации индивида установленному обществом образцу (идеалу), т.е. жизнь человека зависела от одобрения или порицания его со стороны окружающих. Таким образом, самореализация фактически подменялась реализацией, зависящей от внешних факторов.

С тенденцией развития общества и появлением новых ценностей происходит постепенный переход от «телесно-физической» личности к личности морально-духовной. Вместе с изучением внутреннего мира человека утверждается ценность его духовности, появляются понятия «грех», «совесть». Содержание самореализации приобретает свойства индивидуального выражения, превращаясь в личностный показатель.

Личность в рамках культуры не только адаптируется к окружающей среде, но в то же время создает свой «микромир», собственный образ мира, и старается, во что бы то ни стало, реализовать себя. С этой точки зрения она способна выйти из собственного мира, оказывая воздействие на происходящие вокруг явления и выражая свое отношение к ним с полным осознанием своей миссии.

Для определения возможностей самореализации личности в контексте культуры важно изучить также проблему инкультурации. В это понятие входит постепенное вовлечение человека в культуру, возникновение традиций, манеры, нормы поведения, а также смысл мыслительной и эмоциональной жизни, характерный для определенных типов культуры [7, с.98]. Иными словами, инкультурация – это постепенное и длительное усвоение человеком в повседневной жизни способов, норм и практических советов. Человек в контексте культуры и в социальных группах подчиняется принятым стереотипам и нормам поведения.

Инкультурация определяет набор таких социокультурных элементов, как языковая система, духовно-ценностные ориентации, процесс развития творческой деятельности, форму и традиции непрерывности [7, с.45].

Следует четко различать инкультурацию и аккумуляцию. Аккумуляция – это процесс усвоения одним народом форм и способов культуры другого народа. В то время как основным условием инкультурации является постепенное, длительное самоутверждение человека. Для этого человеку необходимо усвоить приобретенные умения, способности, подготовить возможности для творчества и таким способом научиться не зависеть от врожденных стереотипов общения в постоянно меняющейся обстановке. Такое подчинение времени человеком проходит через создание автономного культурного пространства [8, с.74].

Однако важнее всего для человека в данном процессе – обретение знаний, опыта, норм, навыков, которые переносятся в мир культуры посредством понятных человеку форм времени и пространства [4, с.42].

Говоря о самореализации личности в контексте культуры, следует обратить внимание на то, что успешная социализация индивида является лейтмотивом этого процесса. В процессе социализации личностная или индивидуальная, а также социальная сферы находятся в постоянном взаимодействии. В каждом обществе или культуре постепенно формируется характер процесса социализации личности. Особенности типов социализации зависят от конкретных исторических структур и типов культуры. Этот процесс считается основой соци-

ализации. В результате усвоения ценностей, верований, убеждений, норм, правил и идеалов происходит формирование и регулирование поведения ребенка. Если процесс социализации прекратится в мировом масштабе, то это приведет к исчезновению культуры.

Культура формирует личность членов общества, и этим в значительной степени управляет их поведением.

Другой важной особенностью самореализации и культуры является то, что культурные ценности играют значительную роль в выборе определенных типов поведения человека.

Следует также отметить, что каждое общество реализует выбор свойственных только ему культурных форм. Если в одном обществе некоторые материальные ценности едва различимы, то в другом обществе эти самые ценности оказывают решающее воздействие на поведение людей. Подобным образом, когда в одном обществе к новым технологиям наблюдается осторожный подход, то в другом аналогичном обществе постоянно используются технологии идут в ногу со временем. Это указывает на то, что в культуре появляются как индивидуальные, так и культурные типы самореализации. В результате такого выбора наблюдается коренное различие между прошлой и существующей культурой.

Культура является основой жизни общества. И не только потому, что в процессе социализации и в связях с другими культурами передается от одного человека к другому, но и потому, что она формирует у людей чувство принадлежности к определенной группе, устанавливает границы возможностей утверждения и реализации.

Культура хотя и создает условия для самореализации человека, все же в большинстве случаев накладывает ограничения на его подлинную самореализацию. Потому что в современном мире самореализация протекает в условиях социализации, инкультурации, культурного и социо-культурного кризиса, при этом повышается нестабильная роль социальных процессов, происходит столкновение и мутация культурных парадигм. Все это еще больше усложняет культурную самоидентификацию и самореализацию в рамках культуры.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что культура, хотя и является основным условием самореализации личности, все же различные культурные ценности и национальные чувства приводят к формированию у представителей этноса чувства превосходства над другими, а также создают почву для изоляции этносов и формирования национализма. Следует также учитывать то, что самореализация личности в контексте культуры должна служить сохранению культурных ценностей и формированию национального сознания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: 1989, 272 с.
2. Гуревич П. Человек как микрокосм II // Общественные науки и современность, Москва, 1993, № 6, с. 179-188.
3. Гуссерль Э. Статьи об обновлении // Вопросы философии, М.: 1997, 4, с.109-135.
4. Зеньковский В. Единство личности и проблема перевоплощения // Россия XXI, Москва, 1998, № 9-10, с. 62-82
5. Исаев А.К. Самореализация личности как проблема социальной философии: Автореф. канд. дис. М.: 1993, 27 с.
6. Кон И.С. В поисках себя. М.: Политиздат, 1984, 335 с.
7. Культура: теории и проблемы. М.: Наука, 1995, 279 с.
8. Михайлов Ф.Т. Загадка человеческого «Я». М.: Политиздат, 1976, 287 с.
9. Одиссей: Человек в истории. М.: Наука, 1995, 311 с.
10. Рябова Л.В. Проблемы самореализации человека: Учеб. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 1993. 366 с.

OPPORTUNITIES PERSONAL FULFILLMENT IN THE CONTEXT OF CULTURE

© 2013

R.V. Dzhabbarov, Ph.D. in psychology, a senior researcher at the Laboratory of Experimental psychology
M.H. Mustafayev, Ph.D. in psychology, experimental psychology researcher at the Laboratory
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: To identify opportunities for self-fulfillment in the context of the culture it is important to also examine issues such as enculturation, acculturation, and socialization. A culture shape the identity of the members of society, and this is largely controls their behavior. On the other hand, the culture, although it creates conditions for self-human, yet in most cases, it imposes restrictions on real realization. Culture although it is the main condition for self-identity, yet different cultural values and national feelings lead to the formation of representatives of the ethnic sense of superiority over others, as well as set the stage for the isolation of ethnic groups and the formation of nationalism.

Keywords: personality, culture, self-assertion, self-realization, creativity, enculturation, acculturation, information, communication.

УДК 37.016: 81

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МЕСТОИМЕНИЯ

© 2013

Н.Б. Джафарова, доцент кафедры методики преподавания азербайджанского языка
Азербайджанский институт учителей, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Каждый язык имеет свои лексические и грамматические особенности, с учетом которых необходимо проводить обучение. Местоимение, как часть речи, имеет богатые возможности для ускорения развития устной и письменной речи учащихся начальной школы. Это относится и азербайджанскому языку, где местоимение имеет свою специфику при развитии устной речи.

Ключевые слова: учебный процесс, развитие речи, местоимение, оценивание, реализация, успехи, ценности.

Вопросы изучения местоимения как самостоятельной части речи имеют исключительное значение для развития речи учащихся. Не случайно данная проблема является предметом пристального внимания многих ученых. Известно, что «для овладения подлинным словом необходимо, чтобы оно было не просто выучено, а в процессе употребления, удовлетворяя реальным потребностям говорящего, включалось в его жизнь и деятельность» [6].

Школьная подготовка является как бы продолжением жизненной практики обучающегося. Работа по развитию устной речи «предполагает также формирование умения выражать свои мысли в устной и письменной форме, пользуясь языковыми средствами в соответствии с задачами, содержанием речи и условиями общения» [7].

Местоимение является самостоятельной частью речи, в речи они могут заменять слова, обозначающие предметы, признаки и качество с целью исключения повторов. Местоимения используются вместо существительного, прилагательного, числительного и наречия, что дает возможность их более углубленного изучения. Самые первые сведения о местоимении ученики получают в третьем классе из учебника азербайджанского языка. Здесь говорится, что местоимения - это слова, которые заменяют другие части речи: «в нашем языке есть такие слова, которые могут заменять другие части речи. Такие слова называются местоимением» [4, с.153]. Определение дается следующее: слова, используемые вместо частей речи, называются местоимением. В третьем классе даются лишь сведения о видах местоимений, в частности, о личных, указательных и вопросительных местоимениях.

Местоимение также служит украшению речи, ее стилиевой выразительности. В азербайджанском языке численность слов, относящихся к местоимениям, не так уж велика. Местоимения не могут показывать конкретные признаки или смысл тех слов, которые они заменяют. Местоимения указывают на предметы и признаки. Они приобретают смысл лишь в конкретном тексте. Местоимения выполняют также и синтаксическую функцию частей речи, которые они заменяют. Например: «Учитель Манаф постарел. Вот уже несколько лет как он живет только на пенсию, так как уже не преподает. Много времени он проводит в своей библиотеке. При

хорошей погоде он выходит погулять к морю». На подобных примерах можно разъяснить ученикам особенности применения местоимений в устной речи и правила их употребления.

Особенно важна методическая подготовка учителя, особенно с точки зрения инновационной деятельности. Есть специальные разработки по интерактивному обучению, на основе инновационных достижений педагогической науки [8, с.56].

Для достижения хорошего уровня развития речи с использованием местоимений стоит обратить внимание на следующие вопросы, возникающие в процессе преподавания родного языка:

- значение местоимений и роль, которую они играют в устной речи;
- степень использования местоимений в речи;
- соблюдение интонационной выразительности при использовании местоимений та, эта;
- согласование личных местоимений, выражаемых в виде однородных подлежащих, со сказуемыми.

Разработка и изложение каждой темы учебного процесса основывается на соответствующей учебной технологии. Технология должна иметь конкретный адресат, и ее разработке должны предшествовать оценка содержания коллектива, выделение главных учебно - воспитательных задач на основе диагностики. Использование рекомендаций предполагает концентрацию усилий коллектива, опору на соответствующие средства [9, с.92; 10-12]. Это относится и к рассматриваемой проблеме. Известно, что одной из причин, препятствующих усовершенствованию устной речи учащихся в соответствии с нормами литературного произношения, связана именно с недостаточной работой над произношением в рамках литературного произношения [13, с.170].

Рассмотрим эти возможности использования местоимений в отдельности.

1. Говоря о роли местоимения в речи и его значении, следует отметить, что местоимение предотвращает в устной речи повторы, делает речь более компактной. Иногда одно местоимение может заменить собой несколько слов и, таким образом, способствует формированию сжатой формы мысли. Разумеется, все это следует довести до учеников с помощью различных упражнений в практической форме. Можно предлагать тексты для сравнения, причем писать их, противопоставляя друг

другу, например, в таблице 1.

Таблица 1

Предложения с местоимениями и без местоимений

Асим учится в нашем классе. Асим - отличник	Асим учится в нашем классе. Он - отличник
Кадыр - серьезный юноша. Постарайся и ты быть серьезным.	Кадыр - серьезный юноша. Постарайся и ты быть таким же.
Азад вел машину на узкой дороге с большой скоростью. Отец сказал Азаду, что он на узкой дороге нельзя быстро вести машину.	Азад вел машину на узкой дороге с большой скоростью. Отец сказал Азаду, что он на узкой дороге нельзя так вести машину.

Изучение таблицы 1 школьниками должно привести их к выводу о том, что имеются различия между предложениями. Во второй колонке они более емкие и выразительные.

2. На втором этапе работы над предложениями следует так организовать работу, чтобы ученики стали сами подыскивать местоимения вместо других членов этих или других предложений. Можно предложить им также варианты предложений, где на местоимения заменяются целые словосочетания.

Таблица 2

Предложения с заменами словосочетаний на местоимения

1. Отец Асада - инженер. Отец Асада живет в городе.	1. Отец Асада - инженер. Он живет в городе.
2. Всем нравится одежда, сшитая из хлопчатобумажной ткани. Ведь одежда, сшитая из хлопчатобумажной ткани, легкая и прохладная.	2. Всем нравится одежда, сшитая из хлопчатобумажной ткани. Ведь подобная одежда легкая и прохладная.
3. Нельзя забывать людей, отдавших за Родину свою жизнь. Люди, отдавшие за Родину свою жизнь, будут вечно жить в памяти народной.	3. Нельзя забывать людей, отдавших за Родину свою жизнь. Эти люди будут вечно жить в памяти народной.
4. Раньше на дачных участках выкапывали колодцы глубиной 2-3, шириной 5-6 метров. В колодцах глубиной 2-3, шириной 5-6 метров хранили питьевую воду.	4. Раньше на дачных участках выкапывали колодцы глубиной 2-3, шириной 5-6 метров. В этих колодцах хранили питьевую воду.

Ученикам дается объяснение о том, что местоимение во втором столбце заменяет уже не одно слово, а словосочетание, состоящее из 2-3, а порой и больше слов. Становится ясным, что предложения во втором столбце становятся более краткими и понятными. Преподаватель, используя различные письменные задания, закрепляет полученные знания.

3. при работе над употреблением в устной речи местоимений «та», «эта» (о, бу) нужно довести до сведения учеников, что их в речи используют иногда вместо личных, а иногда вместо указательных местоимений. Необходимо с ними вести работу также и о вопросе использования местоимений в качестве подлежащего. При этом необходимо довести до учеников следующее: местоимения «та», «эта» (о, бу) при использовании их в качестве подлежащего ставится запятая в том случае, если после них следует существительное, прилагательное, числительное. При чтении текста или устной речи после этих местоимений следует небольшая пауза. Это связано с тем, что местоимения «та», «эта» (о, бу) являются и указательными, и личными местоимениями. Если не будет поставлена запятая, и не будет сделана пауза при произношении, то эти местоимения будут расценены как указательные местоимения и это приведет к искажению смысла предложения.

4. Для развития речи очень важно также указать на необходимость согласования личных местоимений как

однородных подлежащих, со сказуемым. Дело в том, что ученики часто затрудняются в подобной процедуре. Можно, к примеру, показать следующие образцы согласования местоимений как подлежащих, и сказуемых:

- однородные подлежащие в единственном числе первого лица требуют сказуемого в первом лице множественного числа;

- однородные подлежащие в единственном и множественном числе второго лица требуют сказуемого во втором лице множественного числа;

- при использовании единственного и множественного числа третьего лица в отношении конкретного лица как однородного, тогда сказуемое должно быть третьим лице множественного числа. К примеру: Ахмед и он пошли в кино. Или: Ахмед и они пошли в кино.

Это нужно потому, что ученики затрудняются в согласовании личных местоимений, используемых в качестве однородных подлежащих, со сказуемым. В целом выполнение необходимых заданий, использование местоимений в устной речи на уроках способствует правильному развитию устной речи и привитию ученикам навыков грамотного освоения литературных норм родного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джафаров С.А. процессы перехода в частях речи (на основе материалов азербайджанского языка). Баку: изд. пед.ин-та, 1983, 115 с. (на азербайджанском языке)
2. Джалилов Ф.А. Морфология азербайджанского языка. Баку: Маариф, 1988, 285 с. (на азербайджанском языке)
3. Эфендизаде А.Р., Ахмедов Н.Х., Кяльбашиев А.А., Вагидов С.А. дактические материалы для азербайджанского языка. Баку: Маариф, 1981, 248 с. (на азербайджанском языке)
4. Исмаилов Р., Оруджева Г., Джафарова Д., Халилов З. Азербайджанский язык (учебник для 3 класса). Баку: Алтун китаб, 2010, 207 с. (на азербайджанском языке)
5. Керимов Ю.Ш. Методика преподавания родного языка. Баку: 2003, 512 с. (на азербайджанском языке)
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Составители, авторы комментариев и послесловия А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская СПб: Издательство «Питер», 2000. // <http://psylab.org>
7. Маковлева Е.Н. Особенности изучения местоимений в начальной школе // <http://festival.1september.ru>
8. Григорьева С. Г. Содержание подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности в современных условиях // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 1.
9. Коростелева Е.Ю. Технология формирования у дошкольников и младших школьников умений и навыков, необходимых для развития речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 1.
10. Коновалова Е.Ю. Современные аспекты языковой ситуации в условиях общественных изменений // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 23-25.
11. Сундеева Л.А. Культурологический подход к проектированию современных образовательных систем // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 3. С. 341-343.
12. Коновалова Е.Ю. Влияние социально-экономических изменений в обществе на культуру речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 157-159.
13. Курбанлы В.Т. Методы повышения культуры речи в процессе преподавания родного языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SPEECH IN THE STUDY OF PRONOUNS

© 2013

N.B. Jafarova, assistant professor of teaching methods of the Azerbaijani language
Azerbaijan Teachers Institute, Baku (Azerbaijan)

Annotation: Each language has its own vocabulary and grammatical features, including that needed training. Pronoun, as a part of speech is rich in opportunities to accelerate the development of oral and written language elementary school students. This is true of the Azerbaijani language, where the pronoun has the specificity at speaking.

Keywords: educational process, the development of speech, pronoun, evaluation, implementation, achievements and values.

УДК 811.161: 378.016

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ-ТУРОК

© 2013

Р.Г. Джебраилова, докторант кафедры асихологии
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Анализ особенностей процесса обучения иностранному языку студентов-турок показывает, что и значение имеет не только методика преподавания и дидактические принципы, но и мотивация студентов, нравственно-психологический характер взаимоотношений между преподавателем и студентами в процессе учебы, учет всех когнитивных элементов обучения на интерактивном уровне.

Ключевые слова: система обучения в вузе, мотивация к обучению у студентов, обучение иностранному языку, социальные условия обучения.

Корни тюркских народов восходят к единому генетико-духовному началу. Сейчас мир вновь стремится к глобализации, целостности, здесь имеются многочисленные экономические, политические, военные общности, а также общности на основе языка. В данный период самым большим достоянием является единение, возникшее на основе духовной целостности отдельных народов. Если обратить внимание, то можно увидеть, что славная тюркская история - это не только история доблестных, отважных богатырей, это и духовная сокровищница, обогатившая человечество величайшими достижениями. В результате различных общественно-исторических процессов география тюрков была расколота на части и, таким образом, сравнительно уменьшилась, что, однако, нельзя сказать о языке этого народа.

Что касается вопросов истории и перспективы развития азербайджано-турецких отношений, руководители этих стран неоднократно высказывали свои мнения и заявляли, что эти отношения будут продолжаться постоянно. Общенациональный лидер азербайджанского народа Гейдар Алиев заявлял, что ставшие популярными слова «мы - одна нация, два государства», должны быть лозунгом для каждого азербайджанца. И это - программа нашего будущего» [5, с.134]. В своих выступлениях, придавая особое значение проблемам тюркского мира, Гейдар Алиев всегда выдвигал такую идею: «Сегодня я действительно хочу отметить, что наши народы на протяжении веков были близкими друзьями. У нас общие корни, единый язык. Наши национальные традиции очень близки, мы очень похожи друг на друга. Все это еще больше связывало нас, привязывало наши народы друг к другу, не разлучало еще в тот период, когда наша страна не была независимой и находилась под властью других государств. А сейчас, когда наш народ приобрел независимость, и наше государство признано в мире как самостоятельное, мы на основе исторических традиций и фундаментальных основ и впредь должны идти вперед и развиваться» [там же].

Кроме того, в отчете комиссии на начало 90-х годов по вопросам обмена между преподавателями и студентами между вновь созданными тюркскими республиками, говорится: «Вновь созданные тюркские республики, искоренив все остатки тоталитарного режима, делают серьезные шаги в целях адаптации совершенно новому демократическому строю. В результате всего этого наша страна, являясь примером, объединившись с тюркским миром, укрепляет историческую дружбу и братские чувства народов. И именно в целях высокой оценки такого исторического события и использования всех имею-

щихся возможностей для блага нашей страны необходимо быть крайне осмотрительными» [6, с.234].

В отчете соответствующей комиссии Турции по обмену студентами между Азербайджаном и Турцией отмечается, что «в результате обмена студентами молодые люди Средней Азии и Турции, прибывшие в нашу страну, находятся в тесной связи с нашей культурой, в связи с этим в развитии национального сознания и привязанности к нашей стране большая роль принадлежит образованию». Однако, чтобы не тратьте впустую большие денежные средства, вложенные в обучение одного студента в течение всего периода обучения, и создать у него лучшие впечатления, с которыми он смог бы вернуться к себе на родину, необходимы серьезные и тщательные усилия.

Особое внимание необходимо обратить на то, что с момента приезда в нашу страну и до возвращения на родину необходимо контролировать всю деятельность студента, объяснять им их возможности и оправдывать их доверие. Соответственно программам культурного обмена, созданных совместно с Турецкой Республикой и документам соглашения, связь между нашими культурами должна развиваться во всех направлениях. Для достижения больших успехов в этой деятельности необходимо проведение серьезной работы в сфере образования и культуры, усвоение исторического опыта, и на основе этого проведение исследований, конкретно анализирующих сегодняшний день и перспективы сотрудничества. Все это в современную эпоху непосредственно актуализирует исследование аспектов образования в азербайджано-турецких отношениях.

Осознать и почувствовать красоту азербайджанского языка, всегда и везде пропагандировать его, правильно излагая свои мысли на этом языке, быть примером каждому - является долгом каждого азербайджанца, а также турка или любого студента-иностранца, обучающегося в Азербайджане. Студентам-иностранцам для всестороннего развития в Азербайджане и в будущем приобретения специальных знаний, соответствующих современным требованиям, необходимо иметь знание о языке, на котором они обучаются.

С этих позиций каждый студент-иностранец, обучающийся в Азербайджане, должен обладать навыками речи и письма. В этом случае в умении пользования студентами возможностями азербайджанского языка на нужном уровне особая ответственность падает на преподавателей азербайджанского языка. Это напоминает отношение к преподавателю ученика, который делает первые шаги в среднюю школу для получения знаний.

От того как впервые услышит и усвоит ученик первые звуки и слова от своего преподавателя, зависит в дальнейшем умение правильно или ошибочно говорить и писать. Поэтому преподаватели, занимающиеся со студентами-иностранцами, теоретически и практически должны быть так подготовлены, словно они общаются с учеником первого класса.

В своей деятельности преподаватель должен уметь профессионально и на высоком уровне владеть языком, обладать умением им пользоваться, а также иметь способности и навыки в этой сфере и все эти качества привить студентам. Как отмечал греческий ученый Сенека, «сколько мы учим, столько же учимся сами». Преподаватель, обучающий студента-иностранца, в этом случае является и обучающим, и обучающимся.

В этой сфере особое значение имеет речь, способности, педагогическое мастерство преподавателя. В результате этого студенты постепенно обучаются говорить ясно, свободно, плавно и правильно писать. Однако нельзя упускать из виду еще одну особенность - преподаватель продвигает большую работу в обогащении словарного запаса студентов-иностранцев, в обучении мастерски излагать краткие художественные произведения, в том числе в чтении стихотворений и обогащении речи.

В процессе обучения студентов-иностранцев «ключ» от сознательности и деятельности их находится в руках преподавателя. Преподаватель, направляя студента по правильному пути, должен терпеливо стараться, чтоб студент умел свободно излагать свои мысли. Кроме того, преподаватель должен иметь индивидуальный подход к каждому студенту и суметь уделить время каждому. Организывая уроки по языку, необходимо уточнить количество студентов в группах, что влияет при обучении языку. Основной целью обучения студентов-иностранцев азербайджанскому языку является предоставление им возможности самостоятельно действовать и высказывать свои мысли.

Следует отметить, что внимание студентов-иностранцев, направленное на обучение языку, основывается на определенных средствах и стратегии, что служит привитию студентам необходимых знаний и обеспечению нормального психологического развития. Предполагая, что обучение должно осуществляться именно в этом направлении. Как пишут исследователи, «в психологии турок наиболее рельефно проявляются такие черты, как глубокая фанатическая религиозность, выносливость и терпеливость, крайняя неприхотливость в быту, способность однообразно проводить свободное время» [7].

Для студентов-иностранцев изучение азербайджанского языка должно носить как воспитательный, так и развивающий характер. Формирование речевых умений и навыков студентов должно являться основной задачей обучения.

Как показывают наблюдения, бывают случаи, когда в процессе изучения языка студент не может достичь нужных результатов. Причиной этому может служить недостаток мотивации.

Ход любого урока, его успешная подготовка и осуществление непосредственно зависят от мотивации. Мотивация – важная и ведущая сила, которая приводит в движение механизм урока.

Говоря о мотиве (на латинском языке означает «приводить в движение, толкать»), здесь предусматриваются факторы, толкающие человека на деятельность, связанную с обеспечением его потребностей. Мотив толкает человека на деятельность и определяет направление его деятельности. Эти две особенности составляют единство между собой и выдвигаются как основные функции мотива. Мотивы различают по типу потребностей, обширности или ограниченности, конкретному содержанию реализованных их действий. Сложные формы деятельности, как правило, отвечают мотиву, который в одно и то же время оказывает несколько влияний и находится

во взаимном влиянии, что составляет мотивационную систему деятельности человека. Мотивы проявляются в каждой сфере деятельности свойственными им особенностями.

Несмотря на то, что на уроках по языку студентов-иностранцев и в их обучении индивидуальность является одним из важных особенностей, связь в форме сотрудничества считается более целесообразным, так как эта форма играет особую роль в выявлении ошибок в результате общения. Таким образом, можно сказать, что турецких студентов возможно обучить азербайджанскому языку как индивидуально, так и в групповой форме. Для того, чтобы овладеть языком на должном уровне, его необходимо использовать в различных жизненных ситуациях.

Основу языковой практики из этих соображений составляет реальная коммуникация. Очень часто для использования образцов языковой практики нужно широко пропагандировать основную информацию. Преподаватели, обучающие студентов-турок, при столкновении с какой-либо проблемой должны ее решить, пользуясь не родным языком студентов, а обучающим языком, поскольку, пользуясь родным языком, студенты спокойно решают проблемы, что в итоге отвлекает их от мышления.

Если в таком случае будет использован только язык обучения, то студенты, чувствуя ответственность, будут более внимательными. Так, серьезно подойдя к непонятному материалу, они будут стараться справиться с мыслями. Студенты должны понимать прочитанный и изучаемый материал, давать информацию об этом студентам по группе и раскрывать тему своими словами. В этом случае от преподавателя требуется большое терпение. Любая простая ошибка, кажущаяся совершенно элементарной, может вызвать у студента неуверенность в себе, и, таким образом, подавить интерес к предмету.

Поэтому преподаватель должен больше внимания уделять слабым студентам. Потому что в существующих условиях такие студенты больше нуждаются в помощи. Только таким образом преподаватель может заинтересовать студента и довести их до необходимого уровня. Именно поэтому преподаватели должны уделять большое внимание процессу общения студентов, как с преподавателем, так и друг с другом. Преподаватель должен уметь развить у студента уверенность в себе, формировать чувство взаимного доверия среди студентов.

Применяя структурную методологию, преподаватель должен учесть особенность материала и степень усвоения его студентами. В этом случае преподаватель имеет возможность еще больше узнать о своих студентах. Иногда студент, которого преподаватель считает слабым, при подходе к нему другими методами обучения показывает хорошие результаты. Основываясь на практику, могу сказать, что такого типа студенты чувствуют себя в обществе свободно и очень легко вступают в контакты с другими.

В целом, при обучении языку коммуникация должна стоять на первом плане. Преподаватель, зная, с какими проблемами могут встретиться студенты, должен направить их в нужном направлении и таким образом помочь устранить возникшие проблемы. В процессе коммуникации преподаватель может для себя определить уровень знаний и способности студента. Известно, что все люди по природе разные, поэтому уровень усвоения ими материала и правил не может быть одинаковым. Учитывая именно эти особенности, преподаватель должен иметь индивидуальный подход к каждому студенту и постараться изучить его.

Нормы, принятые для различных уровней языка, служат созданию правильной, точной, лаконичной, в целом совершенной речи. Ввиду того, что проводятся новые исследования в связи с современными проблемами обучения студентов-иностранцев азербайджанскому языку, теоретические и практические положения языковых

дисциплин постоянно совершенствуются. При составлении специальной программы необходимо учитывать эти особенности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байрамов А.С., Ализаде А.А. Психология, Баку: 1989 (на азербайджанском языке)
2. Байрамов А.С., Ализаде А.А. Социальная психология. Баку: 2003 (на азербайджанском языке)
3. Гамзаев М. Возраст и педагогическая психология. Баку: 2006 (на азербайджанском языке)

4. Алиев Р. Психологическая история. Баку: 2006 (на азербайджанском языке)
5. Юсифов М. Азербайджанство. Баку: Наука и образование, 2010 (на азербайджанском языке)
6. Юсифов М. Речевой феномен гениальной личности. Баку: 1997 (на азербайджанском языке)
7. Таирова А.В., Качалова А.А. О некоторых национально-психологических и психолингвистических особенностях турок (из опыта преподавания РКИ во Владимирском государственном университете) // <http://www.rusnauka.com>

SOME FEATURES OF LEARNING TURKISH LANGUAGE STUDENTS

© 2013

*R.G. Dzhebrailova, doctoral student asihologii
Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

Annotation: Analysis of the characteristics of the process of learning a foreign language student Turk shows that it is not only teaching methods and didactic principles, but also the motivation of students, the moral-psychological nature of the relationship between teacher and students in the learning process, taking into account all the elements of cognitive training on the interactive level.

Keywords: training in high school, motivation for learning in students learning a foreign language, social learning environment.

УДК 374.1

ПРОДУКТИВНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И ОБЩЕСТВЕННОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ МАРКЕТИНГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ

© 2013

И.А. Донина, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой технических и естественнонаучных дисциплин Новгородского филиала Санкт-Петербургского университета сервиса и экономики

Санкт – Петербургский университет сервиса и экономики, Великий Новгород (Россия)

Аннотация: Эффективное функционирование образовательного учреждения в условиях рынка предполагает через продуктивное взаимодействие образовательного учреждения и общественности, позволяющее рассматривать его как ресурс формирования конкурентных преимуществ. Это подразумевает перенос зоны ответственности за эффективность взаимодействия на каждого члена коллектива и принятие им партнерских отношений как личной ценности. Маркетинговая компетентность руководителя образовательного учреждения рассматривается как его личностно-профессиональное качество, которое позволит создать условия для эффективной маркетинговой деятельности педагогического коллектива, одной из задач которой является формирование стабильной и эффективной системы взаимодействия образовательного учреждения и общественности.

Ключевые слова: продуктивное взаимодействие, взаимоотношения, маркетинг, маркетинговая компетентность, конкурентное преимущество, образовательное учреждение.

Мировые тенденции перехода к информационной экономике существенно повлияли на сферу образования и на установление в ней рыночных отношений. Включение коллективов образовательных учреждений в инновационную деятельность привело к переходу образовательных учреждений от стратегии функционирования к стратегии развития, что потребовало нового взгляда на различные аспекты его деятельности, в том числе, и на систему долгосрочного партнерского взаимодействия с образовательным учреждением и общественностью.

Вопросы взаимодействия образовательного учреждения и общественности не являются новыми для педагогической практики, но на современном этапе развития школы, когда образовательное учреждение становится субъектом рынка образовательных услуг, возникает необходимость еще раз вернуться к рассмотрению сущности данного понятия и специфики организации взаимодействия в новых социально-экономических условиях.

Ответом на современные изменения статуса и функций образовательного учреждения, прежде всего, является расширение целей процесса взаимодействия и управления этим взаимодействием со стороны руководителей образовательных учреждений. С другой стороны взаимодействие с общественностью требует новых подходов и организации системы сопровождения: нормативно-правового, кадрового, технологического и т.д.

Для определения сущности понятия «продуктивное взаимодействие» рассмотрим, прежде всего, основополагающую категорию: «взаимодействие».

Понятие «взаимодействие» является одной из важных философских категорий, отражающей «процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого» и трактуется как универсальная форма движения, развития, определяющая существование и структурную организацию любой материальной системы [1].

Общественная жизнь при этом рассматривается как процесс и продукт взаимодействия человека с природой и между собой. Духовный мир людей организуется через смысловые (психологические, логические, нравственно-эстетические и иные) взаимодействия.

Взаимодействие – это определенная система действий одной стороны по отношению к другой и наоборот. Понятие «взаимодействие» близко связано с такими понятиями как сотрудничество, взаимоотношения, взаимовлияние, взаимопонимание доверие, эмпатия, лояльность, сотрудничество, чувства долга и ответственности. Одна из моделей взаимодействия между индивидами – социальный обмен. Люди с удовольствием вступают в контакт с теми индивидами и группами, которые могут оказатьсь полезными в достижении целей. По теории социального обмена влечение к человеку или группе возрастает в той мере, в какой это способствует достижению цели.

Социальное взаимодействие – одно из базовых объектов исследования в социологии.

Принимая точку зрения известного социолога Эрки Калеви Аспа, отмечаем, что «Социальное взаи-

модель - это процесс, который осуществляется в социальных ситуациях, в рамках которого индивиды оказывают влияние на поступки и образ мыслей друг друга.

Наряду с философским и социальным, выделяется психологический аспект данного феномена. Так, например, в ряде исследований (А.Г. Асмолов, Е.С. Кузьмин, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, Е.В. Руденский, В.В. Рубцов и др.) взаимодействие рассматривается как психологическая категория и представляет собой систематическое устойчивое выполнение действий, которые направлены на то, чтобы вызвать ответную реакцию партнера, при этом вызванная реакция, в свою очередь, порождает реакцию воздействующего.

В контексте нашей статьи, нас будет интересовать как межличностное взаимодействие, так и взаимодействие человека и организации, где под организацией понимаются любые объединения людей, реализующие конкретную программу на основе совместно принятых определенных правил и процедур.

Проблема взаимодействия человека и организации исследовалась многими учеными (Т.П. Афанасьевой, Т.И. Буденко, О.С. Виханским, И.А. Елисеевой, Ю.А. Конаржевским, И.Д. Ладановым, В.С. Лазаревым, А.И. Наумовым, В.Н. Панкратовым, В.П. Симоновым и др.).

Под сущностью понятия «общественность» в контексте образовательного учреждения понимают целевые группы, которые прямым или косвенным образом влияют или могут потенциально влиять на образовательный процесс и решение основных задач образовательного учреждения, и наоборот, те целевые группы, на которые деятельность образовательного учреждения оказывает непосредственное влияние. Система взаимодействия организации с общественностью чаще всего выстраивается внутри ее социальной среды.

Мы согласны с А.М. Моисеевым и в качестве ближайшей социальной среды, образовательного учреждения рассматриваем: семьи учащихся; активные слои местного населения, референтные группы; местные администрации и их органы управления образованием; производственные и бизнес структуры; учреждения здравоохранения; другие образовательные учреждения; культурно просветительские организации; правоохранительные учреждения; местные средства массовой информации; различные общественные организации, создаваемые местным населением.

Как и любая микросреда, ближайшая социальная среда школы оказывает на нее сложное многостороннее влияние, выступая и «ретранслятором» влияний более широкой социальной среды и источником собственных специфических влияний. Со своей стороны школа может оказать достаточно заметное встречное влияние на ситуацию в своей ближайшей среде и ее составляющих [2].

Для каждого образовательного учреждения все эти группы партнеров присутствуют в большей или меньшей степени и характер организации взаимодействия каждое образовательное учреждение выбирает индивидуально. При этом необходимо учитывать изменения в жизненной позиции и потребительском поведении указанных аудиторий и их представителей.

Преимущества образовательного учреждения и партнеров от наличия продуктивного взаимодействия с общественностью в том, что: возникают взаимовыгодные долгосрочные отношения как ресурс; сокращаются издержки (временные, финансовые, людские) на привлечение новых партнеров; усиливается многосторонность деятельности, появляются новые компетенции руководителей и членов педагогических коллективов; у образовательного учреждения появляется группа потребителей, для которых оно может разрабатывать образовательные услуги (без риска невостребованной деятельности); за счет качественного взаимодействия растет имидж образовательного учреждения и удовлетворение его основных партнеров; возникают новые направления

коммерческой деятельности образовательного учреждения и, как следствие увеличивается финансовая стабильность педагогов.

Преимущества партнеров от наличия продуктивного взаимодействия выражаются в психологическом спокойствии от налаженной системы информирования и постоянного контакта с ведущими педагогами и ключевыми сотрудниками (благоприятном климате); установлении в некоторых случаях длительных дружественных взаимоотношений, выходящих за рамки образовательного процесса; имиджевых выгодах от сотрудничества с образовательным учреждением (спонсор, партнер, участник проекта и т.д.); удовлетворении потребности в статусе (председатель родительского комитета, член попечительского Совета и т.д.); адаптации образовательных услуг и различных видов деятельности под конкретного потребителя за счет долгого сотрудничества; эффективном и оперативном решении образовательным учреждением возникающих у потребителя проблем.

При наличии эффективной системы партнерских взаимоотношений, возможность ценовой конкуренции на рынке образовательных услуг снижается до минимума. Конкурентное преимущество начинает базироваться не на низкой стоимости предлагаемых образовательных услуг, а на более значимых факторах: на комплексном информационном сопровождении, надежности позиций образовательной организации, на ценностях, декларируемых и принимаемых всеми членами педагогического коллектива и других преимуществах.

Отдельно необходимо остановиться на роли педагогического коллектива в реализации концепции долгосрочных партнерских отношений.

Педагогический коллектив в этом случае необходимо рассматривать с двух позиций: как субъекта взаимодействия и как транслятора стратегии образовательного учреждения внешним партнерам, обеспечение ее целостности.

Управленческие решения, направленные на создание системы взаимодействия с общественностью, включают: определение целей и задач выстроенной системы взаимоотношений; определение принципов отбора основных ключевых партнеров; учет потребностей основных групп взаимодействия (коллективных и индивидуальных); формирование доверия и лояльности основных стратегических партнеров; оценку эффективности взаимодействия, выявление тенденции развития взаимоотношения, формирование сценариев возможного развития системы взаимодействия с общественностью.

Процесс организации взаимодействия образовательного учреждения и его партнеров представляет собой совокупность решений, связанных с поиском и реализацией стратегических партнеров, а также рациональным использованием совокупных ресурсов с максимальной выгодой для всех участников, поскольку в большинстве случаев взаимодействие реализуется с точки зрения социального, а не экономического результата.

Рассмотрим различные уровни взаимодействия и дадим характеристику каждого уровня в контексте его продуктивности:

1 уровень: внутришкольное взаимодействие. Соглашаясь с мнением П.Г. Щедровицкого, отмечаем, что «подлинным заказчиком образовательного процесса становится семья. Она все более реально начинает участвовать в финансировании, проектировании и определении содержания образования». Далее автор продолжает: «Перед школой ставится задача создать условия для развития такой системы личных способностей, знаний и умений, которая позволила бы ребенку в дальнейшем полноценно включиться в мир, меняющийся на глазах» [3]. Поэтому первый уровень включает взаимодействия, реализуемые на уровне образовательного учреждения. (продукт взаимодействия – удовлетворенность субъектов образовательного процесса).

2 уровень: *внутриотраслевое взаимодействие* с другими учреждениями системы образования: сетевое взаимодействие, обмен опытом, повышение квалификации, совместные проекты и мероприятия и т.д. (продукт взаимодействия – оптимальное использование совместных ресурсов).

3 уровень: *межотраслевое взаимодействие* представляет собой взаимодействие образовательного учреждения с поставщиками, конкурентами, внешними потребителями. (продукт взаимодействия – возникновение новых конкурентных преимуществ образовательного учреждения).

4 уровень: *взаимодействие с государственными структурами и органами власти, общественными организациями*. (продукт взаимодействия – социальный статус образовательного учреждения и его партнеров).

Представим классификацию потенциальных и реальных партнеров по критерию – степени их вовлеченности в процесс взаимодействия:

1 группа – «не партнеры» (организации и частные лица, не обладающие информацией об образовательном учреждении и готовностью вступить с ним во взаимоотношения).

2 группа – *потенциальные партнеры* (организации и частные лица, проявляющие заинтересованность во взаимодействии и готовые принять решения о начале взаимодействия).

3 группа – *реальные партнеры* (организации, имеющие хотя бы единичный опыт взаимодействия с образовательным учреждением).

4 группа – *постоянные партнеры* (организации, взаимодействие с которыми осуществляется систематически в соответствии с отдельно выделенными планами).

5 группа – *бывшие партнеры*. (организации, которые имели опыт взаимодействия с образовательным учреждением, но по причинам внутреннего или внешнего характера были вынуждены прекратить взаимодействие).

Очевидно, что наиболее перспективная группа взаимодействия – это группа постоянных партнеров. Для перевода группы «не партнеры» в «потенциальные партнеры» необходимо информировать организации о возможностях сотрудничества, создать соответствующую систему мотивации или стимулирования. Для перевода группы «потенциальные партнеры» в реальных партнеров необходимы активные усилия по их информированию и привлечению. Для группы «реальные партнеры» вектор развития взаимоотношений должен быть направлен в формирование долгосрочных взаимоотношений и перевод группы постоянных клиентов. Основная стратегия взаимодействия – это формирование доверия к образовательному учреждению и лояльности к нему. Основной задачей образовательного учреждения по работе с «постоянными партнерами» является удержание данного клиента, поддержание и стимулирование долгосрочных взаимоотношений. Основными задачами образовательного учреждения по взаимодействию с «бывшими партнерами» являются выявление причин прекращения партнерства, восстановление репутации, и снятие негативного эффекта, если он остался после взаимодействия.

Выстроенные долгосрочные взаимоотношения, проявляющиеся во взаимном обмене информацией, взаимном проявлении внимания, учете потребностей и интересов партнеров обладают высокой ценностью для субъектов этих взаимоотношений и формируют дополнительную потребительскую ценность.

Бесспорно, что создание, поддержание и укрепление взаимоотношений требует ресурсов и временных затрат, но в результате приложенных усилий появляется система налаженных долгосрочных партнерских отношений, которая является ресурсом и может выступать конкурентным преимуществом общеобразовательной организации.

Эффективность продуктивного взаимодействия об-

разовательного учреждения с общественностью во многом определяется конкретными результатами, в которых заинтересована каждая из сторон и зависит уровня маркетинговой компетентности образовательного учреждения.

Маркетинговый подход к организации взаимодействия подразумевает, что для обеспечения длительного партнерства и успеха каждой из организаций партнеров, необходимо рассматривать потребности всех участвующих во взаимодействии сторон и получаемую выгоду каждой из них от взаимодействия.

Для организаций, чьи задачи связаны с поиском эффективных путей взаимодействия с рынком, что во многом зависит от философии организации, ее макро- и микросреды, а также от характеристик выстроенной системы управления: гибкости, адаптивности и внедрения в практику управленческой деятельности инновационных подходов в области менеджмента и маркетинга, одним из концептуальных оснований может служить *маркетинг взаимоотношений*.

Сам термин «Маркетинг взаимоотношений» впервые рассмотрел Л. Бери. В дальнейшем концепция маркетинга взаимоотношений получила свое развитие в трудах ведущих российских (И.А. Аренов, Г.Л.Багиев, Т.П. Данько, В.С.Каткало, С.П. Куш, О.А.Третьяк, О.У. Юлдашева) и зарубежных ученых (К. Бакхауз, М. Битнер, М. Брун, К. Гренроос, Э. Гуммесон, Г. Дилер, Ф. Котлер, Т. Левит, Я. Юхансон).

Как считает И.В. Захарова, маркетинг партнёрских отношений – это непрерывный процесс определения и создания новых ценностей вместе с индивидуальным потребителем, а затем совместного получения и распределения выгоды от этой деятельности между участниками взаимодействия. Данная концепция является философией бизнеса, которая практически не применяется в образовании. Но подход совместного формирования ценностей образовательного учреждения и учащихся («производителя» и потребителя услуг образования) соответствует задачам образовательного маркетинга [5].

Сущность маркетинга взаимоотношений в выстраивании взаимодействия индивидуально с каждым партнером. Это позволяет эффективно реагировать на изменение его предпочтений, поддерживать его лояльность, применять индивидуальные методы мотивации.

Переход образовательного учреждения к концепции маркетинга взаимоотношений подразумевает перенос зоны ответственности за эффективность взаимоотношений с нескольких сотрудников на каждого члена коллектива, который рассматривает отношения как личную ценность, а также интеграцию маркетинговой деятельности во все технологические процессы, в том числе и образовательный процесс, что влечет за собой *формирование маркетинговой компетентности у всех членов педагогического коллектива*.

Учитывая, что управление системой взаимодействия является одной из задач руководителя образовательного учреждения, отметим, что мы считаем, что для эффективной реализации стратегии устойчивого развития образовательному учреждению необходимо четко определить суть потребностей своих партнеров и суть потребностей самого образовательного учреждения, скоординировать эти потребности, найти точки взаимодействия и разработать гибкую систему оценки эффективности взаимодействия и перспектив (и выгод) от реализации этого взаимодействия в настоящем и будущем.

Несомненно, что создание условий для формирования маркетинговой компетентности педагогов, как интегративного качества организации и как личностно-профессионального качества каждого педагога - является одной из ведущих задач руководителя образовательного учреждения. *Для этого он сам должен обладать маркетинговой компетентностью*.

Маркетинговая компетентность руководителя образовательного учреждения рассматривается как его лич-

ностно – профессиональное качество, которое позволит создать условия для эффективной маркетинговой деятельности педагогического коллектива, одной из задач которой является формирование стабильной и эффективной системы взаимодействия образовательного учреждения и общественности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой энциклопедический словарь. М.: «Большая Российская энциклопедия», 1997. - 1456 с.

2. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Основы стратегического управления школой. Учебное пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 256 с.

3. Щедровицкий П.Г. Траектория образования // Семья и школа. - 1998. - №9-10

4. Berry L.L. Relationship Marketing in Emerging Perspectives on Services Marketing.- Chicago: American Marketing Association, 1983. - Pp.25-28.

5. Захарова И. В. Маркетинг образовательных услуг. Ульяновск: УлГТУ, 2008. 170 с.

THE PRODUCTIVE INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTION AND PUBLIC AS THE INDICATOR OF HEAD'S MARKETING COMPETENCE

© 2013

I.A. Donina, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, head of the chair
«Technical and Natural Sciences»

St. Petersburg State University of Service and Economics (Novgorod Branch), Veliky Novgorod (Russia)

Annotation: The effective functioning of educational institution in the conditions of the market is supposed to be through the productive interaction of educational institution and the public. This allow to consider this system as a resource of competitive advantages formation. It means responsibility transfer for efficiency of interaction on each member of collective and also it means the acceptance of partnership by it as personal value. Marketing competence of the head of educational institution is considered as its personal and professional quality which will allow to create conditions for effective marketing activity of the pedagogical collective, one of which tasks is formation of stable and effective system of interaction of educational institution and the public.

Keywords: productive interaction, relationship, marketing, marketing competence, competitive advantage, educational institution.

УДК 371.485

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

© 2013

С.Г. Екимова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики социально гуманитарных технологий, руководитель студенческого добровольческого отряда «Мириады»
Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск (Россия)

Аннотация: Статья основана на обобщении десятилетнего опыта работы преподавателя со студентами-волонтерами в социальном проектировании. Автор рассматривает участие студентов в добровольческой деятельности через написание и реализацию социальных проектов как один из ресурсов профессиональной подготовки бакалавра по направлению «социальная работа».

Ключевые слова: инновации, добровольческая деятельность, социальное проектирование, социальный проект.

Реформирование высшего профессионального образования в России повысило требования к качеству подготовки специалистов нового поколения в области социальной работы. Современное общество требует конкурентоспособных специалистов, которые обладали бы высоким уровнем профессионализма, стремлением к непрерывному повышению своей компетенции.

К сожалению, мы констатируем, что часто на специальность «социальная работа» поступают молодые люди, которые имеют смутное представление о том, чем им придется заниматься в будущем. Участвуя в добровольческой деятельности, они начинают понимать, что будущий социальный работник должен чутко реагировать на чужую боль, обладать определенными личностно-профессиональными качествами, которые позволяют ему работать с людьми, с наибольшим эффектом и результативностью решать социально значимые проблемы общества.

В связи с чем мы рассматриваем добровольческую деятельность, с одной стороны, как социальный ресурс, позволяющий студентам приобретать опыт социально значимой деятельности, воспитывать социальную ответственность, формировать гражданскую позицию, так как они помогают решать сложные проблемы отдельного человека или группы людей. Эта деятельность дает возможность заложить, осмыслить и реализовать гуманистические общечеловеческие нравственные ценности, которые позволяют студенту вести насыщенную, активную жизнь. С другой стороны, как психолого-педагогический ресурс, способствующий развитию у них практических навыков работы с различными категориями населения, актуализирующий творческое мышление,

самостоятельность суждений и действий, рефлексивные навыки, побуждающие студентов к содержательному оцениванию увиденного и услышанного в ходе занятия добровольческой деятельностью. Динамичность и вариативность этой деятельности может способствовать развитию толерантного отношения и эмпатийного понимания, соучастия, сопереживания к тем, кто беспомощен и незащищен.

Одним из механизмов привлечения молодежи к участию в социально значимой добровольческой деятельности в процессе профессиональной подготовки бакалавра по направлению «социальная работа» является метод социального проектирования, который зарекомендовал себя как метод инновационной деятельности, так как создание и реализация проекта всегда связана с решением какой-либо проблемы. Предметом проектирования в социальном проекте, как и в любом другом, является способ решения проблемы. Так как проект всегда связан с реальной жизнью и конкретной социальной группой населения, а участие в нем не ограничено по количеству студентов, реализующих его, то этот метод инновационной деятельности позволяет им не только помочь людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, но и приобрести опыт работы с определенной категорией населения, повысить социальную активность и самостоятельность студентов.

В Хабаровском государственном гуманитарном университете (далее ДВГГУ) в течение десяти лет занимается добровольческой деятельностью студенческий отряд «Мириады». На протяжении всех лет своего существования студенты-волонтеры принимают активное участие в социальном проектировании, в городских

конкурсах социальных проектов, в краевом и российском конкурсах «Моя инициатива в образовании», в написании и реализации социальных грантов.

Многие из проектов направлены на поддержку социально незащищенных групп населения, таких как дети-сироты, дети с ограниченными возможностями, пожилые люди, взрослые инвалиды, интеллектуально несохранные и т.д.

Для того, чтобы помочь студентам обратиться к смыслам и ценностям добровольческой деятельности, к ее реальной практической социально значимой направленности, мы разработали и реализовали проект «Чужой беды не бывает», который направлен на работу с детьми-инвалидами. В огромном спектре проблем людей с ограниченными возможностями особо актуальной остается проблема социальной изолированности детей, которая обусловлена совокупностью объективных причин: отсутствием безбарьерной среды для инвалидов, невозможностью получения ими инклюзивного образования, недостаточностью человеческих ресурсов, задействованных в воспитательном процессе. Поэтому проект задумывался как помощь детям с ограниченными возможностями в развитии их коммуникативных способностей, расширении их круга общения. Студенты разрабатывали, организовывали и проводили различные мероприятия, конкурсы, способствующие повышению активности, инициативности детей, раскрытию их творческого потенциала.

По мере реализации проекта у студентов пришло понимание, что работать необходимо не только с детьми, но и с их родителями. Пока добровольцы организовывали и проводили мероприятия, родители получили возможность сходить на почту, в магазин, аптеку, в социальные учреждения, так как часто невозможно ребенка оставить дома одного без присмотра и решать бытовые проблемы. У родителей возникало множество вопросов к студентам, на которые они не всегда могли ответить квалифицированно, поэтому родилась идея проведения «родительского всеобуча». Организовывались «круглые столы» и мастер-классы для родителей, а в качестве специалистов приглашали преподавателей-психологов, педагогов института психологии и управления ДВГГУ и работников социальной сферы. Владея основами фандрайзинга, волонтеры нашли спонсоров, которые выделили пять компьютеров в семьи, в которых есть дети-инвалиды с заболеванием детский церебральный паралич. Они научили ребят работать на компьютере и пользоваться интернетом, что расширило горизонты возможностей общения со сверстниками.

Участие в реализации проекта дало студентам колоссальный опыт взаимодействия друг с другом, преподавателями, руководителями различных организаций, в том числе и некоммерческих, практического применения знаний, умений и навыков, полученных за годы обучения в вузе, возможность проявить личностные и профессиональные качества, такие как настойчивость, инициативность, доброжелательность, толерантность, эмпатия. Они делились своими опасениями, переживаниями во время работы над проектом, когда сталкивались с равнодушием, черствостью или формализмом в работе некоторых руководителей учреждений.

В результате такого взаимодействия студенты испытывали «внутренний шок», который заставляет их пересмотреть систему ценностей. Они получали новый субъектный опыт. «Точками приложения» этого опыта для будущего бакалавра по направлению «социальная работа», по словам Л.Н. Куликовой, «выступают собственные поступки, те эффекты, которые возникают в результате этих поступков» [1, с. 56]. В этом случае велика роль преподавателя, которому в данных обстоятельствах необходимо осуществить рефлексию внутреннего состояния и отношения студентов, помочь им разобраться в причинах дискомфорта, показать необходимость и значимость этой деятельности.

Таким образом, возникший субъектный опыт и переживание этого опыта дает возможность студенту ориентироваться на такие профессионально значимые в жизни ценности, как: добро, милосердие, сострадание, взаимопомощь, любовь, являющиеся, по словам В.В. Серикова, не только «результатом образования, знаний, умений, эвристических схем поведения, но и отношения к миру, в первую очередь, к людям» [2, с. 55].

Суждения студентов были эмоционально окрашены и личностно значимы для них, поскольку они обращали внимание на такие моменты, которые им казались естественными, либо над которыми студенты ранее просто не задумывались. То есть, прислушиваясь к своему внутреннему состоянию, тем эмоциональным переживаниям и изменениям, которые с ними происходили, студенты учились их рефлексировать. Для примера приведем несколько высказываний студентов, вербализующих их отношения к детям с ограниченными возможностями после реализации социального проекта: «стала более терпима к проблемам людей с ограниченными возможностями; детей с ограниченными возможностями надо не жалеть, они такие же люди, а помочь им социализироваться; поработав индивидуально с ребенком с ДЦП, вдруг осознал, что он мудрее и взрослее меня, тоньше и глубже чувствует и радуется каждому мгновению и любой малости; мне нравится работать с детьми в некоммерческой организации «АРИДИ», я ощущаю свою значимость, потому что реально могу помочь конкретному человеку; ребенок, страдающий клиникой неполноценности, тоже ребенок!

Студенты оценивали свои действия, выражали при этом свое понимание проблемы, обосновывали свою точку зрения на происходящие события, высказывали свои ощущения, пытались их обосновывать. В качестве примера приведем фрагменты письменной рефлексии, которую осуществляли студенты, принимавшие активное участие в реализации проекта, после каждого проведенного мероприятия с детьми: Маша К., студентка 4 курса «Сегодня мы работали с детьми – инвалидами в общественной организации «АРИДИ» (ассоциация родителей, имеющих детей-инвалидов). Раньше я просто не задумывалась, что с нами живут такие дети – с детским церебральным параличом, которые не могут ходить, передвигаются только на колясках, у многих из них не сохранены интеллектуальные способности. Общаясь с ними, я словно окуналась в другой мир. Конечно, главное – не впадать в жалость, общаться с ними на равных, тогда постепенно забываешь, что перед тобой дети – инвалиды. Они также радуются, смеются, задают вопросы, просто счастливы оттого, что видят новых людей, практически своих сверстников. Наша программа была рассчитана на детей разного возраста: от простых игровых программ до технологий, способствующих развитию мелкой моторики рук. Мои ощущения были настолько разными, что, с одной стороны, это восхищало, а с другой, пугало. Первый раз в жизни мне пришлось пережить столько эмоциональных событий. Это были радость, счастье, что я могла преодолеть себя, не было чувства брезгливости и отвращения по отношению к таким детям, я счастлива, что сумела найти общий язык с ними, что все получилось, как мы планировали. Я начала понимать, что получаю хороший жизненный урок, который больше необходим мне самой. И что только действием можно избавиться от страшной болезни общества под названием «одиночество человека среди людей».

Валя В., студентка 2 курса «Добровольчество очень важно для России именно сегодня, так как много людей нуждается в помощи, поддержке, а иногда просто в добром слове. Работа в проекте научила понимать, что приятно осознавать, что ты кому-то доставил радость, совершил поступок, который запомнишь не только ты сам. Не упустить в своих глазах очень важно, в первую очередь, для самого себя. Нельзя в нашем мире быть

равнодушным, безучастным, жить, создавая только личностные ценности и блага. Люди – оглянитесь вокруг! Дети – наше будущее и о нем надо заботиться. Теперь я понимаю, что доброта, сострадание, терпение и забота должны двигать нашими поступками!»

Саша Л., студент 3 курса: «Говорить о том, что я за время обучения постоянно участвовал в социальном проектировании и занимался добровольческой деятельностью, не буду, потому что это неправда. Но случайно, обдумывая свое участие в проекте «Чужой беды не бывает», поймал себя на мысли, что за время его реализации я не отказался ни от одного предложения помочь или поучаствовать в проекте. Меня, студента третьего курса, самого удивило, что я пошел на субботник в «АРИДИ»; самостоятельно искал материал в интернете для проведения мероприятия и продумывал, как лучше его организовать, чтобы было интересно и познавательно детям; по выходным ездил к ребятам и вместе с другими студентами организовывал кукольный театр. Я вдруг ощутил, что моя деятельность не разовая, я готов еще что-то делать и кому-нибудь помогать. Это большое

достижение, прежде всего, для меня самого. Странно, но я получил удовлетворение».

Таким образом, студенты, реализуя проект, не только помогают решать социальные проблемы общества, но и имеют возможность определить свои собственные ценности, пытаясь разобраться в себе, в своем поведении и отношении к людям. И это тоже их опыт, эмоциональный и рефлексивный, который был эмоционально пережит ими, интериоризирован и в дальнейшем будет способствовать их профессиональному самоопределению в выборе сферы деятельности, места работы, категории населения, с которой хотелось бы работать будущему специалисту после окончания вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Куликова Л.Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы. Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. пед. ун-та, 2005. 320 с.
2. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Монография. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.

SOCIAL DESIGN AS A RESOURCE TRAINING BACHELOR OF "SOCIAL WORK"

© 2013

S.G. Ekimova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the theory and practice of social and humanitarian technologies, head of student volunteer corps "Myriad"
Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk, (Russia)

Annotation: This article is based on a synthesis of ten years work experience of the teachers with student volunteers in social engineering. The author examines the students' participation in volunteer activities through the writing and implementation of social projects as a resource for professional bachelor in "social work."

Keywords: innovation, volunteerism, social engineering, social project.

УДК 373.2:37.013

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

© 2013

Н.С. Кипиченко, преподаватель кафедры начального образования и методик гуманитарных дисциплин, аспирант
Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев (Украина)

Аннотация: В статье определены сущность и содержание коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов; проанализированы её компоненты. Автором выделены педагогические условия и этапы формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальной школы в процессе педагогической практики.

Ключевые слова: педагогические условия, коммуникативная компетентность, коммуникативная компетентность будущих учителей начальных классов, формирование коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов, педагогическая практика.

На современном этапе реформирования системы педагогического образования одной из самых острых проблем является проблема принципиально иной организации педагогической практики будущих учителей начальных классов. Это обусловлено тем, что практика «превратилась в какую-то вспомогательную, второстепенную форму профессионального обучения и воспитания будущих учителей» [1, с. 94].

Как свидетельствует проведенный анализ, проблема организации педагогической практики во все времена была в центре внимания ученых (О. Абдуллина, Н. Казакова, С. Мартыненко, О. Мороз, В. Сериков, Л. Хомич и другие). В то же время изучение научных источников засвидетельствовало, что такой важный аспект как формирование коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики учеными был не достаточно разработан. Таким образом, возникает необходимость определения тех педагогических условий, которые будут содействовать этому процессу, и тем самым обеспечивать эффективное формирование определенной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики.

Учитывая это, цель нашей статьи состоит в обосновании педагогических условий формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики.

Прежде всего, считаем необходимым раскрыть сущность и содержание таких понятий, как: «педагогические условия» и «коммуникативная компетентность будущих учителей начальных классов». Основательное изучение психолого-педагогической литературы засвидетельствовало, что в современной науке длится интенсивная дискуссия вокруг трактовки сущности и содержания определенных дефиниций. Существуют разные толкования категории «педагогические условия», которые существенно и не отличаются друг от друга, однако определяют и подчеркивают разные аспекты этого понятия. Мы поддерживаем мнение ученых (Ю. Бабанский, И. Зверев, В. Краевский, И. Лернер), которые считают, что педагогические условия – это совокупность условий, которые позволяют достичь наивысших результатов учебно-воспитательной деятельности. В свою очередь, к педагогическим условиям формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики относим те, которые создаются сознательно и обеспечивают наиболее эффективное формирование определенной компетентности.

Прежде всего, считаем необходимым раскрыть сущность и содержание таких понятий, как: «педагогические условия» и «коммуникативная компетентность будущих учителей начальных классов». Основательное изучение психолого-педагогической литературы засвидетельствовало, что в современной науке длится интенсивная дискуссия вокруг трактовки сущности и содержания определенных дефиниций. Существуют разные толкования категории «педагогические условия», которые существенно и не отличаются друг от друга, однако определяют и подчеркивают разные аспекты этого понятия. Мы поддерживаем мнение ученых (Ю. Бабанский, И. Зверев, В. Краевский, И. Лернер), которые считают, что педагогические условия – это совокупность условий, которые позволяют достичь наивысших результатов учебно-воспитательной деятельности. В свою очередь, к педагогическим условиям формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики относим те, которые создаются сознательно и обеспечивают наиболее эффективное формирование определенной компетентности.

тентности.

Обратимся к анализу дефиниции «коммуникативная компетентность будущих учителей начальных классов». Так, разные ученые объясняют её по-разному. Под *коммуникативной компетентностью будущего учителя начальной школы* мы понимаем уровень приобретенных знаний, навыков, умений, ценностей, отношений, инициатив, коммуникативного опыта и качеств личности, необходимых для понимания чужих и продуцирования собственных программ коммуникативного поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям педагогического общения. Поддерживаем мнения ученых (Л. Бирюк [2], Д. Изаренков [3]), которые считают основными компонентами коммуникативной компетентности такие: *языковой* (система знаний о языке как сложном социокультурном явлении и сформированных на этой основе языковых умений: фонетических, орфоэпических, морфемных, лексических, синтаксических; основные характеристики – речевые задатки, знания языка, реализация языка, в общении); *речевой* (знания о точности, меткости, адекватности, правильности и особенностях использования языковых средств в зависимости от типа, стиля общения, об особенностях устной и письменной речи, её диалогической и монологической форм); *социолингвистический* (знания и умения, необходимые для социального аспекта применения языка (правил вежливости, норм, которые регулируют отношения между поколениями, полами, классами, социальными группами), обуславливает динамикой социальной стратификации общества, культурной ориентацией его граждан; позитивной социальной мотивацией человека и тому подобное). Определенные компоненты являются составляющими для формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов. Они не противопоставляются друг другу, поскольку отображают многозначительность и сложность понятия, которое рассматривается, а также помогают более полному его пониманию и толкованию.

Как мы уже ранее отмечали, важным условием профессионального становления будущих учителей начальных классов является педагогическая практика, во время прохождения которой происходит «изучение и освоение педагогического пространства, активное включение в реальные педагогический процесс школы, что означает тесное взаимодействие и общение с детьми и коллегами, решение постоянно возникающих педагогических задач, формирование собственной профессионально-личностной позиции, нахождение индивидуального стиля педагогического общения и преподавания» [4, с. 300]. Исследователи утверждают также, что педагогическая практика «направленная на закрепление и реализацию в специально созданных условиях приобретенных студентами предметных, психолого-педагогических, методических знаний, умений и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности» [5, с. 254].

Анализ педагогической литературы и современного состояния проблемы проведения и содержания педагогической практики позволил нам выявить и обосновать *педагогические условия формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов* в процессе её прохождения, к которым относим: осуществление взаимодействия высшего педагогического учебного заведения и школы в процессе организации и проведения педагогической практики; четкое планирование видов педагогической практики; усовершенствование методов формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальной школы в процессе педагогической практики. Перейдем к их анализу подробнее.

По нашему мнению, очень важно, чтобы высшие учебные заведения и школы, в которых проходит практики, взаимодействовали в процессе организации и управления деятельностью студентов-практикантов.

Предполагаем, что необходимо по-новому рассмотреть значение баз практик как центров практической подготовки, с целью логичного перетекания учебного процесса из аудитории в школьный класс. Сотрудничество образовательных педагогических университетов и общеобразовательных учебных заведений необходимо: школа как основной заказчик нового учителя должна неизбежно вовлекаться в процесс его профессиональной подготовки. Принимать студентов на практику должны педагоги с высоким уровнем коммуникативной компетентности, поскольку именно общение с профессионалом создает условия для становления компетентности будущего специалиста. Желательно, чтобы учителя участвовали в установочных и итоговых конференциях по результатам прохождения практики, знали её цели и задачи, были информированными о системе знаний и умений, которыми должен овладеть студент в процессе прохождения практики, а также об организационных формах работы, в которых будут задействованы студенты. В свою очередь, преподаватель высшего учебного заведения должен не только контролировать студентов, а быть активным участником педагогической практики: организовывать общую деятельность студентов (поочередное или совместное проведение занятий или их фрагментов); обсуждать со студентами средства и способы достижения поставленных целей; проводить совместный анализ учебных занятий и прочее. Как свидетельствуют наши наблюдения, существует также проблема оценивания результатов прохождения педагогической практики. По нашему убеждению, обеспечить взаимодействие высшего учебного заведения и школы могут только общие критерии оценивания деятельности будущих учителей начальных классов, в том числе и коммуникативной компетентности.

Четкое планирование видов педагогической практики будущих учителей начальных классов – является вторым педагогическим условием. Становление коммуникативной компетентности в период педагогической практики – это длительный процесс, в связи с этим очень важно поэтапно включать студентом в решение профессиональных задач, постепенно усложняя их деятельность от в зависимости от курса, целей и задач обучения, учета уровня коммуникативной подготовки студента.

Проанализировав учебные планы подготовки студентов – будущих учителей начальных классов (образовательно-квалификационный уровень «бакалавр»), нами определены такие основные виды педагогической практики:

- педагогическая «Внеклассная и внешкольная образовательно-воспитательная работа» (III–IV семестр);
- пропедевтическая «Наблюдение за учебно-воспитательной работой учителя-классовода» (V семестр);
- производственная «Летняя практика в детских оздоровительных лагерях» (VI семестр), «Преддипломная» (VII–VIII семестр).

Изучив задания программ практики с учетом объекта нашего исследования, выделили *этапы формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов во время их прохождения*, к ним относим: профессионально-мотивирующий, содержательно-моделирующий и творчески-преобразующий, каждый из которых имеет свою цель и определенный круг задач, решение которых способствует формированию обозначенной компетентности будущих педагогов. Считаем целесообразным детальнее проанализировать каждый из этапов.

На первом этапе (внеклассная и внешкольная образовательно-воспитательная работа, наблюдение за учебно-воспитательной работой учителя-классовода) у студентов происходит формирование мотивационного компонента коммуникативной компетентности, они «погружаются» в педагогическую профессию. Главными задачами этого этапа являются такие: формирование личностно-про-

фессиональных ориентаций и мотивов педагогической деятельности; ознакомление с учебно-воспитательным процессом школы; наблюдение за коммуникативной деятельностью учителей, анализ и оценивание её эффективности. Итак, результат первого этапа состоит в том, что будущий педагог начинает осознавать значимость избранной профессии, проявляет интерес к педагогической деятельности, понимает, какую важную роль выполняет общение учителя с учениками для достижения учебно-воспитательной цели.

Второй этап (летняя практика в детских оздоровительных лагерях) непосредственно посвящен формированию готовности будущих учителей начальных классов к коммуникативной деятельности. Задачи этого этапа: формирование гуманистических установок на общение, интереса к ученикам, готовности к взаимодействию с ними, общих и специфических коммуникативных умений, которые позволят будущему педагогу успешно устанавливать контакты с учениками, их родителями, коллегами, познавать их внутренние состояния, руководить ситуацией взаимодействия с ними, применять конструктивные стратегии общения поведения в конфликтных ситуациях. Следовательно, результатом второго этапа является то, что будущий учитель приобретает опыт практического применения знаний, вырабатывает необходимые умения для успешного педагогического общения.

Цель третьего этапа (преддипломная практика) – формирование индивидуального стиля, выбор стратегии общения будущего учителя начальных классов с учениками. На этом этапе формируются умения анализировать собственную коммуникативную деятельность с учётом квалифицированных требований, находить противоречия и недостатки, находить способы их преодоления. Во время прохождения преддипломной практики студенты демонстрируют свою коммуникативную компетентность.

Особенностью этого этапа есть также то, что будущие специалисты овладевают системой аналитических алгоритмов, которые позволяют им осмысливать и анализировать собственные действия, определять стратегию развития.

Таким образом, выделенные нами этапы формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов являются взаимодополняющими и образуют целостный процесс, однако его эффективность зависит также ещё от одного педагогического условия – усовершенствование методов формирования отмеченной компетентности. Также, необходимо отметить, что, поскольку при традиционной организации учебного процесса студент выполняет достаточно пас-

сивную роль, то мы считаем, что необходимо больше применять активные методы, которые способствуют повышению интереса и творческой самостоятельности студента. Одним из существенных признаков активных методов является принцип коммуникативности, который предусматривает привлечение всех студентов к коммуникативной деятельности. К активным методам формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики относим: дискуссионные методы (групповая дискуссия, разбор казусов из практики, анализ ситуаций и морального выбора, «мозговая атака»); игровые методы, дидактичные и творческие игры, в том числе деловые (управленческие), ролевые игры, контригра (трансактивный метод осознания коммуникативного поведения); тренинги и другие. Выбор таких методов помогает привлечь студентов к активной коммуникативной деятельности, соответственно способствует самостоятельному овладению умениями и навыками, поиску необходимых языковых средств, путей решения разнообразных заданий.

Резюмируя изложенные аспекты, можно утверждать, что каждое отдельно взятое педагогическое условие не может полностью обеспечить эффективность формирования исследуемой компетентности. Только их системное единство позволяет достичь наилучших результатов и составляет комплекс педагогических условий формирования коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Орлов А. А. Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов / Орлов А. А. Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 88–95.
2. Бірюк Л. Я. Теорія і технологія формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (на матеріалі методики викладання російської мови). / Бірюк Л. Я. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2009. – 317 с.
3. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов нефилологов. Русский язык за рубежом. 1990. – № 4. С. 54–60.
4. Тимофеева С.М. Методическая подготовка будущего учителя. Журнал «Вектор науки ТГУ». Серия: педагогика, психология. – № 3 (6), 2011. – С. 299 – 300.
5. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів. К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOLS IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

© 2013

N.S. Kipichenko, lecturer of the department of primary education and methods of the humanities, post-graduate student
Kiev University Boris Hrinchenko, Kiev (Ukraine)

Annotation: Essence and maintenance of concept «the communicative competence of future teachers of a primary school» is ascertained in the article; its components are analysed. An author selects the pedagogical terms and stages of forming the communicative competence of future teachers of primary school in the process of pedagogical practice.

Keywords: the pedagogical terms, the communicative competence, the communicative competence of future teachers of primary school, the pedagogical practice.

УДК 372.851

КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ СТОХАСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

© 2013

И.В. Китаева, соискатель кафедры математического анализа и элементарной математики, учитель математики
Гимназия № 12, Липецк (Россия)

С.В. Щербатых, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой автоматизированных систем
управления и математического обеспечения
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец (Россия)

Аннотация: Определяется суть понятия «стохастическая компетенция учащихся» при изучении математики в основной школе, описаны примерные критерии и уровни её сформированности.

Ключевые слова: основная школа, комбинаторика, теория вероятностей, математическая статистика, стохастическая компетенция, критерии, уровни сформированности.

Комбинаторика, статистика и теория вероятностей в научных работах Г.С. Евдокимовой, А. Плоцки, С.А. Самсоновой, В.Д. Селютина, С.В. Щербатых объединены единой сферой – стохастикой. Под *стохастической*

компетенцией учащегося основной школы будем понимать готовность школьника использовать приобретённые и усвоенные им знания, умения и навыки в области комбинаторики, статистики и теории вероятностей, а

Таблица 1

Динамика развития предметной стохастической компетенции учащегося основной школы

Возраст уч-ся на ступени основной школы (классы)	Объекты приложения компетенции	Учебные предметы	Осваиваемые элементы компетенции
5 класс	Решение задач перебором вариантов, с помощью построения «дерева вариантов». Сбор числовой информации, систематизация данных. Решение задач на построение столбчатых диаграмм, анализ данных по диаграмме. Решение задач на определение случайных событий в быту, природе и технике.	Математика	Перебор вариантов, «дерево вариантов». Анализ данных. Простейшие таблицы данных. Столбчатые диаграммы (Гистограммы). Первоначальные представления о случайном событии. Достоверные, случайные, невозможные события
6 класс	Решение задач на использование комбинаторных правил умножения и сложения. Решение задач на построение круговых диаграмм. Решение задач на определение степени вероятности того или иного события с опорой на интуицию.	Математика	Комбинаторные правила умножения и сложения. Анализ данных. Простейшие таблицы данных. Круговые диаграммы. Знакомство с понятиями частота и вероятность события.
7 класс	Решение задач с помощью рассуждений, перестановок. Решение задач на отыскание и сравнение статистических характеристик числового ряда: размах, частота, мода, среднее арифметическое. Решение задач на определение вероятности событий, подсчет количества исходов равновероятных событий.	Алгебра	Перестановки (без повторения), факториал. Таблицы данных. Числовой ряд данных. Мода, частота, размах, среднее арифметическое числового ряда. Изучение понятий частоты и вероятности события.
8 класс	Решение задач с использованием формул комбинаторики. Примеры использования таблицы частот. Решение задач и примеров, показывающих связь с практикой и описывающих различные жизненные ситуации –статистическое определение вероятности. Решение задач на применение классического определения вероятности. Примеры геометрических вероятностей.	Алгебра	Размещения и сочетания (без повторений). Таблицы частот. Статистическое определение вероятности. Равновозможные события. Классическое определение вероятности. Геометрическое определение вероятности. Независимые и несовместные события. Теорема умножения и сложения вероятностей.
9 класс	Рассматриваются доступные учащимся примеры статистических исследований, в ходе которых используются полученные ранее знания о случайных экспериментах, способах представления данных и статистических характеристиках. Рассматривается новый способ графического представления результатов – полигоны. Решаются практические задачи на применение понятия выборочной дисперсии и среднего квадратичного отклонения. Решение задач на независимые повторные испытания. Элементарные сведения о «законе больших чисел».	Алгебра	Выборка, репрезентативность, генеральная совокупность, ранжирование, объём выборки. Полигоны. Выборочная дисперсия. Среднее квадратичное отклонение. Повторение испытаний. Формула Бернулли. Интуитивное понятие «закона больших чисел».

также характерные им способы деятельности для решения возникающих жизненных задач.

Стохастическая компетенция включает:

- компетенцию в области комбинаторики;
- компетенцию в области статистики;
- компетенцию в области теории вероятностей;
- наличие логически развитого мышления.

Чтобы описать динамику развития данной компетенции на ступени основной школы, необходимо определить её реализацию для того или иного объекта приложения компетенции. Стохастическая линия требует

своеобразных форм, средств и приемов обучения, соответствующих возрасту и интересам учащихся: дидактических игр и экспериментов, живых наблюдений, предметной деятельности, имитационного моделирования, лабораторных работ [4]. Изучение материала должно осуществляться по трём основным стохастическим направлениям: изучение элементов комбинаторики, изучение элементов статистики, изучение элементов теории вероятностей. При этом необходимо осуществлять развитие логического мышления учащихся (табл.1).

Учебный материал преимущественно должен со-

Таблица 2

Критерии и уровни сформированности стохастической компетенции учащихся основной школы

Критерии	Уровни	
Мотивационно-ценностный	Минимальный: 1) наличие социальной установки на изучение стохастики; 2) наличие социальной установки на обучение стохастике	
	Стандартный: 1) наличие интереса к стохастике; 2) наличие интереса к обучению стохастике	
	Эталонный: 1) наличие потребности в изучении стохастики; 2) наличие потребности в обучении стохастике	
Содержательно-процессуальный	Я знаю и понимаю	Минимальный: 1) базовые термины стохастики; 2) теоретические основы стохастики; 3) актуальные проблемы стохастики в рамках учебной информации
		Стандартный: 1) междисциплинарные основы стохастики; 2) основы научной коммуникации; 3) система терминов стохастики
		Эталонный: 1) способы и методы ведения научной дискуссии; 2) актуальные проблемы стохастики, выходящие за рамки учебной информации; 3) новейшие теории, интерпретации, методы и технологии в стохастике
	Я умею	Минимальный: 1) найти необходимую информацию по стохастике; 2) изложить основные теоретические проблемы стохастики; 3) репродуцировать имеющуюся информацию
		Стандартный: 1) использовать в соответствующей задаче коммуникативные регистры и формы общения; 2) устанавливать междисциплинарные связи; 3) анализировать и синтезировать полученную информацию
		Эталонный: 1) критически оценивать и интерпретировать научный опыт; 2) систематизировать и тестировать полученную информацию; 3) презентовать результаты научного исследования
	Я готов	Минимальный: 1) к основам исследовательской деятельности; 2) к воспроизведению полученных знаний; 3) к исполнению поставленных предметных задач
		Стандартный: 1) к проведению научного эксперимента; 2) к использованию современных технологий для получения научных результатов; 3) к внедрению предметных знаний в учебную деятельность
		Эталонный: 1) к эмпирической проверке научных теорий; 2) к принятию нестандартных решений профессиональных задач; 3) к продолжению обучения на следующей ступени
Рефлексивный	Минимальный: 1) умение осуществлять самоконтроль и самооценку стохастических знаний и умений; 2) умение проводить самооценку применения стохастических знаний и умений в решении базовых задач	
	Стандартный: 1) периодическое осуществление самоконтроля и самооценки стохастических знаний и умений; 2) периодическое проведение самооценки применения стохастических знаний и умений в жизнедеятельности	
	Эталонный: 1) регулярное осуществление самоконтроля и самооценки стохастических знаний и умений; 2) стремление к постоянной самооценке учебной деятельности; 3) самостоятельная коррекция знаний и умений по результатам самооценки	

держат задачи из конкретных жизненных ситуаций человека. «При таком изучении вырабатываются умения решать стохастические задачи, выдвигаемые практикой, что и будет являться критерием достижения поставленных целей» [5]. С точки зрения психологии критерии сформированности предметной компетенции, могут быть следующими:

- мотивационно-ценностный критерий позволяет определить наличие социальной установки, интереса и потребности в изучении стохастики;

- содержательно-процессуальный критерий («Я знаю и понимаю», «Я умею», «Я готов») определяет степень усвоения основных понятий и правил элементов стохастики, умение использовать эти знания для решения конкретной, не всегда стандартной учебной задачи, готовность применять полученные знания и умения в практической жизни человека;

- рефлексивный критерий определяет способность учащегося к самоанализу и самоконтролю своей учебной деятельности, а так же умению корректировать знания и умения по результатам самоконтроля [1].

В свою очередь мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный и рефлексивный критерии целесообразно исследовать с учётом трех уровней сформированности стохастической компетенции: минимальным, стандартным и эталонным (табл.2).

Мониторинг критериев и уровней сформированности стохастической компетенции поможет учителю грамотно планировать освоение данного учебного материала в основной школе. Стохастика обязательный компонент школьного образования, усиливающий его прикладное и практическое значение. Требования к уровню подготовки выпускника основной школы, в части, к результатам обучения и освоению содержания курса «Вероятность и статистика» в предметном направлении следующие:

- овладение базовым понятийным аппаратом представление об изучаемых понятиях (вероятность) как важнейших математических моделях, позволяющих описывать и изучать реальные процессы и явления;

- умение работать с математическим текстом (анализировать, извлекать необходимую информацию), точно и грамотно выражать свои мысли в устной и письменной речи с применением математической терминологии и символики, использовать различные языки математики, проводить классификации, логические обоснования, доказательства математических утверждений;

- овладение основными способами представления и анализа статистических данных; наличие представлений о статистических закономерностях в реальном мире и о различных способах их изучения, о вероятностных мо-

делях;

- умение применять изученные понятия, результаты, методы для решения задач практического характера и задач из смежных дисциплин с использованием при необходимости справочных материалов, калькулятора, компьютера [2].

Поэтому, прежде всего, необходимо определять уровень сформированности у учащихся функциональной грамотности – умения воспринимать и критически анализировать информацию, представленную в различных формах, понимать вероятностный характер многих реальных зависимостей, производить простейшие вероятностные расчёты. А также способность учащихся осуществлять рассмотрение случаев, перебор и подсчёт числа вариантов, от простейших прикладных до нестандартных практических задач.

В критериальной основе оценки сформированности стохастической компетенции достаточно учитывать тот факт, что при изучении элементов стохастики в основной школе обогащаются представления о современной картине мира и методах его исследования, формируется понимание роли данной науки как источника социально значимой информации и закладываются основы стохастического мышления [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Казачек Н.А. Математическая компетентность будущего учителя // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 121. – С. 106-110.

Примерные программы по учебным предметам. Математика. 5-9 классы: проект. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 67 с.

Щербатых С.В. Методическая система обучения стохастики в профильных классах общеобразовательной школы: диссертация ... доктора педагогических наук. – М., 2011. – 438 с.

Щербатых С.В. О стохастической культуре учащихся профильных классов общеобразовательной школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки», 2009. – № 6 (40). – С.118-120.

Щербатых С.В. Реализация метода математического моделирования в процессе обучения стохастики учащихся профильных классов // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Апрель 2011, ART 1564. – СПб., 2011 г. –URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1564.htm>. – Гос.рег. 0421100031. ISSN 1997-8588. – Объем 0.5 п.л. [дата обращения 28.08.2013].

THE CRITERIA AND LEVELS OF THE DEVELOPMENT OF PUPILS' STOCHASTIC COMPETENCE WHILE TEACHING MATHEMATICS IN THE COMPREHENSIVE SCHOOL © 2013

I.V. Kitaeva, competitor of the chair of mathematical analysis and elementary mathematics,
the teacher of mathematics
High school № 12, Lipetsk (Russia)

S.V. Shcherbatykh, doctor of pedagogical sciences, the head of the chair of automated control
systems and software
Elets Bunin State University, Elets (Russia)

Annotation: The essence of the concept of «pupils' stochastic competence» while teaching mathematics in the comprehensive school is determined, the exemplary criteria and levels of its formation are described.

Keywords: comprehensive school, the theory of combinatory, the theory of probability, mathematical statistics, the stochastic competence, criteria, the levels of its formation.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

© 2013

И.А. Юрловская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
Н.В. Кокоева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье речь идет об одном из путей повышения качества образования через использование инновационных технологий, а именно: интерактивных педагогических технологий, приводятся достоинства и недостатки рассматриваемых технологий. Показано, что обучение с помощью интерактивных форм и методов обеспечивает и ускоряет процесс развития каждого студента, а значит, способствует гуманизации и интенсификации образования. В публикации поднимается вопрос о понятии и направлениях инновационного образования.

Ключевые слова: качество образования, инновационные педагогические технологии, компьютерные технологии, профессиональная подготовка.

Тема повышения эффективности и качества образования, и как следствие педагогического процесса, представляет собой обширное поле для изучения. Это обусловлено тем, что с развитием человеческого общества, происходит развитие всех форм деятельности. Развитие науки и техники, медицины и других неотъемлемых сфер жизнедеятельности, приводят к тому, что нужно повышать качество образования. Безусловно, на ранней стадии человеческого образования, например, детский сад или школа, закладываются основы мышления, создается необходимый базис для дальнейшей жизни и обучения. В высших учебных заведениях закладываются более глубокие и узкоспециальные знания, которые помогают стать человеку специалистом в той или иной области. Дальше, человек на протяжении всей своей жизни совершенствует и углубляет знания. И на всех стадиях нужно задумываться над тем, насколько эффективно ты получаешь, используешь и совершенствуешь свои знания.

В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в национальной политике образования. Это связано с переходом на позиции личностно-ориентированной педагогики. Одной из задач современной школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновационные типы и виды образовательных учреждений, которые требуют глубокого научного и практического осмысления.

По мнению М.И. Бековой, современная профессиональная подготовка должна быть осуществлена на специальном, социально-профессиональном и индивидуально-ценностном уровнях. Первый формирует систему профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих решать типовые профессиональные задачи. Второй интегрирует социальную и специальную компетентность, позволяющую студенту решать проблемы профессиональной реализации. Третий уровень основан на гуманистической личностно-ориентированной парадигме образования. Задача этого уровня состоит, прежде всего, в самореализации личности. Без этого считается невозможным дальнейшее расширение мобильности, облегчение процедур признания и принятие согласованных критериев и механизмов оценки качества образования как обязательного условия достижения соответствия европейского высшего образования требованиям рынка труда и повышения его конкурентоспособности и привлекательности [1, с. 352-354].

Изменение роли образования в обществе обусловило большую часть инновационных процессов. «Из социально пассивного, рутинизированного, совершающегося в традиционных социальных институтах, образование становится активным. Актуализируется образовательный потенциал, как социальных институтов, так и личностный». Раньше безусловными ориентирами образования были формирование знаний, навыков, ин-

формационных и социальных умений (качеств), обеспечивающих «готовность к жизни», в свою очередь, понимаемую как способность приспособления личности к общественным обстоятельствам. Теперь образование все более ориентируется на создание таких технологий и способов влияния на личность, в которых обеспечивается баланс между социальными и индивидуальными потребностями, и, которые, запуская механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), обеспечивают готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества. Многие образовательные учреждения стали вводить некоторые новые элементы в свою деятельность, но практика преобразований столкнулась с серьезным противоречием между имеющейся потребностью в быстром развитии и неумением педагогов это делать. Чтобы научиться грамотно развивать школу, нужно найти ответ на вопрос: Что же такое сегодня «инновационное образование»? - Это такое образование, которое способно к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников; отсюда главный тезис; инновационное образование – это развивающее и развивающееся образование.

Основными направлениями и объектами инновационных преобразований в педагогике являются:

- разработка концепций и стратегий развития образования и образовательных учреждений;
- обновление содержания образования; изменение и разработка новых технологий обучения и воспитания;
- совершенствование управления образовательными учреждениями и системой образования в целом;
- улучшение подготовки педагогических кадров и повышения их квалификации;
- проектирование новых моделей образовательного процесса;
- обеспечение психологической, экологической безопасности учащихся, разработка здоровьесберегающих технологий обучения;
- обеспечение успешности обучения и воспитания, мониторинг образовательного процесса и развития учащихся;
- разработка учебников и учебных пособий нового поколения и др. [3, с. 85].

В условиях образовательных реформ особое значение в профессиональном образовании приобрела инновационная деятельность, направленная на введение различных педагогических новшеств. Они охватили все стороны дидактического процесса: формы его организации, содержание и технологии обучения, учебно-познавательную деятельность.

К инновационным технологиям обучения относятся: интерактивные технологии обучения, технологию проектного обучения и компьютерные технологии. Эффективность этих технологий может быть достигнута, если учебный процесс организован с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов, их склонностей к предметной, профессиональной деятельности [4, с. 43]. Примером таких эффективных

педагогических технологий является использование *интерактивного обучения и компьютерных технологий*. При интерактивной технологии (от англ. *interati-n* – взаимодействие) обучение построено на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта.

Под средствами компьютерных технологий будем понимать программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации. Основным методом использования интерактивной технологии является интерактивный диалог, который представляет собой взаимодействие пользователя с программной системой. Программная система характеризуется в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами (запросами) и ответами (приглашениями), реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием «ключевого» слова, в форме с ограниченным набором символов). При этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы.

При использовании интерактивной технологии студент становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и обучающегося: активность педагога уступает место активности студентов, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

В рамках использования в обучении студентов педагогического вуза интерактивной технологии предполагается решение следующих задач:

- знакомство с принципами работы устройств визуального отображения информации;
- приобретение навыков рационального подбора комплекта оборудования и технологий при решении практических презентационных задач;
- овладение практикой использования различных интерактивных презентационных технологий;
- изучение областей применения различных интерактивных презентационных технологий [5, с. 106].

В настоящее время особое внимание уделяется методам обучения предметов педагогического цикла с использованием компьютерных технологий. Использование таких технологий в учебном процессе позволяет повысить качество и эффективность подготовки бакалавров педагогики, дает возможность осуществлять дифференцированный подход к обучению студентов с учетом их индивидуальных особенностей. Средства компьютерных технологий позволяют осуществлять взаимодействие между преподавателем и студентом в диалоговом режиме. Такое взаимодействие облегчает процесс обмена информацией. Сочетание традиционных методов и средств обучения с компьютерными технологиями способствует повышению успеваемости студентов, стимулирует развитие самостоятельной работы.

Профессиональные знания, получаемые студентами при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла с использованием интерактивных и компьютерных технологий, по мнению В.П. Беспалько, дадут возможность:

- разрабатывать и проектировать интерактивные информационные приложения в различных областях;
- быть постановщиком компьютерных задач педаго-

гического профиля и управлять коллективом профессиональных пользователей информационных приложений;

- эксплуатировать и модернизировать информационные приложения;
- применять компьютерные технологии в профессиональной деятельности [2, с. 146].

Особенностью применения интерактивных технологий является возможность дифференциации и индивидуализации обучения и развития творческой познавательной активности студентов. Внедрение в образование интерактивных технологий повышает общий уровень учебного процесса, усиливает мотивацию обучения и познавательную активность обучающихся, постоянно поддерживает преподавателей в состоянии творческого поиска дидактических новаций. Использование интерактивных технологий актуализирует проблему рационального сочетания продуктивных и репродуктивных методов обучения.

Ведущими направлениями использования интерактивных технологий при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла мы считаем: совершенствование методологии образования путем разработки и внедрения интерактивных форм обучения, контроля знаний, получения индивидуальных заданий, моделирования изучаемых процессов, проведения эксперимента, анализа и обработки результатов эксперимента; при использовании в обучении интерактивных технологий предоставление студентам возможности проявления самостоятельности и творческого подхода к выбору способов поиска информации в соответствии с имеющимися и полученными на занятиях умениями.

Таким образом, интерактивные технологии развивают идеи самостоятельного, творческого обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций. В применении компьютерных технологий в обучении решающее значение имеет, какие именно функции обучающей деятельности выполняет обучающее устройство. При этом строится модель решения дидактических задач, охватывающих законченный фрагмент обучения, который включает изложение нового материала, постановку учебной задачи, контроль над правильностью ее решения и оказание помощи учащимся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекоева М.И. Многоуровневая система высшего профессионального образования как объект научно-педагогического анализа // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С.352-354.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение: Дидактические основы – М.: Изд-во «Высшая школа», 1970. – 300 с.
3. Карпенко М.П. Дистанционные образовательные технологии – путь в XXI век – В кн.: Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы // Материалы VI Международной конференции по дистанционному образованию (Россия, Москва, 25–27 ноября 1998 г.) / Под ред. В.П. Тихомирова, В.И. Солдаткина, Д.Э. Колосова. – М.: МЭСИ, 1998. – С. 84-88.
4. Некрасов С.Д. Проблема оценки качества профессионального образования специалиста / С.Д. Некрасов // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 1(24). С. 42 – 45.
5. Соколова И.Ю., Кабанов Г.П. Качество подготовки специалистов в техническом вузе и технологии обучения. – Томск: Изд-во ТПУ, 2003. – 203 с.

INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGY AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN MODERN UNIVERSITY

© 2013

I.A. Yurlovsky, candidate of pedagogical sciences, associate professor, of the department of «General and Social Pedagogy»

N.V. Kokoeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor, of the department of «General and Social Pedagogy»

North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: In the article it is one of the ways to improve the quality of education through the use of innovative technologies, such as: interactive teaching technologies, advantages and disadvantages of technologies considered. It is shown that learning through interactive forms and methods and provides speeds up the process of development of each student, and thus contributes to the humanization and intensification of education. The article raises the question about the concept and direction of innovative education.

Key words: quality of education, innovative teaching technology, computer technology, training.

УДК 159.9.07

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ

© 2013

Н.А. Кора, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)

Аннотация: В статье анализируются результаты лонгитюдного исследования развития личностной безопасности студенческой молодежи в процессе профессионального образования.

Ключевые слова: студенческая молодежь, личностная безопасность, мотивация, жизнестойкость, система убеждений, психологическое обеспечение.

В настоящее время во многих общеобразовательных учреждениях нашей страны отмечается низкий уровень психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности учащихся и студенческой молодежи (Г.В. Безюлева, 2006; Ю.П. Зинченко, 2009; Е.Ю. Григоренко, 2009; Е.Б. Перелыгина, 2009; П.А. Кисляков, 2011 и др.). Одной из причин такого положения, по мнению исследователей, является то, что персонал общеобразовательных учреждений обладает недостаточно высоким уровнем профессиональной компетентности в обеспечении личностной безопасности обучающихся.

Психолого-педагогическое обеспечение рассматривается специалистами (М.Г. Гераськина, 2011; А.Н. Грязнова, 2011; Д.А. Донцов, 2011 и др.), во-первых, как система комплексных мероприятий, во-вторых, как специфичный вид деятельности, в-третьих, как целенаправленный процесс. В русле нашего исследования психолого-педагогическое обеспечение личностной безопасности рассматривается как целенаправленный процесс создания благоприятных социально-психологических условий для свободного развития суверенной личности и реализации ее прав и возможностей участвовать в общественной жизни, не ограничивая других.

По мнению отечественных исследователей (Б.М. Рубина, Ю.С. Колесниковой, 2002; И.В. Савина, 2006; С.Д. Резника, 2009 и др.), студенчество представляет собой проблемную социальную группу, претерпевающую динамичные внутренние изменения, которые сопровождаются усложнением отношений в социальной структуре российского общества. Социально значимой чертой студенческой молодежи является напряженный поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям в обществе. Задача высшей школы – подготовка специалистов, необходимых для функционирования общественного организма и удовлетворение потребностей молодежи в образовании, духовном развитии, профессиональном становлении. Эффективность ее решения во многом зависит от развития личности студента, а также от того, насколько педагоги информированы о процессах, происходящих в студенческой среде, способны влиять на них, умеют ориентироваться в таком культурологическом феномене как студенческая субкультура.

Развитие личностной безопасности студенческой молодежи в условиях обучения и воспитания в вузе характеризуется такими критериями, как: мотивационно-смысловой, когнитивный, эмоционально-волевой,

активно-деятельностный. Каждому критерию соответствует несколько показателей, которые выступают в роли инструмента оценки личностной безопасности.

Программа экспериментального исследования была продиктована разработанной теоретической модели психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи в условиях угрозы наркотизации общества. Организация исследования осуществлялась сравнительным методом, поэтому изначально были определены контрольная и экспериментальная группы из числа первокурсников (набор 2006/2007 уч. г.). В соответствии с данной программой ежегодно (с 2006г. по 2011г.) проводилось диагностическое обследование испытуемых с помощью первоначально определенных методов исследования.

Анализ результатов исследования структурных компонентов личностной безопасности студентов первого курса (2006/2007 уч. г.) свидетельствует о том, что в целом значения большинства показателей выделенных критериев находились в норме. Однако эффективное развитие личностной безопасности студенческой молодежи, сохранение и укрепление их здоровья возможно только в ходе целенаправленного процесса создания благоприятных социально-психологических условий для свободного развития суверенной личности и реализации ее прав и возможностей участвовать в общественной жизни, не ограничивая других. Исходя из этого, мы предположили, что психолого-педагогическое обеспечение личностной безопасности студенческой молодежи позволит, с одной стороны, поддержать их физическую и психическую целостность, с другой, – создать благоприятные условия для реализации всех возможностей воспроизведения и продуцирования ряда ценностей, поддерживающих процесс личностного развития и укрепления здоровья. С этой целью в рамках данного исследования была апробирована модель психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи в условиях наркотизации общества.

Реализация модели психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи в условиях наркотизации общества осуществлялось на основе специально разработанного нами программно-методического обеспечения, которое было представлено комплексной образовательной программой, направленной на развитие личностной безопасно-

сти студенческой молодежи.

Все преподаватели, работающие со студентами экспериментальной группы, прошли обучение в рамках психолого-педагогической подготовки и переподготовки (72 час.) дополнительного профессионального образования на базе Амурского государственного университета по следующим программам: «Современные технологии профилактически наркотизации современной молодежи в условиях образовательного учреждения», «Работа по формированию культуры личностной безопасности у студенческой молодежи». Для оказания методической помощи преподавателям был создан алгоритм разработки учебных программ, предложена методика разработки учебного пособия управляющего типа, разработана схема ориентации учебной деятельности студентов и др. Участие преподавателей в данном исследовании стимулировалось рейтинговой системой оплаты труда.

Социально-педагогическая работа в образовательном учреждении была направлена на обеспечение и защиту прав студентов, а также оказание им помощи в процессе их социализации, освоения ими социокультурного опыта и на создание условий для их самореализации в обществе. В рамках данного направления специалистами Управления по воспитательной работе в вузе, психологического центра, научными сотрудниками лаборатории научно-практической психологии в рамках данного исследования была разработана и реализована комплексная программа для студентов вуза «Молодежь XXI века за здоровый образ жизни!».

молодежь. Программы носили упреждающий характер, отличались планомерностью и системностью предлагаемых мероприятий.

Анализ результатов исследования основных показателей личностной безопасности испытуемых контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе исследования (2010-2011гг) показал значимые различия. Были выявлены существенные различия в изменении показателей когнитивного компонента, которые наблюдались в экспериментальной группе между курсами, в отличие от тех же показателей контрольной группы. Причем, в экспериментальной группе, начиная с 3-го курса, средний балл составил 4 и выше, в то время как в контрольной группе средний балл не достиг этих значений ни на одном из курсов за все пять лет обучения студентов. За время обучения будущих специалистов данный интегральный показатель достоверно увеличился с $2,9 \pm 0,26$ до $4,8 \pm 0,24$ баллов ($p < 0,05$), что соответствует низкому уровню на I курсе и высокому – на 5. Студенты контрольной группы на протяжении всего периода обучения показывали нестабильность и удовлетворительный уровень знаний в области личностной безопасности. Наблюдается незначительное повышение интегрального показателя с $2,9 \pm 0,24$ до $3,6 \pm 0,26$ баллов ($p > 0,05$), что соответствует низкому уровню на I курсе и удовлетворительному на 5 курсе.

В ходе эксперимента основной акцент в изучении мотивационного компонента личностной безопасности студентов был сделан на формировании и исследовании

Таблица 1

Динамика базовых убеждений студентов в условиях формирующего эксперимента, в баллах

Категории базовых убеждений	Контрольная группа				
	1 курс (n=142)	2 курс (n=141)	3 курс (n=137)	4 курс (n=134)	5 курс (n=128)
В мире больше добра	3,5	3,65	3,7	3,8	3,9
Мир полон смысла	3,7	3,5	3,5	4,1	4,0
Ценность собственного «Я»	3,0	3,4	3,5	3,5	3,5
Психологическая безопасность	3,4	3,5	3,6	3,8	3,8
Категории базовых убеждений	Экспериментальная группа				
	1 курс (n=146)	2 курс (n=136)	3 курс (n=132)	4 курс (n=130)	5 курс (n=130)
В мире больше добра	3,6	4,4	5,2	5,5	5,7
Мир полон смысла	3,7	4,1	5,5	5,4	5,7
Ценность собственного «Я»	3,0	4,2	5,4	5,6	5,8
Психологическая безопасность	3,4	4,2	5,4	5,5	5,7

В рамках этой программы были реализованы пять социально-значимых проектов (программ): программа «Социально-психологическая адаптация первокурсников к обучению в вузе» (2006-2007), программа «Я – куратор!» - организация многовариантного института кураторства для усиления воспитательного процесса в вузе (2006-2008); программа «Я – волонтер!» - организация волонтерского движения среди студентов, аспирантов и преподавателей вуза (2007-2009); программа «Здоровым быть модно!» - организация оздоровительной и психологической работы студенческого актива со студенческой молодежью (2007-2009); программа «Вуз здорового образа жизни – территория здоровья» - организация и содержание работы по формированию у студентов здорового стиля жизни (2010-2011). Указанные выше программы прошли социально-психологическую экспертизу с целью обеспечения безопасной, развивающей, психологически комфортной среды, в которой обучается, развивается и воспитывается студенческая

здорового чувства безопасности, которое основывается на трех категориях базовых убеждений, составляющих ядро субъективного мира личности и ее жизнестойкости.

Остановимся более подробно на анализе результатов лонгитюдного исследования мотивационного компонента личностной безопасности студенческой молодежи. Как известно, мотивационный компонент личностной безопасности обеспечивает реализацию функции побуждения к деятельности и связан с удовлетворением потребностей субъекта. Одним из базовых ощущений нормального человека является здоровое чувство безопасности (Janoff-Bulman), основанное на «базисных убеждениях» (убеждения человека о мире и о природе людей, справедливости и контролируемости мира, ценности собственного «я», способности к самоконтролю и удачливости), которые можно определить как имплицитные, глобальные, устойчивые представления человека о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека.

Указанные базовые убеждения свидетельствуют об уровне личностной безопасности человека, его психической стабильности и успешности в повседневной жизни. Возможность личности справляться с экстремальными ситуациями определяется ее жизнестойкостью, которую С. Магди определяет как «личностную установку, лежащую в основе экзистенциальной отваги или «мужества быть». Эта установка включает в себя три компонента: включенность, контроль и склонность к риску [1, 226].

Согласно исследованию Богомаз С.А., Гладких А.Г. (2009) у данных конструктов есть как общие черты, так и различия - и тот, и другой конструкт можно рассматривать в качестве систем взаимосвязанных установок. Однако система базисных убеждений - это установки человека о мире и о себе в контексте повседневной жизни, тогда как жизнестойкость связана с его отношением к экстремальным и новым ситуациям [2].

Убеждения, связанные с глубокой и обоснованной уверенностью в истинности знаний, выступают регулятором сознания и поведения личности. Исходя из этого,

студенты экспериментальной группы не показывали неудовлетворительный уровень.

Результатом завершения формирующего эксперимента стал тот факт, что более 50 процентов испытуемых экспериментальной группы показали высокий уровень развития базовых убеждений, составляющих мотивационный компонент личностной безопасности студентов (табл. 2)

Наивысший показатель в категории убеждений «Ценность собственного Я» был обнаружен у 68,5% испытуемых в убеждении «ценность Я». Кроме того, 53,1% студентов убеждены в собственной способности контролировать происходящие события, выбирать такую стратегию поведения, которая увеличивает вероятность благоприятного для себя исхода события (дела), позволяет предотвращать несчастья и приносит максимальный выигрыш. В целом, высокий уровень убежденности в ценности собственного Я свидетельствует о преобладании положительных черт характера и конструктивных поступков у студентов вуза.

Таблица 2

Показатели уровней развития мотивационного компонента личностной безопасности студентов, в процентах

Базовые убеждения	Уровни развития базовых убеждений студентов						У-критерий	Уровень значимости
	Неудовлетворительный		Удовлетворительный		Высокий			
	КГ n=128	ЭГ n=130	КГ n=128	ЭГ n=130	КГ n=128	ЭГ n=130		
1. В мире больше добра, чем зла	3,1	3,1	94,6	37,7	2,3	59,2	106,0000	0,004615
Благосклонность мира	4,7	1,5	94,5	43,8	0,8	54,7	115,5000	0,022271
Доброта людей	2,3	3,8	94,6	31,5	3,1	64,7	99,5000	0,006558
2. Мир полон смысла	3,9	1,5	93	40	3,1	59,2	48,5000	0,001257
Справедливость мира	3,9	2,3	96,1	40	-	57,7	113,5000	0,019293
Контролируемость мира	3,1	0,8	95,3	33,8	1,6	65,4	121,0000	0,032602
Случайность	3,9	-	91,4	45,4	4,7	54,6	113,0000	0,018605
3. Ценность собственного «Я»	3,9	2,3	88,9	39,2	7	58,5	75,0000	0,003560
Ценность «Я»	3,1	-	82,8	31,5	14,1	68,5	95,0000	0,004508
Самоконтроль	4,7	2,3	90,6	44,6	4,7	53,1	141,5000	0,011355
Удача	3,1	1,5	95,3	43,1	1,6	55,4	102,0000	0,008028

в рамках данного исследования важным было проследить динамику базовых убеждений студентов в процессе их обучения в вузе (табл. 1).

Студенты контрольной группы на протяжении всех лет обучения в вузе показывали лишь удовлетворительный уровень развития базовых убеждений и психологической безопасности. Следует заметить, что «ценность собственного Я» (самоценность и оценка собственной удачливости) оставалась на низком уровне в течение двух лет (первый и второй год обучения) и достигла удовлетворительного уровня к пятому курсу, однако показатель по данной категории остался одним из наименее выраженных среди других в данной группе студентов (3,5).

Значительные изменения базовых убеждений в процессе обучения в вузе произошли у студентов экспериментальной группы. Наиболее показательной является динамика таких категорий базовых убеждений, как: «ценность собственного Я» (с 3,0 на первом курсе до 5,8 на пятом курсе) и «психологическая безопасность» (с 3,4 до 5,7). Если на первом курсе у студентов данной группы был обнаружен низкий уровень развития ценности собственного Я и психологической безопасности, то, начиная со второго курса, по данным базовых убеждений

В категории убеждений «Мир полон смысла» наивысший показатель обнаружен у 65,4% в убеждении «контролируемость мира». Высокий уровень убежденности в контролируемости мира характерен для тех студентов, которые убеждены в том, что если принимать меры предосторожности, то собственными поступками можно предотвращать несчастья и неприятности. В целом, высокие показатели по данной категории убеждений говорят об уверенности студентов в том, что мир полон смысла и события происходят не случайно, а контролируются и подчиняются законам справедливости.

У 64,7% студентов был обнаружен высокий показатель убежденности в доброте людей, их дружелюбности, отзывчивости и внимательности к окружающим, готовности прийти на помощь (категория «В мире больше добра, чем зла»). В целом, высокие показатели по данной категории убеждений сообщают об уверенности студентов в благосклонности мира, преобладании добра над злом, что к хорошим и достойным людям в большинстве случаев приходят счастье и удача, и они получают то, чего заслуживают в жизни.

Следует заметить, что в экспериментальной группе неудовлетворительный уровень не был обнаружен по двум базовым категориям «случайность» и «ценность

Я», по остальным базовым убеждениям показатели данного уровня не превысили 4%.

ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых. Кроме того, резуль-

Таблица 3

Динамика развития жизнестойкости и ее компонентов у студентов вуза, баллы

Показатели	Группы	Период обучения в вузе				
		2006г	2007г	2008г	2009г	2010г
Вовлеченность	КГ	28,65	30,03	31,24	30,65	28,22
	ЭГ	27,34	32,48	36,72	40,03	44,62
Контроль	КГ	24,52	24,02	24,62	25,31	25,64
	ЭГ	25,76	28,17	30,44	32,26	34,57
Принятие риска	КГ	12,63	12,35	13,84	13,06	14,21
	ЭГ	11,02	13,43	16,82	17,43	18,62
Общая жизнестойкость	КГ	65,8	66,40	69,70	69,02	68,07
	ЭГ	64,12	74,08	83,98	89,72	97,81

В контрольной группе также произошли изменения в развитии базовых убеждений личности. Неудовлетворительный уровень был обнаружен у небольшой части испытуемых – не более 5%. Основная часть студентов- выпускников продемонстрировала удовлетворительный уровень развития базовых убеждений.

Такие различия в показателях базовых убеждений испытуемых, на наш взгляд, обусловлены тем, что изначально были определены специальные условия психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студентов экспериментальной группы, в том числе и социально-психологическое проектирование, которое было реализовано по двум основным векторам:

- создание развивающей образовательной среды, обеспечивающей развитие универсальных учебных действий, способствующих формированию личностной безопасности студенческой молодежи;
- непосредственная психолого-педагогическая работа со студентами по развитию универсальных учебных действий в процессе их обучения в вузе.

В соответствии с этим и были целенаправленно разработаны рабочие учебные планы (на 2006-2011уч.г.) для студентов экспериментальной группы, которые включали как базовые дисциплины, дисциплины «по выбору студента», так и факультативные дисциплины. Особое внимание было уделено распределению по семестрам тех дисциплин, содержание которых было направлено на осознание важности и значимости каждым студентом знания основ личностной безопасности, в том числе и вопросов по психологии наркотизации личности и ее профилактике. Результаты формирующего эксперимента доказывают, что процесс познания может быть представлен не как движение от незнания к знанию, а как смена одних убеждений другими, осуществляемое в ходе их перманентного критического пересмотра. Известно, что источниками убеждений являются теоретические знания личности, которыми она руководствуется, а житейский опыт и нравственные чувства определяют истинность или ложность действий и поступков личности. Поэтому только приобретение знаний (как теоретических, так и практических) необходимо для пересмотра мотивационно-смысловой сферы.

Далее обратимся к результатам исследования жизнестойкости, которая рассматривалась как система убеждений испытуемых о себе, о мире, об отношениях с миром (табл. 3).

Безусловно, жизнестойкость является одним из важных показателей мотивационно-смыслового и активно-деятельностного критериев, так как выраженность компонентов жизнестойкости (вовлеченность, контроль и принятие риска), их согласованность между собой и с общей (суммарной) мерой жизнестойкости препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых

ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых. Кроме того, резуль-

Анализ результатов исследования жизнестойкости, показывает, что достаточно заметно изменение и развитие, начиная с 2007 года (со второго года обучения студентов в вузе), как компонентов жизнестойкости, так и самой общей меры жизнестойкости в экспериментальной группе. В то время как в контрольной группе изменение этих показателей оказалось незначительным. Следует обратить внимание на тот факт, что с 2009 года (четвертый год обучения в вузе) произошло снижение показателей по сравнению с предыдущими годами по таким компонентам жизнестойкости как «вовлеченность», «принятие риска» и «общей меры жизнестойкости». Данные результаты совпадают с лонгитюдным исследованием проявления активности студентов в общественной, научно-исследовательской, спортивной, художественной и других видах деятельности. В отличие от испытуемых экспериментальной группы, студенты контрольной группы в 2009 г., а затем и в 2010 году обучения меньше проявляли активность и инициативность в общественной жизни факультета, вуза, города.

В целом, были выявлены статистически значимые различия в показателях уровней общей (суммарной) меры жизнестойкости испытуемых в ходе завершения формирующего эксперимента (рис. 1). Из рисунка видно, что к пятому году обучения студентов в экспериментальной группе не было обнаружено показателей низкого уровня общей меры жизнестойкости, в то время как в контрольной группе этот показатель составил 26,5%. Небольшая разница обнаружена в показателях среднего уровня развития жизнестойкости испытуемых обеих групп. Однако показатели высокого уровня общей меры жизнестойкости испытуемых экспериментальной группы значительно превышают показатели, обнаруженные у студентов контрольной группы.

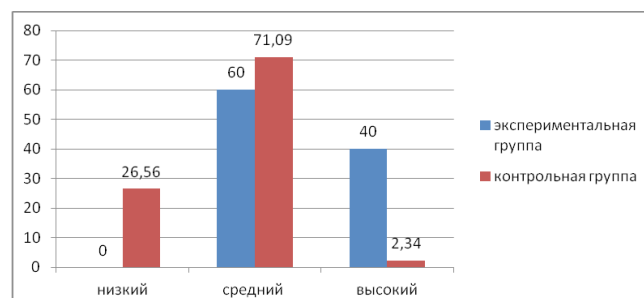


Рис. 1. Уровни развития общей меры жизнестойкости студентов, 2011г.

Можно предположить, что в ситуации личностного выбора студенты с повышенным уровнем жизнестойкости с большей долей вероятности будут готовы выбирать новую, непривычную ситуацию, ситуацию неопределенности в противовес равнодушному, безличному выбору или выбору привычной и знакомой ситуации. Кроме того, мы полагаем, что в дальнейшем жизнестойкость, как один из ключевых параметров индивидуальной способности к зрелым и сложным формам саморегуляции, одна из опорных переменных личностного потенциала этих студентов, может целенаправленно

развиваться с закреплением достигнутых позитивных изменений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Технологии психологической помощи в кризисных и чрезвычайных ситуациях: Учебно-методический комплекс. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 249 с.
2. Богомаз С.А., Гладких А.Г. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью шкалы базисных убеждений // Вестник Томского государственного университета, 2009. № 318 (январь). С. 191-194.

DEVELOPMENT OF PERSONAL SAFETY OF STUDENT'S YOUTH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

© 2013

*N.A. Kora, candidate of psychological sciences, associate professor of psychology
Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)*

Annotation: In article results of research of the development of personal safety of the student's youth in the process of professional education.

Keywords: student's youth, personal safety, motivation, resilience, system of belief, psychological providing.

УДК 37.013

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

*В.К. Кочисов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики
и психологии педагогического университета*

*О.У. Гогицаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики (межфак)
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л.Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

Аннотация: Сегодня проблема развития поликультурного образования занимает центральное место в образовательной практике многих стран, где сосуществуют носители разных культурных традиций, представители разных этнических и конфессиональных групп. В современной России также существенно изменились требования к результатам обучения и воспитания, возникла настоятельная необходимость воспитывать у подрастающего поколения готовность к жизни в открытом обществе и формировать навыки межкультурного диалога.

Ключевые слова: полилингвальное образование, этнокультурная направленность, образовательное пространство, этнические особенности, билингвальное обучение.

В настоящее время в России проблема полилингвального образования приобрела особую актуальность: в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась такая образовательная ситуация, для которой характерны этнокультурная направленность содержания образования, возрастание в учебном процессе роли родного языка обучаемых, идей народной педагогики, рост конфессионального влияния на формирование самосознания личности. Важной социально-политической детерминантой развития поликультурного образования является интенсивное развитие интеграционных процессов как важной составной развития современного мира, а также стремление России и других стран интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранить при этом национальное своеобразие. Интеграционные процессы способствуют превращению Европы в многоязычное пространство, в котором национальные языки имеют равные права. С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, их мотивация к изучению иностранных языков, а также к установлению и поддержанию контактов внутри своей страны и за рубежом. Указанные условия не только способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, но и препятствуют их этнокультурной изоляции от других регионов, стран и народов.

Однако прежде чем говорить о полилингвальном образовании и способах его осуществления следует определить, что же такое полилингвальная личность. Под полилингвальной личностью понимается не просто индивидуум, владеющий разными наборами речевых возможностей, а культурно-историческая личность, имеющая свою социальную маркированность и свои этнические корни, т.е. компетентный носитель родного и неродного языков, который системно и устойчиво

должен проявлять 4 компетенции: языковую, речевую, коммуникативную и этнокультуроведческую.

Проблема полилингвального образования в настоящее время актуальна, так как такая форма образовательного процесса является наилучшим средством для познания родного языка, развития диалектического мышления, расширения кругозора и формирования поликультурной личности. Именно личность, обладающая многоязычной и поликультурной компетенцией, определяется как центральная категория. Полилингвальное образование должно стать неотъемлемой частью современного общего образования, и как следствие способствовать усвоению учащимися знаний других языков, культурных ценностей народов и традиций, образа жизни, воспитания молодежи в духе уважения иноязычных жизненных мировоззренческих ценностей.

Обращение к этническим особенностям в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения важно не только потому, что в них сконцентрирован опыт целого народа, но и потому, что в них истоки и корни этноса, во многом объясняющие поступки и поведение разных народов в конкретных средах ситуаций. Это позволяет не просто знать историю, традиции и психологические характеристики живущих вместе народов, но и принимать верные управленческие решения для снятия межнациональной напряженности, развития межкультурных связей, сохранения этнических культур и т.д. Все этносы обладают уникальным своеобразием, которые приобретают специфическую форму проявления свойств, присущих им. Все, что сохранила цивилизация и донесла до нас культура разных народов, представляет непреходящую ценность и не должно быть забыто. Национальная система образования, основанная на этнопедагогической методике и учитывающая этнопсихологические особенности, может и должна способствовать сбережению и умножению этого богатства.

Билингвальное обучение является важнейшей составляющей поликультурного образования и понимается как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов. В отечественной образовательной практике наиболее широко известна «новгородская» концепция билингвального обучения [4]. Она предполагает плавный переход обучающихся от дублирующей и аддитивной модели к паритетной и вытесняющей.

Дублирующая, или сопровождающая, модель используется, как правило, на начальном этапе обучения и предлагает предъявление одной и той же единицы содержания на родном и иностранном языках (например: описание картины, процесса, понятия). Эта модель способствует накоплению фонда языковых средств, способных адекватно выразить предметное содержание. Аддитивная модель (дополняющая) предполагает предъявление на иностранном языке дополнительной информации, частично или существенно обогащающей содержание, изученное на родном языке. Дополнительная информация, как правило, извлекается из иноязычных источников и предъявляется в виде рассказа учителя, печатного текста, специального дидактического материала (видеофрагменты, аудиозаписи и т.д.).

Паритетная модель предполагает равноправное использование родного и иностранного языков в раскрытии предметного содержания. Необходимым условием использования данной модели является достижение учащимися достаточно высокого уровня языковой компетентности (знание определённого объёма специальных терминов, владение основным понятийным аппаратом предмета, умение выявить смысловые нюансы). В вытесняющей модели иностранный язык играет доминирующую роль в раскрытии предметного содержания и ее использование возможно лишь на продвинутом уровне билингвального обучения, поскольку учащиеся должны владеть иностранным языком в такой степени, чтобы осуществлять свободную коммуникацию и средствами иностранного языка глубоко проникать в предметное содержание (при ее реализации возможны такие активные формы и методы, как дискуссия, дебаты, методы проектов, мозговой штурм и т.д.).

Новгородским экспериментальным комплексом «Гармония» разработана программа билингвального обучения, которая предполагает три этапа: подготовительный, переходный и этап собственно билингвального обучения. На подготовительном этапе (начиная с детского сада до 5 класса) дети получают основы языковой компетентности, прежде всего на занятиях иностранного языка, имеющих личностно-ориентированный характер, с постепенным усилением их за счёт культурологической направленности, а также расширения межпредметных связей «предметная область - иностранный язык». Значительное внимание при изучении различных предметных областей уделяется сравнительному аспекту, выявлению немецко-русских речевых и социокультурных соответствий, диалогу учебных культур в целом. Например, на уроках русского языка рассматривается этимология лексических единиц, заимствованных из немецкого языка (шлагбаум, айсберг, бутерброд, рюкзак, галстук и т.д.), что позволяет в сравнительном ключе познать культурные и языковые традиции двух народов. На уроках музыки, фольклора осуществляется знакомство не только со специфической лексикой при исполнении песен на немецком языке, но и с творчеством немецких композиторов, что позволяет одновременно повысить языковую компетенцию и расширить общий кругозор учащихся. Слово на иностранном языке, сопровождающее ритмическое движение ребёнка, способствует формированию в его памяти единого звукомоторного образа, что позволяет через усиление ассоциативных связей

облегчить ребёнку усвоение иностранного языка [4].

Переходный этап предполагает создание билингвальных тематических блоков (например, «Человек и природа», «Человек и общество», «Человек в мире культуры»). Они представляют собой первичное погружение учащихся в мир специальных знаний, которое предусматривает накопление специальных терминов, знакомство с социокультурными реалиями страны изучаемого языка, её историческими традициями. На данном этапе используется главным образом аддитивная модель билингвального обучения [4].

Логика развития языковой составляющей поликультурного образования подвела к созданию и реализации полилингвального образования, когда в региональных школах в процессе поликультурного образования активно задействован этнокультурный потенциал лексики трех языков - родного, русского, иностранного. В научной литературе описан опыт чувашско-русско-немецкой элитарной гимназии, якутско-русско-английских лицеев и т.п. Этот опыт свидетельствует о большой воспитательной и образовательной эффективности полилингвальных школ, однако кадровые, методические и финансовые затраты обуславливают исключительность и единичность этих образовательных, инновационных учреждений [3, 4, 5].

И здесь важен учет накопленного в стране практического опыта решения аналогичных проблем. Прежде всего, это равнение на основополагающие принципы поликультурного образования, которые предусматривают комплексное решение проблем полилингвальности. Это учет тех наработок, которые имеются по традиционной культуре воспитания и которые изложены в положениях этнопедагогизации современного учебно-воспитательного процесса академика РАО Г.Н. Волкова, которого обобщение масштабного многолетнего школьного опыта убедило в том, что чем содержательнее, многообразнее, богаче традиции, чем глубже их связь с духовно-нравственной жизнью народа, тем интенсивнее происходит процесс приобщения подрастающего поколения к народной культуре, к демократии, к гуманизму. Поэтому необходимо изучать семейную педагогику, народную педагогику (традиционную культуру воспитания), историю воспитания, народные игры, фольклор, этнографию, народную музыку, народные ремесла, воспитывать молодежные праздники, национальную одежду, кружевные узоры по описаниям, воспоминаниям старшего и старого поколения, альбомам народной культуры [1,2].

Современная, обновляющаяся, демократическая школа требует всемерного возрождения национальных традиций, что возможно только на базе народной педагогики, традиционной педагогической культуры. Для решения этой глобальной проблемы, имеющей судьбоносное для всех народов значение, необходимо придерживаться этнопедагогической концепции воспитания и образования. Наличие острых этнопедагогических и этнопсихологических проблем в современном национальном образовании, их значение как фактора гармонизации национальных отношений в условиях развивающейся демократии вызывает необходимость принятия специальных республиканских, региональных и местных программ по ускоренной реализации этнопедагогической концепции образования, предусматривающим неотложные, оперативные меры осуществления идей оптимизации взаимоотношений национальных культур и языков. Перечень условий для этнопедагогизации процесса современного воспитания по мнению академика Г.Н. Волкова [1,2] должен предполагать:

1) приоритетность родного языка, постепенное движение к паритетности языков с неременным сохранением высокого уровня изучения, владения и употребления русского языка; высокий уровень преподавания иностранных языков - причем с существенным расширением номенклатуры;

2) замена школьного курса истории населения историей народов; обеспечение глубокого изучения истории родного народа;

3) обязательный учет национальных, интеллектуальных, художественных, этических и иных традиций в оформлении школьных помещений, территории школы и микрорайона;

4) использование художественных промыслов, искусства, народных праздников, игр; возрождение традиционной культуры воспитания; приобщение к ней учителей, учащихся, родителей;

5) система специальных мер по обогащению духовной культуры, раз витию духовности (новые учебные планы, предметы, программы, учебники; воспитательная работа; сотрудничество с родителями, населением, со старейшинами и др.);

6) прекращение толкования фольклора лишь как пред истории литературы, введение ее как самостоятельной дисциплины с изучением всех известных жанров;

7) поощрительная оплата труда двуязычного учителя, двуязычных работников культуры, образования;

8) расширение прав выпускников национальных школ в выборе языка при ответах на экзаменах на всей территории национального региона; создание учебных групп с преподаванием хотя бы некоторых предметов на родном языке;

9) максимально возможное воспроизведение в системе воспитания образа жизни народа; расширение числа национальных общеобразовательных школ повышенного типа (гимназии, лицеи, колледжи);

11) всемерное укрепление национальных связей на основе взаимности, демократизма и гуманизма, усиление внимания к общечеловеческим ценностям, создание благоприятных условий для их развития;

12) во имя национального согласия, межнациональной гармонии должно реализовываться требование полной гарантии защищенности малых народов; доказательное, аргументированное осуждение человеконенавистнических, шовинистических теорий в какой-либо форме;

13) безусловное, неперенное расширение научных исследований в области проблем, связанных с этнопедагогизацией содержания и процесса национального образования; начало вузовской подготовки этнопедагогике вплоть до университетской и аспирантской специализации.

Разумеется, что это - только первые шаги, основа этнопедагогизации процесса современного полилингвального образования, основанного на эффективном параллельном использовании двух и более языков (общегосударственного, регионального и иностранного) в качестве языков обучения и изучения. Цель такой полилингвальной образовательной модели - создание условий сохранения языкового разнообразия, представляющего собой фундамент сохранения и развития культурного разнообразия, способного обеспечить устойчивое политическое, экономическое и социальное развитие человеческой цивилизации. Вместе с тем, система полилингвального образования будет способствовать не только сохранению и развитию миноритарных языков, но повысит языковую мобильность населения, его адаптацию к жизнедеятельности в разных этноязыковых социумах, поможет привить навыки межкультурного диалога и толерантных межэтнических и межличностных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков Г.Н. Современное функционирование народной педагогики как феномена демократии и гуманизма в сфере воспитания. - Чебоксары: 1993.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогические проблемы современного образования. // Этническое и языковое самосознание. М.: 1995. с.25-27.
3. Менская Т.Б., Поликультурное образование: Программы и методы. // Общество и образование в современном мире. Сб. материалов из зарубежного опыта. Вып. 2., М., 1993.
4. Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта. - Новгород, 1999.
5. Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников. - Казань, 1998.

ETHNOPEDAGOGICAL ASPECTS POLILINGVALNOGO

© 2013

V.K. Kochisov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Faculty of Education

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

Annotation: Today, the problem of multicultural education is central to the educational practice in many countries, where coexist different cultural traditions of various ethnic and religious groups. In modern Russia is also significantly changed the requirements for the results of training and education, there is an urgent need to educate the younger generation willingness to live in an open society and develop the skills of intercultural dialogue.

Keywords: polilingvalnoe education, ethno-cultural orientation, educational space, ethnic characteristics, bilingual education.

УДК 070.4

ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ДУХОВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ ЖУРНАЛ «РУССКИЙ ПАЛОМНИК»

© 2013

Н.В. Крайнова, аспирантка кафедры журналистики и социологии
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: духовно-просветительский журнал; иллюстрированный журнал; журнал для религиозно-нравственного чтения; образ русского паломника; православные ценности; отец Иоанн Кронштадтский.

Аннотация: В статье проведен типологический анализ дореволюционного просветительского иллюстрированного журнала «Русский паломник».

В последние годы на рынке православных СМИ появилось множество изданий, предназначенных не только для церковной аудитории, но и для светского читателя. Сегодня существуют православные журналы для разных сегментов аудитории: женской, молодежной, семейной, интеллигенции и т.д. Всех их объединяют похожие цели и задачи, в основе которых лежит стремление удовлет-

ворить потребность общества в духовном просвещении и миссионерской проповеди. Духовность несет в себе идеалы и ценности добра и нравственности, без которых не может существовать общество, человечество и даже наука.

Наше современное общество тяготеет к христианской культуре, но суть христианства для многих современ-

менников так и остается непознанной. В какой-то степени мы находимся в положении, похожем на ситуацию столетней давности, когда просвещенное общество, т.е. значительная часть интеллигенции по собственной воле отошла от «света православия» и оставалась непросвещенной, а народные массы, исповедовавшие православные устои, были неграмотными. Тогда была высока роль христианской проповеди, не последняя роль в этом принадлежала духовным изданиям, в том числе журналам, обращенным к широкой аудитории.

Классический пример духовно-просветительского журнала - еженедельный иллюстрированный журнал «Русский паломник» (1885-1917), просветительский опыт которого мало изучен исследователями.

Первым его издателем и редактором являлся публицист А. И. Поповицкий (1826-1904 гг.), который начал выпускать журнал с 1885 года. С 1896 года издание перешло в собственность известного книгоиздателя П. П. Сойкина (1862-1938 гг.), который оставил прежнюю редакцию журнала.

История сохранила случай, связанный с появлением названия журнала. Однажды Александр Иванович Поповицкий увидел на улице странников – богомольцев, ходивших пешком по святым местам. В тени развесистого дуба стояли трое крестьян в длиннополых зипунах[1], с котомками на плечах и посохами в руках. Александр Иванович сказал своему сыну: «Вот для них-то я и хочу издавать журнал». Они вдохновили издателя не только своим внешним видом, но и тем, как сами себя называли: «Мы, барин, русские паломники...». После этой встречи в мае 1885 года Поповицкий уже точно знал, как назовет свой журнал. Русские паломники, странники, сами были для людей источниками информации – о Боге, о святых обителях, о других землях. Они, как мы считаем, стали собирательным образом для просветительского журнала, несущего слово Божие. Разумеется, журнал предназначался для грамотного читателя, интересующегося вопросами православной веры. Среди читателей были представители и интеллигенции, и учащиеся, и духовенства, и прихожане храмов. Но в то же время читателями журнала могли быть и «русские паломники», малограмотные, крестьяне, которые в каждом номере журнала открывали окно в культурный мир, черпали какие-то знания, а потом делились ими. Для таких читателей источником знаний в журнале являлись многочисленные иллюстрации (например, цикл «Библия в картинках»).

К 1885 году в России уже издавались журналы духовно-религиозного содержания («Христианское чтение», «Православный собеседник», «Странник», и др.). Идея «Русского паломника» отличалась от всех существовавших ранее подобных изданий: это был православный иллюстрированный журнал для «религиозно-нравственного чтения». Духовное содержание журнала соседствовало с иллюстрациями, которые, занимая почти одну треть от общего годового содержания, являлись гармоничным продолжением текста. Кроме того, обилие иллюстраций выгодно выделяло журнал на общем фоне, что приносило изданию популярность, а следовательно обеспечивало коммерческую выгоду.

Иллюстрации не только дополняли обильный текстовый материал, но и где-то заменяли его, занимая достаточно большую площадь. Наши наблюдения показали: с годами в журнале усиливалась тенденция к росту числа иллюстративных материалов. Например, в 1886 году обычно печаталось по 3 иллюстрации в 16-ти страничном номере, а уже в 1906 году в каждом номере появлялось 4-5 иллюстраций.

В составе редколлегии журнала числился известный пастырь отец Иоанн Кронштадтский, по благословлению которого было начато издание [2, с.42]. На страницах журнала можно было нередко встретить его заметки под заголовком «Из дневника протоиерея Иоанна Ильича Сергиева». Эти заметки представляют собой па-

стырские душеспасительные наставления.

Сам отец Иоанн так говорил о них: «Да наполнится книга сия, как и первые, прежде написанные книги, разными душеспасительными статейками; да напишутся они легко, кратко, просто, светло, сильно, духовно, во спасение душ человеческих и во исполнение долга учительства, на мне лежащего: ибо мне надлежит благовествовать, и горе мне, если не благовестую. Да будет же слово мое и проповедь моя не в препретельных человеческой премудрости словесех, но в явлениях Духа и силы. Малое многим да изглаголю. Аминь»[3, с.4].

Такими словами известный православный пастырь, которого современники называли не иначе как «Дорогой Батюшка», начал цикл заметок в новом 1892 году. В данном тезисе заключается вся программа заметок отца Иоанна. Его любили и уважали, к его словам прислушивались тысячи, его уже знали по всей России, и журнал являлся своеобразным амвоном, с которого он нес проповедь о Христе и о жизни во Христе. Можем представить, какой популярностью пользовалось издание с проповедями Кронштадтского батюшки!

О личности отца Иоанна Кронштадтского написано достаточно много. В очерке В.Дорошевича «О. Иоанн Кронштадтский», написанном по смерти священника в 1908 году, показан прекрасный образ «пастыря доброго», каковым являлся отец Иоанн.

Первая часть художественно-публицистического очерка посвящена созданию типического образа некоего иеромонаха Захарии, духовника на арестантском пароходе. С помощью коротких фраз отца Захарии, услышанных и подмеченных автором, мы ясно видим кроткого, как голубь, батюшку, глазами которого «на мир смотрел ребенок»: «Сирота с детства, он вырос в монастыре, под звон колоколов, в дыму ладана, при свете лампады и восковых свечей. Рос за литургиями, вечерними бесконечными монастырскими всенощными бдениями и утрениями. Две трети своего существования провел в храме. Вырос и возмужал, с молитвой стоя пред лицом Господа» - все эти детали соответствуют биографии О. Иоанна. Каждого, с кем общался, он любил, будучи твердо уверен, что каждый человек – образ Божий. Он жалел тех, кто не был просвещен христианством, об этом говорят наблюдения за героем во время стоянки парохода в портах Южной Азии: «Какие миллионы погибают, не зная света истины. Люди тоже. А обречены жить и умереть, как псы. Ужасно-с!». Он мог «летать по палубе» от радости, если вдруг горький грешник принесет покаяние, и мог горько рыдать, если видел, как человек отвергает от себя благодать Святого Духа. Ежесекундно он вспоминал о Боге, преображался духом, произнося возглас «Слава Тебе, показавшему нам Свет!» и завидовал – христианским мученикам. Автор четко подмечает и мягкость, и «детскость», и наивность батюшки, на котором исполнились слова Христа «Будьте как дети» (Мф.18:3). И в то же время мы видим твердого в вере священника, способного ради Господа даже пойти и на смерть: «В жизни он не видел ничего и желал этой невинной жизни жестокого и ужасного конца», т.е. мечтал о мученическом уделе, - говорит автор.

В образе отца Захарии автор рассказывает нам об отце Иоанне Кронштадтском. О нем во второй части очерка автор говорит уже прямо: «Скромный «батюшка», даже внешностью похожий на «раннего священника», скромный, любящий, кроткий и верующий, верующий той верой, которая «горами двигает». Когда он молился у постели тяжело больного, - казалось, что он видит Бога. Казалось, что исполняется заповедь: Блаженны чистые сердцем, яко тии Бога узрят!» [4].

Отец Иоанн избрал путь миссионерства среди безбожного, отступившего, забывшего Бога мира. Он стал светильником Света для всех людей, которые встречались ему: от опустившихся пьяниц до царственных особ. Известно, что отец Иоанн присутствовал у одра

умирающего императора Александра III, который просил его: «Когда вы держите руки свои на моей голове, я чувствую большое облегчение, а когда отнимаете, очень страдаю, не отнимайте их»[5].

При том, что отец Иоанн и сам указывает на назидательно-учительскую миссию своих заметок в журнале «Русский паломник», мы не находим в них ни капли пафоса, нет там и красивых, но безжизненных слов. Слова отца Иоанна Кронштадтского основаны на реальном опыте веры, они наполнены благодатью Святого Духа, потому вдохновляли и продолжают вдохновлять читателей, тем самым они не утратили своей актуальности. Автор поднимает «вечные» темы: человеческое мнение и человеческая слава, промысел Божий, он как бы раздумывает вместе с читателем о значении молитвы для сердца человека, о земном попечении и скорбях, об искушениях в великие праздники, о мирном духе и т.п. Например, в заметке о мирном духе, отец Иоанн берет в пример конкретную ситуацию, знакомую любому читателю: «Не садись за стол с возмущенным какой-либо страстью духом, чтобы враг не обратил тебе во вред пищу и питье, в болезнь, а не в здравие» [6, с.34]. А вот как наставляет он в слове о любви к ближнему: «При столкновении и обращении с людьми, содержи в сердце слово: «люби», и, внимая ему, беседуй со всеми с любовью и расположением сердца. (...) Разумеется, эту любовь надо носить в сердце не отдельно, не самому по себе, но вместе с сердечною верою в Господа Иисуса Христа» [7, с.51]. Слова батюшки просты и понятны даже для простого обывателя, они являются «инструкцией», с помощью которой читатель сможет по-христиански строить свою жизнь. В том, что слова этого священника являются действительно истинным руководством для познания сути христианской жизни, нет сомнений – святой праведный Иоанн Кронштадтский прославлен в лике святых угодников. Таким образом, миссионерская сущность журнала еще более усиливалась, когда на страницах появлялись публикации священника-миссионера, каковым являлся отец Иоанн Кронштадтский.

Среди авторов журнала выступали и другие священники, писатели, публицисты; журнал допускал даже перепечатку из других изданий, если статьи являлись носителями важной информации или соответствовали духовному настрою «Русского паломника». Кроме того, печатались отрывки из художественных произведений, творений Святых Отцов, Священного писания.

Журнал имел постоянные рубрики: жития святых и биографии; повести, рассказы, стихотворения; путешествия по святым местам и описания православных святынь (паломнические очерки); церковно-исторические и этнографические очерки и рассказы; православное вероучение и нравоучение (творения Святых Отцов, Священное Писание); очерки церковной науки и искусства; еженедельная летопись.

В журнале присутствовали различные жанры: художественные (стихотворения, рассказы, отрывки из повестей), художественно-публицистические (очерки), информационные (обзор, информация, отчет).

Почти в каждом номере публиковались рассказы о путешествиях по святым местам - паломнические очерки, что соответствовало программе издания. Путевой паломнический очерк обычно рассказывает о путешествии на святое место, т.е. о паломничестве. В произведениях данного типа мы встречаемся не с отдельным фактом, а с целой цепочкой событий, явлений, портретов героев, процессов, ситуаций. В паломническом очерке описание является не простым перечислением увиденных и пережитых фактов, а их анализом в свете православного христианского учения, тем самым выполняется задача миссионерской проповеди.

Для паломнического очерка характерно специфическое чередование картин явлений, исторических экскурсов, зарисовок, бесед, раздумий, анализа, что составляет

основу произведения. Главная особенность в описании предмета повествования заключается в том, что все эти разного вида информационные сообщения (исторические, культурные, просветительские) находятся в тесном взаимодействии друг с другом, и в целом они обязательно несут более глубокий духовный смысл, который заставляет читателя задуматься о вечном. В них, наряду с фактами и описанием, ярко выраженное авторское «я» рассказывает о личном духовном паломничестве и о переживаемых при этом чувствах, как, например, в «Очерках Царьграда» Е.Маркова в №37 от 1886 г.

На страницах журнала много места отводилось отчетам о православной русской миссии в Палестине и в других странах. Кроме того, публиковались очерки о других вероисповеданиях, что помогало аудитории знакомиться с религиозной культурой разных народов. Интерес представляли собой миссионерские публикации об обращении в христианство людей другого вероисповедания. Эти публикации печатались обычно в жанре рассказа от первого лица.

Язык публикаций не был отягощен малопонятными церковными терминами, но при этом сохранял необходимую смысловую наполненность. В связи с тем, что тексты на страницах журнала нередко принадлежали перу писателей, можно отметить и особую красоту слова как особенность издания.

Журнал издавался в формате, близком к современному А4. В первые годы издания иллюстраций было немного, размер шрифта – мелкий. В последующие годы увеличилось не только количество иллюстраций, но и шрифт, который стал крупнее и более читабельным. Мы связываем эти изменения с задачами по выходу на массового читателя, что соответствует и просветительско-миссионерской сущности журнала, а также делало его более коммерчески выгодным.

Наше предположение подтверждается и тем, что с годами рубрика «Объявления», печатающаяся вначале на последней странице, не только стала постоянным атрибутом каждого номера, но и даже иногда занимала 2 страницы. Причем объявления были самыми разными: от тематических (выход православной книги и т.п.) до абсолютно не связанных с вопросами религии («пишущая машинка», «семена», «эссенция» и т.п.). Такие объявления являются косвенным подтверждением выхода на массовую аудиторию.

Распространение журнала происходило по подписке на год, полгода, на месяц. Практиковалась оплата подписки в рассрочку. В конце года подписчики получали «премии» – отпечатанные красками иллюстрации: картины, копии икон и т.п. Читатели могли также приобрести годовые подшивки журнала, сброшюрованные в виде книги, а также различные репродукции.

Итак, дореволюционный журнал «Русский паломник» выполнял следующие функции: являлся площадкой для духовной проповеди священнослужителей; содержание материалов журнала помогало читателю в выборе мировоззренческих и нравственных ориентиров; повышение уровня знаний относительно вопросов веры, православной и русской культуры, истории, психологии, общественных отношений и др.; дополнение текста с помощью художественных образов, рассказывающих аудитории о православии.

Таким образом, издание решало духовно-нравственные и просветительские задачи, данную программу демонстрирует и визуальный ряд: на заглавной вилке журнала можно видеть паломника, направляющегося к святой обители, т.е. журнал как бы стал для своих читателей «странником», «русским паломником», несущим слово Божие в своих публикациях и в иллюстративных образах.

Потребность в подобном вестнике не утратила и сегодня. Подтверждение тому – появление православных просветительских журналов для массовой аудитории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. <http://russsdom.ru/node/3562>
2. Нетужилов К.Е. Формирование системы церковной периодической печати в России в конце XIX-начале XX веков: историко-типологический анализ. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. СПбГУ, 2010. С.42.
3. Из дневника протоиерея Иоанна Ильича Сергиева. // Русский паломник. 1892. № 1.С.4.
4. Дорошевич В.М. О. Иоанн Кронштадтский.

[Электронный ресурс] http://dugward.ru/library/doroshevich/doroshevich_o_ioann.html (дата обращения 30.03.2013).

5. Сурский И.К. Отец Иоанн Кронштадтский. [Электронный ресурс] <http://theme.orthodoxy.ru/saints/ioann.html#23> (дата обращения 31.03.2013)
6. Из дневника протоиерея Иоанна Ильича Сергиева. // Русский паломник. 1892. № 3.С.34.
7. Из дневника протоиерея Иоанна Ильича Сергиева. // Русский паломник. 1892. № 4. С.51.

THE SPIRITUAL AND EDUCATIONAL MAGAZINE «RUSSIAN PILGRIM» PUBLISHED BEFORE THE REVOLUTION

© 2013

N.V. Krainova, graduate student of the chair “Journalism and Sociology”
Togliatty State University, Togliatty (Russia)

Annotation: The article contains a typological analysis of The spiritual and educational magazine «Russian pilgrim» published before The Revolution.

Key words: The spiritual and educational magazine; illustrated magazine; magazine for the religious and moral reading; image of a Russian pilgrim; Orthodox values; Priest John of Kronstadt.

УДК 378.147+373.3

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

© 2013

А.Н. Крамаренко, кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры управления учебным заведением и педагогики высшей школы
Классический частный университет, Запорожье (Украина)

Аннотация: В статье раскрыты основные компоненты структуры экологических ценностей будущего учителя начальной школы. Автор анализирует данные компоненты в психолого-педагогическом аспекте и устанавливает их взаимосвязь с экологоориентированной деятельностью личности.

Ключевые слова: структурные компоненты экологических ценностей, будущие учителя начальной школы.

Научно-технический прогресс в развитии человечества привел к появлению и массовому использованию таких технологий, которые поставили вопрос о необратимых последствиях нарушения экологического равновесия на планете. Обеспокоенность всемирного научного сообщества этой проблемой выразилась в концепции устойчивого развития, получившей свое отражение в решениях всемирных саммитов ООН по окружающей среде и устойчивому развитию (1992, 2002, 2012). Особое внимание в концепции устойчивого развития, принятой как основополагающий документ, обращается на необходимость формирования экологоориентированной личности. Соответственно необходимо вести речь об экологизации системы образования, в частности высшего профессионального и дальнейшей профессиональной деятельности будущих специалистов.

Вопросы экологической подготовки будущих учителей начальной школы, формирования экологоориентированной личности рассматривались в диссертационных работах российских исследователей: Л. Гридаевой, В. Подберезного, Н. Тимошкиной, И. Усачевой и др.

Л. Терентьевой [1] изучена проблема формирования у студентов ценностного отношения к природе в процессе экологического образования (2004), Е. Муравьевой [2] научно обоснован вопрос экологического образования студентов технического вуза как базовой составляющей стратегии преодоления экологического кризиса (2008) и т. д.

В исследованиях украинских ученых экологоориентирующий аспект подготовки будущих учителей начальной школы раскрыт в работах Е. Биды, Н. Борисенко, Н. Граматик, Н. Казанишевой, И. Малышевской и др.

Исходя из указанных выше работ, необходимо отметить, что проблема формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы изучена на недостаточном уровне. Освещая проблему в теоретическом аспекте в предыдущих публикациях, нами проанализированы ряд философских, психолого-педагогических работ, представлен научный аппарат.

В данной статье рассмотрим структурные компоненты экологических ценностей будущего учителя начальной школы, а именно: мотивационно-ценностный – сформированность профессионально-педагогической направленности на осуществление эколого-педагогической деятельности; когнитивный компонент характеризуется представлениями и суждениями личности об экологических ценностях, знаниями норм эколого-этического поведения во взаимодействии с природой, усвоением системы психолого-педагогических и эколого-валеологических знаний; операционно-деятельностный – совокупность эколого-валеологических умений и навыков, усвоения которых необходимы для осуществления эколого-педагогической деятельности, адекватного и успешного решения разнообразных педагогических ситуаций; рефлексивно-оценочный – совокупность качеств и способностей самооценки конкретных результатов эколого-педагогической деятельности.

Отметим, что названные компоненты носят условный характер, поскольку в педагогическом процессе высшей школы их формирование происходит комплексно.

Остановимся более детально на характеристике каждого компонента экологических ценностей будущего учителя начальной школы. Мотивационно-ценностный компонент предполагает сформированность профессионально-педагогической направленности на осуществление эколого-педагогической деятельности. Одним из важнейших аспектов мотивационно-ценностного компонента экологических ценностей будущих учителей начальной школы необходимо выделить формирование позитивной мотивации эколого-педагогической деятельности.

Следует отметить, что вопрос мотивационной сферы личности отражен в многочисленных научных исследованиях (В. Ковалев, А. Леонтьев, С. Рубинштейн, В. Семиченко, И. Сергеев и др.). Мотивы эколого-педагогической деятельности возникают в полном объеме лишь тогда, когда существуют определенные потребности для такой деятельности. В связи с этим возника-

ет необходимость формирования у студента интереса к эколого-педагогическим проблемам, а также системы потребностей сохранения окружающей среды.

Считаем, что можно выделить такие мотивы эколого-педагогической деятельности: социальные – мотивы, которые касаются реальных действий в плане улучшения экологического состояния окружающей среды и т. п.; собственно эколого-валеологические мотивы – мотивы, которые касаются непосредственно эколого-валеологической деятельности учителя (разнообразие и самостоятельность постановки и решение эколого-валеологических проблем в начальной школе и т. п.); мотивы личностного развития – необходимость преодолевать трудности, возможность реализовывать свой творческий потенциал в решении экологоориентированных проблем и т. д.

В структуре мотивационно-ценностного компонента не менее важное значение имеет осознание и усвоение будущим учителем экологических ценностей. Среди ценностей эколого-педагогической деятельности за их предметным содержанием можно выделить ценности самодостаточного и инструментального типов. Ценности самодостаточного типа находят свое выражение в целях эколого-педагогической деятельности, связанных с развитием личности учителя в процессе экологически целесообразной деятельности в природе, соответствие интересов личности характеру данной деятельности и т. п. Ценности инструментального типа предусматривают овладение теорией и технологией эколого-педагогической деятельности, которые составляют основу профессиональной экологоориентированной подготовки учителя начальной школы.

Мотивационно-ценностный компонент предусматривает также сформированность свойств личности будущего специалиста, которые обуславливают его становление как профессионала в педагогической сфере и позволяют обеспечить творческий характер эколого-педагогической деятельности.

Для экологоориентированного человека (личности), подчеркивают С. Дерябо и В. Ясвин, свойственна психологическая (перцептивно-аффектная, мотивационно-ценностная, когнитивная) интегрированность в мир природы, которая базируется на предствлении о взаимозависимости человека и природы. Указанное положение базируется на понимании того, что человек не изолирован от природы, а включен как один из элементов в сложную систему экологических зависимостей и любое его действие может иметь непредвиденные последствия, которые способны нарушить баланс в экосистеме. Для такой личности, продолжают ученые, является свойственным стремление к непрагматичному взаимодействию с природой, которое проявляется в эстетическом освоении естественных объектов и их комплексов; познавательной деятельности, обусловленной интересом к жизни, удовлетворенностью от самого процесса познания; практическому взаимодействию с естественными объектами, в основе которого лежит не желание получить какой-то полезный продукт, а потребность в общении с ними; участию в природоохранной деятельности, продиктованной не рассуждением о необходимости сохранить природу, чтобы ею могли пользоваться будущие поколения, а потребностью заботиться о природе ради ее самой [3].

Исходя из вышеизложенного, отметим, что для формирования экологических ценностей будущего учителя начальной школы необходимо развитие, кроме других, таких качеств его личности, как гуманность, ответственность, инициативность, настойчивость.

Личностные качества педагога влияют на характер и результаты его эколого-педагогической деятельности, реализацию возможностей, способностей, профессиональное мастерство и компетентность.

Мотивационно-ценностный компонент в структуре экологических ценностей будущего учителя начальной

школы предусматривает его профессионально-педагогическую направленность на осуществление эколого-педагогической деятельности. Профессионально-педагогическая направленность личности определяется иерархической системой мотивов и выборочным отношением к действительности. Важно, чтобы в данной системе мотивов экологоориентированные мотивы занимали главное место, активизируя будущих учителей начальной школы к осуществлению эколого-педагогической деятельности.

Когнитивный компонент формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы характеризуется представлениями и суждениями личности об экологических ценностях, знаниями норм экологического поведения в процессе взаимодействия с природой, усвоением системы психолого-педагогических и эколого-валеологических знаний.

Таким образом, будущий учитель начальной школы должен владеть целым комплексом соответствующих знаний, но согласно логике исследования рассмотрим знания, которые способствуют становлению экологоориентированной личности указанного специалиста.

Экологоориентированные знания – одна из составляющих природоориентированного образования, которое способствует процессу адаптации человека в современных сложных экологических условиях. Данное образование является ведущим фактором в формировании экологических ценностей будущих учителей начальной школы.

Одними из ведущих наук, которые будут служить источником экологоориентированных знаний будущих учителей начальной школы, являются общая экология и валеология. Отметим, что в 50-х гг. XX века в связи с усилением пагубного воздействия человека на природу «экология» приобрела особое значение как научная основа рационального природопользования и охраны живых организмов, а само понятие – широкое использование. В 70-х гг. XX ст. возникает современная экология человека (или социальная экология) из биологического направления науки, которая постепенно превращается в междисциплинарную область знаний.

Вместе с тем, уникальность биопсихосоциального феномена человека, планетарный аспект деятельности человечества, глобальные масштабы биосферных изменений в начале XXI века значительно расширили предмет современной экологии человека как науки. Методологические вопросы экологии человека с научной точки зрения рассматривались В. Алексеевым, Г. Бачинским, Л. Хенсом, Г. Царегородцевым и др.

Формирование экологоориентированной личности будущего учителя начальной школы должно осуществляться с учетом современных научных знаний о человеке, его экологических взаимосвязей с биосферой и Вселенной, роли экологии человека в формировании культуры личности как основы преодоления экологического кризиса, обеспечения стабилизации экологического равновесия биосферы.

Важная составляющая часть когнитивного компонента экологических ценностей будущего учителя начальной школы – валеологические знания. Валеология (лат. *valeo* – быть здоровым, *logos* – наука) – наука о закономерностях и механизме формирования, сохранения, укрепления, возобновления и передачи здоровья по наследственности [4, с. 72]. Данное понятие было введено в 1980 г. и определяло «валеологию» как синтез научных достижений биологии, медицины, психологии и других наук. Главной целью валеологии следует считать укрепление и сохранение здоровья отдельного человека, семьи, коллектива, нации. Следовательно, экология и валеология в современных экологических условиях рассматриваются как источники научных знаний, с помощью которых человечество получает возможность решения неотложного задания: формирование нового неантропоцентричного, экологического мышления, то

есть формирование философского аспекта мироздания XXI века как предпосылки жизнеутверждающей основы бытия.

Осуществление экологоориентированной и эколого-педагогической видов деятельности, бесспорно, предполагает усвоения системы обобщенных экологоориентированных знаний, которые являются центральным ядром творческой основы экодеятельности учителя начальной школы. Указанный вид деятельности невозможен без научных знаний о человеке и природе, процессе их взаимодействия, механизмов, которые способствуют сохранению здоровья и т. п. Важное значение в формировании экологоориентированных знаний у будущих специалистов начального образования приобретает процесс интеграции естественно-научных, общекультурных, психолого-педагогических и эколого-валеологических знаний.

Естественно-научные знания дают представления о биосфере, человеке и его экологических связях. Общекультурные – способствуют становлению личности в «мире культур». Психолого-педагогические знания включают знания возрастных особенностей младших школьников, основ педагогического мастерства, организационных форм и методик проведения учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Эколого-валеологические знания являются целостными знаниями об эколого-безопасном взаимодействии человека с окружающей средой, которые в комплексе способствуют подготовке, принятию и реализации эффективных эколого-валеологических решений. Такая интеграция выступает важнейшим регулятором активности экологоориентированной личности будущего специалиста начальной школы, способствует преодолению стереотипов относительно эколого-педагогической деятельности, позволяет сформировать экологическое мировоззрение студента, осознать роль эколого-валеологической деятельности и ее основные задания.

Следовательно, когнитивный компонент экологических ценностей будущего учителя начальной школы является базовым для всех других компонентов, поскольку определяет направленность эколого-педагогической деятельности учителя, его ценностное отношение к окружающей среде и здоровью.

Операционно-деятельностный компонент составляет совокупность экологоориентированных умений и навыков, усвоения которых необходимы для осуществления эколого-педагогической деятельности, адекватного и успешного решения разнообразных экологоориентированных педагогических ситуаций.

Процесс формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы не исчерпывается только приобретением знаний о природе и человеке, им необходимо овладеть способами деятельности.

Проблема формирования умений и навыков учителя представлена в психолого-педагогической литературе (К. Абульханова-Славская, Б. Ананьев, П. Гальперин, В. Гринева, Ю. Кулюткин, В. Лозовая, Н. Талызина и др.). На основании анализа многочисленных подходов к указанному понятию, отметим, что умение – это способность выполнять сложное комплексное действие или готовность к его выполнению на основе усвоенных знаний, навыков и практического опыта; навыки – это компонент сложного умения, основным признаком которого есть частичный автоматизм действий. Умения обеспечивают готовность человека к принятию решений и их реализации в изменяемых (нестандартных, жизненных) условиях. Умения включают в себя комплекс знаний, приемов, навыков и разнообразных элементов практического опыта.

При всем разнообразии определений понятия «умения», для них характерным будут такие свойства: подвижность, проблемный, осознанный характер действий с возможностью перехода в творчество по мере их усовершенствования [5, с. 52].

Методические основы формирования и развития эколого-валеологических умений и навыков у студентов-педагогов небиологических специальностей рассматриваются в диссертационном исследовании Д. Натаровой. Исследователем проведен теоретико-методологический анализ и раскрыта сущность эколого-валеологического современного образования. Эколого-валеологические умения и навыки будущего учителя, за Д. Натаровой, это овладение способами и приемами экологической и валеологической деятельности, которые позволяют выделить проблему, проникнуть в ее суть и на этой основе конструировать и эффективно решать эколого-валеологические и профессионально-педагогические задания [6].

Исходя из вышеизложенного, экологоориентированные умения будущего учителя начальной школы можно раскрыть, как сформированную на личном опыте способность выполнять эколого-педагогическую деятельность. Определенная группа умений формируется на основе приобретенных психолого-педагогических и эколого-валеологических знаний. В понимании эколого-валеологических умений главный акцент уделяется качествам личности будущего учителя, его готовности к осуществлению осознанной и успешной эколого-валеологической деятельности в условиях, которые постоянно изменяются.

С опорой на структуру умений, которые выступают критерием профессиональной компетентности учителя в целом, Ю. Бойчуком выделены типы взаимосвязанных эколого-валеологических умений, которые должен усвоить будущий учитель, а именно: гностические, аналитико-оценочные, прогностические, проектные и практические [7]. Указанные типы эколого-валеологических умений мы берем за основу в определении собственных типов экологоориентированных умений будущего учителя начальной школы.

Таким образом, операционно-деятельностный компонент экологических ценностей будущего учителя начальной школы – совокупность экологоориентированных умений и навыков, усвоения которых необходимы для осуществления эколого-педагогической деятельности, адекватного и успешного решения разнообразных экологоориентированных педагогических ситуаций.

Рефлексивно-оценочный компонент предусматривает способности к анализу и самоанализу сформированности эколого-валеологической культуры, самоконтроля и самооценки педагогом собственного эколого-валеологического поведения, его осмысления, саморегуляции.

Одной из составляющих компонента является понятие «рефлексия». Рефлексия (лат. *reflexio* – отображение) – 1) размышления, полные противоречия. Анализ собственного психического состояния; 2) как механизм взаимопонимания – осознание субъектом того, какими средствами и почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению [8, с. 540]. Понятие «рефлексия», которое возникло в философии, означает процесс познания человека самого себя через внутриличностное общение. Р. Декарт соотносил рефлексию со способностью индивида сосредотачиваться на своих мыслях, абстрагируясь от внешнего, телесного. Дж. Локк разделил ощущение и рефлексию, определяя последний как особенный источник знаний – внутренний опыт.

Педагогическая рефлексия включает способность руководить собственным психологическим состоянием, поступками, совершенствовать способы эколого-педагогической деятельности, оптимально соотносить условия деятельности и собственные возможности, оценивать свои действия, сопоставлять результаты собственной деятельности с общепринятыми нормами.

Исследования показывают, что становление профессиональной рефлексии происходит стихийно и неорганизованно. Наличие высокого уровня готовности к профессиональной рефлексии характеризуют как

рефлексивную компетентность личности (осмысление и переосмысление содержания профессиональной деятельности), которая обеспечивает адекватное развитие всех других видов компетентности. Рефлексивная компетентность – это важное качество личности, которое позволяет эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, обеспечивает развития и саморазвития, способствует творческому подходу в профессиональной деятельности.

Формирование рефлексивных умений связано, прежде всего, с оценкой и самооценкой. Оценка представляет собой единство двух составляющих – оценки-процесса и оценки-результата и имеет две стороны – рациональную и эмоциональную. Чувственное восприятие окружающей среды непосредственно связано и с самооценкой. Она предусматривает, что личность выступает и как субъект, который познает и оценивает себя, и как объект оценки, а соответственно, такое выделение себя как объекта – основная характеристика понятия “само-сознание”.

В становлении эколого-педагогического самосознания ведущую роль играют рефлексивные процессы, самоанализ и прогнозирование эффективности своей эколого-педагогической деятельности, составление определенной программы самоусовершенствования. Эколого-педагогическое самосознание формируется в процессе усвоения студентами экологических ценностей и экологоориентированных знаний, которые помогают будущему учителю начальной школы осознать личностные качества и свойства. Формирование эколого-валеологического самосознания неразрывно связано с проблемой выбора ориентиров, на которые студент мог бы опираться в своей деятельности. Таким ориентиром выступает система экологических ценностей, в которой зафиксированы уникальность природы, человека и его здоровья. Оценка играет в процессе интериоризации этих ценностей роль регулятора психических процессов.

В рефлексивно-оценочной деятельности важнейший познавательный процесс – мышление, которое предусматривает способность анализировать свое эколого-валеологическое поведение и поведение других людей, раскрывать мотивы, прогнозировать дальнейшие ситуации. Умение видеть решение эколого-валеологических заданий и выбирать из них одно наиболее правильное,

умение планировать и осуществлять эколого-валеологическую деятельность – все это составляющие части экологоориентированного мышления будущего учителя.

Обобщая характеристики компонентов экологических ценностей будущих учителей начальной школы, необходимо отметить, что они взаимосвязаны. Указанные выше компоненты выделены условно, в целостном педагогическом процессе в высших школах они формируются комплексно. Только при наличии развитых компонентов экологических ценностей, с учетом особенностей их формирования в условиях профессионально-педагогической подготовки можно считать личность будущего учителя начальной школы экологоориентированной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Терентьева Л. И. Формирование у студентов ценностного отношения к природе в процессе экологического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. И. Терентьева. Архангельск, 2004. 170 с.
2. Муравьева Е. В. Экологическое образование студентов технического вуза как базовая составляющая стратегии преодоления экологического кризиса : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е.В. Муравьева. Казань, 2008. 343 с.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 480 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія. Івано-Франківськ ; Умань : Жовтий О. О., 2012. 419 с.
6. Натарова Д. В. Методические основы формирования и развития эколого-валеологических умений и навыков у студентов небиологических специальностей : автореф. дисс. канд. пед. наук : 13.00.02. Екатеринбург, 2004. 22 с.
7. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні основи формування : монографія. Суми : ВТД “Університетська книга”, 2008. 357 с.
8. Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь; под общ. ред. В. Б. Шапаря. [4-е изд.]. Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 806 с.

THE ECOLOGICAL VALUES OF FUTURE TEACHER OF INITIAL SCHOOL : STRUCTURAL COMPONENTS

© 2013

A.N. Kramarenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor, doctoral of the department of management and pedagogics of higher school educational establishment
Classic private university, Zaporozhe (Ukraine)

Annotation: The basic components of structure of ecological values of future teacher of initial school are exposed in the article. An author analyses these components in a pedagogical aspect and sets their intercommunication with ecological activity of personality.

Keywords: components of ecological values, future teachers of initial school.

УДК 159.9.07.1

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ НАПРЯЖЕНИЕ КАК ФАКТОР НЕГАТИВНОГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

© 2013

Ю.Е. Криводонова, психолог отделения социальной реабилитации несовершеннолетних с ограниченными умственными и физическими возможностями здоровья, аспирант Уральского педагогического университета

Бийский территориальный центр социальной помощи семье и детям, Бийск (Россия)

Аннотация: Психозэмоциональное напряжение оказывающие негативное влияние на личностное развитие человека обусловлено снижением стрессоустойчивости и повышением уровня тревожности негативно сказывается на реакции человека в различных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: психозэмоциональное напряжение, стрессоустойчивость, ситуативная тревожность, личностная тревожность.

Жизнь подчас становится суровой и безжалостной школой для человека. Возникающие на его пути трудности (от мелкой проблемы до трагической ситуации)

вызывают в нём эмоциональные реакции негативного типа, сопровождающиеся целой гаммой физиологиче-

ских и психологических сдвигов.

Стрессовое состояние у человека развивается постепенно, в течение длительного периода времени. Оно не происходит в одночасье, но может подкрасться к человеку незаметно, если своевременно не обращать внимание на предупреждающие сигналы [1].

Признаки и симптомы стресса, как негативного психологического состояния человека, сначала едва заметны, но со временем они становятся всё более и более явными. Если своевременно обратить внимание на ранние признаки развития стрессового состояния, можно предотвратить возникновение крупного срыва. Если же игнорировать их, стресс может стать тёмной реальностью каждого человека, что в свою очередь является одной из глубинных психологических причин обращения людей за психологической помощью. Таким образом стресс - состояние психического напряжения, возникающее в процессе деятельности в наиболее сложных и трудных условиях [2].

Не менее важным аспектом влияющим на психоэмоциональное напряжение человека является уровень его тревожности. Тревожность это негативное эмоциональное состояние характеризующееся частой сменой настроения без видимых на то причин. В такой ситуации человек становится неуверенным в себе, внутренне скованным и обеспокоенным за свою дальнейшую жизнь и принятие жизненно важных решений. С этой целью нами было проведено диагностическое исследование личности клиентов, обращающихся за помощью к психологу направленное на влияние вышеописанных параметров (стресса и тревожности) на личностное развитие человека.

1. Выявление стратегии адекватного отношения к себе у граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации.

2. Закрепление в сознании человека способов оптимального реагирования в различных трудных жизненных ситуациях.

Важным параметром является выявление стрессоустойчивости клиентов при наличии тесной связи данного показателя с уровнем их тревожности. При этом психологами давно отмечается тот факт, что чрезмерная подверженность клиентов разного рода стрессам, приводит к снижению эффективности их жизнедеятельности, как таковой. Длительное пребывание в стрессовой ситуации способствует тому, что человек замыкается в себе, уходит в себя в свой внутренний мир. В такой ситуации ему кажется, что он неудачливый, никчемный и жалкий и что от него некому нет пользы. При анализе данного параметра на первый план выступает выявление уровня стрессоустойчивости граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации, так как именно стресс является важным показателем, препятствующим выполнению поставленных жизненных задач [3, 9].

Данная методика проводилась в экспериментальной группе состоящей из 50 человек в возрасте от 17 до 70 лет. Диагностическое обследование проводилось в два этапа: первичные и контрольный. На первичном этапе психологом осуществлялось выявление уровня стрессоустойчивости и тревожности негативно влияющих на психоэмоциональное напряжение человека. На контрольном этапе выявлялись уровень тревожности и стрессоустойчивости после оказания психологической помощи.

Для выявления показателя стрессоустойчивости нами

Таблица 1

Результаты диагностической работы

№ п/п	Уровни влияния стрессового фактора на поведение человека	Диагностический этап	Примечание	Контрольный этап	Примечание
1	Низкий уровень	34 выбора	Это свидетельствует о том, что данная группа граждан неподвержена ярко выраженному влиянию стрессового фактора на их поведение. Они воспринимают стресс, как неизбежную ситуацию, которая рано или поздно пройдет. Данные личности являются сильными и способны к самостоятельному преодолению трудностей в своей жизни без непосредственного участия психолога.	40 выборов	Это свидетельствует о том, что в настоящий момент, показатели ряда респондентов изменились в связи со своевременно оказанной психологической поддержкой.
2	Средний уровень	14 выборов	Данная группа респондентов характеризуется наличием среднего уровня влияния стрессового фактора на поведение в повседневной ситуации. В такой ситуации, подверженность клиентов данной группы стрессовому фактору имеет эпизодический характер и зависит от настроения самого человека, от уровня его психологического состояния в данный момент времени. Однако, данная группа лиц нуждается в психологической помощи и поддержке по мере необходимости.	10 выборов	Это свидетельствует о том, что психологическая работа отвечала потребностям клиентов.
3	Высокий уровень	1 выбор	Это свидетельствует о том, что среди респондентов есть клиент, имеющий чрезмерную подверженность стрессовому фактору. Данная личность постоянно находится в состоянии стресса, что сказывается на необходимости постоянной психологической поддержки.	0 выборов	Коррекционная работа, направленная на снятие стрессового фактора способствовала позитивным изменениям в психологической ситуации респондентов, подверженных влиянию стрессового фактора.

Цель выявления влияния закономерностей развития психоэмоционального напряжения связанного с повышением стрессоустойчивости и уровнем тревожности личности человека.

Задачи:

была взята методика выявления уровня нервно-психического напряжения Т.А. Немчина. После проведения данной методики на первичном этапе диагностического обследования клиентов было выявлено три уровня влияния стрессового фактора на поведение человека: высо-

кий, средний и низкий. Это свидетельствует о наличии того или иного уровня психологического напряжения, влияющего на поведение человека в различных сферах своей жизнедеятельности [4].

Проведение контрольного этапа диагностики показало, что результаты респондентов значительно выровнялись.

Таким образом, своевременная психологическая помощь при систематическом ее оказании в последствие станет необходимым условием, способствующим снятию внутреннего психологического напряжения клиентов и снижению их степени подверженности влиянию стрессового фактора на поведение в различных сферах жизнедеятельности.

Влияние стрессового фактора на поведение человека напрямую связано с наличием у него уровня тревожности. При этом можно выделить тревожность, связанную с той или иной ситуацией, и тревожность, как свойство личности человека. С этой целью с клиентами была проведена методика оценки уровня тревожности Спилберга.

В процессе проведения первичного и контрольного этапов диагностического обследования клиентов было выделено две шкалы:

Личностная тревожность, связанная с отношением человека к себе в различных жизненных ситуациях в связи с принятием того или иного решения.

Ситуативная тревожность - отношение человека к факту принятия жизненно важных решений, в повседневной жизненной ситуации [5].

Таблица 2

Ситуативная тревожность

№ п/п	Диагностический этап	Контрольный этап	Примечание
1	Низкий уровень - 40 выборов.	Низкий уровень - 40 выборов.	Наличие данного показателя свидетельствует о том, что на момент первичного диагностического обследования клиенты находились в ситуации спокойствия. Их жизнедеятельность протекала без напряжений и каких-либо значимых изменений. Наличие данного показателя убедительно доказывает связь с влиянием стресса на поведение человека, то есть если стрессовый фактор минимизирован, то уровень ситуативной тревожности имеет низкий показатель. При наличии такой ситуации клиенты не нуждались в помощи психолога, направленной на снятие уровня ситуативной тревожности.
2	Средний уровень - 8 выборов	Средний уровень - 8 выборов	Наличие данного показателя на момент проведения первичного диагностического этапа свидетельствовало о существовании группы граждан, испытывающих колебания по шкале ситуативной тревожности. Их состояние и настроение напрямую было связано с психологической поддержкой, с одобрением, с наличием системы разного рода мотивировок и поощрений.
3	Высокий уровень - 2 выбора.	Высокий уровень - 2 выбора.	Это свидетельствует о том, что в группе обследуемых клиентов имеются люди, которые склонны к ежедневному переживанию ситуативной тревожности, связанной с постоянным изменением жизненной ситуации. Такие люди нуждаются в систематической помощи психолога, направленной на снятие ситуативной тревожности, как таковой.

Всё это убедительно доказывает необходимость всесторонней психологической поддержки граждан имеющей длительный характер. При этом могут быть исполь-

зованы разного рода похвалы стимулирующие клиентов к избавлению от чувства тревоги. Наряду с таким непосредственным участием, психолог может оказывать помощь, направленную на закреплении ситуации адекватного реагирования клиентов на происходящие изменения.

Таблица 3

Личностная тревожность

№ п/п	Диагностический этап	Контрольный этап	Примечание
1	Низкий уровень - 8 выборов	Низкий уровень - 8 выборов	Это свидетельствует о том, что на момент первичной диагностики данная группа клиентов была неподвержена тревожным переживаниям.
2	Средний уровень - 20 выборов	Средний уровень - 20 выборов	Это говорит о том, что данная группа лиц эпизодически впадает в состояние паники. Данная ситуация свойственна им, как защитная реакция от нежелательного вмешательства тех или иных ситуаций в их внутренний мир. Данная группа людей требует эпизодической психологической помощи, связанной с проведением консультаций разного плана, как индивидуальных, так и групповых релаксационных и тренинговых занятий.
3	Высокий уровень - 22 выбора	Высокий уровень - 22 выбора	Это убедительно доказывает существование клиентов, которые длительно находятся в состоянии повышенной тревожности. При этом фактор личностной тревожности является для них неотъемлемой психической реакцией, через которую они, как через призму, воспринимают постоянно меняющиеся условия жизнедеятельности.

Проведение контрольной диагностики показало, что количественные показатели выбора того или иного состояния респондентами остались идентичными. На основании этого можно сделать вывод о том, что личностная тревожность, как составная часть психического отреагирования внутреннего напряжения клиентов присуща им в различных ракурсах. Если мы имеем дело с низкими показателями, это говорит о том, что данная группа людей самостоятельно справляется с возникающими проблемами без посторонней психологической помощи. Если же это средний показатель, группе, имеющей его, свойственна лёгкая степень невротизации, в связи с чем, психолог должен обратить на это внимание.

Работа с данным контингентом строится в диаде - клиент - психолог, но каждый преследует свою цель в ней.

Если мы имеем дело с выраженным уровнем личностной тревожности, нам, как специалистам широкого профиля необходимо выяснить в ходе консультации: является ли данное состояние обусловленным переживаниями в повседневной жизни, и насколько велика вероятность возникновения данного состояния. То есть, это постоянный тип реагирования человека, или его сиюминутное состояние. При этом данной группе лиц необходима дополнительная диагностика, направленная уже непосредственно на анализ их переживаний и состояний.

Однако, даже грамотно поставленная работа в данной ситуации может иметь малую степень эффективности, так как именно повышенный показатель личностной тревожности клиента может быть напрямую связан с его негативными жизненными установками, или же с наличием у него синдрома эмоциональной нестабильности, поэтому психологу в своей работе необходимо иметь это в виду [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006, 2007.
2. Бодров В.А. Информационный стресс. – М.: Пер Се, – 2000.
3. Демьянов Ю.Г. Основы психопрофилактики и психотерапии: Краткий курс. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
4. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
5. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов [Текст] / В.С. Агеев. // Вопросы психологии. – 1986. – №1. – С. 66-70.
6. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.
7. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, – 1991. – 299 с.
8. Алиева М.А., Гришанович Т.В., Лобанова Л.В., Травникова Н.Г., Трошихина Е.Г. Я сам строю свою жизнь. /Под ред. Е.Г.Трошихиной. — СПб.: Речь, 2003.
9. Криводанова Ю.Е. К вопросу о личностных особенностях и адаптации слепых и слабовидящих граждан // Самарский научный вестник. 2013. № 1. С. 28-31.

PSYCHO-EMOTIONAL STRESS AS A FACTOR IN THE NEGATIVE PERSONAL DEVELOPMENT

© 2013

Ju.E. Krivodonova, psychologist department of social rehabilitation of juveniles with intellectual and physical abilities, graduate of the Ural Pedagogical University
Bijskij territorial center of social assistance to families and children, Bijsk (Russia)

Annotation: Emotional stress have a negative impact on the personal development of the people due to reduced stress and increased levels of anxiety have a negative impact on human responses to various situations.

Keywords: emotional stress, stress, situational anxiety, trait anxiety.

УДК 356.13

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ВУЗ ГСЧС УКРАИНЫ

© 2013

Н.А. Крышталъ, кандидат психологических наук, профессор, ректор, генерал-майор
 службы гражданской защиты
Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы (Украина)

Аннотация: В статье обоснована структура профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин высших учебных заведений Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям и проанализировано содержание и структура ее компонентов.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, преподаватель, специальные дисциплины, содержание и структура педагогической компетентности.

Основными целями профессионального образования, сформулированными в Законах Украины «Об образовании» и «О высшем образовании», Национальной доктрине развития образования, является творческое развитие личности будущего специалиста, формирование основных видов его компетентности и обеспечение конкурентоспособности и мобильности на рынке труда.

Такие стандарты с одной стороны, обусловлены традиционными требованиями к выпускникам системы высшего профессионального образования в государстве, а с другой – постепенным формированием современного рынка труда, который ориентирован на конкурентоспособного и мобильного специалиста.

Профессиональная деятельность специалиста ВУЗов ГСЧС Украины выдвигает к нему важное дополнительное требование – способность и готовность работать в чрезвычайных условиях экстремальных ситуаций. Исходя из этого, специалисты должны быть личностно, профессионально способными и готовыми к деятельности в организациях и учреждениях ГСЧС Украины. Приобретение этих качеств будущими бакалаврами, в области знаний 1702 «Гражданская защита» направления 6.170203 «Пожарная безопасность» является основным критерием в работе преподавателей специальных дисциплин вузов ГСЧС Украины.

Соответственно, они должны быть профессионалами своего дела в сфере пожарной безопасности, настоящими педагогами - личностями с большой буквы, примером для подражания в профессиональном поведении и в сфере педагогической деятельности. Обобщенно это можно определить как их профессиональную компетентность, профессионализм и педагогическое мастерство. Применительно к студентам, получающим профессиональную подготовку в процессе обучения в вузе, употребление понятия «профессиональная компетент-

ность» является целесообразным. [1, с. 15].

Проблема компетентности педагогов всегда была актуальной, таковой и остается и сейчас. Это связано с тем, что от их профессиональной подготовленности, педагогической культуры и мастерства, ответственного отношения к педагогической деятельности зависит будущее как каждого отдельного молодого человека, так и украинского государства в целом. Особенно эта проблема актуальна для высших учебных заведений ГСЧС Украины.

В педагогической литературе имеется достаточно много определений таких понятий, как «компетентность» и «профессиональная компетентность». Например, в научной литературе встречается более 30 определений понятия «компетентность», которые различаются между собой по своей природе, специфике понимания сущности и содержания [8]. Одно из них - это интеллектуальное соответствие специалиста тем профессиональным задачам, решение которых определено его должностными функциями; количество и качество профессиональных задач, предусмотренных для решения в рамках определенной должности; один из компонентов личности специалиста или совокупности ее свойств, которые предопределяют успех в решении основных профессиональных задач; система свойств личности, определяемая результатом решения проблемных задач и т.п. [14].

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация», дается толкование компетентности как явления, состоящего «из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих

эффективного поведения». [13, с. 219]

Некоторые из этих положений актуальны и сейчас, поскольку с их помощью раскрывается основное содержание этого понятия. Важными аспектами понимания содержания понятия «компетентность» являются следующие положения: компетентность связывается с конкретной должностью и теми профессиональными функциями, которые следует решать специалисту, она понимается одновременно как интеллектуальное соответствие, личностное свойство, профессионально важная способность специалиста, которая соответствуют определенной деятельности, содержание компетентности специалиста, связанное с его профессионально важными качествами. Таким образом, к тому времени уже были заложены основные методологические принципы понимания природы компетентности любого специалиста.

Проблема профессиональной компетентности специалистов в педагогической науке является одной из самых популярных. Прежде всего исследуются такие ее аспекты: определение основных видов компетентности (И. Зимняя, Г. Селевко, Т. Шамова, В. Ягупов и др.). Профессиональная компетентность как сложный многомерный феномен специалиста (М. Волошина, Б. Эльконин, А. Михайличенко, С. Шишов и др.), содержание профессиональной компетентности (В.Бездухов, А. Маркова, С. Мишина и др.), формирование компетентности у будущих специалистов (С. Козак, А. Мармаза, Л. Троельникова и др.), моделирование ее формирования (В. Введенский, В. Болотов, В. Сериков и др.), формирование управленческой компетентности (Г. Ельникова, Л. Карамушка, В. Свистун, Т. Сорочан и др.). Непосредственно проблему профессиональной компетентности педагогов исследуют В. Баркасе, В. Введенский, Т. Добутко, О. Дубасенюк, А. Маркова, Л. Митина, Л. Хоружая, Л. Шевчук, А. Юртаева и др.

Определение понятий «компетентность» и «профессиональная компетентность» нашло свое отражение в исследованиях многих ученых. В «Энциклопедии образования» дается следующее определение: «компетенция – отчужденная от субъекта, заранее заданная социальная норма (требование) к образовательной подготовке ученика, необходимая для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере, то есть социальное закрепленный результат. Результатом приобретения компетенции является компетентность, которая в отличие от компетенции, предусматривает личностную характеристику, отношение к предмету деятельности. Компетенции могут быть выведены как реальные требования к усвоенной учащимися совокупности знаний, способов деятельности, опыта отношений из определенной области знаний, качеств личности, которая действует в социуме» [9, с. 409]. В этом определении существенным является наличие непосредственной связи компетенции и компетентности, поскольку семантическое происхождение понятия «компетентность» непосредственно связано с понятием «компетенция».

По мнению отдельных ученых, компетентность – это «категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способности человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения, которые приводят к рациональному успешному достижению поставленных целей» [17, с. 10].

В этом определении важны следующие аспекты: компетентность подлежит оценке, это устойчивая способность специалиста к специализированной деятельности, она характеризует человека как субъекта этой деятельности. Так, анализ зарубежной литературы показывает, что в модели «компетентности работника» ударение ставится на ту часть спектра качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность, коммуникабельность, потребность в саморазвитии. Так,

Е. Шорт характеризует квалифицированного работника как человека, который знает основы наук, имеет соответствующие навыки и умения, необходимые для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной и аффективной деятельности, межличностного общения [22]. При этом также обращается внимание на развитие способностей, знаний, умений, мотивов, отношений, убеждений и ценностей, необходимых для компетентного выполнения социальных ролей и взаимодействия с миром [20, 21]. Ученые определяют содержание профессиональной компетентности, применяя следующие основные положения: это готовность и способность целесообразно действовать, самостоятельно решать профессиональные задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности (Е. Абызова) [1, с. 15] это совокупность профессиональных способностей (Л. Анциферова) [3, с. 70], это сложная система внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, проявляющаяся в его готовности и способности к осуществлению профессиональной деятельности (Ю. Варданян) [4, с. 45], это способность реализовывать на определенном уровне профессионально-должностные функции (И. Климкович) [10, с. 36], это способность к актуальному выполнению деятельности (М. Чошанов) [20, с. 15] и др.

К исследованию проблемы профессиональной компетентности педагога также нет однозначного методологического подхода, поскольку в педагогических исследованиях приводятся разные ее определения. Ее обоснованием до педагогов занимались О. Дубасенюк, В. Журавлев, О. Коваленко, А. Маркова, Л. Митина, А. Щербаков и др., которые под ней понимают совокупность определенных знаний, навыков, умений, приемов, способов и методов, способностей, необходимых педагогу для успешной педагогической деятельности.

Понятие «профессиональная компетентность» предусматривает сочетание теоретического с практическим, готовность педагога осуществлять педагогическую деятельность. Мы поддерживаем точку зрения Н. Гагарина относительно того, что «профессиональная компетентность педагога предусматривает наличие профессиональных знаний (общественных, психолого-педагогических, академических, дидактических умений и навыков) их содержанием является знание предмета, методики его преподавания, знание педагогики и психологии. Особенностью профессиональных знаний есть их комплексность (умение синтезировать материал, анализировать педагогические ситуации, выбирать средства взаимодействия), воодушевленность (выражение собственной позиции, понимание проблемы)». [5, с. 57]

Понятие «компетентность» позволяет, по мнению М. Чошанова, заменить традиционные компоненты результативности профессиональной подготовки - знания, навыки и умения и взаимосвязи между ними другими составляющими. В связи с этим формирование компетентности является, по его мнению, реальной целью профессиональной подготовки. При этом компетентность воспринимается им как состояние адекватного решения задач, которое в корне отличается от совершенства. Важность его подхода состоит в том, что компетентность педагога напрямую связана с уровнем выполнения деятельности, а не сравнивается с достижениями других. Содержание этого понятия он дает в формуле компетентности, которую составляют мобильность знаний (способность постоянно обновлять имеющиеся профессиональные знания), вариативность метода (способность применять специальные методы согласно имеющимся условиям) и критичность мысли (способность выбирать наиболее эффективный вариант решения профессиональной задачи на основе критического анализа вариантов возможных решений) [20, с. 24].

Таким образом, в определении учеными понятие «компетентность» относительно профессиональной деятельности преподавателя также нет однозначности.

О. Дубасенюк, О. Коваленко и Н. Кузьмина определяют его как профессионально-педагогическую компетентность. О. Дубасенюк к его основным компонентам относит специальную, профессиональную, социально-психологическую, дифференциально-психологическую, аутопсихологическую и методическую виды компетентности [8].

Отдельные ученые ее определяют как психолого-педагогическую компетентность учителя, что является постоянным предметом дискуссий также и украинских ученых, которые понимают ее как совокупность определенных качеств его личности, характеризующихся высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективного взаимодействия с учениками в учебном процессе, а также объясняют как явление, объединяющее элементы его профессиональной и общей культуры, педагогического опыта, обогащенного знаниями результатов научных исследований, умноженных на профессионально важные качества, которые проявляются в педагогической позиции и деятельности (В. Козаков [12], Д. Дзвинчук [6; с. 10], И. Мищенко [16]).

Проанализировав основные подходы к определению понятия «профессиональная компетентность педагогов», можно сделать следующие выводы:

1) творческое применение междисциплинарного методологического подхода к его обоснованию дает возможность системно определить современное содержание понятия «профессиональная компетентность преподавателей специальных дисциплин»;

2) содержание профессиональной компетентности преподавателей связано, как правило, с проявлением их профессионализма и мастерства в педагогической и профессиональной деятельности;

3) особенности актуализации профессиональной компетентности преподавателей непосредственно связываемые с их определенными ведущими качествами;

4) проявление профессиональной компетентности преподавателей непосредственно обусловлено восприятием ими целей и ценностей, смысла и содержания, методик и технологий, результатов и особенностей их педагогической деятельности в педагогической системе вузов ГСЧС Украины.

Итак, компетентность преподавателей специальных дисциплин - это сложное интегральное когнитивное, профессиональное и субъектное образование, которое формируется в процессе их подготовки в вузе, проявляется, развивается и совершенствуется в творческой педагогической деятельности в вузах ГСЧС Украины, эффективность которой напрямую зависит от восприятия ими целей, ценностей, содержания, результатов и особенностей этой деятельности.

Такое ее определение дает нам возможность обосновать ведущий методологический подход - субъектно-деятельностный - к определению профессиональной компетентности преподавателей специальных дисциплин, учитывающий различные ее аспекты: концептуальный (осознание целей, ценностей, принципов, содержания и результатов педагогической деятельности в вузах ГСЧС Украины); когнитивный (знание теоретических основ педагогической деятельности); профессиональный (система ГСЧС Украины, понимание профессиональной, социальной и культурной среды, в которой осуществляется их педагогическая деятельность); методический (знания методических основ педагогической деятельности и практическое владение ими, способность эффективно использовать для этой деятельности письменные и устные средства межличностной коммуникации); профессиональный (теория и методика специальной дисциплины, которую он преподаёт); субъектный (интегративный, поскольку демонстрирует способность преподавателя специальных дисциплин адаптироваться в педагогической среде, сочетать теорию и практику специальных дисциплин в процессе реализации основных

функций педагогической деятельности). Такой подход позволяет нам определить педагогическую компетентность как профессионально-педагогическую компетентность, поскольку такое название отражает собственно специфику педагогической деятельности преподавателей специальных дисциплин.

Сущность профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин. Анализируя различные подходы к определению понятия «компетентность», мы обратили внимание на тот факт, что, констатируя важное значение компетентности для профессиональной деятельности любого специалиста, большинство ученых не рассматривают, к сожалению, сущность этого понятия. В процессе выяснения сущности профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин необходимо принимать во внимание, по нашему мнению, такие методологические аспекты:

1) их компетентность непосредственно связана с педагогической деятельностью; в связи с этим ее содержание должно отражать ее цели, содержание, методики, технологии, особенности и другие специфические требования к педагогической деятельности в вузах ГСЧС Украины;

2) для осуществления этой деятельности необходим определенный минимальный уровень сложившихся педагогических знаний, навыков, умений и способностей, профессионально важных качеств, опыт педагогической деятельности, что выражается понятиями «подготовленность к педагогической деятельности», «мастерство педагога», «профессионализм педагога» и др.;

3) актуализация педагогических знаний, навыков, умений, способностей, профессионально важных качеств, приобретение профессионального опыта происходит на основе практического интеллекта, педагогического мышления, педагогического такта и педагогической техники, результативность которой определяется понятиями «педагогический интеллект», «педагогическое мышление» и «профессионально-педагогическая культура»;

4) интегральной категорией, которая сочетает в сложную систему основные составляющие профессионально-педагогической компетентности преподавателя специальных дисциплин, является субъектность преподавателя, который должен быть творческим субъектом профессиональной и педагогической деятельности в вузах ГСЧС Украины;

5) как преподаватель специальных дисциплин, так и его воспитанники служат в системе ГСЧС Украины, которая предъявляет специфические требования к профессионализму специалистов ГСЧС Украины, их способности быстро и оптимально адаптироваться к чрезвычайных условиях экстремальных ситуаций.

Одновременно в процессе обоснования сущности этой компетентности следует учитывать такие неблагоприятные аспекты: во-первых, большинство преподавателей специальных дисциплин не имеют педагогического образования, во-вторых, не имеют специальной педагогической подготовки в области преподавания конкретной специальной учебной дисциплины, в-третьих, носителем профессиональной компетентности является личность преподавателя специальных дисциплин со своими проблемами, жизненными, личностными и профессиональными ценностями, установками и перспективами, жизненным и профессиональным опытом т.п.; в-четвертых, проявление компетентности преподавателя специальных дисциплин обусловлено наличием определенных профессионально важных качеств, среди которых интегральным является понятие «профессиональная субъектность».

Педагогическая деятельность преподавателей специальных дисциплин состоит из решения определенной совокупности учебно-воспитательных задач в педагогическом процессе. По совокупности однородных задач в

их педагогической деятельности можно выделить конкретные функции. Это позволяет нам определить ведущий признак компетентности субъекта педагогической деятельности - функциональность, то есть способность преподавателей специальных дисциплин эффективно осуществлять основные виды педагогической деятельности, а именно выполнять перечисленные ниже функции:

- Основные – воспитательная, развивающая, образовательная, научная, методическая, организационно-управленческая, техническая и технологическая;

- Интегральная функция – формирующая, т.е. формирование будущего специалиста ГСЧС Украины как субъекта специфической деятельности.

Комплексное обоснование системного соотношения ведущих функций педагогов с позиций субъектно-деятельностного подхода предполагает их восприятие как: субъектов психической активности, т.е. субъектов познания и самопознания; субъектов профессиональной деятельности, т.е. как специалистов в системе ГСЧС Украины; субъект объектов профессионального бытия, т.е. как преподавателей специальных дисциплин; субъектов бытия – индивидуальности, профессионала и педагога.

В процессе определения сущности их компетентности не следует забывать о том, что ее носителем является преподаватель – субъект педагогической деятельности. В связи с этим мы считаем, что сущность его профессионально-педагогической компетентности следует раскрывать в субъектном измерении. В то же время подход к ее пониманию как интегрального проявления его профессиональной, профессиональной и педагогической компетентности позволяет определить ее сущность путем выяснения специфики взаимосвязи требований педагогической и профессиональной деятельности к педагогу (объективное требование) и к его профессиональной субъектности как преподавателя специальных дисциплин (субъективное требование). Причем педагогический и профессиональный виды его деятельности определены должностными компетенциями как преподавателя специальных дисциплин, а профессиональная субъектность демонстрирует его способность эффективно заниматься педагогической деятельностью. Таким образом, сущность его профессионально-педагогической компетентности определяется в тесной взаимосвязи объективных (компетенции) и субъективных требований (индивидуальные возможности как субъекта педагогической деятельности) в его педагогической деятельности в вузе ГСЧС Украины.

Следующей проблемой является четкое выделение основных компонентов их компетентности. Например, А. Маркова считает, что любая компетентность, в том числе и педагога, состоит из следующих компонентов: специальной (способность к планированию производственных процессов, изучение необходимой для работы литературы, ручные навыки и т.д.); личностной (способность планировать свою трудовую деятельность, контролировать ее и регулировать) индивидуальной (мотивация достижения, ресурс успеха, стремление к повышению качества своей работы, уверенность в себе, оптимизм); экстремальной (готовность человека к работе в условиях, которые внезапно усложняются) [15, с. 67].

О. Коваленко одной из основных характеристик личности инженера-педагога, педагогическая деятельность которого практически напоминает педагогическую деятельность преподавателя специальных дисциплин, называет профессиональную компетентность и выделяет следующие ее составляющие: социальную, техническую, дидактическую, психологическую [11, с. 41–42].

В процессе обоснования структуры профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин следует принимать во внимание структуру профессиональной компетентности будущих специалистов ГСЧС Украины. Она, например, у

специалиста безопасности жизнедеятельности состоит, по мнению Б. Ткаченко, из следующих составляющих: общепрофессиональной (владение базовыми инвариантами, профессиональными знаниями и умениями); специальной (владение специфическими для данной профессии знаниями и умениями) технологической (деятельностной, которая предполагает владение профессиональными умениями); коммуникативной (установление правильных взаимоотношений); рефлексивной (регулятор личностных достижений будущего специалиста безопасности жизнедеятельности, профессионального роста, совершенствования мастерства, проявляется в стремлении к самопознанию (самонаблюдению, самоанализу) [19, с. 26 – 27].

В связи с этим мы обосновываем структуру педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин как творческих субъектов педагогической и профессиональной деятельности, которых рекомендуем рассматривать в ценностно-мотивационном, интеллектуальном, профессиональном, праксеологическом и субъектном измерениях. Она состоит, по нашему мнению, из следующих компонентов: ценностно-мотивационного; когнитивного; специально-предметного; технологического; методического; субъектного.

Таким образом, мы пытаемся показать, с одной стороны, единство личности преподавателя специальных дисциплин и его педагогической деятельности, а с другой – без творческого сочетания этих двух составляющих нет эффективной его педагогической деятельности, так как он должен быть и мастером педагогического дела, и мастером, например, пожарной безопасности.

Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя специальных дисциплин – это, по нашему мнению, показатель его внутренней ценностно-мотивационной, интеллектуальной, профессиональной и практической работы, в процессе которой внешнее – опыт профессиональной и педагогической деятельности, проходя через ведущие профессионально важные и субъектные качества и преломляясь через профессиональный и педагогический опыт конкретного преподавателя, осознается и осваивается им, формируя его педагогическую культуру и неповторимый индивидуальный стиль педагогической деятельности в вузах ГСЧС Украины.

Следовательно, структура профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин и ее содержание, во-первых, показывает уникальность профессии преподавателя специальных дисциплин в вузах ГСЧС Украины, во-вторых, демонстрирует многогранность и специфику их педагогической деятельности, в-третьих, «подсказывает» необходимость целенаправленной работы с ними по формированию и развитию их профессионально-педагогической компетентности в ВУЗах ГСЧС Украины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абызова Е. В. Сущностно - содержательная характеристика информационно-конструктивной компетентности студентов педагогических специальностей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 3 (6). – С. 15 – 18.
2. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис... доктора пед. наук: 13.00.01 / В. А. Адольф. – М., 1998. – 357 с.
3. Анциферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л. И. Анциферова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: статьи/ под ред. В. А. Бодрова. – Москва: Ин-т психол. АН СССР, 1991. – С. 67–79.
4. Варданян Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образо-

ванием (на материале подготовки педагога и психолога): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Ю. В. Варданян. – М., 1999. – 256 с.

5. Гагарин Н. И. Проблема формирования профессиональной компетенции будущего учителя на современном этапе развития национальной школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 2 (5) – С. 56 – 58.

6. Дзвінчук Д. І. Психологічні основи ефективного управління: [навч. посіб.] / Д. І. Дзвінчук. – К.: НІЧЛАВА, 2000. – 280 с.

7. Дубасенюк О. А. Концептуальна модель професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Проблеми освіти: наук. – метод. зб. – К.: ІСДО, 1995. – Вип. 1. – С. 190–197.

8. Елина И. Е. Компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности государственных служащих: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.13 / И. Е. Елина. – М., 1999. – 190 с.

9. Енциклопедія освіти / [головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

10. Климкович И. Г. Модель специалиста медицинского профиля / И. Г. Климкович. – М.: МЗ СССР ЦОЛИ УВ, 1989. – С. 35–37.

11. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения: [учеб. для инженеров-педагогов, препод. спецдисциплин. системы проф. - тех. и высшего образования]. – Х.: ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.

12. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: методологія та практика: [монографія] / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К.: НІЧЛАВА, 2003. – 140 с.

13. Коростелев А. А., Ярыгин О. Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 2 (5) – С. 212 – 220.

14. Кяэрст М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией / М. Кяэрст // Актуальные проблемы психологии труда: Сборник ста-

тей / Отв. ред. М. Котик. – Тарту: Тартуский гос. ун-т, 1980. – Вып. 529. – С. 45–67.

15. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

16. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / І. Б. Міщенко. – К., 2004. – 398 с.

17. Огарев Е.И. Образование взрослых. Междисциплинарный словарь терминологии / Е. И. Огарев, В. Г. Онушкин. – М.: Институт образования взрослых РАО, 1995. – 170 с.

18. Разина Н. А. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования / Н. А. Разина // Завуч. – 2001. – № 4. – С. 113–126.

19. Ткаченко Т.В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Ткаченко. – Львів, 2009. – 260 с.

20. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : [метод.пособ.] / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

21. Чошанов М. А. «Ноу-хау» проектирования педагогических технологий / М. А. Чошанов // Профессиональное образование. – Казань, 1996. – № 2. – С. 12–19.

22. Derous E. (2000) De C-story: verhelderendeverhalen... actuelestromingen en rode dradenbinnen de competentieliteratuur [The C-story:clarifying stories... actual approaches and threads in competence literature] [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://users.skynet.be/vocap>.

23. Parr S. B. (1996). The quest for competencies : competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. Training, 33, – P. 48-56.

24. Short E. C. Gleanings and possibilities / E. C. Short // E. C. Short (Ed.), Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educational settings. – Lanham: University Press of America, 1984. – P. 161–180.

CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS CONDUCTING SPECIAL SUBJECTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE

© 2013

N.A. Kryshthal, candidate of psychological sciences, professor, rector, general-major of civil protection service Academy of Fire Safety named after Chernobyl Heroes, Cherkassy (Ukraine)

Annotation: In the article the structure of professional pedagogical competence of teachers of special subjects university of the State Service of Ukraine of Emergencies and analyzed the content and structure of its components. In this article the author has analyzed of the professional competence of the teaching staff of special subjects in the educational institution of State Emergency Service of Ukraine, their content is determined.

Keywords: Professional Competence; of the teaching staff; special subjects.

УДК 378.147

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. М.КОЗЫБАЕВА И КЕМБРИДЖСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

©2013

А.М. Кузембаева, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Германская филология» Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Ключевые слова: технология дистанционного обучения, индивидуализация образовательного процесса, тьюторы, тьютор, эдвайзер, дифференциация и индивидуализация обучения.

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности использования технологии дистанционного обучения в Северо-Казахстанском государственном университете им. М. Козыбаева и Кембриджском университете с целью выявления уровня опыта внедрения индивидуализации образовательного процесса.

Экономика требует индивидуального подхода к потребностям каждого человека, в том числе студента. Необходимо учитывать особенности его характера, психофизиологические характеристики его личности, потребности в изучении дисциплин и освоении той или иной специализации. Особое место среди методов преподавания занимает использование модульного подхо-

да в обучении [1].

При «традиционной» форме обучения, учитывая незначительный объем аудиторной нагрузки (и тенденцию к её сокращению), ни о какой дифференциации и индивидуализации обучения речи быть не может, в то же время правильно организованное дистанционное обучение предоставляет для этого широкие возможности [2].

В образовательном процессе дистанционного образования используются как традиционные, так и инновационные средства обучения, основанные на применении компьютерной техники и телекоммуникаций, а также последних достижений в области образовательных технологий [3].

Перейдем к рассмотрению на конкретных примерах особенностей дистанционного обучения в мировой практике и в Казахстане.

Впервые возможность получать высшее образование на расстоянии в Великобритании появилась в 1836 г. и сегодня такая форма обучения практикуется многими британскими университетами, обеспечивая получение квалификационной подготовки продвинутого уровня. Великобритания опережает страны Европейского Союза не только по общему уровню информатизации, но и по степени внедрения системы дистанционного обучения [4].

Активно идет становление системы дистанционного обучения и в Казахстане. Основу образовательного процесса при дистанционном обучении в Казахстане составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по электронной и обычной почте, а также очно.

С целью выявления уровня опыта внедрения индивидуализации образовательного процесса выявим особенности использования технологии дистанционного обучения на примере Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева и Кембриджского университета. Выбор Кембриджского университета не случаен и объясняется тем, что *Кембридж – один из самых известных университетов мира*, традиционно занимает одну из верхних строчек в рейтинге вузов Великобритании. Для Кембриджского университета характерна модель дистанционного обучения на базе одного университета с наличием в нем классического очного образования [4].

Имея очень сильный профессорско-преподавательский состав, этот традиционный университет обладает значительным потенциалом для разработки самых современных курсов ДО. Так, Кембриджский университет предлагает большой выбор экономических специальностей для этой системы. В СКГУ с целью повышения качества образовательного процесса по заочной форме обучения и самоконтроля обучающихся в течение всего процесса обучения осуществляется переход от заочной к дистанционной форме обучения с применением системы «Прометей».

В настоящее время в Северо-Казахстанском государственном университете им. М. Козыбаева с применением дистанционных образовательных технологий обучаются студенты четырех факультетов с заочной формой обучения по ускоренным программам; это слушатели с факультета информационных технологий (ФИТ), факультета энергетики и машиностроения (ФЭМ), факультета истории и права (ФИП) и экономического факультета (ЭФ). Активно используются в учебном процессе реально-виртуальные лаборатории и мультимедийные комплексы. Основу учебно-методического обеспечения учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям университета составляет сочетание сетевой и кейс технологий. Всё это обеспечивает каждого обучающегося учебно-методическими материалами и литературой по дисциплинам рабочего учебного плана специальности. В Кембридже при дистанционном обучении занятия проводятся в основном по кейс-технологии (печатные пособия, аудио- и видеокассеты, CD-ROMbi) с использованием телекоммуникационных технологий В СКГУ дистанционные учебные занятия проводятся в режиме on-line или off-line и организуются в следующем

виде: лекция мультимедиа-лекция, слайд-лекция и др.; практическое и семинарское занятие – обмен файлами, чат, форум; лабораторное занятие – обмен файлами, виртуальные лабораторные практикумы с использованием мультимедиа-технологий, ГИС-технологий, имитационного моделирования и др.; тренинговые компьютерные программы (обучающие, игровые, исследовательские, тестирующие и др.), занятия на компьютерных моделях, занятия в лабораториях удаленного доступа; тестирование в режиме самопроверки (только on-line) [5].

Самостоятельная работа обучающихся проводится в период между сессиями и включает работу с учебными и учебно-методическими материалами, выполнение индивидуальных домашних заданий, курсовых проектов, курсовых работ. Система методической помощи обучающимся при реализации образовательных программ по дистанционным образовательным технологиям проводится в период между сессиями и может предусматривать консультации в нескольких видах: очные индивидуальные (в отдельных случаях по инициативе преподавателя); дистанционные индивидуальные (e-mail, чат, форум); дистанционные групповые (чат, FAQ, форум).

На установочной сессии в обязательном порядке проводятся вводные курсы для обучающихся по дистанционным образовательным технологиям по разъяснению принципов и возможностей системы дистанционного обучения. После завершения установочной сессии и при отсутствии у обучающегося постоянного доступа в Интернет выдается комплект электронных материалов для подготовки к следующей сессии. В случае отсутствия у обучающегося собственного ПК, ему предоставляется возможность использования тьюторского класса университета. Оценка знаний и проводится в явочном порядке, во время пребывания обучающегося в университете. Обучающимся, выполнившим полностью программу обучения по выбранной специальности в соответствии с общим или индивидуальным учебным планом, т.е. завершившим теоретическое обучение и защитившим дипломный проект (работу), выдается государственный диплом установленного образца [5].

В Кембридже используются, Интернет, теле/радио передачи, оборудование для постановки опытов на дому, метод совещаний через компьютер, консультации в учебных центрах. К очным элементам относятся тьюториалы (очные занятия 1 раз в месяц в выходной день) и Воскресные школы (с пятницы по воскресенье один раз в год/полгода). Каждый курс завершается 3-х часовым письменным экзаменом [6].

В СКГУ для реализации учебно-методического обеспечения образовательного процесса по всем образовательным программам, реализуемых по дистанционным образовательным технологиям разрабатываются ЭУМКД. Подготовка ЭУМКД осуществляется разработчиком курса в строгом соответствии с типовой учебной программой. Разработчиками курса могут быть преподаватели, ведущие дисциплины в текущем году у обучающихся по ДОТ, а также авторский коллектив преподавателей кафедр.

В Кембридже для разработки курсов формируются специальные «команды курса» (course team), куда входит, как правило, 7-9 экспертов: прежде всего, специалисты по курсовому дизайну (проектированию) и предметному содержанию курса. ЭУМКД в СКГУ должен обеспечивать: организацию самостоятельной работы обучающегося, включая обучение и контроль знаний обучающегося; методическое сопровождение дистанционного обучения. ЭУМКД должен включать обязательный и дополнительный комплекты. Обязательный комплект должен состоять из: рабочей учебной программы, включающей содержание дисциплины, календарно-тематический план, список рекомендуемой литературы (основной и дополнительной), модульное разбиение дисциплины, график проведения дистанционных консультаций; электронного конспекта лекций; заданий для

СРС и СРСР. Дополнительный комплект может включать компьютерные программы обучающего характера: тренажёры, репетиторы, мультимедийные варианты исполнения учебных и учебно-методических пособий и прочие материалы, помогающие усвоению учебного материала дисциплины.

Применение мультимедийных технологий в дополнительном образовании оказывается полезным и плодотворным благодаря интерактивности, гибкости и интеграции различной наглядной информации, а также возможности учитывать индивидуальные особенности обучающихся и способствовать повышению их мотивации [7].

В Кембридже каждый учебный курс (набор материалов) проходит серьёзную оценку внешних экспертов; стандарты преподавания поддерживаются благодаря привлечению преподавателей из традиционных университетов и вузов на контрактной основе. Общими характеристиками всех курсов являются: модульная структура, требующая особой логики организации предметного содержания – учебного планирования (дизайна курса); интерактивность – то есть «встроенный» в курс диалог с преподавателем в виде путеводителя по курсу, рекомендаций по планированию учебного времени, методических указаний, вопросов, заданий; соблюдение определенных требований к форме изложения (ясность, наглядность и т.д.) мультимедийность – использование различных доступных студенту средств презентации: печатного текста, аудио- и видеокассет, радио- и телепрограмм. Непременным требованием к курсу в целом, к отдельным его элементам, используемым средствам презентации, объёму и составу заданий является дидактическая целесообразность, определяемая в конечном счёте моделью деятельности, к которой должен быть готов студент по окончании курса, что придаёт образовательной идеологии британской модели дистанционного обучения прагматический и деятельностный характер.

В СКГУ для записи обучающимися по дистанционным образовательным технологиям электронных образовательных ресурсов используются CD и DVD – диски и другие новейшие средства информационных технологий. В Кембридже студенты получают материалы на аудио/видео кассетах, CD-ROMax, слайдах, через Интернет, теле/радио передачи. Все студенты одного курса университета получают одинаковый набор учебных материалов. Поддержка британского тьютора заключается в том, чтобы адаптировать изучение этих материалов к индивидуальным потребностям и возможностям студентов. Тьюторы в СКГУ обязаны проводить аудиторные занятия согласно расписанию учебных занятий, организовывать самостоятельную работу обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий; консультировать обучающегося посредством системы дистанционного обучения «Прометей» при помощи подсистемы общения (написание объявлений, передача файлов обучающимся, общение в форуме и чате); создавать в системе дистанционного обучения «Прометей» тесты при помощи дизайнера тестов [8].

Уровень дистанционного образования, получаемого в Кембридже, обеспечивается: во-первых, специальными разработанными учебно-методическими комплектами, предназначенными для самостоятельного изучения курса; во-вторых, организацией системы психолого-педагогической поддержки студента в форме как групповых занятий (тьюторалов), так и индивидуальных консультаций; в-третьих, системой рейтинговой аттестации и централизованного мониторинга качества образования. Обучение по дистанционной технологии в Кембридже подразумевает высокую степень автономности («взрослости») и сознательной мотивации учащегося, что заставляет, как правило, вводить для студентов возрастной ценз в 18 лет. Во-вторых, имеет дело с большей частью стандартными курсами, поскольку предполагают

их «упаковку» в издаваемые массовыми тиражами комплекты учебных пособий. В третьих, базируется на нетрадиционных (для очного образования) образовательных технологиях, требующих от преподавателя (тьютора) специальных навыков и умений, касающихся как индивидуальной работы со студентами, включая самые разнообразные виды не только учебных консультаций, но и психологической поддержки, так и проведения тьюториалов, для чего тьютор должен, наряду со свободным владением материалом нескольких близких по профилю курсов, уметь организовать шести-восьмичасовую работу студенческой группы в форме деловой игры, «кейс-стади» или «мозгового штурма» [9].

К достоинствам и преимуществам ДО в Кембридже по сравнению с СКГУ можно отнести отсутствие необходимости в специально оборудованных устройствах центров для интерактивной телетрансляции филиалах (тьюториалы могут проходить в обычных аудиториях), обеспечение существенно более высокой степени автономии концептуально высокая степень автономии вредна студентам.

В целом, компьютерные обучающие системы, которые широко используются в образовательном процессе ДО в СКГУ и Кембридже позволяют индивидуализировать подход и дифференцировать процесс обучения.

Таким образом можно прийти к следующим выводам:

1) В методике обучения основное внимание преподавателей СКГУ и Кембриджского университета сосредоточено на индивидуализации обучения, широком использовании методов индивидуальных заданий обучаемым, самостоятельного поиска информации, разрешения проблемных ситуаций; организации подготовки обучаемых предусматривает как учебно-плановые аудиторные формы и виды занятий, так и самостоятельную деятельность по формированию и развитию педагогических умений и навыков.

2) С целью индивидуализации образовательного процесса кредитная технология к текущему моменту в СКГУ им. М. Козыбаева внедрена на всех специальностях. Кембриджский университет относится к «старым вузам» Великобритании, имеющим сложившуюся систему образования не основанную на кредитах, несоответствие Европейским образовательным стандартам компенсируется престижностью и известностью вуза.

3) Технология модульного обучения используемая в СКГУ им. М. Козыбаева и в Кембриджском университете и, в наибольшей степени способствует развитию активности, самостоятельности и ответственности слушателей за свою подготовку к обучению, а также за формирование у обучаемых творческого мышления. Но модульные образовательные программы в СКГУ и Кембридже имеют некоторые отличия по видам, формам контроля и содержанию, хотя в целом принцип формирования модульных образовательных программ одинаков. Анализ опыта реализации технологии модульного обучения в Кембриджском университете позволяет использовать положительные моменты в образовательной практике СКГУ. А именно: способствовать совершенствованию индивидуализации образовательного процесса в вузе; переход на активные формы, позволит готовить специалиста, способного быстро адаптироваться к изменяющимся производственно-экономическим условиям. Реализация модульной технологии обучения в образовательной деятельности вуза будет способствовать существенному повышению качества подготовки выпускника, поскольку позволит преподавателям лучше управлять деятельностью студентов в процессе обучения, а студентам больше работать самостоятельно, получать консультативную помощь у преподавателей, усваивать учебное содержание при работе с первоисточником и дополнительной литературой. Таким образом, модульное обучение, имеющее своей главной целью достижение эффективного результата в усвоении научных

знаний и формировании профессиональных и личностных качеств будущих специалистов.

4) В использовании технологии дистанционного обучения в СКГУ и Кембридже существуют некоторые сходства и отличия, и хотя уровень дистанционного образования, получаемого в Кембридже несколько выше, чем в СКГУ, что объясняется длительностью реализации дистанционного обучения (первопроходцами в создании дистанционной программы обучения стали специалисты Кембриджского университета в 90-е годы XX века.), компьютерные обучающие системы способствуют в целом индивидуализации образовательного процесса в британском и казахстанском вузах.

Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании становится необходимым фактором для дальнейшего развития страны и уровень использования информационно-коммуникационных технологий должен определяться качественными показателями включения этих средств в образовательный процесс, создания многофункциональных виртуальных учебных средств [10].

Таким образом, опыт зарубежных стран может быть оперативно адаптирован и применен для повышения эффективности управления качеством педагогических технологий, применяемых в казахстанской системе дистанционного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студен-

тов. М.2000. – 250 с.

2. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. Учебно-методическое пособие. - М.: ВУ, 1997. – 85 с.

3. Андреев А.А. Интернет в системе непрерывного образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 7. – С. 91-93.

4. Солдаткин В. И. Основы открытого образования / Отв. Ред.: Т. 1,2. – М.: НИИЦ РАО, 2002.): <http://www.twirpx.com/file/314746/>.

5. Гусаков В.П., Шпак А.В. Роль новых информационных технологий в повышении качества и эффективности учебного процесса по кредитной системе обучения: <http://www.nkzu.kz>.

6. Дистанционное обучение: <http://www.open.ac.uk>.

7. Захарова О.А. Использование мультимедийных технологий в системе дополнительного образования // Вектор науки ТГУ. - 2012. - №3 (10). - С.93-95.

8. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года № 152.

9. Овсянников В.И. «Разработка учебного плана и программ повышения квалификации преподавателей вузов для работы в системе открытого образования по технологиям дистанционного обучения»: <http://www.mgornu.ru>.

10. Истомина В.М. Виртуальная образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности инженера // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С.106-108.

FEATURES OF USE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES AT NORTH-KAZAKHSTAN STATE UNIVERSITY NAMED AFTER M.KOZYBAYEV AND CAMBRIDGE UNIVERSITY

©2013

A.M. Kuzembayeva, Master of Science in Teaching, senior teacher of the Germanic Philology department
North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: In this article the features of using distance learning technology at North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev and Cambridge university with the purpose of researching the level of experience of introduction of individualization of educational process are examined.

Keywords: distance learning technology, tutor, adviser, tutorials, differentiation and individualization of learning.

УДК 378:37.011.31

ПРЕОДОЛЕНИЕ КОНФЛИКТА КАК ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

© 2013

Е.В. Кулиш, преподаватель кафедры психологии, соискатель кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, кризис, нормативный кризис, конфликт, зрелая идентичность.

Аннотация: В статье представлен анализ процесса преодоления профессиональных кризисов и конфликтов формирования профессиональной идентичности, исследованы внутренние профессиональные конфликты студентов, будущих учителей биологии.

Введение. Период обучения в вузе и становление профессиональной идентичности является судьбоносным в профессиональной биографии личности и в большинстве случаев связан с переживанием кризиса выпускника. От результата его прохождения зависит профессиональный выбор, который определяет путь человека в рамках или вне полученной специальности. По существующей психологической типологии кризисов этот кризис принадлежит к категории нормативных, успешный выход из которого означает переход на следующую стадию развития (Е. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Ю. П. Поваренков, Д. Сьюпер, Е. Е. Симанюк, А. Р. Фонарев и другие).

Исследование кризиса не может быть проведено без анализа идентичности профессионала, поскольку, по определению Э. Эриксона, любой кризис становления личности связан с разрушением бывшей идентичности и формированием новой [3].

Наиболее полная и современная типология кризисов личности предложена Е. Ф. Зеером [5], который выделяет: а) ненормативные кризисы, обусловленные случайными событиями, тяжело предвиденные и сугубо индивидуальные; б) нормативные кризисы, которые являются этапными и необходимыми для полноценного развития личности, к которым относятся и профессиональные кризисы. Группы нормативных кризисов имеют относительно выраженный хронологический, возрастной характер. Их переживает большинство людей, но уровень выразительности кризиса не всегда приобретает характер конфликта. Среди нормативных кризисов становления личности профессионала выделяют кризис учебно-профессиональной ориентации, кризис ревизии и коррекции (изменения) выбора профессии, кризис профессионального роста, кризис профессиональной карьеры, кризис социально-профессиональной самоактуализации и кризис потери профессии. Нормативные

кризисы развития обычно не вызывают биопсихических изменений, однако они активно влияют на ход психических процессов. Другие группы жизненных кризисов имеют ненормативный, возможный характер. Выход из них часто бывает проблематическим, а иногда и деструктивным. Кризисные явления сопровождаются сильными эмоциональными переживаниями. Человек переживает чувство недовольства, психологический дискомфорт, повышенную тревожность. Кризис детерминирует изменения в подструктуре опыта. Во время кризиса разрушаются старые привычки, умения, на смену им приходят новые, которые формируются в период кризиса.

Е. Ф. Зеер и Е. Е. Симанюк [4] под кризисами профессионального становления предлагают рассматривать непродолжительные во времени (до года) периоды кардинальной перестройки личности, изменения вектора ее профессионального развития. Эти кризисы происходят, как правило, без ярко выраженных изменений поведения. Перестройка смысловых структур, профессионального сознания, которая происходит при этом, переориентация на новые цели, коррекция и ревизия социально-профессиональной позиции готовят об изменении образов выполнения деятельности, ведут к изменению взаимоотношений с окружающими людьми, а в отдельных случаях и к изменению профессии.

Переживания конфликтов, которые обуславливают профессиональный кризис, локализуется на трех уровнях: мотивационном (потерей интереса к обучению, работе, потерей перспектив профессионального развития и др.); когнитивно-деятельностном (переживание неудовлетворенности содержанием и способом осуществления учебно-профессиональной и профессиональной деятельности и др.); поведенческом (противоречие в межличностных отношениях, неудовлетворенность социально-профессиональным статусом и др.).

Факт переживания профессионального кризиса прослеживается по следующим индикаторам:

- «внутренний» индикатор отражает неудовлетворенность собой как специалистом и включает: неуверенность в себе как в специалисте, неудовлетворенность собственными знаниями, умениями и привычками и сомнение в правильности выбора профессии;

- «внешние» индикаторы включают: неудовлетворенность организацией практики в вузе, качеством обучения, недовольство отдельными и/или большинством преподавателей, неудовлетворенность неразвитостью инфраструктуры образовательных услуг.

Существует классификация причин, которые детерминируют развитие профессиональных кризисов [2]:

1. Медико-биологические причины: соматические, нейродинамические, конституциональные, половые характеристики индивида, а также уровень его физического здоровья.

2. Экономические причины: экономические особенности развития общества, своеобразность общественного отношения, наличие кризисных этапов в развитии общества, оценка области трудовой деятельности в масштабе социального заказа на профессию.

3. Социальные причины: интрапсихологические уровни соотношения общественных и межличностных отношений, финансовая поддержка специалиста и условия работы.

4. Педагогические причины: разные нормы и эталоны, социальные идеалы, усвоение каких формирует мировоззрение человека.

5. Психологические факторы: личностно-типологические особенности человека, своеобразность индивидуальности и «субъектного пространства» специалиста.

Т. М. Буякас [1] отмечает, что кризисы, которые возникают у студентов, часто связаны с несформированностью чувства собственной идентичности, с недостаточной рефлексией.

Результаты проведения методик. В процессе форми-

рования профессиональной идентичности будущий специалист последовательно проходит ряд стадий. Именно определению этих конфликтов было посвящено данное исследование. В частности, опрос и интервью со студентами Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого (2012 – 2013гг.) позволило нам выделить такие кризисы: а) 1-й курс – кризис ожиданий (столкновение ожиданий недавних абитуриентов относительно избранной профессии с учебными буднями); б) 3-й курс – кризис самоопределения («Значительная часть обучения позади... На что я способен как профессионал?»); в) 4-е и 5-е курсы – кризис профессиональной адаптации (трудоустройство по специальности или переквалификация, отказ от полученной профессии).

Расширенный анализ проблем и кризисов, которые возникают у студентов, свидетельствует о том, что многие из них действительно связаны с несформированностью профессиональной идентичности. В частности, по мнению кураторов, у студентов наиболее выражен внутриличностный конфликт, который выражается в сомнениях типа «Я не уверен, что делаю то, что необходимо», «Правильно ли я живу?», «Правильно ли я веду себя с одногруппниками?» и т.п. Согласно теории Э. Эриксона, эти вопросы указывают на состояние кризиса идентичности, который связан с сомнениями относительно себя, своего места в группе, с неопределенностью жизненных перспектив. Кураторы выделяют также конфликты, которые наблюдаются у студентов, которые привыкли в школе быть лучшими, а в высшем учебном заведении оказались среди таких же («потеря звездности»); а также ощущают себя выходцами из более изысканного среды («светская львица»).

Статус тех молодых людей, которые пережили кризис и прошли через мораторий, оценили разные варианты развития, сделали самостоятельные выводы и приняли осознанное решение, называют зрелой идентичностью. Зрелая идентичность свидетельствует о том, что кризис успешно преодолен, ощущение самоидентичности сформировано, личность от поиска себя перешла к этапу самореализации [7].

С понятием «зрелая идентичность» тесно связано понятие личностной зрелости. Сформированная профессиональная идентичность содействует достижению статуса зрелой идентичности и зрелой личности.

Психологической основой кризиса идентичности является сравнение образа идеального «Я» с реальным «Я». Однако идеальное «Я» может быть случайным, а реальное «Я» еще не в полной мере оценено личностью. Единственное средство разрешения этого разногласия – творчески-преобразующая деятельность, в ходе которой субъект меняет как самого себя, так и окружающий мир. Пока личность не нашла себя в практической деятельности, работа может казаться ей незначимой.

Кризис идентичности, по Э. Эриксону, – это период конфликта между устойчивой конфигурацией элементов идентичности и образом вхождения в окружающий мир. Любой профессиональный кризис – это кризис идентичности личности, у которой объективная необходимость в профессиональной переориентации вступает в конфликт с субъективной потребностью в сохранении предыдущей идентичности [4].

Юношеский возраст неизбежно испытывает кризис идентичности, который состоит из серии индивидуальных и социально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений [6]. Формирование личностной идентичности начинается еще до вступления личности в юность, поэтому с ее окончанием не завершается, а приобретает новые психосоциальные модальности. Юность – период «нормативного кризиса», для которого характерны колебания силы «Я» и заметное усиление роли конфликтов. В течении формирования идентичности, которая является основой самосознания в данном возрасте, сам индивид становится заложником этого слож-

ного процесса. В указанный период личность ставит задачу сформировать ощущение идентичности и избежать опасности возникновения ролевой и идентификационной диффузности. Э. Эриксон выделил семь основных конфликтов, которые присущие этому возрасту: временная перспектива или размытость чувства времени, уверенность в себе или стыдливость, экспериментирование с разными ролями или фиксация одной роли, обучение или паралич трудовой деятельности, сексуальная поляризация или бисексуальная ориентация, отношения лидер – последователь или неопределенность авторитета, идеологические убеждения или размытость системы ценностей.

1. Временная перспектива или размытость чувства времени. Для того, чтобы научиться соотносить категории настоящего, прошлого и будущего и получить представления о количестве времени, необходимого для осуществления своих жизненных планов, юношеству важно овладеть ощущением времени и непрерывности жизни. Для этого нужно научиться оценивать и распределять свое время.

Нами разработана анкета для определения ориентации студента во времени и исследовано умение распределять свое время. Анализируя анкеты студентов 1, 3, 5 курсов будущих учителей биологии, можно отметить, что на 5 курсе формируется более четкая временная перспектива, в частности 78% пятикурсников умеют распределять свое время в отличие от 63% студентов 1 курса. Также это предположение подтверждают другие ответы на вопросы, которые свидетельствуют о том, что студенты 5 курса в меньшей степени опаздывают на занятия и не задерживают сдачу учебных заданий. Это может быть связано с большим процентом студентов 5 курса, которые тратят свое время на обучение (58%). Именно это свидетельствует о преодолении конфликта времени, но также эти данные могут свидетельствовать о формировании симптомов профессионального выгорания. 96% студентов первого курса, отвечая на вопрос относительно будущего, утверждают, что строят планы будущего, а это может свидетельствовать об оптимистичном и реалистическом представлении о профессии.

2. Уверенность в себе или стыдливость. В процессе решения этого конфликта у студентов развивается уверенность в себе, которая базируется на прошлом опыте. Юноши начинают верить в свои силы и убеждаются, что способны достичь желаемых целей. Прежде чем достичь такой уверенности, юноши и девушки проходят через период повышенного внимания к себе и стыдливости, большей частью из-за своей физической внешности и отношений в социуме.

Анализ анкет показал, что показатели уверенности у студентов 5 курса выше в сравнении с первым и третьим курсом (таблица 1.1). Это свидетельствует о том, что пятикурсники преодолели неуверенность и стыдливость, а соответственно, и данный конфликт.

Таблица 1.1
Результаты анкетирования по шкале
«Уверенность – стыдливость»

Показатели	Курс		
	1	3	5
Уверенные в себе	67%	69%	78%
Могут настоять на своем	86%	76%	92%
Умеют управлять	67%	71%	78%
Комфортно ощущают себя в новой компании	53%	61%	42%
Готовы обратиться за помощью к незнакомому человеку	53%	60%	50%
Нравится работа, связанная с публичной деятельностью	73%	47%	64%
Смогли бы возглавить коллектив	67%	57%	57%
Отстаивают собственную точку зрения	73%	65%	71%

Анализируя данные, можно заметить формирование адекватного самовосприятия и самооценки студентов в процессе обучения. Если на 1 курсе большинство ответов опрошенных указывает на несколько завышенную самоуверенность (публичные выступления, отстаивание собственной точки зрения и др.), то на 5 курсе процент утвердительных ответов немного уменьшается, минуя пик конфликта, который приходится на 3 курс (наименьший процент утвердительных ответов).

3. Экспериментирование с разными ролями или фиксация одной роли. Юношество имеет возможность «попробовать» себя в разных социальных ролях. Нередко юноши и девушки примеряют сразу большое количество разных образов, идентифицируя себя, экспериментируя с личностными чертами, манерой разговаривать и действовать, с идеями, целями и типами взаимоотношений. Идентичность формируется в том случае, если есть возможности для подобных экспериментов. Те молодые лица, которым свойственны сильные внутренние ограничения или чувство вины, которые теряют инициативу или преждевременно фиксируются на какой-то одной роли, так никогда и не узнают по-настоящему, кто они такие.

Интерес представляют ответы студентов на вопросы 4 и 5 в анкете. Студенты всех курсов обучения основной социальной ролью, которую они занимают на данный момент, назвали – студент, потом дочка, сестра, подруга. Это указывает на доминирование обучения как вида деятельности. На вопрос о будущих социальных ролях 23% студентов 1 курса указали на роль матери, все другие дали ответ «нет». Это свидетельствует о желании личной реализации, ограниченности социальных ролей, невозможности видеть себя в будущем в профессиональной роли. Такие ответы могут быть обусловлены социокультурными стереотипами («главное – удачно выйти замуж») и неблагоприятной экономической ситуацией (невозможность самостоятельной профессиональной реализации).

Студенты 3 и 5 курсов выделяют будущие социальные роли (нет негативных ответов), но эти роли носят личностный характер (жена, мама) у 76% опрошенных, а профессиональные роли выделили лишь 18% студентов. Из представленного понятно, что переход через этот конфликт у студентов 1 курса не состоялся, они не способны видеть себя и экспериментировать с разными ролями в будущем. Этот показатель качественно изменился после проведения разработанного тренинга. Студенты, особенно 5-го курса, описали значительно большее количество социальных ролей: учитель, профессионал, мама, руководитель частной организации и т.п.

4. Обучение или паралич трудовой деятельности. Прежде чем остановиться на любом виде профессиональной деятельности, студент имеет возможность исследовать и апробировать различные занятия. Избранная работа играет важную роль в формировании идентичности. Более того, если у молодого человека сформирована негативная самооценка, чувство собственной неполноценности, то ему может не хватить энергии для достижения успеха в обучении или работе.

Анкетирование студентов показало, что все они получают удовлетворение от обучения в вузе, но каждый курс – от разных видов деятельности. Так, первокурсники получают удовлетворение от общения (76%) и получения новой информации (16%). Эти результаты соответствуют тому, что студенты открыты к новому опыту, а одним из доминирующих факторов является общение. Студенты 3 курса получают удовлетворение от коллективной работы (43% опрошенных), любимых предметов (28%), умственной исследовательской деятельности (21%). Эти показатели характеризуют процесс обучения, ведь на третьем курсе студенты изучают профильные дисциплины, а академическая группа находится в

фазе активного взаимодействия. Пятикурсники отдают предпочтение практической деятельности (67%), интересным исследованиям (16%) и общению (13%). Эти студенты проходят практику, апробируют свои умения в естественных условиях, поэтому решение данного конфликта является предвиденным.

5. Сексуальная поляризация или бисексуальная ориентация. Юноши и девушки продолжают начатые в детстве попытки гендерной идентификации. Предоставляется большое значение формированию однозначной идентификации с тем или другим полом, который в будущем будет служить для развития интимных отношений и четко определенной идентичности. Э. Эриксон подчеркивает, что для того, чтобы общество функционировало нормально, мужчины и женщины должны стремиться принять соответствующие своему полу роли, то есть необходима сексуальная поляризация.

Анализируя анкету, мы отметили, что пол учителя не имеет важного значения для студентов всех курсов обучения. На вопрос анкеты все студенты 1, 3, 5 курсов ответили «да», что удостоверяет, что внешний вид учителя имеет большое значение. Студенты 1 курса считают более привлекательной женщину-учителя (64%), чем мужчину-учителя (группа опрашиваемых гетерогенная с преимуществом женского пола). Студенты 3 курса вообще не придают этому значение, не могут определить, кто для них более привлекательный – 32%, 24%. В ответах пятикурсников преимущество отдается мужчине-учителю (54% исследуемых), что может быть связано с актуализацией мужско-женских отношений у студентов на данном возрастном этапе. Отношение студентов к проявлению половых признаков учителя негативное и безразличное: 1 курс (44% – негативное, 56% – безразлично), 3 курс (58% – негативное, 42% – безразличное), 5 курс (34% – негативное, 66% – безразличное). Интересным является то, что к неформальным отношениям учителя и ученика студенты относятся положительно, если они основаны на дружбе и помощи. Также студенты 5 курса отмечали, что основным является профессионализм учителя и он не имеет гендерного характера.

6. Отношения лидер – последователь или неопределенность авторитета. По мере того, как молодые люди расширяют свои социальные горизонты, учатся, вступают в общественные группы и налаживают дружеские взаимоотношения, они учатся исполнять обязанности лидера, или следовать за ним. В определенный момент они понимают, что на их лояльность претендует очень много людей. Предъявляют требования государство, любимые, родители, друзья, в результате чего становится сложно разобраться в отношениях с властью и влиянием других. Для этого нужно сформировать собственную личностную систему ценностей и приоритетов.

Результаты анкеты указывают на невысокие лидер-

ские показатели у исследуемых. Сомнения вызывает вопрос о возможностях преодоления трудностей и выхода из сложных ситуаций. Демократический стиль более приемлем для будущих биологов. Возможно, что присутствие высоких лидерских качеств в данной профессии является менее важным, чем профессиональные и коммуникативные умения.

7. Идеологические убеждения или размытость системы ценностей. Этот конфликт связан со всеми другими, поскольку все аспекты поведения зависят от избранной идеологии. Анализ предыдущих конфликтов дает возможность утверждать, что студенты – будущие учителя биологии – успешно преодолевают каждый из профессиональных конфликтов и имеют сформированную систему ценностей.

Выводы. Если человек способен успешно решить названные конфликты, у него формируется «зрелая идентичность». Кризис завершается тогда, когда юношам и девушкам больше не приходится постоянно сомневаться в своей идентичности, когда они, завершив свою детскую идентичность, приобретают новую самоидентификацию [6]. Зрелая идентичность свидетельствует о том, что кризис успешно преодолен, ощущение самоидентичности сформировано, личность от поиска себя перешла к этапу самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т. М. Буякас // Психология. – 2000. – № 1. – С. 56–62. – (Серия 14: Психология).
2. Волянюк Н. Ю. Психология профессионального становления тренера [монография] / Н. Ю. Волянюк. – Луцк : Волинская областная типография, 2006. – 444 с.
3. Гиниатуллина Е. И. Исследование степени сформированности профессиональной идентичности в выпускника вуза // Психология сегодня: теория, образования и практика / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпов. – М. : Изд-во «Институт Психологии РАН», 2009. – С. – 309–313.
4. Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессионогенеза / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – №4. – С. 80–87.
5. Зеер Е. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Е. Ф. Зеер, Е. Е. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35–44.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. – М. : Прогресс. – 1996. – 344 с.
7. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. – 600 с.

OVERCOMING CONFLICT AS STAGE FORMING PROFESSIONAL IDENTITY FOR FUTURE TEACHERS

© 2013

E. V. Kulish, teacher of department of psychology, competitor of department of pedagogics of higher school and educational management
Boghdan Khmelnytsky Cherkassy National University, Cherkassy (Ukraine)

Keywords: identity, professional identity, crisis, normative crisis, conflict, mature identity.

Annotation: the analysis of process of overcoming of professional crises and conflicts of forming of professional identity is presented in the article, the internal professional conflicts of students, future teachers of biology are investigational.

**АНАЛИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРЕДИТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В СКГУ
ИМ. М. КОЗЫБАЕВА И КЕМБРИДЖСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

©2013

А.М. Кузембаева, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Германская филология»
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: В данной статье рассматривается анализ опыта использования кредитной технологии в СКГУ им. М. Козыбаева и Кембриджском университете с целью выявления уровня опыта внедрения индивидуализации образовательного процесса.

Ключевые слова: кредитная технология, технология дистанционного обучения, индивидуализация образовательного процесса, тьюториалы, тьютор, эдвайзер, дифференциация и индивидуализация обучения.

С целью выявления уровня опыта внедрения индивидуализации образовательного процесса проведем анализ данного опыта на примере Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева и Кембриджского университета. Выбор Кембриджского университета не случаен и объясняется тем, что *Кембридж – один из самых известных университетов мира*, традиционно занимает одну из верхних строчек в рейтинге вузов Великобритании. Рассмотрим и сравним организацию и содержание учебного процесса в СКГУ им. М. Козыбаева и Кембриджском университете.

Основным достижением в деятельности Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева к текущему моменту является внедрение на всех специальностях кредитной технологии обучения. В рамках реформирования учебного процесса сформирована новая нормативная база, разработано методическое обеспечение, внедрена новая система балльно-рейтинговой оценки знаний обучающихся. Но следует отметить, что несмотря на вступление Британии в Болонский процесс некоторые учебные заведения заявили, что они не хотели бы на данной стадии переходить к системе, основанной на кредитах из-за особенностей структуры и организации реализуемых образовательных программ. Поэтому в Великобритании наряду с соответствующими европейским стандартам вузами Шотландии необходимо различать «старые вузы» Англии, имеющие устоявшиеся традиции и сложившуюся систему образования, к которым относится Кембридж, и более современные вузы с гибкой и адаптированной системой. Система образования в этом вузе устанавливалась в течение длительного периода и на данный момент считается для него оптимальной [1].

Впрочем, данный университет также старается идти в ногу со временем, вводя новые профессионально ориентированные курсы. И сегодня бизнес-школы этого университета входят в число мировых лидеров. Престижность и известность этого вуза полностью компенсируют его несоответствие Европейским образовательным стандартам.

Подготовка бакалавров в СКГУ занимает 4 года, в Кембридже 3 года. В СКГУ обучение по кредитной системе осуществляется на основе трех видов учебных планов: типовой учебный план, рабочий учебный план, индивидуальный учебный план. Обучающиеся могут включать в свой ИУП дисциплины из учебных планов других специальностей, при условии изучения всех прerreквизитов выбранных дисциплин. В СКГУ преподаватель (эдвайзер), выполняет функции академического наставника студента по соответствующей специальности и оказывает помощь студенту в адаптации к учебной деятельности и жизни университета, индивидуализации и успешности обучения; является наставником студента в выборе траектории обучения (формировании индивидуального учебного плана). Также эдвайзер информирует студента о правилах и принципах кредитной технологии обучения, принятой в университете, доводит до сведения студента содержание каталога элективных дисциплин. Студенты СКГУ имеют право: выбора преподавателя, внесения изменений в индивидуальный учебный план [2].

Кембридж представлен науками естественного и социогуманитарного профиля. Его цель – формирование научно-педагогической элиты для всей страны и мирового сообщества. И осуществляет формирования кадрового потенциала высшей школы по социальным специальностям. В Кембридже существует разделение на факультеты и деление на колледжи. Факультет похож на то, что в нашей стране принято называть кафедрой [3].

Помимо обязательных предметов, установленных каждым факультетом в отдельности, британский студент, исходя из своих приоритетов, в отличие от казахстанского студента сам выбирает курсы дополнительного изучения из длинного списка дисциплин, предлагаемых университетом. Число обязательных курсов в университете сведено к минимуму.

Дисциплины по выбору в Кембриджском университете разделены на два блока. В один блок включены дисциплины ограниченного выбора, в другой – дисциплины свободного выбора. В первом случае студент выбирает дисциплины из перечня, предложенного факультетом, причём количество дисциплин может быть достаточно велико и включать несколько областей знания. В случае свободного выбора студенту предлагаются дисциплины всех факультетов университета, руководствуется он в данном случае только персональными предпочтениями. Единственное при этом ограничение – уровень знаний [3].

В Кембридже помимо обязательных предметов, установленных каждым факультетом в отдельности, студент, исходя из своих приоритетов, сам выбирает курсы дополнительного изучения из длинного списка дисциплин, предлагаемых университетом. Число обязательных курсов сведено к минимуму. При определении собственной образовательной стратегии, студенты составляют индивидуальные учебные планы. Также, учащиеся могут посещать различные лекции, выбирая из них наиболее понравившиеся. В процессе обучения не исключена возможность замены учебного курса. Британским университетам присуща гибкость учебных планов. Студенты имеют возможность изучать самые разнообразные дисциплины, даже если они преподаются на разных факультетах [3].

Целью обучения профилирующим дисциплинам в СКГУ является формирование конкурентноспособности выпускников на рынке труда, что обеспечивает возможность оперативного трудоустройства по специальности. Профессиональное обучение основывается на выборе студентами индивидуальных программ в области образования и профессиональной компетенции. Рабочие учебные планы специальностей в СКГУ разрабатываются в соответствии с требованиями формирования готовности студентов к смене социальных, экономических, профессиональных ролей, географической и социальной мобильности. Комплекс элективных дисциплин (КЭД) составляется в соответствии с рабочим учебным планом специальностей с учетом количества кредитов, отводимых на изучение по циклам дисциплин. Перечень дисциплин комплексов по выбору определяются университетом с учетом интересов рынка труда, о чем свидетельствуют протоколы заседания кафедр, на которых обсуждаются предлагаемые дисциплины и предложения

потенциальных работодателей. С целью совершенствования подготовки выпускников вопрос обновления элективных дисциплин систематически рассматриваются на заседаниях различного уровня: учебного совета университета, учебно-методического совета. В подавляющем случае элективные дисциплины в СКГУ, также как и в Кембридже предлагаются с учетом запросов работодателей и отражают оперативную ориентацию ППС в быстро меняющихся ситуации на рынке труда.

В Великобритании непрерывное профессиональное обучение традиционно регулируют работодатели, формируя спрос на умения и, соответственно заказ на обучение. Программы реализации непрерывного профессионального образования в этой стране традиционно отличаются рыночным характером и децентрализацией. Однако в последние годы в силу объективных причин возникла необходимость объединения усилий работодателей в рамках отраслей и их консолидация на национальном уровне [4].

Для Кембриджа характерна достаточно высокая степень свободы выбора студентами учебных дисциплин, влияющих на специализацию выпускников. Это обеспечивается наличием обширного банка специальных и смежных со специальностью дисциплин, из которых университет определяет набор обязательных дисциплин, дисциплин ограниченного выбора (из предложенного перечня) и дисциплин свободного выбора на каждом уровне образования. По каждой специальности в СКГУ обеспечивается возможность выбора студентом как минимум 1 элективной дисциплины из 2 предлагаемых. На отдельных специальностях, например, 050509 «Финансы», студенты могут выбрать 1 дисциплину из 6 предлагаемых. Объем дисциплин, установленных Кембриджским университетом в качестве обязательных и предназначенных для фундаментальной подготовки выпускников, в среднем составляет около 50%, а их перечень устанавливается научным сообществом вуза. С каталогом элективных дисциплин студенты Кембриджа могут ознакомиться на сайте Кембриджского университета. Студенты СКГУ могут ознакомиться на сайте университета или на информационном стенде офис регистратора.

Учебный процесс в СКГУ при кредитной системе обучения организуется в следующих формах: аудиторные занятия: лекции, практические занятия (семинары, коллоквиумы), лабораторные занятия, студийные занятия; внеаудиторные занятия: самостоятельная работа обучающегося, в том числе под руководством преподавателя (СРС, СРСР), индивидуальные консультации, сессии, видеоконференции; проведение учебных и профессиональных практик, контроль учебных достижений обучающихся: текущий и рубежный контроль; промежуточная аттестация/итоговый контроль, экзамен, защита отчетов по практикам), итоговая аттестация (защита дипломной работы (проекта)).

В Кембридже учебный процесс строится на таких формах обучения, как лекции, семинары, тьюториалы (индивидуальные занятия студента с преподавателем) и самостоятельная работа [6].

Занятий меньше, чем в СКГУ, большее значение уделяется самостоятельному освоению материала. Переход из школы, где жизнь идет по установленным правилам, в университет, где надо быть самостоятельным, во многом полагаться только на себя, многим студентам дается нелегко.

В Кембриджском университете, где обучение студентов основано на тьюторской системе, 75% занятий проводятся с одним или двумя студентами (tutorials, индивидуальные занятия с преподавателем, во время которых студент читает свои эссе преподавателю, выслушивает его критику и потом ее оспаривает, пропускать нельзя). Являясь промежуточным звеном между студентами и преподавателями, ведущими лекционные и семинарские занятия, тьютор («Supervisor») держит в поле

зрения успеваемость и формирование личности, студента как специалиста. Однако в целом о работе тьюторов много формализма. Зачастую настоящее творческое обсуждение рефератов или других проблем, поднятых на тьюторских занятиях студентами или преподавателями, превращается в формальные дискуссии, построенные по традиционным законам английского ораторского искусства. Тьюторские занятия нередко сводятся к передаче студенту информации, проверке реферата или к обычному «натаскиванию» к экзамену. Рефераты студентов, чтения и обсуждения которых, как правило, начинается тьюторское занятие, нередко сводятся лишь к материалу учебника и носят в высшей степени субъективный, а иногда и просто наивный характер. Правда, встречаются и серьезные работы, содержащие, например, разбор литературного произведения. Таким образом, написание реферата в процессе подготовки английских студентов используется в двух целях, побуждения к самостоятельной работе и контроля за ее выполнением [1].

Очень важная часть обучения в британских университетах – письменные работы и анализ текста со студентами на уровне малых групп и индивидуальных занятий. Считается, что этим развиваются и закрепляются навыки самостоятельной работы. Количество обязательных письменных работ у английских студентов очень и очень велико. Нужно отметить, что британская университетская система относится к студенту, как к молодому исследователю. Студент постоянно принимает решения, делает выбор, формулирует и отстаивает свою позицию. Обучение в стенах университета носит более развивающий характер, и в большей степени сосредоточено на развитии индивидуальных способностях студента. Одними из основных умений считаются умения отстаивать свою точку зрения, предложить решение проблемы и т.д. Причем в Кембридже все построено на сознательности студента: он сам определяет учебную нагрузку. В университете обязательные занятия занимают всего часа два-три в неделю. Существует множество лекций, но они факультативны [1].

Кредитная технология образования предполагает, что более половины материала по любой дисциплине студент должен изучать самостоятельно. Поскольку только СРС «прививает вкус к самообразованию», в ходе самостоятельной работы студент выступает как активный участник учебного процесса, изучение дисциплин в СКГУ осуществляется таким образом, чтобы основной акцент делался на самостоятельную работу студента, которая призвана подготовить студента к самостоятельной деятельности в будущем [7].

Контроль СРС осуществляется посредством тестов, контрольных работ, коллоквиумов, рефератов, сочинений и отчетов. К сожалению многие студенты, особенно первокурсники, не готовы к самостоятельному поиску знаний. Бывают такие случаи, когда студенты не просят помощи; некоторые не знают причин своих учебных неудач и не видят недостатков в своей работе. Только совместная работа преподавателя и студента помогает найти путь устранения возникших затруднений.

Поэтому в казахстанских вузах, в том числе СКГУ существует необходимость изменить подходы к организации самостоятельной работы студентов с тем, чтобы повысить качество обучения, развить творческие способности студентов и способности к самообучению и умению добывать знания без помощи преподавателя, а также стремление к непрерывному приобретению новых знаний [8].

Обучение студентов в Кембридже направлено на полное усвоение студентами знаний на основе личностного опыта. Педагог при этом выступает не главным действующим лицом, а организатором самостоятельной интеллектуальной деятельности студентов. Серьезный акцент делается на способности студентов к самообучению и умению добывать знания без помощи преподавателя. Основное внимание также уделяется самостоятельной исследовательской работе, формированию

навыков независимого мышления, причем не только в рамках выбранной профессии [9].

Система обучения в Великобритании достаточно сильно отличается от таковой в Казахстане. Большая часть времени отводится на самостоятельную работу, когда студент должен искать статьи и читать их, сопоставлять их, выделять главное и делать презентации. Ни один из факультетов Кембриджа, в отличие от СКГУ, практически не проводит групповых занятий.

Здесь основной акцент приходится на индивидуальный тьюторинг, создание условий для обучения студентов, предоставление литературы, проверку студенческих работ. Работа с небольшими группами студентов (3–6 человек) создает оптимальные условия для подготовки специалистов, способных ориентироваться в возникающих проблемных ситуациях, принимать неординарные решения. Широкое распространение получили моделирование педагогической ситуации, ролевые игры, самостоятельная работа [9].

Соотношение аудиторных занятий и самостоятельной подготовки в университетах Великобритании и в Кембридже составляет 1:2 (1:3). Недельная нагрузка в большинстве высших учебных заведениях составляет 45-50 часов, из которых 15 часов – аудиторные занятия, 30 часов – самостоятельная работа. Эмпирически полученное соотношение в использовании фронтальной, групповой и индивидуальной работы британских студентов: 30:30:40. В рамках исследования нами посещены и проанализированы в течение 1 семестра 2011 года 10 лекционных занятий по дисциплине «Основы типологических исследований» (в группе ИЯ-08-к), 10 практических занятий по «Базовому основному иностранному» (в группе ИЯ-10-2), 10 СРСП (л) по «Истории методов обучения ИЯ» (в группе ИЯ-11-у) и столько же СРСП (п) по Современной методике обучения ИЯ» (в группе ИЯ-09) у разных преподавателей кафедры германской филологии. Целью аспектного анализа было определение соотношения фронтальной, групповой и индивидуальной работы в условиях кредитной технологии обучения. В результате мы эмпирически получили соотношение в использовании фронтальной, групповой и индивидуальной работы студентов СКГУ. Результаты аспектного анализа представлены на рисунке 1 (рис.1).

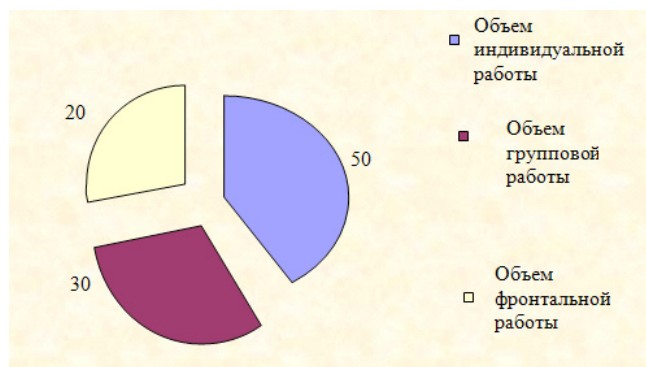


Рис. 1. Соотношение в использовании фронтальной, групповой и индивидуальной работы студентов СКГУ

Эмпирически полученное соотношение в использовании фронтальной, групповой и индивидуальной работы студентов СКГУ: 20:30:50. Как видим соотношение фронтальной, групповой и индивидуальной работы в СКГУ и Кембридже различное.

Насколько действенна и для будущего полезна и значима учеба в Кембридже, зависит только от самого студента. Переход из школы, где надо быть самостоятельным, во многом полагаться только на себя, многим студентам дается нелегко. Поле деятельности в этом наиболее престижном британских университетах действительно так широко, что сосредоточиться на чем-то одному очень трудно. Но в этом и состоит отличительная

черта образования в этих университетах: оно дает ощущение безграничности возможностей, расширяет кругозор и мировоззрение студентов. Кембриджское образование расширяет кругозор, поскольку можно заниматься всем, чем угодно и как угодно. Но, скорее всего, казахстанский студент наделен большими знаниями и специфическими умениями по своей узкой специальности, в то время, как его британский коллега будет более совершенен в области ораторского искусства, он будет более развитым и раскованным. Деятельность студента в СКГУ и Кембридже оценивается в баллах (рейтингом).

Учебные достижения (знания, умения, навыки и компетенции) обучающихся в СКГУ оцениваются по 100-балльной шкале, соответствующей принятой в международной практике буквенной системе (положительные оценки по мере убывания, от «А» до «Д», «неудовлетворительно» – «F») с соответствующим цифровым эквивалентом по 4-балльной шкале. Ввод рейтинговых баллов студентов в базу данных «Электронного ректората» осуществляется ППС [10].

В Кембридже, все оценки за экзаменационные, научные и другие творческие работы выставляются по 100-балльной шкале. Причем процедура выведения оценки за первый год следующая: худшая из оценок отбрасывается, подсчитывается среднее арифметическое за три предмета, и в итоге получается одно число (на каждом курсе обязательными являются 4 предмета). То есть, за четыре модуля обучения ставится единая оценка. Но уже в течение следующих двух лет каждый учебный курс – это отдельный балл, который идет в диплом бакалавра. Важно отметить, что балл, с которого начинается «зачет», в каждом вузе различен. В основном, нужно набрать 50 баллов, чтобы курс был зачтен. Все виды контроля, текущий и рубежный, промежуточная аттестация, проводятся в форме тестирования или письменных работ. Обычно (кроме модульных программ) студенты сдают экзамены в конце курса, но квалификация присуждается с учетом результатов промежуточных экзаменов и работы студента по проекту. По завершению третьего года обучения студенты Кембриджского университета выбирают между сдачей обычного письменного экзамена и написанием диссертации (квалификационной работы бакалавра) объемом 10000 слов [1].

В СКГУ по окончании учебного курса проводится промежуточная аттестация (итоговый контроль) в форме экзамена. По завершению последнего года обучения студенты сдают государственные экзамены и пишут дипломную работу. Правильное применение рейтинговой системы в учебном процессе способствует повышению объективности контроля знаний, умений, навыков и систематического труда студентов, что является залогом прочности полученных знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джуринский А.Н Развитие образования в современном мире: Учеб. Пособие.: http://www.79.133.86.220/.../cgiirbis_64.exe.
2. Положение об организации работы куратора/наставника (эдвайзера) Одобрено на заседании Ученого совета СКГУ им. М. Козыбаева. Протокол № 13 от 23.07.2010 г.
3. Сравнительный анализ систем образования: http://www.new.hse.ru/.../Bolonskij_process_obsie_standarty_obrazovaniq.doc.
4. Бекоева М.И. Сравнительно-внедренческий принцип реформирования системы непрерывного профессионального образования // Вектор науки ТГУ.- 2012. - №3(10).- С.33-36.
5. Отчет по самооценке на соответствие требованиям стандартов институциональной аккредитации / Каиржанова Л.С. [и др.]; под ред. Мурзалимовой А.Ж. СКГУ, 2010.
6. Тарасюк Л.Н. Качественные аспекты развития университетского образования в Великобритании: <http://>

www.gosbook.ru.

7.Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М.2000. – 250 с.

8. Кредитная система обучения: самостоятельная работа студентов / Исакова С.К., под ред. Мырзалиева Б.А. Университет МИРАС, 2003.

9. Apple M. Cultural politics and education / M. Apple. Buckingham: Open Univ. Press, 1996.: [http://www.ijep.icpres.org/vol1_1/Apple\(1\)1_4_20.pdf](http://www.ijep.icpres.org/vol1_1/Apple(1)1_4_20.pdf).

10. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года № 152.

THE ANALYSIS OF USING OF CREDIT TECHNOLOGY AT NORTH KAZAKHSTAN STATE UNIVERSITY NAMED AFTER M.KOZYBAYEV AND CAMBRIDGE UNIVERSITY

©2013

A.M. Kuzembayeva, Master of Science in Teaching, senior teacher of the Germanic Philology department
North Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: In this article the analysis of using of credit technology at North Kazakhstan State University named after M. Kozybayev and Cambridge university with the purpose of researching the level of experience of introduction of individualization of learning is examined.

Keywords: credit technology, distance learning technology, tutor, adviser, tutorials, differentiation and individualization of learning.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ГРАФИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН В ВУЗЕ

Е.С. Левковская, старший преподаватель кафедры «Дизайн»
Мурский государственный университет, Благовещенск (Россия)

Б.А. Карев, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой «Начертательная геометрия и инженерная графика»

Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Хабаровск (Россия)

Аннотация: Понятие и сущность дизайн проектирования. На что должен быть ориентирован студент, обучаясь по направлению графический дизайн в высшей школе. Представление студента, будущего дизайнера о своей профессии. Необходимо обратить внимание на процесс, помогающий творческой личности при создании, разработки и проектировании работы, мышление. Мышление является неотъемлемой частью проектной деятельности дизайнера. Оно способствует систематизации, обобщению информации и помогает создавать высокопрофессиональные проекты. Данная статья указывает на основные общие и профессиональные качества (компетенции) дизайнера в высшей школе.

Ключевые слова: дизайн; дизайнер; графика; проектирование; профессия; эффективность; профессиональная компетентность.

Определение своего места в будущей профессиональной деятельности основной вопрос, возникающий перед студентами художественного направления в высшей профессиональной школе. Особенно, когда они сталкиваются с решением задач по проектированию дизайн-продукта. Задачей деятельности дизайнера-графика, по определению А. Хофмана, является «... наглядное представление сообщений, событий, идей и ценностей всякого рода» [4].

Студент творческая личность, он дизайнер, и об этих профессиональных характеристиках можно говорить долго. Но нельзя представить дизайнера следующему только в одном направлении при проектировании дизайн-продукта. Когда перед студентами ставится цель создать систему визуальных коммуникаций в городском пространстве, они начинают ставить под сомнение, а являются ли они дизайнерами графиками? Студента пугает само понятие пространство, город. В их понимании это что-то глобальное, необозримое, то чем занимаются коллеги других специальностей. Но студент должен понимать, что современный дизайнер в настоящее время владеет практически всеми дизайнерскими умениями других направлений и архитектурными навыками, он изначально дизайнер-график, а затем и дизайнер среды, и интерьера, и индустриальный дизайнер, и архитектор. По сути, он делает все, чтобы сделать лучший, индивидуальный, яркий и выразительный дизайн-продукт.

Итак, задачей графического дизайна – проектирование визуальных коммуникаций и проектирование самого визуального языка. Графический дизайн развивается параллельно со всеми направлениями в искусстве, поэтому его язык их художественному языку. Дизайнеры-графики расширяют сферу визуальной коммуникации и определяют развитие ее средств, координируют свою творческую деятельность с представителями других

профессий [4].

Рассматривая задачи графического дизайнера, необходимо обратиться к самим понятиям «дизайн» и «дизайнер».

Можно рассмотреть определение, представленное в кратких терминологических словарях. С этим понятием сталкивается любой человек, интересующийся, что значит профессия «Дизайнер». Дизайн (от англ. design – проектировать, конструировать) – проектная художественно-техническая деятельность по разработке промышленных изделий с высокими потребительскими и эстетическими качествами, по формированию предметной среды (жилой, производственной, социально-культурной) [1]. Но если обратить внимание на раскрытие термина, то можно отметить, что акцент ставится именно на моделировании объекта, наполненного функциональными и ценностными свойствами.

Тогда можно обратиться к словарю дизайнера, в нем говорится, что дизайн – это образ мысли сегодняшнего человека, живущего в современном мире, вынужденного непрерывно видеть, чувствовать, соотносить, реагировать, прогнозировать, проектировать свои действия, оставаясь открытым живой, непредсказуемой, требующий каждый раз нового понимания реальности [1].

Это определение широко обозначила задачи современного дизайнера, и как уже упоминалось, оно охватывает многие направления деятельности дизайнера.

Большое количество определений дизайна встречается у автора книги «О дизайне» Глазычева В.Л., когда только зарождалось слово «дизайн». Одно из них это определение, принятое на международном семинаре по дизайнерскому образованию в Брюгге в 1964 году: «Дизайн – это творческая деятельность, целью которой является определение формальных качеств промышленных изделий. Эти качества включают и внешние черты

изделия, но главным образом те структурные и функциональные взаимосвязи, которые превращают изделие в единое целое, как с точки зрения потребителя, так и с точки зрения изготовителя» [2]. Это определение указывает на технический подход к термину. Чтобы разобраться, как все начиналось, почему термин «дизайн» рассматривается с точки зрения конструкторов-художников, обратимся к автору, рассказывающему об истории возникновения дизайна и, впоследствии, дизайнерских изделиях.

Исследователь указывает на три известных временных отрезка появления дизайна. Во-первых, он говорит о дизайне, как о событии, у которого многолетняя история. Это первая версия становления дизайна, как основной деятельности художника-проектировщика, которую приводит автор. По словам Глазычева В.Л., первое представление о деятельности дизайна можно отнести работу художников, дававших массовому производству образцы мебели или посуды. «Эта мебель функциональна, конструктивна, полностью соответствовала современным критериям эстетической оценки вещи и была экономичной относительно других современных ей образцов» [2].

1907 год является еще одной версией появления дизайна. Когда художник, архитектор, дизайнер Петер Беренс начал работу в компании AEG, под его непосредственным началом была сделана попытка разработки и применения фирменного стиля [2].

30-гг. XX в. являются также вариантом зарождения дизайна, когда художники: Генри Дрейфус, Раймонд Лоуи и другие начинали работать в американской промышленности, у которой были большие проблемы с продажей товаров. Этот период ознаменовался «конвейерным» дизайном, у дизайн-продукции преобладают свойства массового характера. Америка является одной из первых стран, которая пустила коммерческую роль в реализации выпускаемых изделий.

В результате исторического анализа у определения, данного в 1964 году, поэтому и преобладает конструкторский смысл. До этого времени изучались технические и конструкторские свойства изделий, а графический дизайн был основой рекламной продукции этого продукта и создавался все теми же конструкторами-художниками.

С выдержками из книги Глазычева В.Л. другой автор Розенсон И.А. указывает, как давали определения термину «дизайн» люди, совершивших вклад в развитие профессии «дизайнер».

Гиберт Рид определяет дизайн как высшую форму искусства, как независимую сверхпрофессию, свободную от узкоспециализированного профессионализма, приравнивает объекты дизайна к продуктам абстрактного искусства в графике и пластике.

Эшфорд декларирует программный отказ от этических и эстетических основ в дизайнерской деятельности, кроме цели удовлетворения ожиданий массового потребителя. Единственная цель дизайна – получение производством прибыли через хороший сбыт товара. Это – не прикладное искусство и не абстрактное формотворчество, не эрзац искусства, это – просто новое явление культуры.

Джио Понтии придерживается романтических взглядов на профессию, считая ее способом реализации художественных потенций – созданием мира новых и прекрасных вещей.

Томас Мальдонадо рассматривает дизайн как специфическое художественное творчество, эстетический и этический идеал которого заключается в создании программы «очищенного» дизайна, основанного на строгой научной методологии.

Джилло Дорфлес и Абрам Моль видят в дизайне особое средство, определенный способ передачи упорядоченной информации [2, 5].

Прослеживаются различные взгляды на этот феномен, но все отмечают, что дизайн становится отдельной

отраслью на «рынке» профессий.

Профессией называют любое занятие, которое требует высокой степени развития умений и обширной специализированной подготовки с целью исполнения определенной социальной роли.

Е.А. Климов предлагает пять типов профессий: 1) «человек – живая природа»; 2) «человек – техника и неживая природа»; 3) «человек – человек»; 4) «человек – знаковая система»; 5) «человек – художественный образ» [3].

Дизайнер – личность, находящаяся во власти художественных образов. Для представителей этого типа профессий интересны явления, факты художественного отображения действительности.

«...профессиональный дизайнер должен решить множество специальных задач и одновременно выступать в роли координатора усилий различных специалистов в создании промышленного изделия» [2].

Современные тенденции в дизайне особо отмечают следующие направления: дизайн интерьера, архитектурная среда, промышленный дизайн, web-дизайн, и, естественно, графический дизайн.

Графический дизайн – художественно-проектная деятельность, основным средством которой служит графика. Ее целью является наглядное представление информации, предназначенной для массового распространения посредством полиграфии, кино, телевидения, а также создание графических элементов предметной среды и изделий.

Роль современных коммуникаций в обществе огромна. Техническая революция породила и развила средства коммуникации, которые видоизменили привычные представления о скорости, пространстве и времени, позволили сосредотачивать внимание множества людей на каком-либо событии, ситуации, проблеме, вырабатывать, тиражировать и транслировать любые идеи.

Дизайнерами-графиками выработан огромный арсенал выразительных средств и тактик проектирования. К основным видам графического дизайна относятся: книжная и газетно-журнальная графика, рекламная графика и плакат, промышленная графика, системы визуальной коммуникации, телевизионная графика, суперграфика и др. Наиболее важная сторона этой деятельности – визуализация смысла высказывания: от реального изображения до словесных знаков, где смысл несет не только слово, но и его начертание. Основные средства – различные виды графических изображений: фотографика, монтаж, аппликация, типографика, цвето-графика, компьютерная (машинная) графика. Они активно формируют стиль промышленных изделий и оказывают влияние на всю предметно-пространственную среду [8].

На данный момент графический дизайн используется почти во всех сферах жизнедеятельности. Он зарекомендовал себя в рекламе, издательской деятельности, кино, телевидении, компьютерной технике и в других областях массовой информации.

Деятельность дизайнера – проектная деятельность, обращенная на совершенствование окружающего пространства. На первом этапе происходит первое представление проекта – клаузура; затем делается сбор, анализ существующих дизайн-проектов, материалов и конструкций, на третьем этапе делается эскизный проект (приблизительное представление, о том, что же может быть в будущем), предоставляются все технические, конструкторские характеристики, экономические расчеты. На последнем этапе – после уточнения всех этапов, результат, готовый дизайн-продукт.

Этапу формирования концепции, проектированию помогает процесс мышления. Благодаря ему создается большое количество разнообразных дизайн-проектов так непохожих друг на друга.

Мышление – способ построения человеком одних знаний на основе других и построение представлений о действительности [6].

Студенту мышление помогает активно работать с существующим материалом, анализировать, обобщать, пытаясь на основе изложенной изученной информации открыть и разработать что-то новое, что выделило бы его от остальных учащихся. Мышление указывает на получение новых знаний, что так необходимо для обучающегося. Оно помогает проникнуть вглубь полученных сведений, сделать полный анализ, что в дальнейшем способствует лучшему усвоению и запоминанию материала, и созданию высокопрофессиональной работы, что, несомненно, сказывается на успеваемости в учебной работе, а самое главное, в творческой деятельности.

В итоге, понимается, что мышление – часть дизайнерской деятельности при создании совершенной индивидуальной дизайн-работы.

В настоящий момент выделяют общие и профессиональные качества (компетенции) дизайнера в высшей школе: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятие информации, постановка цели и выбору путей ее достижения; стремление к саморазвитию, повышение своей квалификации и мастерства; способность синтезировать набор возможных решений задач для подходов к выполнению дизайн-проекта; владение рисунком; владение принципами выбора техники исполнения конкретного рисунка, основами академической живописи; современной шрифтовой культурой; приемами работы с цветом и цветовыми композициями; разработка проектной идеи, основанной на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи [7].

Технология обучения проектированию основывается на общей методике преподавания изобразительного искусства, и поэтому базируется на общедоступных дидактических принципах и общих подходах к обучению изобразительному искусству. Но нельзя, ни отметить, что у методики обучения дизайну существует своя специ-

фика, направленная на реализацию первостепенных принципов и средств дизайнера, а также на решение проектных задач, поставленных как перед преподавателем, так и студентом, создающий конкретный дизайн-продукт. В настоящий момент процесс обучения дизайнерскому проектированию усиленно развивается в педагогической деятельности. Что сказывается на результатах успеваемости студентов, участие их во всевозможных региональных, всероссийских и международных конкурсах, и в итоге востребованность дизайнеров на рынке труда.

Таким образом, раскрыв сущность профессии «дизайнер», самого понятия «дизайн», студенту проще соотносить его представление о будущей профессии, с образовательными действиями и дидактическими единицами в высшей профессиональной школе, свое место в этом процессе и в дальнейшем, вследствие этого личного успеха как профессионально сформировавшейся личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дизайн интерьера: основы профессии. Учебное пособие/ сост. Н.Н. Лазарева. – М.: Горизонт Консалтинг Лтд, 2000. – 296с., ил.
2. Глазычев В.Л. О дизайне./ М.: 1970.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения/ М.: Академия, 2004. – 304с.
4. Лесняк В.И. Графический дизайн (основы профессии)/ М.: ИндексМаркет, 2011. – 416с., ил.
5. Розенсон И.А. Основы теории дизайна. Учебник для ВУЗов/ СПб.: Питер, 2010. – 219с., ил.
6. В.М.Розин. Современное мышление и проблема творчества/ Полигнозис, 1(29), 2007
7. Стандарт ООП
8. Электронный словарь. – Режим доступа: URL <http://www.moskva-ipoteka.ru/secretslovari>

GOALS AND OBJECTIVES OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE DIRECTION OF GRAPHIC DESIGN IN HIGHER EDUCATION

© 2013

E.S. Levkovskaya, senior lecturer of Design Department, graduate student of pedagogy
Amur state University, Blagoveshchensk (Russia)

B.A. Karev, Doctor of Pedagogic Sciences, professor, head of the Department of Descriptive Geometry and Engineering Graphics
Far Eastern State Transport University, Khabarovsk (Russia)

Annotation: This article talks about the concept of the gist of design project, design direction. On what should be oriented student, which learning in higher education? What should be the idea of the future of the profession to the student, the future of the designer? It is necessary to pay attention to the process that helps a creative personality in the creation, development and design of work, thinking. Thinking is an integral part of the project designer. It contributes to the systematization, generalization of information, and helps you create professional projects. This article indicates the basic General and professional qualifications (competence) of the designer in high school.

Keywords: design; designer; graphics; project; profession; efficiency; professional competence.

УДК 37.01/.02 + 378

КОГНИТИВНЫЕ МЕТАФОРЫ И КЛАСТЕРИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МОДЕЛИРОВАНИИ

© 2013

Е.А. Лодатко, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры охраны труда и инженерной педагогики

Украинская инженерно-педагогическая академия, Харьков (Украина)

Ключевые слова: педагогическая модель, педагогическое моделирование, социокультурный кластер, кластеризация, когнитивная метафора, метафорический образ.

Аннотация: В статье исследуются методологические основы педагогического моделирования, обосновывается сущность и целесообразность кластеризации социокультурного пространства и введения в научное использование понятия когнитивной метафоры как инструмента закрепления семантических универсалий педагогических моделей в условиях множественности их конкретизаций в практике реального применения.

Актуальность. В последнее десятилетие во многих педагогических работах авторы оперируют категориями, продуцируемыми или основывающимися на понятии педагогической модели. В частности, это понятие стало характерным для диссертационных исследований, ста-

тей профессионально-педагогической и методической направленности, в которых анализируются различные стороны проектирования педагогической деятельности или ее формализации в контексте решения поставленных задач.

Однако, если обратиться к таким работам, можно увидеть, что определенная часть авторов не заботится даже о примитивном толковании смысла, вкладываемого ими в понятие педагогической модели, а рассчитывает на интуитивное понимание читателя. Остальные авторы (за редким исключением) прямо или косвенно апеллируют к толкованию модели, практически не отличающемуся от традиционному употребляемого прикладными математиками А. А. Самарским, А. П. Михайловым и другими.

Но этими специалистами понятие модели вводится с целью характеристики идейной и методологической сущности применения математических методов к решению практических задач, что порождает соответствующий «смысловой уклон» и авторы, таким образом, анонсируют привычное для математиков толкование концептуальных понятий.

Модель – «эквивалент» объекта, отражающий в математической форме важнейшие его свойства – законы, которым он подчиняется, связи, присущие составляющим его частям, и т.д. Математическая модель (или ее фрагменты) исследуются теоретическими методами, что позволяет получить важные предварительные знания об объекте [1, с. 7–8] и относительно быстро и без существенных затрат исследовать его свойства и поведение в любых мыслимых ситуациях» [1, с. 6].

В русле этой точки зрения *моделирование* обычно истолковывается как «способ исследования любых явлений, процессов или объектов путем построения и анализа их моделей», что «... является одной из основных категорий теории познания и едва ли не единственным научно обоснованным методом научных исследований систем и процессов любой природы во многих сферах человеческой деятельности» [2, с. 254].

Изложение основного материала. Относительно сказанного никаких возражений не возникает, пока речь не идет о моделировании объектов социокультурной природы. В частности, для педагогических систем и процессов математическая форма отражения свойств исследуемого объекта оказывается практически невозможной хотя бы из соображений нечеткости проявления такого объекта [3] и вероятностного характера условий его функционирования. Например, мы уверены, что между количеством и продолжительностью выполняемых упражнений и достигнутым результатом в учебной деятельности существует зависимость, но в какой степени она может проявляться в различных условиях и для различных систем обучения у нас непосредственных данных нет: мы лишь с определенной вероятностью можем ожидать появления предполагаемого результата.

На эту ситуацию обращали внимание еще С. Л. Блюмин и И. А. Шуйкова, утверждая, что «большинство методов, используемых [исследователями] ... для анализа гуманистических систем, т.е. систем, в которых участвует человек, представляют собой модификации методов, которые в течение длительного времени создавались для механистических систем. Замечательные успехи, достигнутые с помощью этих методов, позволили объяснить многие природные явления и создавать все более и более совершенные устройства. Но эти же успехи вселили широко распространенное убеждение в том, что теми же методами или подобными им можно сравнительно эффективно исследовать и гуманистические системы».

И хотя со временем определенной части исследователей стало понятно, что традиционные методы оказываются малопригодными «... для анализа гуманистических систем именно потому, что они не в состоянии охватить нечеткость человеческого мышления и поведения. Поэтому для действенного анализа гуманистических систем нужны подходы, для которых точность, строгость и математический формализм не является чем-то абсолютно необходимым и в которых используется методологическая схема, допускающая нечеткости и частичные истины» [4, с. 5–6].

К сожалению, часть исследователей, способных к осознанию правильности и смысловой глубины указанной позиции, оказалась не такой уж значительной, чтобы можно было утверждать о сформированности в науке соответствующих методологических позиций при анализе гуманистических систем (в частности, и социально-педагогических [5]) и подходов к моделированию и исследованию социокультурных феноменов. Так как педагогическая деятельность является разновидностью социокультурной практики, то сказанное в полной мере относится и к моделированию педагогических процессов и систем как составляющих частей социокультурного пространства.

Учитывая, что всякий педагогический процесс или педагогическая система:

- *характеризуются* уникальной совокупностью черт, свойств, признаков;
- *функционируют* в конкретном времени и пространстве (или какой-то его части);
- *отражают* принципы собственной внутренней организации или особенности функционирования;
- *направляются* на достижение определенной цели или решение отдельных общественно значимых задач;
- *воплощаются* в конкретные культурные формы,

можно определить концептуальные ориентиры для толкования понятия педагогической модели [6] в соответствии с методологическими подходами, применяемыми при исследовании социально-педагогических систем.

Педагогическая модель – мысленная система, имитирующая или отражающая определенные свойства, признаки, характеристики объекта исследования, принципы его внутренней организации или функционирования и презентующаяся в виде культурной формы, присущей определенной социокультурной практике [7].

Предложенная трактовка, акцентируя внимание на «мысленной» природе педагогической модели, не только исключает возможность отображения в математической форме каких-либо свойств, признаков и характеристик моделируемого объекта, но и указывает на необходимость применения специфической, *культурной формы* для представления той мысленной системы, которая позиционируется как педагогическая модель.

Культурная форма – это «совокупность характерных, отличительных признаков и черт любого культурного объекта (явления), с помощью которых фиксируется, сохраняется и передается из поколения в поколение его информационно-знаковый смысл в контексте общественной жизни (знания, ценности, регулятивы)».

В определенном смысле культурная форма является универсумом, который «в равной степени распространяется ... на технологии, способы, методы и нормы, с помощью которых осуществляется любая социальная практика людей – их производственная, организационная, регулятивная и коммуникативная деятельность, межличностное взаимодействие, любые социально обусловленные акты поведения, интеллектуальные и творческие действия и т.д.» [8].

Если принять во внимание социокультурную сущность педагогической деятельности (как разновидности социальной практики) и научно-педагогические традиции в содержательной интерпретации структурных составляющих педагогических систем, то тезис о том, что педагогическая модель должна представляться в виде определенной культурной формы, приобретает логическую завершенность и достаточную аргументированность, поскольку ее основные семантические характеристики определяются в зависимости от атрибутивных свойств той социокультурной действительности, в рамках которой происходит педагогическая деятельность.

Культурная форма, избираемая для фиксации педагогической модели, предполагает определенные средства конструирования структурно-логических составляющих мысленной системы в неотделимости от функциональ-

ных связей между ними. В частности, такое конструирование может осуществляться с помощью вербальных, схематических, процедурных или иных средств, однако, вообще говоря, выбор приемлемого варианта зависит от субъективных факторов и цели моделирования.

Вместе с понятием «педагогической модели» в педагогических исследованиях широко используется и производное понятие «педагогического моделирования», авторское толкование которого отличается многовариантностью.

Так, достаточно распространенной является точка зрения, согласно которой под моделированием понимается исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей [9]. В отдельных научных источниках моделирование трактуется как специфический метод исследования, в других – моделирование называется процессом.

Не имея целью далее анализировать распространенные трактовки понятия «моделирование», обратим внимание на *социокультурную сущность* педагогической деятельности (как разновидности социальной практики) и тот факт, что при любых условиях *моделирование – это некий процесс*: исследования, построения, изучения чего-либо, поэтому он должен характеризоваться: целью (для чего осуществляется моделирование?), объектом (где осуществляется моделирование?) и предметом (что моделируется?).

Исходя из *цели* моделирования, направляемой (ориентируемой) на исследование педагогических объектов и явлений, логично прийти к естественному выводу, что педагогическое моделирование должно мыслиться как *исследование педагогических объектов (явлений) с помощью моделирования* каких-то присущим им характеристик или условий их существования.

Объектом педагогического моделирования при любых условиях является *учебно-воспитательный процесс*, который реализуется или планируется к реализации в социокультурном пространстве или какой-то его части в пределах конкретно определенного времени.

Социокультурное пространство имеет *динамическую кластерную структуру*, не отличающуюся ни концептуальной, ни функциональной однородностью. Это служит основой для сосуществования в нем *различных образовательных систем и уровней*, ориентированных на удовлетворение потребностей отдельных социальных групп общества или государственных структур. Такими уровнями могут считаться дошкольный, общеобразовательный, профессионально ориентированный и т.п., а системами – система обучения взрослых, система высшего педагогического образования и др.

Предметами педагогического моделирования, очевидно, могут быть организационные структуры образовательных систем; отдельные «стороны» или характеристики учебно-воспитательного процесса; его результирующие показатели (например, личностные достижения его субъектов) и т.д.

Среди характеристик наиболее важными и информативными считаются понятийные, процессуальные, структурно-содержательные, результирующие и концептуальные.

Тогда, учитывая сказанное выше, можем определить педагогическое моделирование следующим образом.

Педагогическое моделирование – исследование педагогических объектов (явлений) с помощью моделирования понятийных, процессуальных, структурно-содержательных или концептуальных характеристик учебно-воспитательного процесса, результирующих показателей или отдельных его «сторон» в рамках типично определяемого социокультурного кластера на общеобразовательном, профессионально ориентированном или других уровнях.

Определение таких концептуально важных понятий, как «педагогическая модель» и «педагогическое моделирование», в предложенном толковании позицио-

нирует их среди общепедагогических категорий и при этом предоставляет возможность их инструментального применения при исследовании педагогических явлений. С другой стороны, теоретико-инструментальная дуалистичность этих понятий порождает вариативность их реализации в пределах отдельных *кластеров социокультурного пространства*, которые определяются в конкретном времени и имеют определенную пространственную локализацию.

Понятие кластера (англ. *Cluster* – скопление) употребляется во многих областях знаний. В наиболее общем виде оно интерпретируется как объединение нескольких однородных элементов, рассматриваемых как самостоятельная единица с определенными свойствами. Однако в конкретных предметных ракурсах его понятийная семантика может существенно отличаться и зависеть от смысловых толкований, характерных для того или иного научного предмета.

Например, в математике кластером называют «класс родственных элементов статистической совокупности». В области информационных технологий понятие кластера имеет *несколько* существенно отличающихся *дефиниций*, каждая из которых используется для обеспечения логико-смысловых потребностей направления или темы исследования:

- кластер – подмножество результатов поиска, связанных единством темы;
- кластер – единица хранения данных на гибких и жестких дисках компьютеров;
- кластер – группа компьютеров, объединенных высокоскоростными каналами связи, воспринимаемая пользователем как единый аппаратный ресурс;
- кластер – группа серверов, объединенных логически, способных обрабатывать идентичные запросы и использоваться как единый ресурс;
- кластер – объект, обеспечивающий физически объединенное хранение данных из разных таблиц для ускорения выполнения сложных запросов в Oracle Database [10].

Но поскольку социокультурное пространство существенно отличается от информационного, то употребляемое в нем понятие кластера должно обретать концептуальное отличие от приведенных выше толкований.

Учитывая многогранность социокультурного пространства, порождаемую разноаспектной человеческой деятельностью (культурной, научной, образовательной, художественной и др.) и социальными отношениями, заметим, что это исключает «пространственную однородность» и создает предпосылки для его функционального, содержательно-логического, организационно-целевого или иного структурирования в зависимости от задач, решаемых при исследовании отдельных социальных практик.

Структурирование социокультурного пространства предполагает мысленную локализацию определенным образом выделенных социокультурных объектов с последующим оперированием этой группой как единым целым. По содержанию это фактически означает выделение кластеров, а значит, появляется смысл в определении соответствующего понятия.

Социокультурный кластер – группа локализованных взаимосвязанных и взаимодополняющих объектов социокультурного пространства, виртуализующаяся в виде автономной структурно-логической единицы, обладающей совокупностью функций: содержательности, открытости, непротиворечивости, регулятивности, динамичности, экстерриториальности и т.п.

Поскольку педагогическая деятельность представляет собой разновидность социокультурной практики, то совокупность уникальных педагогических объектов со всем разнообразием их связей в результате деятельности-целевой локализации в социокультурном пространстве может образовывать *специфический* социокультурный *кластер*, который можно называть *педагогическим*.

Кластеры в социокультурном пространстве могут образовываться по разным основаниям в зависимости от решаемых задач, что требует локализации определенных социокультурных объектов, отбор которых осуществляется в соответствии с установленными критериями. Вообще говоря, социокультурные кластеры выделяются, исходя из соображений целесообразности и методологических подходов к решению тех социокультурных задач, которые актуализируются во времени.

Примерами социокультурных кластеров могут считаться такие общеизвестные совокупности объектов социокультурного пространства, как:

- национальные культурно-исторические памятники;
- высшие педагогические учебные заведения;
- спортивно-оздоровительные мероприятия определенной продолжительности;
- общеобразовательные ресурсы территориальных общин;
- учреждения последиplomного педагогического образования;

художественно-эстетические ресурсы регионов и т.д.

Кластеры, как и социокультурное пространство в целом, не являются однородными хотя бы потому, что принадлежащие им объекты всегда отличаются настолько, насколько отличаются условия их существования (функционирования) во времени и месте физического пространства. Чтобы убедиться в правильности этого тезиса, достаточно попытаться сравнить любые общеобразовательные школы, функционирующие в одном районе или в одном городе с таких позиций: в какую из них вы отдали бы на учебу своего ребенка?

Вообще говоря, разделение социокультурного пространства на кластеры (т.е. *кластеризация*) не является обязательным требованием в социокультурных и, в частности, педагогических исследованиях, а обуславливается лишь соображениями целесообразности. Кластеризация как таковая предоставляет возможность упрощения процесса исследования педагогических (социокультурных) явлений путем их моделирования на обобщенном уровне.

Обобщенный уровень моделирования педагогических явлений применяется, как правило, не для изучения свойств отдельного явления, принципов взаимодействия его структурных составляющих или закономерностей их функционирования, а для стандартизации (нормирования) его структурно-логической и функциональной организации в пределах кластера.

Например, в пределах кластера высших педагогических учебных заведений разрабатываются и применяются обобщенные модели специалистов, описываемые соответствующими образовательно-квалификационными характеристиками и образовательно-профессиональными программами подготовки и служащие государственными стандартами определенных направлений подготовки. Когда высшее учебное заведение принимает решение о подготовке специалистов определенного направления, действующая стандартизированная модель дополняется вариативной частью.

В результате содержательного наполнения вариативной части *стандартизированная модель* подготовки специалистов *обретает* множественные *конкретизации* в соответствии с педагогическими ресурсами вузов и региональными потребностями. Тем самым порождается многовариантность практической реализации моделей.

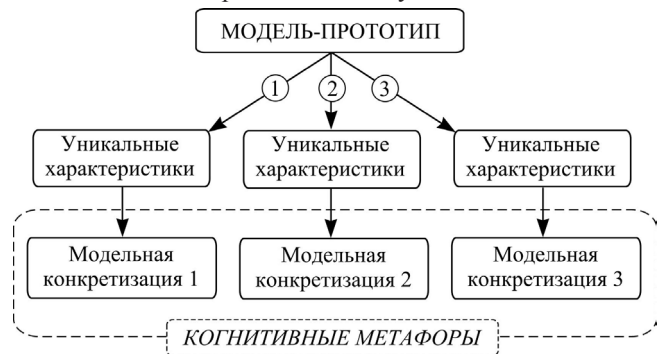
Естественно, каждый из вариантов реализации прототипной модели может при определенных условиях позиционироваться в виде отдельной, уникальной модели. И хотя этот путь имеет право на существование, он не является продуктивным, поскольку ведет к значительному росту числа моделей одного и того же явления (объекта) при их концептуально неизменном информационном наполнении и постоянных функциональных характеристиках. В педагогической реальности варианты практической реализации прототипной модели фак-

тически отождествляют с ней, несмотря на то, что для этого никаких оснований нет.

Учитывая сказанное и имея в виду важность обеспечения семантической целостности понятий, можно прийти к мысли о целесообразности интерпретации различных конкретизаций прототипной модели через понятие *когнитивной метафоры*.

Когнитивная метафора – инструмент, ориентируемый на закрепление семантических универсалий каждой из модельных конкретизаций вместе с совокупностью ее характеристик и культурно-специфических связей, присущих определенному педагогическому (социокультурному) кластеру.

Для визуализации общей смысловой сущности этого понятия можно обратиться к следующей схеме.



В контексте сказанного выше следует отметить, что каждая когнитивная метафора модели не только расширяет представление о моделируемом педагогическом явлении (объекте), но и стимулирует разнообразие способов и стилей мышления о нем в терминах *метафорического образа – ментальной единицы, создающей устойчивое представление о моделируемом явлении (объекте) в совокупности его социокультурных связей и проявлений через возможные модельные конкретизации.*

Выводы. Метафорические образы, возникающие в воображении субъекта и сопровождающие его деятельность в процессе оперирования когнитивными метафорами моделей, в силу *ментальной природы* характеризуются субъективным разнообразием. Это создает предпосылки для разработки авторских технологий обучения или авторской интерпретации существующих типовых технологий, знакомство с которыми для учителя начинается еще в период его профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Если учесть, что каждая типовая технология обучения предмету должна позиционироваться как модель педагогического процесса, которая в практической реализации находит воплощение в когнитивных метафорах, то исчерпывающее смысловое наполнение получает понятие «разработка технологии»; открывается возможность для реальной оценки роли учителя в обеспечении надлежащего качества обучения.

Перспективы дальнейших исследований. Подводя итоги, отметим, что применение в педагогических исследованиях определенных таким образом понятий (*педагогической модели, педагогического моделирования, социокультурного кластера и когнитивной метафоры*) не только приумножает методологические основы теоретической педагогики, но и открывает путь к совершенствованию ее понятийно-смысловой базы и инструментального обеспечения прикладных исследований, предусматривающих моделирование педагогических процессов и систем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Самарский А. А. Математическое моделирование : Идеи. Методы. Примеры. / А. А. Самарский, А. П. Михайлов. – Изд. 2-е, испр. – М. : Физматлит, 2005. – 320 с.
2. Харбатович С. В. Теоретичні аспекти моделювання як методу наукового дослідження / С. В. Харба-

тович // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : зб. наук. праць. – 2012. – № 96. – С. 254–258.

3. Камишин В. Нечітка модель управління навчально-виховним процесом / В. Камишин // Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія та практика : Зб. наук. праць. – 2011. – № 6. – С. 94–100.

4. Блюмин С. Л. Модели и методы принятия решений в условиях неопределенности / С. Л. Блюмин, И. А. Шуйкова. – Липецк : ЛЭГИ, 2001. – 138 с.

5. Моделирование социально-педагогических систем : Материалы региональной научно-практической конференции (16-17 сентября 2004 г.) / Гл. ред. А. К. Колесников; Отв. ред. И. П. Лебедева. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2004. – 298 с.

6. Лодатко Е. О. Моделирование педагогических сис-

тем і процесів : монографія / Е. О. Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.

7. Лодатко Е. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання : that is that? / Е. О. Лодатко // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х тт. – Вип. 3. – 2011. – Т. 1. – С. 339–344.

8. Форма культурная : [Электронный ресурс] // Энциклопедия культурологии // АКАДЕМИК. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/722/ФОРМА.

9. Ядровская М. В. Модели в педагогике / М. В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.

10. Кластер : [Электронный ресурс] / Википедия. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki/Кластер>.

COGNITIVE METAPHORS AND CLUSTERING IN THE PEDAGOGICAL MODELING

© 2013

E.A. Lodatko, doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of the department of occupational safety and engineering pedagogic
Ukrainian Engineering-Pedagogical Academy, Kharkov (Ukraine)

Annotation: In the article studies the methodological foundations of the pedagogical model, grounded the essence and appropriateness of the clustering of socio-cultural space and the introduction to the scientific use of the concept of cognitive metaphor as a tool for retention semantic universals of pedagogical models in a multiplicity of concretizations in the practice of real applications.

Keywords: pedagogical model, pedagogical modeling, socio-cultural cluster, clustering, cognitive metaphor, metaphoric image.

УДК 372.4:811.161.2

ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© 2013

О.И. Лоташи, аспирант кафедры «Кафедры социальной педагогики, дошкольного и начального образования»
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Аннотация: В статье представлены разносторонние трактовки понятий «компетенция», «компетентность», «языковая компетентность». Проанализированы виды и составляющие этих элементов, варианты толкования понятий разными учеными.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, языковая компетентность, профессиональная деятельность, образование.

Термин «компетентность» впервые начал использоваться еще в 80-х годах XX века в США и некоторых странах Европы. Как в отечественной так и в зарубежной педагогике, это понятие обычно используют в профессиональной педагогике.

Цель статьи – анализ научных работ, касающихся понятий «компетенция», «компетентность», «языковая компетентность» в педагогической литературе.

Вопросами компетенции, компетентности, языковой компетентности, профессиональной деятельности в образовании занимаются как отечественные так и зарубежные ученые, а именно: Н. Бирик, О. Заблоцкая, Е. Зеер, А. Хуторской, И. Зимняя, С. Шишов, Т. Байбара, А. Пометун, Н. Хомский, В. Карандашев и другие.

В России впервые этот термин ввела известная исследовательница Н. Кузьмина, которая определила его как интегративное свойство личности [8].

Украинская исследовательница Н. Бирик отмечает, что понятие «компетенция» и «компетентность» заимствованы из профессиональной педагогики.

Уже начиная с 90-х годов XX века термины «компетенция» и «компетентность» начали использоваться в широком использоваться среди ученых. Выясним как пользуются этими категориями отечественные и зарубежные ученые.

Определяющими категориями языковой компетентности в образовании являются понятия компетенции и компетентности, которые в педагогической науке достаточно плодотворно разрабатываются и разносторонне рассматриваются, однако до сих пор не имеют однознач-

ного содержания и определения.

Для выявления уровня соотносительности понятий «компетентность» и «компетенция» рассмотрим специфику каждого из них в отдельности.

Н. Бирик отмечает, что компетенция и компетентность – два разных понятия. Компетенция – это общественная норма, требование, которое включает знания, умения, навыки, способы деятельности, определенный опыт. Компетенция сама по себе не является характеристикой личности. Ею она становится в процессе усвоения и рефлексии ученика, превращаясь в компетентность.

Компетентность – это способность применять полученные знания, умения, навыки, способы деятельности, собственный опыт в нестандартных ситуациях с целью решения определенных жизненно важных проблем. Компетентность является личностным образованием, которое проявляется в процессе активных самостоятельных действий человека [4, с. 45–51].

В постановлении Кабинета министров Украины от 20 апреля 2011 № 462 «Об утверждении Государственного стандарта начального общего образования», указано, что компетентность – это интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных профессиональных и социально-личностных предметных областях (компетенциях), который определяется необходимым объемом и уровнем знаний и опыта в определенном виде деятельности, которая включает знание и понимание (теоретическое знание академической обла-

сти, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Предметная область в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности [11].

В нашем исследовании мы используем суждения разграничения понятий «компетенция» и «компетентность» А. Хуторского.

Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной результативной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [13, с. 4-9].

То есть, по А. Хуторскому компетентность следует понимать как его реально сформированные личностные качества и опыт деятельности, а компетенцию – как заданное требование, норму образовательной подготовки ученика.

И. Зимняя определяет «компетентность» как интеллектуально и личностно обусловленный опыт, основанный на знаниях социально-профессиональной жизнедеятельности человека. В противопоставление, «компетенция» рассматривается как сфера существующих отношений между знаниями и действиями в человеческой практике [6, с. 34-42].

С. Шишов определяет компетенцию как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, приобретенных благодаря обучению. Исследователь отмечает, что компетенция не сводится ни к знаниям ни к навыкам. Относительно компетентности, то он говорит, что это способность действовать на основе полученных знаний [14, с. 20-21].

По мнению Э. Зеер компетенция – это способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности знания, умения, навыки, способы выполнения действий, а компетентность – это интегративная целостность знаний, умений, навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность [5, с. 16-21].

В образовании понятие компетенция трактуется как отчужденная от субъекта, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере, то есть социально закреплённый результат; могут быть выведены как реальные требования к усвоению учащимися совокупности знаний, способов деятельности, опыта отношений в определенной области знаний, качеств личности, которая действует в совокупности, а компетентность как приобретенная характеристика личности, которая способствует успешному вхождению молодого человека в жизнь современного общества; совокупный результат, который предполагает смещение акцентов с накопления знаний, умений и навыков к формированию и развитию способности практически действовать.

Т. Байбара отмечает, что компетенция является общественной нормой, требованием, которая становится личностной характеристикой индивида в процессе усвоения и рефлексии ученика, превращаясь в его компетентность. Относительно компетентности, то это владение учеником компетенцией, которая сочетается с его личным отношением к ней и к предмету деятельности [3].

А. Пометун говорит, что компетентностью человека можно назвать специально структурированные наборы знаний, умений, навыков и отношений, которые приобретают в процессе обучения, и которые позволяют человеку определить, т.е. идентифицировать и решить, зависимо от контекста, проблемы, присущие определен-

ной сфере деятельности, а компетенция является интегративным понятием и включает следующие аспекты: готовность к целеполаганию [10, с. 16-26].

Компетентности человек использует в зависимости от условий и потребностей в осуществлении различных видов деятельности. Компетентный человек использует те стратегии, которые кажутся ему доступными для выполнения задач.

Опираясь в данном исследовании понятиями «компетентность» и «компетенция», мы определяем компетентность как профессионально значимое интегративное качество личности, а компетенцию как осведомленность, некоторую степень знакомства, знания, опыт в какой-то сфере деятельности личности. Иными словами, компетентность рассматривается как системное понятие, а компетенция – как его составляющая, как основа для дальнейшего формирования и развития компетентности.

В результате анализа выяснилось, что в основе толкования понятия «компетенция» чаще всего используются такие ключевые слова: социальные требования; сумма знаний, умений и характерных черт; требования к усвоению учащимися совокупности знаний, способов деятельности, опыта; знания, навыки, способности и другие атрибуты индивида, необходимые для выполнения определенной деятельности; интегративная целостность знаний, умений и навыков; требования к усвоению учащимися совокупности знаний, способов деятельности, опыта отношений; факторы, способствующие достижению высокого уровня эффективности деятельности; совокупность характеристик.

В основе толкования понятия «компетентность» выявлены следующие ключевые слова: жизненный успех; опыт жизнедеятельности, практический опыт; уровень готовности и способности действовать; совокупный опыт; знания, умения, навыки, способы и приемы их реализации; интегрированная характеристика; специально структурированные наборы знаний, умений, навыков и отношений; качественное использование компетенций.

Задача нашего исследования состоит в том, чтобы дать определение понятию «языковая компетентность».

Значительными для нашего исследования стали научные работы, в которых языковая компетентность рассматривается как: приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания (М. Вятютнев); всеобъемлющие знания о языке «идеально говорящего-слушающего» (Н. Хомский); «реальное знание языка» всем языковым сообществом и каждым индивидом, в основе «реального знания» лежит долговременная память (И. Горелов); способность к программированию, реализации и контролю высказывания (А. Леонтьев); система основных видов речевой деятельности – слушания, говорения, чтения, письма (И. Зимняя); система сложных умений оперировать языковым материалом в разных видах деятельности, что позволяет рассматривать её как комплекс, включающий в себя знания о языке и языковой опыт (Е. Божович).

Н. Хомский трактовал языковую компетентность как идеальное знание говорящего-слушающего о своем языке. В книге «Язык и мышление» (1972) он писал: «Теперь уже стало ... совершенно очевидно, что если нам суждено когда-нибудь понять, как язык используется и усваивается, то мы должны абстрагировать для отдельного и независимого изучения определенную систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимосвязи со многими другими факторами определяет виды поведения, которые мы наблюдаем, а если ввести формальный срок, то можно сказать, что мы должны выделить и изучать языковую компетентность, которая лежит в основе поведения, но которая не реализуется в поведении каким-либо прямым или простым способом»

[12, с. 15].

Ученый подчеркивал, что языковую компетентность нельзя трактовать как чисто лингвистическое или исключительно психологическое явление, что оно имеет другое качество и поэтому его невозможно объяснить обычными, известными лингвистам или психологам способами [12, с. 16]. За Н. Хомским, языковая компетентность безотносительна к субъекту / объекту речи, т.е. знания о языке и владение ими относятся к различным понятийным плоскостям [12, с. 25]. Однако, не отказываясь от предыдущего мнения Н. Хомского о сущности языковой компетентности как о врожденном знании ребенка по основным лингвистических категорий и ее способность «упорядочивать» для себя собственную грамматику, потом его последователи начали проектировать явление языковой компетентности на говорящего и процессы речи.

Предварительный теоретический и теоретико-методический анализ понятий языковой компетентности позволяет сделать вывод о том, что ученые вкладывают в него неоднозначный смысл. При этом выделяются два основных взгляда.

Первая условная группа исследователей преимущественно употребляет термин «языковая компетентность» (Ю. Апресян, И. Горелов, И. Зимняя, А. Кубрякова, А. Лурия, Н. Хомский), однако большинство в этой группе, кроме, возможно, Н. Хомского, проецирует его не только на объект, но и на субъект, т.е. понятие речевой деятельности присутствует в данном случае в определении языковой компетентности в «снятом виде».

Вторая условная группа различает определенные типы компетенций и, в частности, проводит границу между компетентностью языковой и речевой (А. Арцишевская, А. Беляев, М. Вятютнев, А. Горошкина, М. Кабардова, А. Никитина, М. Пентилюк), подчеркивая, что речевая компетентность не только связана с языковой, но и формируется на ее основе.

Опираясь на труды ранее упомянутых авторов и на собственные соображения, считаем возможным пользоваться таким определением: языковая компетентность учителя начальных классов – это система выработанных и усвоенных в процессе речевой деятельности (личного наблюдения языка и речи, общения, обучения и т.д.) языковедческих правил, достаточных для адекватного восприятия бытийных явлений субъектами речи.

Следует учитывать и то, что явлению языковой компетентности присуща иерархичность и разноаспектные проявления на каждой из культурно-иерархических ступеней. Это дает возможность говорить о компетентности по фонетике, лексике, словообразованию, морфологии, синтаксису и пунктуации, орфографии, стилистике и в их пределах выделять разновидности языковых и речевых компетенций.

Исходя из положения о языке как универсальной знаково-информационной системе, в итоге утверждаем, что пренебрежение ее отдельными составляющими приводит к нарушению целостности компетенций по языковым и культурным феноменам, а поэтому процесс формирования языковых компетенций, как и других, должен быть сквозным, длиться на протяжении всего срока изучения языка в образовательном учреждении, а также самообразования. Научно-методическое обоснование и обеспечение такого процесса, по нашему мнению, является делом многих ученых.

Проблема формирования ключевых, общепредметных и предметных компетенций учащихся всегда была в центре внимания украинских ученых – Т. Байбара, Н. Бибик, С. Бондарь, М. Васьуленко, И. Пуговицы, Л. Коваль, А. Локшиной, В. Оноприенко, А. Овчарук, А. Пометун, К. Пономаревой, А. Савченко, С. Трубачева и др.

Остановимся на языковой компетентности в теории и практике профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Языковая компетентность учителя начальных классов – сложное и многогранное понятие. В широком смысле его следует употреблять для обозначения явления определенного уровня осведомленности конкретного субъекта или субъектов с идеальной знаковой системой родного или иностранного языка (языков).

Языковая компетентность учителя начальных классов является основой и источником развития таких типов компетенций, как коммуникативная (в том числе речевая), психолингвистическая, социолингвистическая, а также культурологическая, когнитивная т.п..

Для ученика младшей возрастной группы учитель является примером для подражания, в нем он видит свой идеал. Учитывая то, что в младшем школьном возрасте идет интенсивное накопление положительного опыта, поэтому, безусловно, учитель начальных классов становится образцом. Сейчас он должен быть личностью педагогически компетентной, чтобы влиять на эффективный учебный процесс и саморазвитие учащихся.

Эффективность учителя начальных классов невозможна без должного уровня профессиональной компетентности и прежде языковой. Именно от учителя начальных классов, его речевого опыта зависят успехи школьника в овладении знаниями по другим предметам, эффективная социальная адаптация. Сегодня в начальных классах делается акцент на практическую направленность курса украинского языка.

Современные условия требуют от учителя наличия не только профессиональной компетентности, но и владения языковой компетентностью, что означает знание языка, умение оперировать необходимым лексическим запасом, знание определенных грамматических, фонетических, стилистических правил, умение строить речевые высказывания таким образом, чтобы они были правильными и понятными ученикам.

Современная функция учителя начальных классов – не давать учащимся готовых знаний, а учить их получать, формируя в себе настойчивость, целеустремленность, желание и способность учиться самостоятельно, с интересом и удовольствием. Совместная работа учителя и ученика начальной школы сегодня представляет собой не объяснение и запоминание, а поиск истины, жизненных ценностей и смыслов в условиях учебного диалога, сотрудничества и взаимопонимания.

Успешное обучение младших школьников требует от учителя глубокого понимания объема и содержания языковых понятий. Это объясняется тем, что в начальных классах закладываются основы важных знаний по родному языку. Все это требует от учителя упорной работы по формированию в учащихся орфоэпических, лексических, грамматических, орфографических и стилистических умений.

Учитывая это, нужно оптимально использовать средства обучения, обеспечивать доступность широкого объема информации в учебном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Енциклопедія освіти. – К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 409
2. Понятие компетенции в контексте качества образования Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк. 2002. №3. С. 20-21.
3. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <http://www.rozumniki.ua/ua/view-articles/id-kompetentnisniy-pidhid-v-pochatkoviy-lanci-osviti-colon-teoretichniy-aspekt-409.htm>
4. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з світової політики Під заг. ред. О. В. Овчарук К. : «К.І.С.», 2004. С. 45-51.
5. Зеер Э.Ф., Романцев Г.М. Личностно ориентированное профессиональное образование // Педагогика.

№3. 2002. С. 16-21.

6. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст]. Высшее образование сегодня, 2003. № 5. С.34-42.

7. Карандашев В.Н. Основы психологии общения / В.Н.Карандашев. – Челябинск, 1990. – 84 с.

8. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности учителя (тексты лекций) / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. Гомель : Изд-во Гомельского гос. Ун-та, 1976. 57 с.

9. Найденова И.Н. Теория и практика формирования языковой компетентности у студентов университета VI Международная научно-практическая Интернет-конференция «АЛЪЯНС НАУК: УЧЕНЫЙ – УЧЕНОМУ» (25-26 февраля 2011 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа до статті: http://www.confcontact.com/20110225/pe6_najden.php

10. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної

реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під загальною редакцією О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с. – С. 16-26.

11. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/

12. Хомский Н. Язык и мышление / Пер. с англ.; Под ред. В. В. Раскина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 122 с.

13. Хуторской, А. В. Методологические основы личностно ориентированного направления модернизации российской школы / А. В. Хуторской Пед. журн. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2002. № 4(5). С. 4-9.

14. С. Шишов Понятие компетенции в контексте качества образования Дайджест педагогических идей и технологий. Школа-парк. 2002. № 3. С. 20-21.

LINGUISTIC COMPETENCE IN THEORY AND PRACTICE OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY IN ELEMENTARY SCHOOL

© 2013

O.I. Lotash, postgraduate student of the department of Social Education, Early Childhood and Elementary Education

Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Cherkassy (Ukraine)

Annotation: The various interpretations of the terms «competence», «capacity» and «linguistic competence» are presented in the article. The types and components of these elements, the versions of interpretation of conceptions by various scholars are analyzed.

Keywords: competence, capacity, language competence, professional activities, education.

УДК 378

К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЯХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫМИ УРАВНЕНИЯМИ В ВУЗЕ

© 2013

Е.Н. Лыков, ассистент кафедры математического анализа и элементарной математики
С.В. Щербатых, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой автоматизированных систем управления и математического обеспечения

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец (Россия)

Аннотация: Статья посвящена одному из наиболее актуальных вопросов дидактики высшей школы – познавательной самостоятельности студентов. Авторами описаны уровни познавательной самостоятельности студентов вуза в процессе поиска решения дифференциальных уравнений.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность студентов, уровни познавательной самостоятельности, дифференциальные уравнения.

Развитие познавательной самостоятельности студентов – одна из важнейших задач современного образования. Современные условия позволяют использовать различные методы для реализации этой задачи, в том числе и привлечение информационных технологий [1].

Исследователи вкладывают разный смысл в содержание понятия познавательной самостоятельности. Очевидно, это интегративное свойство личности, требующее системного подхода к его анализу. Познавательная самостоятельность «характеризуется такими проявлениями, как саморегуляция познавательной деятельности, синтез познавательного мотива и способов самостоятельного поведения, устойчивое отношение обучаемых к познанию» [7, с.14].

Познавательная самостоятельность настраивает студентов на серьезное учение. «Серьезное учение – это большой труд. Его эффективность как и всякого труда, во многом зависит от его организации. Обучение, протекающее таким образом, что у обучающего поддерживается постоянный интерес к изучаемому предмету, что всё обучение доставляет ему удовольствие, даже когда приходится преодолевать трудности, приводит не только к приобретению прочных знаний, но и к воспитанию органической потребности к труду, к тому, что труд в дальнейшей жизни будет приносить чувство удовлетворения и искренней радости. Организация обучения таким образом является очень трудной задачей. Здесь, как нигде, имеет огромное значение индивидуальное

искусство преподавателя, его собственное отношение к профессии преподавателя и к предмету, которому он обучает» [3, с. 20].

Рассмотрим уровни познавательной самостоятельности студентов сформулированы во многих исследованиях, посвященных этой проблеме. В исследованиях, проведенных на материале естественно-математического цикла, выделяются такие признаки самостоятельности как стремление и умение сразу включаться в самостоятельную деятельность; стремление решить задачу разными способами; внесение элементов рационализации при выполнении практических и лабораторных работ; умение критически подходить к фактам; умение произвести перенос знаний и навыков в новую ситуацию.

Однако, более важно в плане формирования познавательной самостоятельности и для экспериментального исследования выявление уровней этого качества. Н.А. Половникова выделяет следующие уровни познавательной самостоятельности:

1 уровень – копирующая самостоятельность, которая характеризуется уяснением образцов действий;

2 уровень – воспроизводяще-выборочная самостоятельность (основной уровень), характеризуется способностью выбирать и воспроизводить известный метод и реализовывать его по известным предписаниям;

3 уровень – творческая самостоятельность, характе-

ризуется способностью самостоятельно устанавливать рациональные новые пути овладения знаниями [6].

В исследованиях И.Я. Лернера по такому критерию как степень особенности вывода, который делает учащийся при решении познавательной задачи, выявлены критерии уровней познавательной самостоятельности:

1) умение самостоятельно и доказательно прийти к одному или нескольким непосредственным умозаключениям на основе одного данного в условии задачи;

2) умение доказательно прийти к нескольким параллельным и изолированным друг от друга непосредственным умозаключениям из нескольких различных данных в условии задачи;

3) умение доказательно прийти к одному или нескольким опосредственным умозаключениям из одного или нескольких данных условий, но при изолированности выводов друг от друга;

4) умение прийти к опосредственным умозаключениям на основе выявления связи между различными данными условия задачи [4].

Нами выделены три основных уровня познавательной самостоятельности студентов (низкий, средний и высокий) и два переходных, так как в процессе возрастания творческого начала в учебно-познавательной деятельности студента происходит постепенный, а не скачкообразный переход от низкого к среднему, а от него к высокому уровню. При этом каждый последующий уровень включает элементы предыдущего [2].

Первый (низкий) уровень определяется тем, что студент стремится усвоить главным образом знания. Такая направленность не соответствует цели учебно-познавательной деятельности студента задаваемой извне, в результате чего возникает несоответствие целей и мотивов, которые определяют отсутствие стремления к завершению учебно-познавательной деятельности. Это сказывается на уровне знаний и умений: усвоение знаний ограничивается их воспроизведением; репродуктивный характер деятельности не способствует овладению способами познавательной деятельности на более высоком уровне.

Переходный к среднему уровень отличается возникновением некоторой потребности в усвоении способов добытия знаний. Проявляется некоторое стремление завершить учебно-познавательную деятельность при отсутствии серьезных познавательных затруднений. Усвоение знаний происходит на уровне воспроизведения и их использования по образцу.

Средний уровень формируется при создании устойчивой ориентации на овладение способами познавательной деятельности. В результате студент легко принимает цель учебно-познавательной деятельности, заданную извне и проявляет значительное стремление завершить учебно-познавательную деятельность. Усвоенные знания воспроизводит и применяет для решения задач главным образом по известному алгоритму действий. Проявляется интерес к самообразованию. Воспринимает и воспроизводит основное содержание в сообщении и предстоящей учебно-познавательной деятельности.

Переходный к высокому уровень характеризуется проявлением неустойчивой ориентации на совершенствование способов познавательной деятельности. Студент начинает систематически заниматься самообразованием. Происходит переориентация на «цели – мотивы», что определяет стремление к завершению учебно-познавательной деятельности. Усвоенные знания он использует в измененной ситуации и для решения задач творческого характера. В большинстве случаев студент воспринимает и воспроизводит главную информацию в сообщении и предстоящей учебно-познавательной деятельности.

Высокий уровень отличает устойчивая ориентация на совершенствование способов добытия знаний. Профессионально ориентированное образование но-

сит целенаправленный и систематический характер. Устойчивость «целей – мотивов» определяет стремление завершить любую учебно-познавательную деятельность независимо от степени познавательных затруднений. Усвоенные знания студент может использовать для решения задач любого типа. Безошибочно воспринимает и воспроизводит главное в сообщении и любом виде учебно-познавательной деятельности.

Ввиду сложности нахождения решения дифференциального уравнения, а также огромного количества различных методов и способов осуществления этого процесса, дифференциальные уравнения выступают как одно из средств развития познавательной самостоятельности студентов на физико-математических и инженерно-физических факультетах вузов. Как известно дифференциальные уравнения дают возможность решать многие вопросы общетехнических и специальных прикладных дисциплин. Поэтому вполне понятно то внимание, которое должно быть уделено вопросу моделирования математических задач с помощью дифференциальных уравнений. Однако, как показывает практика, аудиторных занятий не хватает для изучения всего материала раздела «Дифференциальные уравнения», в частности не хватает времени для решения задач с практическим содержанием

Поэтому в процессе усвоения знаний, формирования ключевых компетенций, именно самостоятельная работа позволяет активизировать и развивать познавательные способности будущих бакалавров и магистров. Необходимо организовать работу студента, создать ему такие условия, в которых он вынужден будет работать, причём делать он это будет с интересом, развивая познавательную самостоятельность [5].

На основе дидактических уровней познавательной самостоятельности, критериев к уровням опишем уровни познавательной самостоятельности студентов для исследования развития этого качества в процессе поиска решения дифференциального уравнения.

1 уровень: а) умение воспринимать и воспроизводить второстепенную описательную информацию: по образцу определять принадлежность к данному типу дифференциального уравнения; б) умение определить метод решения; в) умение пользоваться в процессе поиска решения таблицей интегралов; г) умение находить хотя бы ошибочное решение.

2 уровень: а) умение безошибочно определять тип дифференциального уравнения; б) умение правильно определить метод решения; в) хорошее владение техникой вычисления интегралов; г) умение решать более сложные дифференциальные уравнения; д) умение находить правильное решение и выполнить проверку; е) появляется интерес к самостоятельному исследованию.

3 уровень: а) владение разными способами решения дифференциального уравнения; б) отличная техника интегрирования; в) умение решать более сложные дифференциальные уравнения; г) умение решать задачи на составление дифференциального уравнения; д) умение находить особые решения; е) умение составлять задачи по заданному уравнению; ё) устойчивый интерес к самостоятельному исследованию, а также к изучению способов добытия знаний.

Развитие познавательной самостоятельности студентов возможно в специально организованной деятельности. Всякая деятельность предполагает предметное содержание, определяющее специфические возможности его как средства формирования. Изучение особенностей дифференциальных уравнений показывает целесообразность и большие возможности их использования и процесса поиска их решения. Нам представляется весьма важным учить не столько решению конкретных дифференциальных уравнений, сколько общим приемам поиска решения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гриджина И.Н., Саввина О.А., Щербатых С.В. Информационные технологии как средство гармонизации преподавания математических и специальных дисциплин / И.Н. Гриджина, О.А. Саввина, С.В. Щербатых // Педагогическая информатика, 2009. – № 1. – С. 61-66.

Королькова И.Г. Развитие познавательной самостоятельности студентов педвузов в процессе изучения курса «Методика преподавания математики»: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.Г. Королькова. – Саранск, 1997. – 174 с.

Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и её изучении / Л.Д. Кудрявцев. – М.: Наука, 1977.

Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности в изучении гуманитарных дисциплин: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 /

И.Я. Лернер. – М., 1970. – 810 с.

Лыков Е.Н., Щербатых С.В. Познавательная самостоятельность как фактор развития математической школы для студентов университета / Е.Н. Лыков, С.В. Щербатых // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 1 (12). – С. 139-140.

Половникова Н.А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьника в обучении / Н.А. Половникова. – Казань: Таткнигоиздат, 1968.

Саранцев Г.И. Формирование познавательной самостоятельности студентов педвузов в процессе изучения математических дисциплин и методики преподавания математики / Г.И. Саранцев. – Саранск: МГПИ, 1997. – 160 с.

TO THE QUESTION ABOUT THE LEVELS OF STUDENTS' INFORMATIVE INDEPENDENCE WHEN TEACHING THEM THE DIFFERENTIAL EQUATIONS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

© 2013

E.N. Lykov, assistant of the chair of the mathematical analysis and elementary mathematics
S.V. Shcherbatykh, doctor of pedagogical sciences, the head of the chair of automated control systems and software
Elets Bunin State University, Elets (Russia)

Annotation: The article is devoted to one of the most topical issues of didactics of the higher school – students' informative independence. The authors described the levels of students' informative independence of a higher education institution in the course of the search of the solution of the differential equations.

Keywords: students' informative independence, the levels of informative independence, differential equations.

УДК 378.046.4

КОНЦЕПЦИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2013

Н.С. Макарова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики
Н.В. Чекалева, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, проректор по международной деятельности и воспитательной работе
Омский государственный педагогический университет (Россия)

Аннотация: В статье обосновывается авторская концепция оценки качества повышения квалификации педагогов в инновационном образовании. Отмечается, что методологической основой концепции являются системный, деятельностный и компетентностный подходы, а основным показателем оценки качества повышения квалификации становится готовность педагогов к инновационной деятельности.

Ключевые слова: оценка качества; повышение квалификации; инновационное образование; готовность к инновационной деятельности.

Осмысление теоретических подходов и практических механизмов оценивания деятельности образовательных учреждений, осуществляющих повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров, в условиях инновационного развития образования приобретает особую актуальность. Постепенно в процесс оценки качества повышения квалификации вовлекаются сами педагоги, общественные организации и профессиональные объединения. Их участие способствует объективности, достоверности и прозрачности процедур оценки, делает ее более действенной. Расширение числа субъектов оценочной деятельности приводит к необходимости согласования позиций, выработки общих методологических подходов к ее осуществлению. В настоящее время в организации оценки результатов постдипломного образования наметились следующие тенденции:

- оформление концепции оценивания (общей теории оценивания) в виде моделей оценочной деятельности;
- переход от аспектной к комплексной оценке;
- развитие систем управления качеством образования в соответствии разнообразными моделями менеджмента качества;
- ориентация на международный опыт оценки в связи с вхождением России в мировое образовательное пространство.

Система оценивания качества повышения квалификации служит его устойчивому развитию, обеспечению эффективности инновационной деятельности в области

подготовки и переподготовки специалистов образования, развития рынка труда. Необходимость пересмотра теоретико-методологических оснований и практических действий по построению систем оценки качества повышения квалификации педагогов в инновационном образовании обусловлена сложившейся социокультурной ситуацией, возникновением реальных предпосылок для разработки современных моделей оценки готовности педагогов к инновационной деятельности. Понимание значимости изменения подходов к оценке определяет актуальность такого исследования для научно-педагогического сообщества. Публикации, посвященные этой теме, подтверждают значительный интерес ученых и практиков, содержат оригинальные практические разработки и раскрывают отдельные методологические аспекты проблемы оценки качества повышения квалификации (цели, принципы, технологии и пр.). Тем не менее, утверждать, что сложилась общая методология оценки качества повышения квалификации педагогов явно преждевременно. Существующие модели оценивания качества образования, как правило, включают четыре основных компонента: субъект; объект оценки; критериальная база и диагностический инструментарий; методы и формы осуществления оценочной деятельности. Если говорить о результатах образовательного процесса в учреждениях, которые в своей деятельности руководствуются образовательными стандартами, то такие модели вполне себя оправдывают. На основе

требований стандарта разрабатывается концептуальная и нормативно-правовая база оценивания, позволяющая уточнить цели, параметры оценки, критерии, показатели, индикаторы, содержание и технологию оценивания. В сфере повышения квалификации и переподготовки кадров стандарты отсутствуют, требования к результатам заданы в образовательных программах и не всегда могут служить основой для проектирования модели оценки качества. Этим обусловлена потребность в разработке, апробации и продвижении концепции оценки качества повышения квалификации педагогов в инновационном образовании.

Термин «концепция» в науке вообще, и в педагогике в частности имеет несколько смысловых значений. В контексте данной работы мы будем обозначать термином «концепция» исходные положения, принципы, установки, определяющие способы решения исследовательской задачи, а именно – обоснования модели организации оценки качества повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в условиях инновационного развития образования. Определяя структуру концепции, мы исходим из того, в ее описании необходимо отразить ведущую проблему, цель, основную идею, в которой выражается основополагающий замысел концепции, раскрыть основные понятия, указать методологические подходы, на основе которых строятся концептуальные положения, обобщить принципы, показывающие направления и логику действий по решению проблемы. Особого внимания в этой связи заслуживает вопрос терминологии. То, что в отечественной педагогике традиционно связывалось с терминами «оценка», «контроль», «экспертиза» качества образования, за рубежом, в частности в англоязычной научной литературе, обозначается словом «эвалюация» (от англ. evaluation – оценка, оценивание). Данный термин пока не нашел широкого распространения в отечественной педагогической науке, но важно подчеркнуть, что современная трактовка применительно к образованию не отождествляет его исключительно с процессом получения оценок, а рассматривает гораздо шире. Как пишет В.К. Загвоздкин: «эвалюация – это систематическое исследование и оценка какого-либо предмета с намерением выявить и дальше развивать его «полезность» и «добротность», то есть качественность» [1]. Эвалюация в отличие от оценки не предполагает «сравнение объекта оценивания с эталоном», она основана на диалоге, направлена на выявление причин сложившейся ситуации, на поиск условий, которые будут способствовать ее улучшению.

Опыт зарубежных и отечественных ученых, исследующих проблему повышения квалификации педагогов, подтверждает тот факт, что результативность освоения образовательной программы повышения квалификации не может являться единственным свидетельством его качества, которое зависит от большого количества факторов. Среди них важное место занимают методологические подходы к оценке качества, субъекты, формы и методы ее осуществления. Недостаточное научно-методическое обеспечение процесса оценки качества повышения квалификации, недостаток практического опыта в использовании системного, деятельностного, компетентностного подходов нередко приводят к формальной оценке результатов повышения квалификации педагогов, фрагментарному использованию методов и средств диагностики результативности.

Все это позволяет констатировать, что в современной теории и практике оценки повышения квалификации педагогических кадров существуют противоречия:

- между потребностью в разработке методологии оценки качества повышения квалификации педагогических кадров и неготовностью организаторов и авторов программ повышения квалификации к формированию системных модельных представлений о качестве повы-

шения квалификации в инновационном образовании и его оценке;

- между необходимостью использования системного, деятельностного и компетентностного подходов в изучении оценки качества повышения квалификации и недостаточной разработанностью теоретических и методических основ построения модели оценки.

Указанные противоречия актуализируют **проблему концепции**: «Каковы модели организации оценки качества повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в условиях инновационного развития образования?» **Цель концепции** – проектирование основных принципов, подходов к отбору содержания и процедур оценки качества повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в инновационном образовании. Концепция может быть использована *экспертами* для проведения независимой оценки качества повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров; *педагогами* для самооценки и самоаттестации педагогов, осваивающих программы повышения квалификации; *авторами-разработчиками* программ повышения квалификации для конструирования оценочного компонента программ, оценки результатов их освоения. **Основная идея концепции**: от оценивания качества освоения программ повышения квалификации к комплексной оценке готовности педагогов к инновационной деятельности.

Как уже отмечалось, проблема оценки качества повышения квалификации занимает важное место в работах современных исследователей. При этом в научной литературе до сих пор существует лишь небольшое количество терминов, посредством которых исследователи пытаются отразить сущность данного феномена. Прежде всего, важно определиться с понятием «инновационное образование». Вслед за В.И. Слободчиковым мы будем рассматривать инновационное образование как «образование, которое способно к саморазвитию и которое создаёт условия для полноценного развития всех своих участников; т.е. инновационное образование – это развивающее и развивающееся образование» [2]. Повышение квалификации в рамках концепции трактуется как вид профессионального обучения педагогических работников в системе непрерывного педагогического образования, имеющий целью повышение уровня готовности к инновационной деятельности за счет освоения теоретических знаний, совершенствования практических навыков и умений, преодоления (снятия) антиинновационных барьеров. Качество образования рассматривается как совокупность таких свойств образования, которые обуславливают его способность удовлетворять определенные потребности гражданина, общества, государства в соответствии с назначением этого образования.

Методологическими подходами, на основе которых строится концепция оценки качества повышения квалификации в инновационном образовании являются системный, деятельностный и компетентностный. Раскроем суть основных теоретических положений концепции в логике данных подходов.

Основываясь на положениях **системного подхода**, укажем, что оценка качества повышения квалификации педагогов – это сложная открытая социальная система. Само появление такого феномена, как оценка качества повышения квалификации педагогов обусловлено общественной потребностью в создании специальных условий для развития готовности педагогов к инновационной деятельности в образовании и совершенствовании качества повышения квалификации. Оценка как система представляет собой единство компонентов, взаимосвязь и взаимодействие которых позволяет ей функционировать как единое целое и обладать системными интегративными качествами. Изменение требований к качеству повышения квалификации педагогов в условиях инно-

вационного развития образования неизбежно влечет за собой изменение критериев оценки качества повышения квалификации [3]. Система оценки включает в себя множество подсистем (учреждения, осуществляющие повышения квалификации, программы повышения квалификации и переподготовки, внутрифирменное повышения квалификации и др.) и одновременно сама входит в качестве составной части или подсистемы в системы высшего порядка (система непрерывного педагогического образования, неформальное обучение взрослых и др.). Среди важных свойств системы оценки качества повышения квалификации педагогов, стоит отметить то, что это система саморазвивающаяся и самоуправляемая. Основные источники и резервы ее успешного функционирования и развития находятся внутри ее самой, а не за ее пределами. Под саморазвитием системы оценки при этом понимается ее способность к преодолению внутренних противоречий усилиями самих субъектов системы, к постановке целей, проектированию нового состояния и этапов его достижения, корректировке критериев и показателей оценки, оценочных процедур, к объективному анализу результатов оценки и др.

Деятельностный подход основывается на идее о том, что способность человека к осуществлению деятельности – это результат перехода внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Это положение позволяет утверждать, что профессиональное развитие педагога в ходе оценки качества повышения квалификации определяется характером организации его деятельности при реализации оценочных процедур. Соответственно деятельностный подход как методологическая основа Концепции определяет необходимость включения педагога в процесс оценивания результатов собственного повышения квалификации (самооценка), применение разнообразных форм и методов оценки, стимулирующих активность педагога в различных видах деятельности, осуществляемой в оценочной процедуре (профессиональная коммуникация, педагогическое проектирование, исследование и др.) Цели оценки качества повышения квалификации с позиций деятельностного подхода должны быть представлены в виде системы профессиональных задач, отражающих готовность педагога к инновационной деятельности [4, с.72].

Методологическая ориентация концепции на положения деятельностного подхода придает оценке качества повышения квалификации педагогов особый статус. Оценка является не только средством диагностики уровня готовности педагогов к инновационной деятельности, но становится и способом ее развития, способствует улучшению качества повышения квалификации. Эта позиция требует обязательного включения в структуру программ повышения квалификации диагностического компонента, предусматривающего развитие у слушателей рефлексивных умений, способности к самоанализу, самоконтролю, самооценке. Исходя из этого, проектируемая на основе настоящей концепции модель оценки результатов повышения квалификации педагогов предполагает создание такой системы оценки, которая органично встраивается и в образовательный процесс учреждений, осуществляющих повышения квалификации педагогических кадров, и в систему оценки результатов, и в систему управления качеством повышения квалификации.

В последние годы в связи с распространением **компетентностного подхода** к определению целей и результатов в профессиональном и постдипломном образовании в оценке результатов также происходит переориентация с понятий «подготовленность», «образованность», «квалификация», «конкурентоспособность» на понятия «компетенция», «компетентность» выпускников. К основным положениям компетентностного подхода в процессе оценивания можно отнести тот факт, что компе-

тентность – личностная характеристика, соответственно необходимо внедрение моделей оценки, ориентированных на индивидуализацию. Кроме того, компетентность – интегральная характеристика, осуществляется переход от оценки знаний, профессиональных умений и навыков к интегрированной и междисциплинарной оценке компетентности как мотивированной способности решать профессиональные задачи. Поскольку компетентность проявляется в деятельности, важно внедрение деятельностных форм и методов оценки, содержание оценочных материалов должно быть соотнесено с реальными проблемами инновационной образовательной практики. Так как компетенции педагога проявляются во взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса, отсюда в оценке необходимо исходить из разумного сочетания оценки индивидуальных умений с оценкой умений работать в команде.

Именно компетентностный подход нацеливает на преодоление расхождения между качеством повышения квалификации и переподготовки педагога и требованиями, предъявляемыми к его компетенциям работодателями и обществом в целом. Компетентностный подход позволяет привести в соответствие требования образовательных программ повышения квалификации и потребности рынка труда. Применительно к оценке качества повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров компетентностный подход задает необходимость использования комплекса оценочных технологий (решение задач, портфолио, экспертиза проектов и др.) и специально создаваемых условий, позволяющих объективно оценить уровень готовности педагогов к инновационной деятельности. Одним из главных инструментов оценки компетентности является профессиональная задача, которая представляет собой цель деятельности, данную в определенных условиях, выбор способа достижения этой цели во многом определяется исходя из контекста. Задача, как правило, формулируется как проблемная ситуация, при решении которой специалист проявляет свои знания, профессиональные умения, личностные и деловые качества.

Способность и готовность педагогов могут быть оценены в процессе осуществления профессиональной деятельности, в ходе анализа ее результатов и продуктов (проектов, программ, учебно-методических материалов и др.). Указанное положение требует разработки компетентностных моделей, профилей готовности учителя, на основе которых могут быть разработаны карты оценки готовности, охарактеризованы уровни развития готовности и др.

В рамках настоящей концепции были определены основные **принципы оценивания**: принцип независимости оценки (для повышения объективности оценки необходимо привлечение независимых экспертов, работодателей, представителей профессионального сообщества к осуществлению оценочных процедур); принцип интегративности оценки (предмет оценивания – готовность педагогов к инновационной деятельности может быть оценен только комплексно, в единстве трех составляющих готовности: личностной, теоретической и практической готовности); принцип практикоориентированности оценочных средств (оценочные средства (критериальные задачи, анкеты, тесты, методики для самооценки, экспертные карты и др.) тесно связаны с практической деятельностью педагогов, выявляют готовность к инновационной деятельности в контексте реальной образовательной практики); принцип преемственности внутреннего и внешнего оценивания, связь оценки и самооценки (единые подходы к разработке целей и технологий осуществления оценочных процедур, достижение их согласованности и непротиворечивости); принцип последовательности изменений (этапность оценивания, оценивание индивидуального прогресса педагога, динамики личностного и професси-

онального роста).

В заключение обобщим концептуальные положения, на основе которых могут быть обоснованы модели организации оценки качества повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

В условиях инновационного развития образования оценка качества повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров не может быть сведена к оценке качества освоения образовательных программ. Согласно компетентностному подходу, в структуре компетенции помимо знания средств, способов, программ выполнения действий, решения типичных и творческих задач, осуществления правил и норм поведения опыта реализации знаний, необходимо должны быть заложены и личностные свойства, определяющие готовность к реализации полученных знаний и умений в новых условиях, ценностно-смысловое отношение к инновационной деятельности, ее личностная значимость. Соответственно, качество повышения квалификации связано не только с освоением педагогами инновационных подходов и технологий, но и с развитием личности профессионала, мотивированного на их внедрение в собственную практику.

Исходя из предыдущего положения, можно утверждать, что основным результатом повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в условиях инновационного развития образования является готовность педагогов к инновационной деятельности, которая рассматривается как «совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива образовательного учреждения, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовать эффективные способы их решения. Готовность проявляется в трех аспектах: личностном (направленность личности, готовность к творчеству, отсутствие антиинновационного барьера), теоретическом и практическом» [4, с.57].

Готовность как личностный результат повышения квалификации педагога обладает уникальными по структуре и содержанию индивидуализированными характеристиками, присущими разным педагогам и представить ее в виде унифицированных, точных и поддающихся однозначной оценке параметров невозможно. В этой связи процесс оценки качества повышения квалификации в условиях инновационного развития образования ориентируется не на оценку, которая предполагает соотнесение фактического результата и нормы (стандарта), а на эвалюацию, при которой оценивание рассматривается как сочетание контрольно-оценочных функций с анализом индивидуального опыта и с учетом прогнозирования тенденций инновационного развития образования. Эвалюация как подход к оцениванию,

включает в себя не только обоснование процедур оценивания качества, но и инструменты для осуществления самооценки, которые дают педагогу возможность осуществлять рефлексию профессиональной деятельности в условиях инновационного развития образования.

Оценка качества повышения квалификации рассматривается не только как способ определения готовности педагогов к инновационной деятельности, но и как средство развития такой готовности. В модели оценки готовности среди основных оценочных средств ведущее место занимают профессиональные задачи, проектные задания, эссе и др., которые ориентированы на включение педагога в инновационную деятельность и самооценку ее результатов.

В отличие от большинства моделей оценки, оценка качества повышения квалификации в условиях инновационного развития образования предполагает активное участие в этом процессе помимо внешних субъектов оценки (работодателей, преподавателей системы повышения квалификации, экспертов и др.) самих педагогических работников и ориентируется на использование в ходе оценивания широко спектра материалов для осуществления самоаттестации.

Организация оценивания осуществляется поэтапно и исходит из того, что готовность педагогов к инновационной деятельности как результат повышения квалификации в условиях инновационного развития образования – характеристика динамичная, развивается постепенно на основе индивидуального прогресса. Готовность является отсроченным результатом повышения квалификации и во многом зависит от мотивации самого педагога к внедрению инноваций в практику, поэтому оценка готовности должна осуществляться на основе данных мониторинга, позволяющих проследить динамику ее развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загвоздкин В.К. О направлениях обеспечения и развития качества школьного образования за рубежом // URL: <http://upr.1september.ru/articlef.php?ID=200701807> (дата обращения 12.07.2013)
2. Слободчиков В.И. Инновационное образование: введение в проблему // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – №6. с. 12-15
3. Дроботенко Ю.Б. Возможности системного подхода в исследовании изменений в образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 142-145.
4. Оценка качества повышения квалификации педагогических кадров в инновационном образовании: монография/Н.А. Дука, Т.О. Дука, Ю.Б. Дроботенко, Н.С. Макарова, Н.В. Чекалева; под общ. ред. Н.В. Чекалевой. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. – 130 с.

THE CONCEPT OF QUALITY EVALUATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE EDUCATION

© 2013

N.S. Makarova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chair of Pedagogy
N.V. Chekaleva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Chair of Pedagogy, Vice-Rector
Omsk State Pedagogical University, Omsk (Russia)

Annotation: In the given article the authors prove the concept of quality evaluation of teachers' professional development in the context of innovative education. Methodological aspect of the concept includes the ideas of systems approach, activity-based approach and competency-based approach. The main indicator of quality evaluation of teachers' professional development is teachers' readiness for innovative activity.

Keywords: quality evaluation, teachers' professional development, innovative education, readiness for innovative activity.

К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2013

А.А. Малая, старший преподаватель кафедры «Математика»

А.А. Чугунова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика»

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: Целенаправленная и систематическая работа учителя по оптимизации процесса обучения математической деятельности учащихся способствует повышению уровня их предметной компетентности, поскольку позволяет решить вопрос о выборе средств обучения при ограниченных рамках времени обучения и овладеть ученику универсальными знаниями, которые позволяют самостоятельно приобретать другие знания.

Ключевые слова: оптимизация процесса обучения; математическая деятельность; обучение математике; математизация эмпирического материала; логическая организация математического материала; применение математической теории.

Происходящие перемены в обществе обусловили необходимость изменений в образовании. На современном этапе в образовании широко используется личностно-ориентированный подход. Сегодня на первый план выходит личность учащегося, которому необходимо овладевать такими универсальными знаниями, которые позволят ему самостоятельно приобретать другие знания. При возрастающем объеме информации, которую должен усвоить ученик, а также при ограниченных рамках времени обучения актуальным становится вопрос об оптимизации процесса обучения, а в связи с этим и о выборе средств, при помощи которых подобный процесс осуществим.

Словарь русского языка С.И. Ожегова [1] дает толкование слову оптимальный просто как «наиболее благоприятный». В энциклопедическом словаре эта трактовка немного шире: «оптимальный (от латинского *optimus* – наилучший), наилучший, наиболее соответствующий определенным условиям и задачам» [2].

Среди сторонников педагогических подходов к оптимизации процессов обучения наибольшую известность получили идеи Ю.К. Бабанского. Говоря в целом о педагогическом процессе, Ю.К. Бабанский пишет, что «под оптимизацией учебно-воспитательного процесса понимают целенаправленный выбор педагогами наилучшего варианта построения этого процесса, который обеспечивает за отведенное время максимально возможную эффективность решения задач образования и воспитания школьников» [3].

Также вопросам оптимизации процесса обучения и отдельных его аспектов посвящены работы С.И. Архангельского, И.И. Дьяченко, Т.А. Ильиной, А.М. Матюшкина, В.М. Монахова, И.Т. Огородникова, И.П. Раченко, Н.Ф. Талызиной и других.

И.И. Дьяченко указывает на то, что «оптимизация процесса обучения – это выбор наиболее эффективного варианта управления процесса в соответствии с заданным критерием» [4].

Целенаправленную организацию процесса обучения связывает с его оптимизацией Т.А. Ильина. В ее трактовке «оптимизация процесса обучения – это степень соответствия организационной стороны системы тем целям, для достижения которых она создана» [5]. При этом автор указывает, что оптимальность, достигнутая для одних условий, может не иметь места при других условиях.

В связи с исследованиями вопросов проблемного обучения А.М. Матюшкин главным звеном управления и оптимизации процессов решения задач считает адекватные способы преобразования их условий, позволяющие раскрыть требуемую искомую величину, отношение и тому подобное. «Разработка оптимальных способов создания проблемных ситуаций и условий, обеспечивающих оптимальное управление решением проблем, составляет главную специфику и центральную задачу в исследовании проблемного обучения» [6].

И.Т. Огородников считает, что «один из важнейших аспектов оптимизации процесса обучения – выявление

оптимальных сочетаний различных методов обучения» [7].

В подходе С.И. Архангельского оптимизация – это фактор, определяющий содержание и круг задач научной организации учебного процесса, то есть некоторая качественная характеристика конечных результатов решения трех взаимосвязанных проблем: построения оптимальной системы всех элементов; установления оптимальных путей ее функционирования и развития; выбор оптимальных способов ее оценки, регулирования и управления. Акцентируя внимание на содержании и форме учебного процесса их взаимодействии, автор подчеркивает, что противоречия между ними «требуют такой организации их разрешения, которая не нарушает оптимального состояния процесса обучения» [8].

Дифференцированное обучение как способ оптимизации учебного процесса рассматривает Н.Н. Лиханова [9]. Оптимизацию учебного процесса на основе метода проектов исследует О.Л. Комиссарова [10].

Анализируя различные определения оптимизации процесса обучения Ю.К. Бабанский отмечает, что общим у них является «определение оптимизации процесса обучения как такого управления, которое организуется на основе всестороннего учета закономерностей принципов обучения, современных форм и методов обучения, а также особенностей данной системы, ее внутренних и внешних условий с целью достижения наиболее эффективного (в пределах оптимального) функционирования процесса с точки зрения заданных критериев» [3]. Говоря об оптимальности в своих работах автор неоднократно указывает на то, что «оптимальный – это не наилучший вообще, т.е. не идеальный процесс обучения. ... Оптимальный – это наилучший для имеющихся сегодня условий, для реальных возможностей учеников и учителя в данный момент, с точки зрения определенных критериев» [11].

Математические задачи являются одной из главных составляющих содержания учебного предмета математики, который включает также и теоретический материал (понятия и их определения, алгоритмы, математические утверждения: аксиомы, теоремы, леммы и т.д.). Но и теоретический материал учащиеся усваивают в процессе решения задач. Таким образом решение задач является основной деятельностью при обучении математике. Поэтому мы будем рассматривать задачи как средство оптимизации процесса обучения учащихся математической деятельности.

Проблема использования задач в обучении, как чисто математических, так и задач, возникающих перед человеком в процессе его деятельности, изучается давно. Общедидактические и методические аспекты обучения задачам и через задачи исследовали М.Ю. Колягин, Г.И. Саранцев, М.И. Махмутов, В.А. Байдак, Е.В. Шульга и другие.

По мнению А.Н. Леонтьева [12], Л.М. Фридмана [13], А.А. Столяра [14] и других, задачи в обучении должны возникать из проблемных ситуаций в различных предметных областях и затем решаться математическими

средствами, то есть в процессе проблемного обучения.

Создавая проблемные ситуации в процессе обучения, мы стремимся вовлечь ученика в такую деятельность, в ходе которой он сталкивается с фактами, противоречиями его системе знаний и жизненному опыту.

Сегодня в образовании принимается в качестве одной из ведущих установок обучение учащихся знаниям и деятельности. В самом общем виде деятельность рассматривают как специфически человеческую форму активности, содержанием которой является целесообразное изменение и преобразование окружающего человека мира. Термин математической деятельности применительно к определенному рода мыслительной, познавательной деятельности в процессе обучения математике используют Ю.М. Колягин [15], В.А. Крутецкий [16], А.А. Столяр [14] и другие.

Отметим, что В.А. Крутецкий, Ю.М. Колягин, Л.М. Фридман, Г.В. Дорофеев, Г.К. Муравин, Л.Г. Петерсон, Р. Атаханов математическую деятельность рассматривают только с точки зрения математики, то есть как деятельность, направленную на получение нового математического знания и на решение математических задач.

Другого мнения придерживается А.А. Столяр. В общем виде «обучение математике есть дидактически целесообразное (обоснованное) сочетание обучения математическим знаниям и познавательной деятельности по приобретению этих знаний, то есть специфической для математики познавательной деятельности, которую назовем математической» [14]. Он характеризует понятие математической деятельности, в первую очередь, как мыслительную деятельность с набором общих логических приемов мышления и только затем как специфическую для математики в содержании знаний и способах их приобретения познавательную деятельность. Такой подход позволил А.А. Столяру разработать педагогику математики на принципиально новой концепции реализации деятельностного подхода в обучении математике. В ее основу он положил модель математической деятельности, выделяющую три аспекта:

1) математическое описание конкретных ситуаций, или деятельность по математизации эмпирического материала (МЭМ);

для построения математической модели. С этим связаны умения абстрагироваться от несущественных свойств, выделять существенные, умение выделять классификацию объектов по нескольким признакам, осуществлять синтез, рассуждать по аналогии, выделять сходства и различия, переходить от знаковых систем языка к знаковым моделям математики.

Второй аспект – логическая организация математического материала (ЛОММ) для построения математической теории предполагает наличие умений и навыков использования математического аппарата, умение выбирать метод решения конкретной задачи и корректировать его с учетом исходной информации, умение переходить от одной математической модели к другой или синтезировать их.

Для третьего аспекта – применения математической теории (ПМТ) необходимы умения конкретизировать полученные результаты, применять на практике полученные выводы, владеть методами проверки задач.

МЭМ может осуществляться и тогда, когда ученик еще не владеет определенным математическим аппаратом (тогда решается педагогическая задача овладеть этим аппаратом, выделить математические понятия из конкретных ситуаций, открыть математические закономерности, отражающие свойства рассматриваемой предметной области), и когда ученик уже владеет необходимым математическим аппаратом (тогда целью математического описания эмпирического материала становится применение уже известных математических понятий в конкретной ситуации для решения, связанных с ней задач) [17].

ЛОММ может происходить либо внутри какой-нибудь небольшой темы и тогда она будет локальной, либо в масштабах целой теории, такая организация называется глобальной. В средних классах школы основное внимание должно уделяться логической организации в малом [17].

ПМТ понимается в широком смысле: и как «практическое» применение (то есть при решении практических задач), и как применение в другой теории (например, алгебры в геометрии) [17].

Понятие проблемной ситуации, функции, типы и

Таблица 1

Основные аспекты математической деятельности, проблемные ситуации	Основные типы проблемных ситуаций			
	Цель	Известное	Неизвестное	Результаты
МЭМ, проблемная ситуация 1	Введение новых понятий, расширение теоретических знаний	Эмпирический материал, подлежащий математическому описанию	Математический язык, аппарат, необходимый для описания эмпирического материала	Новые математические знания
ЛОММ, проблемная ситуация 2	Систематизация знаний	Математический материал, модель эмпирического материала	Способ логической организации математического материала, исследование модели	Система математических знаний
ПМТ, проблемная ситуация 3	Применение знаний в новых ситуациях	Эмпирический материал и математическая теория	Способ применения математической теории к новому эмпирическому материалу в новых ситуациях	Перенос математических знаний

2) логическая организация математического материала (ЛОММ), полученного в результате первого аспекта деятельности, или исследование класса моделей, к которому принадлежит полученная в результате первого аспекта модель, или построение математической теории (маленькой, «локальной» или большой, «глобальной»);

3) применение математической теории (ПМТ), полученной в результате второго аспекта математической деятельности [14].

Для первого аспекта математической деятельности – математизации эмпирического материала (МЭМ) требуется анализ исходной информации, необходимый

способы создания проблемных ситуаций являются ведущими элементами в общедидактической системе обучения. Конкретизация общедидактической системы проблемного обучения и ее сочетание с обучением математической деятельности позволяет выделить четыре типа проблемных ситуаций. Они специфичны для этого обучения, отличаются учебными целями, природой известного и неизвестного, рассогласованность которых порождает проблемную ситуацию, и результатами снятия (разрешения) этой ситуации. Таким образом, при реализации схем обучения математической деятельности должны предусматриваться типы проблемных ситу-

аций по всем аспектам математической деятельности и их цели, известному, неизвестному и результатам [14]. Основные аспекты математической деятельности, соответствующие проблемным ситуациям приведены в таблице 1.

Первая и третья проблемная ситуация не менее важны, чем вторая. На их уровне образуются новые структуры, и осуществляется переход от одного уровня мышления к другому. Если мы рассматриваем процесс обучения как развитие, ведущее к более высокому уровню мышления, то можем с помощью различных методов и средств ускорить переход от одного уровня мышления к другому, но не можем его осуществлять с пропуском промежуточного. Иначе учитель и ученик будут мыслить на разных уровнях [17].

Отметим, что задачи, решаемые в курсе математики, должны возникать из проблемных ситуаций в различных предметных областях. Решая их математическими средствами, ученики получают возможность последовательно проходить по всем аспектам математической деятельности по следующим схемам: МЭМ, МЭМ → ЛОММ, МЭМ → ЛОММ → ПМТ.

Ведя процесс обучения математике посредством задач, учитель часто задается вопросом: сколько задач и в какой последовательности надо использовать, чтобы достигнуть планируемых результатов. Отвечая на этот вопрос, А.А. Столяр говорит о том, что для достижения целей обучения и подведения учащихся к открытию маленькой «локальной» теории, необходима дидактически полная система задач, которая будет таковой, если в ней содержится, по крайней мере, по одной задаче из каждого класса эквивалентности.

В основу построения задач положены модель математической деятельности, схемы проблемного обучения математической деятельности и дидактическая система проблемного обучения.

Проведя анализ задач из учебника алгебры для 9 класса [18] по теме «Числовая последовательность и способы ее задания», результаты можно обобщить в таблице 2.

Таблица 2

Схема	МЭМ	МЭМ → ЛОММ	МЭМ → ЛОММ → ПМТ
Количество задач	3	3	11

Таким образом, большую часть задач составляют задачи на третью схему (МЭМ → ЛОММ → ПМТ), при этом хотелось бы еще раз отметить, задачи первых двух типов не менее важны.

Рассмотрим следующую задачу: Какие из перечисленных ниже последовательностей, заданных формулой общего члена, являются убывающими:

$$\begin{aligned} &\text{а) } 1 + 3(n-1); \text{ б) } (-10)^n; \text{ в) } -\frac{n-1}{n}; \\ &\text{г) } \frac{n+2}{n} \end{aligned}$$

В данной задаче применяется схема МЭМ → ЛОММ → ПМТ.

Для оптимизации процесса обучения данную задачу целесообразно сформулировать в следующей форме: Даны последовательности:

$$\begin{aligned} &\text{а) } 1; 4; 7; 10; \dots; \text{ б) } -10; 100; -1000; 10000; \dots; \\ &\text{в) } 0; -\frac{1}{2}; -\frac{2}{3}; -\frac{3}{4}; \dots; \text{ г) } \frac{3}{1}; \frac{4}{2}; \frac{5}{3}; \frac{6}{4}; \dots \end{aligned}$$

1) Составьте формулу, выражающую k – й член последовательности.

2) Определите правило составления числовой после-

довательности по нескольким первым ее членам и запишите формулу общего члена последовательности.

3) Какие из перечисленных выше последовательностей являются убывающими?

Таким образом сформулированная задача позволяет ученикам последовательно проходить по всем аспектам математической деятельности по схемам: МЭМ, МЭМ → ЛОММ, МЭМ → ЛОММ → ПМТ. Использование первой схемы (МЭМ) обучает учащихся выявлять математические закономерности. Применение второй схемы (МЭМ → ЛОММ) развивает у учащихся умения построения математических теорий и моделей. Задачи на третью схему (МЭМ → ЛОММ → ПМТ) носят вычислительный характер. Задачи этого класса заставляют учеников применить на практике полученные при использовании первой и второй схемы алгоритмы.

Урок – это основной элемент процесса обучения, а задача – это основное средство обучения на уроке. Следовательно, учителю необходимо строить урок таким образом, чтобы система задач, рассматриваемых на нем, была оптимальной в данных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 21-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1989. – 924 с.
- Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / Ред. кол.: В.И. Бородин, А.П. Горкин, А.А. Гусев, Н.М. Ланда и др. – М.: Большая Российская энцикл., 1998. – 912 с.
- Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560с.
- Дьяченко И.И. Оптимизация управления учебным познанием: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1970. – 18 с.
- Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. – М.: Знание, 1972. – Выпуск 1. – 72 с.
- Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
- Огородников И.Т. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. – М.: Изд-во МГПИ, 1972. – 352 с.
- Архангельский С.И. учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
- Лиханова Н.Н. Дифференцированное обучение как способ оптимизации учебного процесса // Педагогические науки. – 2010. – №6.
- Комиссарова О.Л. Оптимизация учебного процесса на основе метода проектов // Среднее профессиональное образование. – 2013. – №2.
- Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
- Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. – М.: Педагогика, 1977. – 146 с.
- Столяр А.А. Педагогика математики. – Минск: Вышэйшая школа, 1986. – 414 с.
- Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике Ч. 1. – М.: Просвещение, 1977. – 110 с.
- Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
- Шульга Е.В. Задачи как средство оптимизации процесса проблемного обучения математической деятельности в 5 – 6 классах: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2003.
- Алгебра: Учебник для 9 класса общеобразовательной школы / А. Абылкасымова, И. Бекбоев, А. Абдиев, З. Жумагулова. – Алматы: Мектеп, 2009. – 192 с.

TO THE SUBJECT ON OPTIMIZATION OF PROCESS OF TRAINING OF THE STUDENTS OF MATHEMATICAL ACTIVITY

© 2013

A.A. Malaya, senior teacher of department mathematics

A.A. Chugunova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department mathematics
North Kazakhstan state university named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: Deliberate and systematic work of teacher on optimization of process of training of mathematical activity of students contributes to their subject matter competence, as it allows to resolve an issue of a choice of tutorials at a limited framework of time of training and to seize to the student encyclopedic knowledge which allow to acquire other knowledge independently.

Keywords: optimization of process of training; mathematical activity; teaching of mathematics; mathematization of an empirical material; logical organization of a mathematical material; application of the mathematical theory.

УДК 378.02

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОРАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

© 2013

З.К. Малиева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»

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

Аннотация: В статье рассматривается актуальная для современного высшего образования проблема морального отчуждения студентов, анализируются основные факторы возникновения данного феномена. Проектируется теоретическая модель морального отчуждения студентов, возникающего на различных уровнях отношений личности с миром, другими, собой.

Ключевые слова: моральное отчуждение; факторы возникновения отчуждения; отношения; структурно-функциональная модель отчуждения; студенты; преподаватели.

Парадигматическая направленность мировой цивилизации в сторону приоритета материальных ценностей над моральными, усиление влияния новых информационных технологий, активизировавших ценности массовой культуры, формирующей идеологию общества потребления – все это привело к фундаментальной проблеме обезличивания человека, отчуждения его внутреннего мира от некогда устойчивых общечеловеческих духовных ценностей.

В самом общем смысле отчуждение представляет собой многомерный и многоуровневый феномен, основанный на дисгармонии разнообразных и динамичных отношений личности и окружающего ее мира. Зародившись, феномен отчуждения начинает поработать внутренний мир человека, деформируя его личностную позицию и оказывая тем самым негативное влияние как на внутреннюю, психическую, так и на внешнюю, профессиональную и общественную сторону его жизни.

Особая сложность решения проблемы заключается именно в том, что данный феномен сокрыт внутри личности и развивается незаметно не только для окружающих, но порой и для самой личности. Это затрудняет построение теоретической модели, которая включала бы в себя все его измерения. Поэтому мы ограничились рассмотрением данного феномена в процессе отношений, сопровождающих профессионально-личностное становление специалиста в вузе. Отношения, в которых возникает феномен отчуждения можно классифицировать в соответствии со сферой их реализации следующим образом: 1) уровень социальных общностей; 2) уровень профессиональной деятельности; 3) уровень взаимодействия между людьми в группе; 4) уровень внутриличностных отношений.

Представленные уровни стали для нас основой при построении **структурно-функциональной модели морального отчуждения студентов**.

Так, *на уровне социальных общностей* можно выделить информационно-смысловой, виртуальный и этнокультурный вид отчуждения.

Информационно-смысловое отчуждение является негативным следствием современного информационного мира, в котором происходит быстрая смена не только форм и ритмов повседневной жизни, но и интересов, потребностей, запросов и, в конечном счете, нравственной ориентации людей. Быстрая смена и устаревание информации приводит к несовпадению смыслов и зна-

чений в индивидуальном сознании, что, – по мнению А.Н. Леонтьева, – может приводить к «настоящей чуждости между ними, даже их противопоставленности» [1, с. 116], обуславливая невозможность формирования устойчивой системы моральных ценностей, норм и запретов.

Проявлениями информационно-смыслового отчуждения могут быть: поверхностность восприятия студентами происходящих событий; ослабление или отсутствие рефлексии на них; деформация оценки личностью своей роли и места в системе социального взаимодействия; отсутствие мотивации к профессиональной деятельности и учёбе; нарушение процесса социальной коммуникации; отсутствие чётких представлений о целях собственной жизни.

С развитием сети Интернет появляется новая разновидность информационного отчуждения – **виртуальное отчуждение**, которое представляет собой поведенческую зависимость, выражающуюся в патологической, непреодолимой тяге к использованию Интернет.

В результате виртуального отчуждения происходит уход от реальности, человек перестает выполнять функции, к которым он привык в обыденной жизни, нарушаются общественные связи: меньше общения с семьей, с окружающими, происходит социальная дезадаптация. При этом ценность реальной жизни для очень многих постоянных пользователей снижается по мере пограничных отметки, когда возвращаться к обыденной жизни становится труднее с каждым днем.

Этнокультурное отчуждение является следствием конфликта между привычными, традиционными ценностями, языковыми и поведенческими практиками и культурными нормами, привнесенными новой (иной культурной) средой. Оно возникает на почве различия ценностно-мировоззренческих категорий, идеологических доктрин, жизненных укладов, исторической памяти, общественных интересов и др., обуславливая социальную бытийность и составляя вместе с тем определяющее социокультурное содержание межэтнических противоречий.

Этнокультурное отчуждение приводит к формированию человека с маргинальным типом сознания и маргинальной культурой, который покинул одну культуру и не приспособился к другой, оказавшись тем самым на периферии каждой из культур. В целом это более или менее дезадаптированный человек с низким уровнем

образованности и гипертрофией национального самосознания, прогрессирующим отчуждением от новых интеграционных процессов в современной культурной и образовательной сфере [2, с. 110].

На уровне профессиональной деятельности выделяют такие виды отчуждения, как Преподаватель → Преподавательская деятельность, Студент → Познавательная деятельность, Студент → Будущая профессиональная деятельность.

Одним из основных факторов усугубления проблемы отчуждения преподавателей от преподавательской деятельности является негативная ситуация сложившаяся на современном этапе в высшей школе. Об этом свидетельствует ухудшение психологического самочувствия преподавателей. Проведенное исследование показало, что у 14% опрошенных преподавателей постоянно наблюдаются такие симптомы невроза, как рассеянность, раздражительность, обидчивость, тревожность, нарушения сна, быстрая утомляемость, высокая чувствительность к стрессам. Еще 68% опрошенных отметили данные симптомы как периодически возникающие.

В результате проведенного исследования было установлено, что доминирующими факторами возникновения невроза являются такие как: низкий престиж профессии, связанный с низким уровнем заработной платы; перегруженность аудиторными занятиями; сокращение часов; увольнение преподавателей; межличностные конфликты с коллегами и руководством; повышение требований к преподавателю со стороны администрации (обязательность публикаций, постоянное составление рабочих программ, УМК, всевозможных отчетов и т.п.); низкий уровень знаний студентов (особенно на коммерческих отделениях), их безответственность и нежелание учиться.

Следствием этого становится снижение интереса преподавателей к своей деятельности и к ее результатам, выражающееся в нежелании преподавателя повышать уровень своей профессиональной квалификации, безразличие не только к новой научной информации, но и к другим областям жизни (культуре, искусству, литературе). Формируются такие неприемлемые для преподавателя качества, как равнодушие, пессимизм, скептицизм, цинизм, расчет только на себя и для себя, приводящий к безнадёжности, нежеланию чего-либо добиваться. Это влечет за собой деградацию таких необходимых педагогу качеств как креативность, эмпатия, рефлексия, коммуникативность.

Отчуждение Студент → Познавательная деятельность, Студент → Будущая профессиональная деятельность обусловлено имитацией смыслов и целей современного образования. Согласно проведенным опросам, причиной поступления большинства молодых людей в вузы является не внутренняя потребность к получению профессионального знания, а лишь внешняя сторона этого процесса, то есть обретение общественного статуса (получение диплома, решение статусно-карьерных, а порой и матримониальных задач). В среднем около 85% опрошенных студентов биологического, исторического, педагогического, географического и математического факультетов не желают работать по избранной специальности (опрос проводился в Северо-Осетинском государственном университете с 2005 по 2012 гг.).

Помимо обозначенной проблемы, важнейшим фактором, влияющим на отчуждение личности от процесса познания, является существующая в рассматриваемом нами кавказском регионе, нестабильная геополитическая и социально-экономическая ситуация, ослабление интеллектуально-промышленного потенциала, и вследствие этого, ощущаемая бесперспективность позитивных ожиданий молодого специалиста.

Разорванные связи между образовательными учреждениями (подготовка специалиста) и производством (востребованность специалиста) привели к разрушению

существовавшей ранее системы распределения молодых специалистов на предприятия, предоставления лучшим выпускникам лучших карьерных вакансий, лишению молодых людей перспективы на получение работы по специальности.

Подобные условия формируют особый стиль жизни молодого человека, представляющий собой пассивную, ожидающую позицию по отношению к внешнему миру и ориентированную на удовлетворение низших потребностей [3, с. 488].

На уровне взаимодействия между людьми в группе возникают такие виды отчуждения, как «Я» «Другой» и «Студенты» «Родители».

Отчуждение «Я» ↔ «Другой» (или Личность ↔ Личность) проявляется в межличностных взаимодействиях со сверстниками и начинается при простом обнаружении отличительных особенностей «Другого» («Другой» – это не «Я»). Вместе с этим сразу возникает задача, часто переходящая в проблему взаимодействия «Я» с «Другим». Эта проблема тесно связана с особенностями субъекта, как на индивидуальном, так и на личностном уровне (А.П. Краковский, Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик и др.).

Данный вид отчуждения связан с такими характеристиками студентов, как неумение аргументировано отстаивать свои позиции, конформизм, эгоизм, неадекватная самооценка, слабости, отсутствие рефлексии и саморегуляции и т.д.

Вместе с этим возникновение и развитие отчуждения от других зависит от темперамента личности, ее характерологических свойств, от генетической предрасположенности к саморазрушительному или отклоняющемуся поведению.

Отчуждение Студенты ↔ Родители. Психологические проблемы личности нельзя рассматривать изолированно, не беря в расчет предыдущий, детский опыт общения с родителями. Именно в специфической атмосфере семьи, в способах межличностного общения родителей с детьми, в педагогических ошибках родителей видят причины возникновения отчуждения личности на протяжении все ее жизни, такие исследователи, как З. Фрейд, К.Г. Юнг, Э. Фромм, Э. Эриксон, А. Валлон, К. Хорни.

Неудовлетворенность молодого человека общением в семье, отсутствие эмоционального тепла и понимания со стороны родителей оставляют неудовлетворенной потребность в близости, принадлежности и соучастии, которые так необходимы в этом возрасте. Это создает серьезные предпосылки для возникновения у молодых людей асоциальных взглядов, низших потребностей, обедняет их эмоционально-интеллектуальную сферу, способствует развитию благоприятных условий для попадания их в сферу организованных групп антиобщественного направления [4], где они получают возможность самоутвердиться.

К последнему уровню – **уровню внутриличностных отношений** относится отчуждение «Личность» ↔ «Я» (или самоотчуждение), которое связано с существованием субъективного, внутреннего «Я» (К. Роджерс, М. Розенберг, И.С. Кон и др.).

Я-концепция включает не только восприятие личностью того, какой она есть на самом деле, но и того, какой бы она хотела и должна была быть. Этот компонент «Я» называется Я-идеальное. По К. Роджерсу, Я-идеальное, отражает те атрибуты, которые человек хотел бы иметь, но пока не имеет. Отсутствие понимания существующего на самом деле соотношения Я-реальное – Я-идеальное, сопровождающегося неправильной самооценкой, неспособностью разобраться в себе, своих отношениях, неприятием себя, так же приводит к самоотчуждению.

В результате происходит острое эмоциональное «отталкивание» всего, что нарушает представление о себе, идеализированный образ «Я». Восприятие реальной действительности искажается, отношение к ней стано-

вится неадекватным.

Проекция специфических характеристик различных видов морального отчуждения на целостную структуру личности, позволяет выделить когнитивный, аффективный, волевой и конативный компонент исследуемого феномена.

Когнитивный компонент есть проявление отсутствия общности познавательных интересов, равнодушие или негативная оценка когнитивной деятельности другой личности. Уход от контактов при отсутствии поддержки гностических интересов других продуцирует переживание отчужденности, возникновение смысловых барьеров, то есть непонимание людьми друг друга. Несовпадение смыслов, высказываний, просьб и т. д. создает препятствия для взаимодействия людей. Наиболее выражены смысловые барьеры во взаимоотношениях студентов с преподавателями и родителями. При этом часто студенты понимают правильность требований взрослых, но не принимают их, если эти требования игнорируют их взгляды, ценности.

Аффективный компонент проявляется в бесчувственности, неспособности к привязанности и любви, апатичности, отсутствию эмоционального участия в проблеме другого человека, группы, общества, отвержении себя и других, что проявляется в чувствах антипатии, враждебности, гнева, агрессивности, страха, смущения, вины, стыда [5]. В свою очередь может репродуцироваться в мультипереживаниях субъекта – чувствах одиночества, отвержения, чувстве дистантности, обособленности, изоляции.

Волевой компонент проявляется в определенной реакции личности на типичные ситуации морального выбора, в конфликтах и борьбе между требованием подчинения социальным нормам морали и имеющимися у человека желаниями. Вместе с тем, моральное отчуждение часто отражает неспособность индивида адекватно оценить ситуацию, свои возможности, предусмотреть последствия своих действий, управлять своим поведением, справиться с эмоциями и т.д.

Конативный компонент есть проекция морального отчуждения личности на ее поведение в обществе, обусловленная ее ценностными ориентациями, установками, переживаниями. Существуют разные модели поведения при отчуждении. В зависимости от внутреннего восприятия личности окружающей ее действительности и ее отношения к миру и себе их можно условно разбить на несколько групп. Это неверие в реальность существования нравственных ценностей мира; игнорирование

моральных норм; признание бесполезности соблюдения моральных норм; уверенность в бесперспективности борьбы со злом; внутреннее оправдание собственной развязности, распушенности.

Анализ типичных особенностей поведения в различных ситуациях, в различных группах лег в основу выявления и описания **типов морального отчуждения** – конструктивного, деструктивного, явного, скрытого.

Конструктивное отчуждение представляет собой отстраненность, необходимую для принятия решения, когда нужно увидеть что-то другими глазами, посмотреть на ситуацию со стороны.

Деструктивное отчуждение включает совокупность различных негативных, не одобряемых социальной средой проявлений личности: от распушенности до резко выраженного индивидуализма, от некоммуникабельности до ранних правонарушений.

Явное отчуждение включает широкий диапазон внешних проявлений от отдаления, дистанцирования личности от окружающих до крайних форм деструктивности.

Скрытое отчуждение часто бывает незаметно не только окружающим, но и самому человеку, когда он не может понять, что с ним происходит. Отчуждение незаметно проникает во внутренний мир, накапливается, вызывая внутреннее, духовное неприятие других, общества, мира.

Таким образом, моральное отчуждение представляет собой особое психоэмоциональное состояние внутриличностной изолированности человека, возникающее в процессе взаимоотношений личности с миром, окружающими, собой, основанное на социокультурных, социально-психологических, внутрисемейных, личностных противоречиях, проявляющееся в аффективном, волевом, когнитивном, конативном компонентах, и выражающееся в неприятии ценностей, норм поведения, чувствах одиночества, агрессии, равнодушия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004.
2. Налчаджян А. А. Этнопсихология. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 381 с.
3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. М.: Смысл, 1999.
5. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2006.

THE ESSENCE OF THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE MORAL ALIENATION OF STUDENTS

© 2013

Z.K. Malieva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of chair "Pedagogy and psychology"
North Ossetian State University in K. L Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The paper investigates problems and main causing factors of student moral alienation in higher education. A theoretical model is constructed to analyze a person's moral alienation that stems from their interactions with the world, other people, and themselves.

Keywords: moral alienation, causes of alienation, relationships, structural-functional model of alienation, students, teachers.

УДК 378.126:37.013

АНАЛИЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В АСПЕКТЕ ПРОФИЛАКТИКИ ТРУДОВОЙ НЕЗАНЯТОСТИ МОЛОДЕЖИ

© 2013

С.В. Малин, кандидат педагогических наук, заместитель министра
Министерство физической культуры, спорта, туризма и работы с молодежью
Московской области, Московская область (Россия)

Аннотация: В статье рассмотрены основные документы государственной молодежной политики в аспекте профилактики трудовой занятости молодежи. Проведено группирование основных документов государственной молодежной политики в аспекте профилактики трудовой занятости молодежи по основным направлениям, с целью облегчения ориентирования в огромном массиве нормативно-правовых документов данной сферы.

Ключевые слова: молодежь, трудовая занятость молодежи, профилактика трудовой занятости учащейся молодежи, государственная молодежная политика, нормативно-правовые документы.

В новых экономических и социальных условиях проблема занятости коснулась населения всех возрастных

групп и профессий. Наиболее уязвимой в сложившейся ситуации оказалась учащаяся молодежь, особенно та ее

часть, которая завершила обучение в учебном заведении, получив специальность и профессию, и готова приступить к трудовой деятельности.

В связи с динамичным развитием современных экономических, политических и социальных условий российской реальности существенно меняется и рынок труда. Значительно изменился за последние годы рейтинг популярных профессий, появились новые специальности, повысились требования к квалификации, деловым качествам специалистов, принимаемых на работу. Круг ситуаций, в которые могут попасть выпускники учебного заведения, значительно расширился, но при этом появилась неопределенность в их будущем трудоустройстве. В связи с этим, наряду со специалистами среднего возраста с опытом работы, ежегодно число безработных пополняет незанятая молодежь, чьи шансы устроиться на работу снижаются из-за отсутствия стажа и опыта работы.

При проведении анализа методической и педагогической литературы по трудовому образованию незанятой молодежи в Европе было установлено, что все западноевропейские технологии, стратегии, тренинги, учебные пособия и методические указания по трудовому образованию и воспитанию незанятой молодежи основываются на ряде основополагающих уставных декларативных документов, принятых под эгидой основных европейских интеграционных объединений: ООН, Европейского союза, Совета Европы, ЮНЕСКО.

Деятельность ЮНЕСКО призвана дать образование всем, на всех уровнях и на протяжении жизни, потому что образование играет главную роль в становлении и развитии личности человека, экономическом росте и укреплении социальных связей. В то же время оно – важный инструмент борьбы с безработицей, бедностью и одна из основ устойчивого развития. Выполнение данных целей обеспечивается рядом программ и ратификационных соглашений, принятых под эгидой ЮНЕСКО: Конвенцией против дискриминации в образовании; Конвенцией по защите и продвижение диверсификации культурного самоопределения; Рекомендациями по образованию в области международного взаимопонимания, сотрудничества, мира и образования по правам и фундаментальным свободам человека (<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>).

По данным ЮНЕСКО с 1979 года принято свыше ста документов, касающихся проблем молодежи. В них постоянно подчеркивается мысль, что молодые люди прежде всего своим трудом должны реализовывать свои цели, быть в постоянном поиске, строить свою судьбу (А. Берлин, М. Гарсия-Исер, С. Смирнов и др.).

В странах Европейского союза имеется как необходимая нормативно-правовая база, так и собственный опыт в решении проблемы трудового образования незанятой молодежи.

Анализ нормативно-правовой базы в сфере молодежной политики Российской Федерации в аспекте профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи позволили нам выявить несколько групп нормативно-правовых актов, регулирующих данный вид деятельности.

1 группа – Федеральные конституционные положения.

- Конституция РФ. В соответствии с частью 1 статьи 7 Конституции Российской Федерации Российская Федерация является социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. Непосредственное отношение к вопросам молодежи имеет содержание статьи 43 о праве на образование, обязательности основного общего образования.

- Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. № 197-ФЗ

(с изм. и в доп. от 24, 25 июля 2002 г., 30 июня 2003 г., 27 апреля, 22 августа 2004 г.). Устанавливает

Дополнительные гарантии соблюдения трудовых прав молодежи. В, частности, согласно статье 70 Трудового кодекса Российской Федерации испытание при приеме на работу не устанавливается для лиц, не достигших возраста восемнадцати лет, а также лиц, окончивших образовательные учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования и впервые поступающих на работу по полученной специальности.

- Закон Российской Федерации от 19 апреля 1991 г. № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации». Полномочия субъектов Российской Федерации в области содействия занятости населения осуществляются как «делегированные» полномочия, переданные для осуществления органам государственной власти субъектов Российской Федерации федеральным законом. К таким полномочиям относятся:

1. Осуществление контроля за обеспечением государственных гарантий в области занятости населения;

2. Оказание в соответствии с законодательством о занятости населения следующих государственных услуг:

- содействие гражданам в поиске подходящей работы, а работодателям в подборе необходимых работников;

- информирование о положении на рынке труда в субъекте Российской Федерации;

- организация ярмарок вакансий и учебных рабочих мест;

- организация профессиональной ориентации граждан в целях выбора сферы деятельности (профессии), трудоустройства, профессионального обучения;

- психологическая поддержка, профессиональная подготовка, переподготовка и повышение квалификации безработных граждан;

- осуществление социальных выплат гражданам, признанным в установленном порядке безработными;

- организация проведения оплачиваемых общественных работ;

- организация временного трудоустройства несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет в свободное от учебы время, безработных граждан, испытывающих трудности в поиске работы, безработных граждан в возрасте от 18 до 20 лет из числа выпускников образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, ищущих работу впервые;

- социальная адаптация безработных граждан на рынке труда;

- содействие самозанятости безработных граждан;

- содействие гражданам в переселении для работы в сельской местности;

- выдача работодателям заключений о привлечении и об использовании иностранных работников в соответствии с законодательством о правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации.

3. Разработка и реализация региональных программ, предусматривающих мероприятия по содействию занятости населения, включая программы содействия занятости граждан, находящихся под риском увольнения, а также граждан, особо нуждающихся в социальной защите и испытывающих трудности в поиске работы.

4. Организация и проведение специальных мероприятий по профилированию (распределению) безработных граждан на группы в зависимости от профиля их предыдущей профессиональной деятельности, уровня образования, пола, возраста и других социально-демографических характеристик в целях оказания им наиболее эффективной помощи при содействии в трудоустройстве с учетом складывающейся ситуации на рынке труда) безработных граждан.

5. Проверка, выдача обязательных для исполнения предписаний об устранении нарушений законодательства о занятости населения, привлечение виновных лиц к ответственности в соответствии с законодательством Российской Федерации.

6. Принятие мер по устранению обстоятельств и причин выявленных нарушений законодательства о занятости населения и восстановлению нарушенных прав граждан.

7. Обобщение практики применения и анализ причин нарушений законодательства о занятости населения в субъекте Российской Федерации, а также подготовка соответствующих предложений по совершенствованию данного законодательства.

2 группа - Законодательство по вопросам государственной молодежной политики.

- Федеральный закон от 24 июня 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». Устанавливает основные гарантии прав и законных интересов ребенка, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, в целях создания правовых, социально-экономических условий для их реализации (ребенок — лицо до 18 лет, то есть категория частично пересекается с категорией «молодой гражданин»)

- Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (с изменениями от 10 июля, 7 августа, 27 декабря 2000 г., 30 декабря 2001 г., 25 июня, 24 декабря 2002 г., 10 января, 5 апреля, 7 июля, 23 декабря 2003 г., 22 августа, 29 декабря 2004 г., 21 апреля, 31 декабря 2005 г.). Содержит ряд специальных норм о защите прав отдельных категорий молодежи в сфере высшего и послевузовского профессионального образования. Он определяет правовой статус студентов (статья 16), слушателей (статья 18) и аспирантов (статья 19) как составной части молодежи. Но данный Федеральный закон содержит систему норм, направленных на защиту и реализацию прав молодежи исключительно в сфере образования.

- Постановление Верховного Совета Российской Федерации от 3 июня 1993 года № 5090-1 «Об основных направлениях государственной молодежной политики в Российской Федерации». Утверждало Основные направления государственной молодежной политики в Российской Федерации (далее — Основные направления) — единственный из рассматриваемых актов, который был принят до принятия Конституции Российской Федерации. В разделе 2 Постановления были сформулированы основные направления политики государства, направленные на достижение поставленных целей, например:

- обеспечение соблюдения прав молодежи;
- обеспечение гарантий в сфере труда и занятости молодежи;
- содействие предпринимательской деятельности молодежи;
- и т.д.

Конкретные меры в этих сферах:

- установление правового статуса молодежного, студенческого и ученического предприятия;
- предоставление индивидуальным, семейным и коллективным предприятиям молодых граждан льгот по налогообложению и кредитованию, страхованию их коммерческого риска;
- установление дотаций (субсидий) и налоговых льгот на покрытие части расходов предпринимателя;
- использование экономических стимулов, в том числе налоговых льгот, повышающих заинтересованность предприятий, учреждений и организаций в предоставлении молодежи бесплатных (льготных) услуг по трудоустройству, в приеме на работу и расширении рабочих мест для молодежи, в профессиональной подготовке, производственном обучении и переподготовке молодых работников; и т.п.

- Федеральный закон от 24 июля 2007 г. № 209-ФЗ

«О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации». Разработка и реализация региональных и межмуниципальных программ развития субъектов малого и среднего предпринимательства с

учетом национальных и региональных социально-экономических, экологических, культурных и других особенностей, с возможностью включения в такие программы подпрограмм (разделов) по развитию молодежного предпринимательства:

- содействие деятельности некоммерческих организаций, выражающих интересы субъектов малого и среднего предпринимательства и структурных подразделений указанных организаций. Непосредственное содействие деятельности таких организаций по поддержке молодежного предпринимательства, по согласованию с органом по поддержке малого и среднего предпринимательства, которое может оказывать орган по делам молодежи;

- финансирование научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ по проблемам развития малого и среднего предпринимательства за счет средств бюджетов субъектов Российской Федерации. Работы специальной тематики, ориентированной на молодежное предпринимательство, может финансировать (софинансировать) орган по делам молодежи;

- поддержка муниципальных программ развития субъектов малого и среднего предпринимательства. В частности, обязательным условием поддержки таких программ может быть включение в них мероприятий по молодежному предпринимательству, а именно: доля молодежного предпринимательства в технопарках и бизнес-инкубаторах, создание специализированных молодежных организаций;

- проведение конкурсов молодежных предпринимательских проектов;

- информационно-консультационное обеспечение молодежного Предпринимательства.

Анализ данного направления позволяет сделать следующий вывод: На федеральном уровне в настоящее время отсутствует единый нормативный правовой акт, регламентирующий вопросы государственной молодежной политики. Правовое регулирование государственной молодежной политики носит дискретный характер, нормы, регулирующие общественные отношения в указанной сфере, содержатся в актах различной тематики. Отдельные вопросы, связанные с государственной молодежной политикой, решаются на уровне подзаконных нормативных правовых актов, принимаемых в развитие предусмотренных законодательством положений. Поэтому представляется целесообразным при принятии Федерального закона о молодежной политике решение, в том числе, вопроса о разграничении полномочий в сфере молодежной политики между федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Федерации, органами местного самоуправления.

3 группа - Иные законодательные акты, содержащие положения, связанные с государственной молодежной политикой

- Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (с изменениями от 24 декабря 1993 г., 13 января 1996 г., 16 ноября 1997 г., 20 июля, 7 августа, 27 декабря 2000 г., 30 декабря 2001 г., 13 февраля, 21 марта, 25 июня, 25 июля, 24 декабря 2002 г., 10 января, 7 июля, 8, 23 декабря 2003 г., 5 марта, 30 июня, 20 июля, 22 августа, 29 декабря 2004 г., 9 мая, 18, 21 июля, 31 декабря 2005 г.). Разграничивает круг вопросов, связанных с проведением государственной молодежной политики в сфере трудового образования.

Отдельные положения, связанные с решением вопросов государственной молодежной политики, содержатся в ряде законодательных актов Российской Федерации различной отраслевой принадлежности, в том числе в законодательстве об образовании, законодательстве о труде, жилищном законодательстве, семейном законодательстве, законодательных актах по вопросам социальной защиты и т.д.

4 группа - Нормативные правовые акты Президента

Российской Федерации

- Указ Президента Российской Федерации от 16 сентября 1992 г. № 1075 «О первоочередных мерах в области государственной молодежной политики» (с изменениями от 12 апреля 1999 г.). Издан в целях создания социально-экономических, правовых и организационных условий и гарантий для социального становления молодых граждан, максимального раскрытия потенциала молодежи в интересах развития общества. Предусматривает признание осуществления целостной государственной молодежной политики в России одним из приоритетных направлений социально-экономической политики государства.

В качестве первоочередных задач, требующих решения, рассматриваемым Указом Президента Российской Федерации были выделены:

- обеспечение соблюдения прав молодых граждан;
- установление для них гарантий в сфере труда и занятости;
- содействие их предпринимательской деятельности.
- Указ Президента Российской Федерации от 6 марта 1995 г. № 242 «О Национальном фонде молодежи».
- Указ Президента Российской Федерации от 3 февраля 2005 г. № 120

«О дополнительных мерах по усилению государственной поддержки молодых российских ученых — кандидатов науки и их научных руководителей».

- Указ Президента Российской Федерации от 6 апреля 2006 г. № 325 «О мерах государственной поддержки талантливой молодежи».

Рассматриваемыми Указами предусматривалось создание Российского фонда федеральных молодежных программ для организационного и финансового обеспечения приоритетных программ развития молодежи, а также поддерживалось предложение об образовании Национального совета молодежных объединений в целях координации деятельности молодежных и детских объединений России для защиты и реализации их интересов, прав молодежи и детей, а также принятие ряда иных мер.

5 группа - Нормативные правовые акты Правительства Российской Федерации.

- Федеральная целевая программа «Молодежь России (2001–2005 годы)», утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2000 г. № 1015 (с изменениями от 29 мая 2002 г., 6 сентября 2004 г.). В рамках данной программы был разработан ряд подпрограмм, в частности, постановлением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2002 г. № 363 была утверждена подпрограмма «Физическое воспитание и оздоровление детей, подростков и молодежи в Российской Федерации (2002–2005 годы)».

- Программа «Молодежь России (2001–2005 годы)» являлась продолжением программных мероприятий по реализации государственной молодежной политики, направленной на создание правовых, экономических и организационных условий для развития личности, поддержки молодежных объединений, в том числе проведенных в период выполнения федеральных целевых программ «Молодежь России» и «Молодежь России (1998–2000 годы)» федеральными органами исполнительной власти совместно с органами по делам молодежи исполнительной власти субъектов Российской Федерации, в рамках которых планировалось при основном финансовом обеспечении за счет средств субъектов Российской Федерации и местных бюджетов заложить организационные основы государственной молодежной политики, отработать механизмы ее реализации.

- Постановление Правительства Российской Федерации от 18 января 1992 г. № 33 «О дополнительных мерах по социальной защите учащейся молодежи» (с изменениями от 1 сентября 1992 г., 5 июня 1994 г., 4 августа 2005 г.).

- Постановление Правительства Российской

Федерации от 3 апреля 1996 г. № 387 «О дополнительных мерах поддержки молодежи в Российской Федерации» (с изменениями от 3 августа 1996 г.).

- Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662–р.

- Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760–р.

- Постановление Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2008 г. № 1089.

- Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года, утвержденные распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1663–р. В условиях негативного влияния экономического кризиса и возникновения критических ситуаций на рынке труда Правительством Российской Федерации принимаются меры, направленные на снижение напряженности на рынке труда субъектов Российской Федерации. В рамках осуществления антикризисных мероприятий данным Постановлением предусмотрено предоставление субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на реализацию дополнительных мероприятий, направленных на снижение напряженности на рынке труда субъектов Российской Федерации.

- Положение об организации общественных работ, утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 14 июля 1997 г. № 875. Органом исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органам местного самоуправления рекомендовано разработать региональные и территориальные (районные, городские) программы развития общественных работ.

- Постановления Правительства Российской Федерации принимаются в развитие законодательных положений или в целях конкретизации общих положений, предусмотренных законодательными актами, Указами Президента Российской Федерации или иными постановлениями Правительства Российской Федерации.

6 группа - Нормативные правовые акты федеральных органов исполнительной власти.

- Положение о Министерстве, утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2008 г. № 408. Федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере физической культуры, спорта, туризма и молодежной политики является Министерство спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации (Минспорттуризм России).

- Приказ Минобразования России от 1 марта 2002 г. № 642 «Об утверждении программы эксперимента по контрактной подготовке кадров сельской молодежи для реализации государственной молодежной политики на селе».

- Письмо Минобразования России от 17 октября 2003 г. № 15–52–633/15–01–21 «О необходимости принятия мер по обеспечению временной и сезонной занятости студентов и молодежи, организации их отдыха и оздоровления».

- Приказ Минобразования России от 16 февраля 2001 г. № 530 «О проведении конкурса программ (проектов) в сфере содействия занятости молодежи».

- Приказ Минобразования России от 30 августа 2002 г. № 3186 «О всероссийском конкурсе вариативных программ и пилотных проектов отдыха, оздоровления и занятости подростков и молодежи».

- Приказ Министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации от 23 декабря 2008 г. № 72 «Об утверждении Концепции развития кадрового потенциала молодежной политики в Российской

Федерации».

- Методические рекомендации Министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации «Об обеспечении занятости молодежи в рамках реализации антикризисных мероприятий, направленных на снижение напряженности на рынке труда».

Многие вопросы, связанные с государственной молодежной политикой, решаются на уровне подзаконных нормативных правовых актов, в том числе актов федеральных органов исполнительной власти, в развитие предусмотренных законодательством положений.

7 группа - Региональные нормативно-правовые акты в области регулирования молодежной политики.

В том или ином виде законы о молодежной политике приняты подавляющим большинством субъектов («О молодежи» (Республика Коми, Рязанская и Челябинская области, г. Москва); «О молодежи и государственной молодежной политике» (Республика Татарстан, Калужская и Ленинградская области); «О молодежи и молодежной политике» (Архангельская область, г. Санкт-Петербург); «О государственной молодежной политике» (Республики Алтай, Бурятия, Дагестан, Ингушетия, Карелия, Марий Эл, Мордовия, Саха (Якутия) и Тыва, Удмуртская и Чувашская Республики, Краснодарский и Красноярский края, Амурская, Астраханская, Волгоградская, Вологодская, Иркутская, Калининградская, Камчатская, Кировская, Курганская, Курская, Липецкая, Магаданская, Московская, Оренбургская, Пермская, Са-халинская, Свердловская, Смоленская, Тверская и Томская области, Ненецкий и Ямало-Ненецкий автономные округа); «О молодежной политике» (Республики Башкортостан и Северная Осетия — Алания, Кабардино-Балкарская и Карачаево-Черкесская Республики, Приморский и Ставропольский края, Владимирская, Ивановская, Костромская, Нижегородская, Новосибирская, Омская, Саратовская, Тамбовская, Тюменская, Читинская и Ярославская области, Еврейская автономная область); «О государственной региональной молодежной политике» (Алтайский край); «О региональной государственной молодежной политике» (Орловская область); «Об основах молодежной политики» (Хабаровский край и Ульяновская область); «Об общих принципах осуществления государственной молодежной политики» (Кемеровская область); «Об основных направлениях государственной молодежной политики» (Брянская область); «О реализации государственной молодежной политики» (Республика Хакасия и Ханты-Мансийский автономный округ); «О государственной поддержке молодежи» (Республика Адыгея); «О государственной поддержке молодежи, молодежных и детских общественных объединений» (Ростовская область). Всего в 72 субъектах Российской Федерации.

8 группа - Акты международного сотрудничества.

- Соглашение между Правительством Российской Федерации и Кабинетом Министров Украины о сотрудничестве в области молодежной политики (Киев, 28 января 2003 г.).

- Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Итальянской Республики о сотрудничестве по делам молодежи (Рим, 15 января 2001 г.).

- Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Беларусь о сотрудничестве в области молодежной политики (Москва, 30 июня 1995 г.).

- Соглашение между Правительством Российской Федерации и Федеративной Республикой Германия в области молодежного сотрудничества (21 декабря 2004 г., Шлезвиг, Германия).

- Соглашение между Правительством СССР и Правительством Французской Республики о молодежных обменах, Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Французской Республики о сотрудничестве по делам молодежи (5

июля 1989 г.).

- Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Японии о создании Японо-Российской комиссии по молодежным обменам (Москва, 15 марта 1999 г.).

Указанные соглашения содержат в основном близкие положения, различаясь преимущественно разной степенью подробности в регламентации возможных направлений сотрудничества и порядка его осуществления.

Таким образом, проанализировав состояние законодательства и подзаконного нормативно-правового регулирования по вопросам государственной молодежной политики РФ можно сделать следующие основные выводы:

1) Правовые нормы, регулирующие общественные отношения в сфере государственной молодежной политики, содержатся в нормативных правовых актах разного уровня и различной тематики, не имеют единой концептуальной основы, в них отсутствует единство понятийного аппарата.

2) Пробелы в нормативно-правовом регулировании частично восполняются разрозненными актами органов исполнительной власти. Проблема молодежной политики до настоящего времени решается путем «точечного» регулирования наиболее острых проблем при отсутствии единой нормативной и методологической базы их решения.

3) Отдельные правовые акты, отличающиеся определенной комплексностью подхода к регулированию молодежных проблем, были приняты на раннем этапе становления правовой системы Российской Федерации как независимого государства и в силу значительных изменений в разных сферах общественной жизни не могут служить основой для проведения эффективной молодежной политики.

4) Преобладают акты концептуального или узко-прикладного характера. Задача же формирования ядра правового регулирования молодежной политики, нормативно определяющего механизмы молодежной политики, не решена; отсутствует взаимоувязанность правовых норм, содержащихся в различных нормативных актах; ряд предложений концептуального характера и поручений, содержащихся в них, до настоящего времени не реализованы. Так, намеченное в «Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации» и Федеральной целевой программе «Молодежь России (2001–2005 годы)» нормативное и методологическое обеспечение деятельности по реализации приоритетных направлений государственной молодежной политики не привело к появлению комплексного нормативного правового акта в указанной сфере.

5) Необходимо принятие Федерального закона, решающего в комплексе вопросы формирования и реализации государственной молодежной политики на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Отсутствие такого акта создает серьезные препятствия в осуществлении Правительством Российской Федерации полномочий по реализации молодежной политики, а государственными органами власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления полномочий по реализации программ и мероприятий по работе с молодежью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Социальная реабилитация безработных с высшим образованием / А. Берлин, М. Гарсия-Исер, С. Смирнов и др. // Человек и труд. 2001. № 12. С. 60–62.

Sintra Plan of Action. International Forum on Education for Non-Violence. UNESCO Interregional Project for Culture of Peace and Non-violence in Educational Institutions. [Электронный ресурс]. URL: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>. (дата обращения 11.05.2010).

ANALYSIS REGULATORY SUPPORT STATE YOUTH POLICY IN THE CONTEXT
OF THE PREVENTION OF LABOUR UNEMPLOYED YOUTH

© 2013

S.V. Malin, candidate of pedagogical sciences, vice minister

Ministry for physical culture, sports, tourism and youth coordination of the Moscow Region (Russia)

Annotation: This article describes the main instruments of the state youth policy in the aspect of prevention of labor unemployment of youth. Conducted grouping of key documents of the state youth policy in the aspect of prevention of labor unemployment of young people in key areas, to facilitate orientation in the vast array of legal instruments in this field.

Keywords: youth, working youth unemployment, the prevention of labor unemployment students, the state youth policy, legal and regulatory documents.

УДК 159.923

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕМПЕРАМЕНТА И СКЛОННОСТИ ПОДРОСТКОВ
К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ**

© 2013

Д.В. Лазаренко, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»

Е.К. Исакова, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Педагогика»

Л.Н. Маркова, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: в исследовании показаны на уровне темперамента подростков свойства, которые предрасполагают к различным формам девиантного поведения.

Ключевые слова: темперамент, девиантное поведение, подростки.

В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков часто возникают необоснованное чувство тревоги, повышенная возбудимость, депрессивные или фрустрационные состояния, обостряются всякого рода патологические реакции.

Даже совершенно здоровых подростков характеризует предельная неустойчивость настроений, поведения, постоянные колебания самооценки, ранимость и неадекватность реакций. Перечисленные факторы, безусловно, не являются исчерпывающими, но необходимо рассматривать их именно как факторы риска, способные при определенных условиях стать причинами девиантного поведения.

Масгутова С.К. утверждает, что подростковый возраст – это самый сложный объект познания, потому что он подвижен; это изменчивая социальная группа, тем более, трансформационные процессы, происходящие в обществе, вызвали серьёзные изменения не только в социальном облике подростков, но и в сущности их психики, в их психических свойствах и состояниях [1].

Абульханова-Славская К.А. отмечает высокую значимость в моделях индивидуального поведения психологических характеристик личности, в том числе, темперамента [2].

Ильин Е.П. указывает, что в ходе исследований Равич-Щербо И.В. был выделен «синдром трудного темперамента». Его признаками являются низкая ритмичность, преобладание негативного настроения, слабая реакция, плохая адаптивность, высокая интенсивность реакций. Однако слабая реакция, высокая интенсивность реакций, низкая ритмичность определяются генетической составляющей, в то время как плохая адаптивность определяется преимущественно общесемейной средой, а негативное настроение – индивидуальной средой [3].

Девиантное поведение детей и подростков – явление комплексное и сложное. Оно может иметь внешние и внутренние причины. В современной психологии выделяют следующие группы факторов, детерминирующих девиантное поведение личности:

- внешние условия физической среды;
- внешние социальные условия;
- внутриличностные причины и механизмы девиантного поведения;
- внутренние наследственно-биологические и конституциональные предпосылки.

Поэтому необходимо понимать, что различия по темпераментам – это различия не по уровню возможностей психики, а по своеобразию их проявлений. Современные знания позволяют говорить о том, что наследует-

ся не какая-то конкретная форма отклоняющегося поведения, а определённые индивидуально-типологические свойства, увеличивающие вероятность формирования девиантности, например, импульсивность или стремление к лидерству.

Возникая на уровне ситуативных поведенческих реакций при определенном сочетании указанных факторов, девиантное поведение, закрепляясь, приводит к устойчивым формам отклонений в поведении. При этом складывается дезадаптивное поведение детей и подростков, которое осложняет их социализацию в обществе в целом.

Реан А.А. отмечает, что за последнее время произошла интенсивная примитивизация сознания детей и подростков [4].

Фельдштейн Д.И. отмечает, что происходит рост цинизма, грубости, жестокости, агрессивности. А за этими внешними проявлениями кроются внутренние, глубинные переживания растущих людей: тревожность, страх, неуверенность, одиночество [5].

По мнению Клейберга Ю.А., потребность в приобщении, причастности к обществу, самосовершенствованию, самореализации, личностному росту современных подростков стимулируется происходящими социальными процессами. Но при этом жёстко сталкивается с отсутствием понимания, уважения со стороны взрослого сообщества, которое не подчёркивает, не фиксирует, атрибутивно не обозначает самостоятельность, общественную ценность растущего человека, не создаёт условия для реального выхода подростков на серьёзные дела общества. Поэтому подростки в современной ситуации социально-экономического кризиса оказались в наиболее трудном положении [6].

Многочисленные попытки исследователей систематизировать девиантное поведение ещё не привели к созданию единой классификации и единого определения самого понятия «девиантное поведение».

Змановская Е.В. отмечает, что в научной литературе существует многозначность понятий «девиантное поведение», «отклоняющееся поведение» и связанная с этим терминологическая путаница. Известную сложность представляет и то, что сведения по проблеме отклоняющегося поведения приходится искать в различных дисциплинах (социология, медицина, право, психология, педагогика). Имеющаяся литература, как правило, имеет либо узко специальный, либо слишком популярный характер. Литературы по психологии отклоняющегося поведения явно недостаточно, как недостаточно и эффективных технологий воздействия на него [7].

Так, Дюркгейм Э. рассматривал девиантное поведение как следствие нормативно-ценностной дезинтеграции общества. По мнению Кона И.С., девиантное поведение означает систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы. Невский И.А. считает, что девиантное поведение – это социальное поведение, не соответствующее установившимся в данном обществе нормам [8; 9; 10].

Нами уже было рассмотрены различные дефиниции понятия «девиантное поведение» [11] с опорой на исследования Девятьяровой И.Н. [12], Ковковой О.Н. [13] и др.

В предыдущем исследовании [11] нами была изучена склонность старшеклассников к девиантному поведению на уровне личности. Но предпосылки к некоторым формам девиаций существуют и на других уровнях. Целью данного исследования является выявление склонности к девиантному поведению у подростков на уровне свойств темперамента.

Для реализации данной цели было организовано и проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 62 подростка одной из школ г. Петропавловска. Нами были использованы следующие методики:

- методика «Психологическая характеристика темперамента» Смирнова Б.Н.;
- «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» Вологодского центра гуманитарных исследований и консультирования.

Рассмотрим полученные результаты.

Очень высокая степень выраженности проявляется у 27 % подростков (что соответствует 16 учащимся). Высокая степень выраженности характерна для 43 % (26 подростков). Следовательно, 70 % (или 42 подростка) являются экстравертами.

Низкая степень выраженности данного свойства проявляется у 13 % (8 подростков), очень низкая характерна для 7 % (4 подростка). Это означает, что 20 % (или 12 подростков) являются интровертами.

Средняя степень выраженности экстраверсии – интроверсии характерна для 10 % (6 подростков). Данные подростки являются амбивертами. Обладают качествами и экстравертов, и интровертов, но выраженными умеренно, уравновешенно.

Очень высокой степенью выраженности данного качества обладают 17 % (10 подростков), и высокой – 25 % (15 подростков). Таким образом, общее количество подростков с данными показателями составляет 42 % (25 подростков).

Очень низкая степень выраженности ригидности характерна для 17 % (10 человек) подростков, низкую степень выраженности имеют 3 % подростков (2 человека). Таким образом, общее количество подростков, для которых характерна пластичность как свойство темперамента, составляет 20 % (12 человек).

Средняя степень выраженности свойства темперамента «ригидность – пластичность» характерна для 38 % (23 человека) подростков.

Эмоциональная возбудимость очень высокой степени характерна для 7 подростков, что составляет 12 %. Высокой степенью характеризуется 13 подростков, или 22 %. Таким образом, количество подростков с очень высокой и высокой степенью выраженности эмоциональной возбудимости составляет 34 % (20 подростков).

Состояние эмоциональной тормозимости (торпидности, инертности) в очень низкой степени характерно для 10 % подростков (6 человек), в низкой степени показатели аналогичны. Таким образом, очень высокая и высокая степень инертности характерны для 20 % подростков (12 человек).

Уравновешенность процессов возбуждения – торможения характерна для 46 % подростков (28 человек).

Очень быстрый темп реакций у испытуемых подростков не выявлен. Быстрый темп характерен для 30

% (18 подростков). Очень медленный темп реакций характерен для 8 % (5 человек) подростков. Медленный темп реакций выражен у 22 % (13 подростков). Средний темп реагирования характерен для 40 % (24 человека) подростков.

Очень высокая степень активности соответствует 2 % (1 человек), высокая степень отсутствует. Для данной группы подростков характерны очень низкая активность – 37 % (22 человека) и низкая степень – 26 % (16 человек). Таким образом, общее число подростков с очень низкой и низкой активностью (т.е. пассивностью) составляет 63 % (38 человек).

Средняя степень активности выражена у 35 % (21 человек) подростков. Сравним степени выраженности свойств темперамента подростков, основываясь на сопоставлении суммированных показателей «очень высокая степень» и «высокая»; «очень низкая степень» и «низкая» с показателем «средняя степень выраженности».

Из «очень высоких» и «высоких» показателей выраженности свойств темперамента более всего выражена экстраверсия (70 %). Высоко выражены ригидность (42 %) и возбудимость (34 %). Несколько менее выражен темп реакций (30 %). Почти не выражена активность (2 %).

Средние показатели преобладают у возбудимости (46 %). С небольшими различиями выражены темп реакций (40 %), ригидность (38 %) и активность (35 %). Низкий показатель характерен для экстраверсии (10 %).

Из низких показателей очень высоко выражен показатель активности (63 %), что означает фактически резкое преобладание пассивности в группе испытуемых подростков. Низкие показатели экстраверсии, ригидности и возбудимости находятся на одном уровне – по 20 % соответственно. Низкий показатель темпа реакций находится на уровне 30 %.

Сопоставление данных показателей степеней выраженности свойств темперамента подростков даёт основание считать психологическими проблемами для данной группы подростков:

- крайне высоко выраженную пассивность (63 %) и фактическое отсутствие её высоких показателей (2 %);
- высокую степень выраженности ригидности (42 %);
- высокую степень выраженности возбудимости (34 %).

На следующем этапе исследования были выявлены значения склонности подростков к различным формам девиаций.

Установка на социально-желательные ответы выражена у 30 % (18 человек) подростков. Это означает склонность подростков выглядеть в более благоприятном свете, продемонстрировав строгое соблюдение социальных норм. Однако при этом возможны недостаточное понимание себя и сниженные адаптационные возможности, что может привести к стремлению следовать за большинством, что в крайнем выражении приводит к конформизму. Кроме того, возможно умышленное приукрашивание себя как личности, т.е. ложь. Следует также иметь в виду, что некоторые люди склонны пунктуально следовать установленному стандарту, всегда соблюдая любые, даже незначительные и не имеющие существенной ценности правила, – в этих случаях повышение показателя по данной шкале отражает особенности характера.

Такая установка не выражена у 3 % (2 человека) подростков. В зоне неопределённости находится 67 % (40 человек).

Склонность к преодолению норм и правил выраженной является у 10 % (6 человек) подростков. Для таких подростков подобная склонность чаще всего носит оборонительный характер, они занимают такую позицию вследствие стремления скрыть испытываемое ими эмоциональное напряжение. Это способствует также компенсации недостаточного внимания, любви, заботы, по

отношению к ним, привлечению внимания других к себе хотя бы таким способом. Однако следует иметь в виду, что склонность к преодолению норм и запретов может быть уже и сформированным, осознанным негативным отношением к социальным нормам, с детства демонстрируемым родителями как образец «правильного» поведения.

Такая склонность не выражена у 32 % (19 человек) подростков. В зоне неопределённости находится 58 % (35 человек).

Склонность к аддиктивному поведению выражена такая склонность у 3 % (2 человека). Для этих подростков основным мотивом склонности к аддиктивному поведению является изменение их психического состояния, которое рассматривается ими как «серое», скучное, монотонное. Характерен скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне проявляемым превосходством; сниженная переносимость трудностей повседневной жизни. Такие подростки склонны уходить от ответственности в принятии решений, повышенная тревожность. Выражено стремление говорить неправду, и обвинять других, зная при этом, что эти другие не виноваты.

Данная склонность не выражена у 50 % (30 человек) подростков. В зоне неопределённости находится 47 % (28 человек) подростков.

Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению является выраженной у 13 % (8 человек) подростков. Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению не выражена у 22 % (13 человека) подростков. В зоне неопределённости находится 65 % (39 человек) подростков.

Склонность к агрессии и насилию выраженной является у 13 % (8 человек) подростков. Для таких подростков характерно нанесение вреда окружающим (или окружающему). Агрессия связана с гневом, вызванным препятствием на пути достижения цели, угрозой или причинением боли. У данных подростков агрессия является одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, а также сохранением и усилением контроля над существенным для них окружением. Следует отметить, что агрессивные или даже жестокие взаимоотношения в семье превращают во взрослой жизни агрессию подростков в жизненный стиль их личности.

Не выражена склонность к агрессии и насилию у 38 % (23 человека) подростков. В зоне неопределённости находятся показатели 49 % (29 человек) подростков.

Выраженность волевого контроля эмоциональных реакций характерна для 28 % (17 человек) подростков. Для таких подростков характерна способность сознательно управлять своими эмоциональными состояниями и поступками, преодолевать препятствия на пути достижения сознательно поставленной цели. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов на жизнь, развитое чувство собственного долга. Как правило, они хорошо осознают личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки. Характерно стремление к завершению начатого дела, не отвлекают соблазны. Готовы к восприятию нового, неожиданного, страх перед неизвестностью не характерен. Для таких подростков характерны ответственность, дисциплинированность, обязательность, принципиальность.

Не выражена склонность к волевому контролю эмоциональных реакций у 18 % (11 человек) подростков. В зоне неопределённости находятся показатели 54 % (32 человека) подростков.

Выражена склонность к делинквентному поведению у 5 % (3 человек) подростков. Для таких подростков характерны не развитые высшие чувства (долг, совесть, ответственность, сострадание). Их представления о до-

бре и зле не социализированы, что искажает их эмоциональную реакцию на поступки. Склонны к группированию, в группе снижается страх наказания, резко усиливается агрессия и жестокость, снижается критичность к происходящему. Навыки самоконтроля, как правило, не сформированы. Чувство вины отсутствует, характерна патологическая лживость, потребительское отношение к людям. Такие подростки склонны к развлечениям, материальным благам, но не требующим особого труда. Поэтому для таких подростков привлекательны кражи, мошенничество, и такие новые для нашего общества формы делинквентного поведения как проституция, сутенёрство, торговля наркотиками и даже людьми, нападение на бизнесменов.

Отсутствует выраженность склонности к делинквентному поведению у 38 % (23 человека) подростков. В зоне неопределённости находятся показатели 57 % (34 человека) подростков.

Следует отметить, что показатель «неопределённости» находится между «выраженностью» и «не выраженностью» шкал девиаций в поведении подростков. Поэтому так высоко значима своевременность начатой психолого-педагогической работы по профилактике и коррекции отклонений в поведении подростков. И в какую сторону сдвинутся показатели неопределённости – в сторону выраженности девиаций или в сторону отсутствия их выраженности – определяет эффективность проводимой работы.

Для выяснения тесноты связи между свойствами темперамента и склонностью к девиантному поведению подростков, мы будем применять метод расчёта линейной корреляции Пирсона.

В ходе проведенного нами корреляционного анализа выявлены положительные и отрицательные корреляционные связи разной степени значимости.

Нами выявлены статистически значимые положительные связи:

- между «экстраверсией-интроверсией» и склонностью к агрессии и насилию;
- между «эмоциональной возбудимостью-тормозимостью» и склонностями: а) к аддиктивному поведению; б) самоповреждающему и саморазрушающему поведению; в) агрессии и насилию; г) делинквентному поведению;
- между «темпом реакций» (быстрый-медленный) и склонностями: а) к социальной желательности; б) самоповреждающему и саморазрушающему поведению; в) агрессии и насилию;
- между «активностью-пассивностью» и а) установкой на социальную желательность; б) склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

Отрицательная корреляционная связь выявлена только одна:

- между «эмоциональной возбудимостью-тормозимостью» и волевым контролем эмоциональных реакций.

Итак, нами было выявлено, что между свойствами темперамента и склонностью подростков к девиациям в поведении существуют вполне определённые выраженные корреляционные взаимосвязи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Масгутова С.К. Основные проблемы подросткового возраста в контексте школьной психологической службы: автореф. дис. к.пс.н. – М., 1993. – 35 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 2001. – 372 с.
3. Ильин Е.П. Методологические аспекты изучения связи свойств нервной системы и темперамента с особенностями поведения и эффективностью деятельности. – СПб.: Академия, 1999. – 167 с.
4. Реан А.А. Психология подростка. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003. – 431 с.
5. Фельдштейн Д.И. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста //

Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. Л.М. Семенюк. – Издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии. – 1996. – С. 248-259.

6. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М., 2001. – 196 с.

7. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2003. – 287 с.

8. Дюркгейм Э. Социология. – М.: Наука, 1995. – 278 с.

9. Кон И.С. Открытие «Я». – Р./Д.: Феникс, 2001. – 198 с.

10. Невский И.А. Учителю о детях с отклонениями в поведении. – М., 2003. – 297 с.

11. Лазаренко Д.В. Взаимосвязь черт личности и склонности старшеклассников к девиантному поведению. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2013. № 1. – С. 131-133.

12. Девятьярова И.Н. Девиантное поведение подростков: анализ понятий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2011. № 3. – С. 99-102.

13. Ковкова О.Н. Индивидуально-корректирующее сопровождение социализации подростков девиантного поведения как психолого-педагогическая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2012. № 4. – С. 140-142.

THE RELATIONSHIP OF TEMPERAMENT AND PENCHANT FOR DEVIANT BEHAVIOR TEENAGERS

© 2013

D.V. Lazarenko, master of education, senior lecturer of department Psychology

E.K. Isakova, master of education, senior lecturer of department Pedagogy

L.N. Markova, master of education, senior lecturer of department Psychology

North Kazakhstan State University n. M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: the study reports on the level of adolescent temperament properties that predispose to various forms of deviant behavior.

Keywords: temperament, deviant behavior, teenagers.

УДК 37.013.83

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СТРАНАХ ЕВРОСОЮЗА

© 2013

H.B. Makhnia, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Черкасский государственный технологический университет, Черкассы (Украина)

Аннотация: Рассмотрены основные нормативно-правовые документы, регламентирующие систему образования взрослых в странах Европейского Союза, выделены основные уровни, на которых функционирует система. Проанализирована деятельность Европейской общественной организации образования взрослых.

Ключевые слова: андрагогика, обучение взрослых, непрерывное образование, нормативно-правовая база.

В начале XXI века резко возросли требования к образованию взрослых, к удовлетворению духовных и образовательных потребностей лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью. Значение образования взрослых сегодня усиливается осуществляемой структурной перестройкой экономики и обусловленной этим необходимостью переквалификации и переобучения значительного количества лиц трудоспособного возраста, а также активным включением граждан в общественно-политическую жизнь в условиях демократизации общества.

С учетом интересов и возрастных особенностей взрослых в каждой стране складывается и функционирует собственная система образования взрослых – система специализированных учреждений общего и профессионального образования, культурно-образовательных учреждений. Сейчас это – органическая составляющая системы образования страны, особое её подразделение, основной задачей которого является содействие всестороннему развитию человека в период самостоятельной жизни. В этом смысле образование взрослых является социальным институтом, который порождает процесс превращения имеющегося в обществе социально-культурного опыта в достояние всех его членов и как следствие – обеспечивает постоянное обогащение личностного потенциала.

В отечественной педагогике большое внимание уделяется развитию образования взрослых. Все же стоит отметить, что этот вопрос еще находится на этапе формирования. В конце XX – в начале XXI века АПН Украины сделаны важные шаги для дальнейшего развития системы образования взрослых. В «Основных направлениях педагогических и психологических исследований в Украине», утвержденных АПН Украины, предусмотре-

ны специальные подразделения, направления и ориентировочная тематика исследований по проблемам андрагогики. В 2007 году Институт педагогики и психологии профессионального образования трансформирован в Институт педагогического образования и образования взрослых АПН Украины. В его структуре создан отдел андрагогики.

Цель статьи – поиск собственной модели развития национальной политики в сфере образования взрослых, разработка и внедрение Концепции образования взрослых, эффективная деятельность различных институтов в области требует осознания имеющихся проблем в контексте общеевропейской парадигмы. В этой связи возникает необходимость анализа международных нормативно-правовых документов, создание и укрепление собственной нормативной базы внедрения стратегических задач эффективной национальной системы образования взрослых; системного и детального анализа теоретических основ развития и практического опыта образования взрослых в развитых странах Западной Европы, выявление тенденций развития современной методологии образования взрослых и разработка критериев адаптации практики европейских систем образования взрослых к отечественному опыту.

Анализ состояния профессиональной подготовки будущих специалистов в Украине и требований современного рынка труда свидетельствует, что пока существуют определенные расхождения между результатом профессиональной подготовки и требованиями работодателей. Работодатели нуждаются в специалисте, компетентном не только в области своей профессиональной деятельности, но и способном к самообразованию, личностному развитию, социальному взаимодействию в многонациональном информационном обществе. Главные качества

современного специалиста – способность самостоятельно решать сложные социальные и производственные проблемы, профессиональная универсальность. А учебные заведения зачастую продолжают готовить кадры для выполнения экономических задач, которые уже потеряли или теряют свое значение.

Проблема профессиональной подготовки специалистов является предметом исследования известных отечественных ученых. Непрерывное образование рассматривают И. Зязюн, Н. Ничкало, В. Семченко, С. Сысоева, Л. Сигаева, М. Солдатенко. Формированию самостоятельности посвящены научные исследования И. Зязюн, В. Казаковой, Л. Сигаевой. Интеллектуальное и профессиональное развитие личности изучают С. Сысоева, А. Романовский, качество и технологизацию образования – Н. Борисова, С. Гончаренко, Е. Лузик, Н. Ничкало; лично ориентированный подход – И. Бех, В. Рыбак, В. Семченко, С. Сысоева, А. Пехота, М. Чобитько и другие.

Современная экономика требует от специалиста в процессе профессионального роста регулярно пополнять свои знания и навыки. Исследователи отмечают, что для достижения социального успеха, современному человеку необходимо, по крайней мере, четыре раза сменить сферу профессиональной деятельности. Для тех, кто занят в одной области долгое время, необходимо обновлять и повышать свою квалификацию не реже одного раза в три года.

Сегодня в странах Европы 30-40% работающих имеют высшее образование. При этом, граждане с высшим образованием имеют уровень доходов в 1,5-2 раза выше среднего. Международная статистика свидетельствует, что работники со средним уровнем квалификации рискуют стать безработными в 4 раза чаще, чем высококвалифицированные специалисты [1].

По статистике Евростата [5], более трети населения ЕС в возрасте 25-64 лет участвует в формальном и неформальном образовании и тренингах. При этом молодежь, независимо от пола, проявляет большую активность: более 80% молодых людей участвует в неформальном образовании и тренингах, около 6% – в формальном образовании. Формальное образование более длительное, чем неформальное или тренинги. Работодатели и образовательные институты, предоставляющие неформальное образование, являются его крупнейшими провайдером. Вместе они проводят большую часть мероприятий неформального образования и тренингов.

Следует отметить, что около двух третей населения ЕС не участвует в формальном, неформальном образовании или тренингах, а почти 70% имеет низкий уровень образования. Средний показатель продолжительности неформального образования в странах ЕС – 384 часа, неформального образования и тренингов – 76 часов. В Германии эти показатели самые высокие: 905 часов отводят на формальное и 76 – на неформальное образование. Далее следуют Болгария, Латвия, Австрия. Самой распространенной причиной последилового образования называют возможности улучшения работы или совершенствования карьерных перспектив. Эту причину отметили как основную в 17 странах – 43% респондентов.

Работодатели – основные провайдеры неформального образования и тренингов: их доля в секторе неформального образования – 40%. Институты неформального образования и тренингов отвечают за 17% сектора.

К институтам неформального образования относятся институты образования взрослых, профессиональные институты, коммунальные центры, педагогические вузы – фолькшколы в Скандинавии, Германии, Австрии, Швейцарии, частные лингвистические компании. Среди других провайдеров последилового образования называют коммерческие институты, где на обучение и тренинги отводят лишь 5% времени от общей учебной активности.

Меморандум непрерывного образования Европейского Союза, который состоялся в Лиссабоне в марте 2000 г., стал значительным событием в определении политики и практики образования взрослых в Европейском Союзе. Его выводы подтверждают, что Европа уже вступила в «эпоху знаний» с соответствующими экономическими и социальными последствиями [3]. Выводы Лиссабонского саммита подтверждают, что успешный переход к экономике и обществу, основанному на знаниях, должен сопровождаться процессом непрерывного образования – обучением на протяжении жизни (lifelong learning).

Европейская комиссия и страны – члены ЕС определили обучение в течение жизни (а значит, и образование взрослых) в пределах Европейской стратегии занятости как всестороннюю учебную деятельность, осуществляемую на постоянной основе для улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции. Главная идея нового подхода состоит в том, что непрерывное образование перестает быть лишь одним из аспектов образования и переподготовки специалистов. Оно становится ведущим принципом образовательной системы и участия в ней человека в течение всего непрерывного процесса учебной деятельности.

С помощью системы непрерывного образования все жители Европы получают равные возможности, чтобы адаптироваться к требованиям социально-экономических изменений и активно участвовать в формировании будущего Европы. Поликультурная Европа стала «обществом, основанным на знании» (knowledge-based society), где информация, знания, а также мотивация к постоянному обновлению знаний и навыки, необходимые для этого, становятся решающими факторами европейского развития, конкурентоспособности и эффективности рынка труда [2, с. 436].

Наша страна не может находиться в стороне от происходящих процессов. В марте 2009 г. группа ученых Института педагогического образования и образования взрослых АПН (руководитель группы – Л.Б. Лукьянова) представила проект Концептуальных положений образования взрослых в Украине. В концепции конкретизировано содержание категории «образование взрослых», содержание понятий «образование взрослых», «взрослый ученик», «учебная деятельность взрослого», «технологии обучения взрослых», «андрагог».

Концепция разработана в соответствии с решениями Пятой международной конференции образования взрослых (г. Гамбург, Германия, 14-18 июля, 1997 г.), Международного совета по образованию взрослых (г. Дамаск, Сирия, 22-26 сентября, 2000 г.), Межгосударственной программы реализации Концепции формирования единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств (29 ноября, 2001 г.), Софийской конференций образования взрослых (Болгария, 9 ноября 2002 г.), Концепции развития образования взрослых в странах – участниках Содружества Независимых Государств (г. Москва, РФ, 25 мая 2006 г.) и с учетом положений Модельного закона «Об образовании взрослых» (7 декабря 2002).

Анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблемам непрерывного обучения и образования взрослых позволяет констатировать, что профессиональная координационная деятельность ЕАЕА, Европейской ассоциации образования взрослых (англ. European Association for the Education of Adults), получила активное мировое распространение в 80-х годах XX в. – в начале XXI века. Эта мощная европейская организация усиливает евроинтеграцию стран ЕС, разрабатывает евростандарты в сфере образования взрослых, учитывает национальные традиции и специфику. Организация объединяет более 140 национальных организаций из 40 стран и представляет интересы более 50 миллионов взрослых во всей Европе. Штаб-квартира ЕАЕА распо-

ложена в г. Брюссель (Бельгия).

Результаты научного анализа свидетельствуют, что влияние теоретической и практической деятельности ЕАЕА не рассматривалось отечественными учеными в области образования взрослых. Анализ научных источников, посвященных проблематике развития национальной стратегии в сфере образования взрослых, позволил определить следующие направления научных исследований:

- философские основы национальных систем образования на основе решения противоречий между глобальным и локальным, между усилением унификации и сохранением национальной идентичности;

- концептуальные положения методологии сравнительной педагогики в сфере образования взрослых и андрагогики;

- исследования ученых – членов ЕАЕА, посвященные различным теоретическим проблемам в сфере образования взрослых: андрагогика, непрерывное образование, экология, образование в течение жизни, неформальное образование взрослых, самовоспитание личности, стратегии национальной политики в сфере образования взрослых – демократизация образования взрослых, международная кооперация в отрасли образования взрослых, политика пожизненного обучения в сфере образования взрослых, законодательные вопросы образования взрослых, направления и формы образования взрослых, учреждения образования, ассоциации, общественная работа, дистанционное образование, методы обучения взрослых в странах Европы (мозговой штурм, тренинги, мнимые тренировки, планы коммуникации, психогимнастика и др.).

В мировой практике сложились многоуровневые структуры неправительственных организаций, функционирующих в сфере образования взрослых:

- глобальный уровень (Международный Совет по образованию взрослых);

- континентальный уровень (Европейская Ассоциация образования взрослых);

- региональный уровень (Северный Совет по образованию взрослых);

- национальный уровень (Совет по образованию взрослых в отдельно взятой стране) [4, с. 41-42].

Международный Совет по вопросам образования взрослых (ICAE), (ЕАЕА), Азиатское Бюро по вопросам образования взрослых (ASPBAE) и Институт по вопросам международного сотрудничества германской ассоциации образования взрослых (DVV) плодотворно работают, исследуя различные аспекты проблемы обучения взрослого населения.

В большинстве европейских стран за последние годы проводятся государственно-общественные мероприятия (недели образования взрослых и др.), направленные на развитие конкретных форм обучения взрослых, внедряются идеи образования взрослых, непрерывного образования, самосовершенствования человека на протяжении всей жизни. Вместе с тем, единой и общепринятой трактовки роли и места, функций образования взрослых и его гуманизации в системе непрерывного образования не существует, есть только общие гуманистические тенденции понимания этого вопроса, отраженные в различных международных документах.

Первые заметные сдвиги в законодательстве отдельных европейских стран состоялись, но широкой поддержки как на государственном, так и на общественном уровне образование взрослых не получили. С 50-х годов в Европе начинают принимать законодательные акты, направленные на развитие сферы образования взрослых: Закон о народных вузах (Норвегия, 1948 г.), Закон о заочном образовании (Норвегия, 1948 г.), Закон о предоставлении дотаций народным высшим школам и соответствующим организациям народного образования (Западный Рейн-Вестфалия, Германия, 1953 г.) и др.

В большинстве европейских стран (Австрия, Швеция,

Дания и др.) специальные законодательные акты об образовании взрослых были приняты только в 80-90-х годах XX ст., что позволяет утверждать, что сфера образования взрослых – очень молодая образовательная отрасль, нормативно-законодательная основа которой находится в процессе становления.

За последние десятилетия нормативно-правовая база большинства европейских стран в сфере образования взрослых корректировалась в двух направлениях: внесение изменений в ранее принятые и ратифицированные законодательные акты и пересмотр политики развития системы образования взрослых (Норвегия, Дания, Швеция, Германия); принятие новых законодательных актов (Венгрия, Литва Эстония, Словакия, Словения) и разработка рекомендаций и стратегических программных документов на наднациональном уровне [3].

Относительно национального уровня регулирования нормативно-законодательной сферы образования взрослых, в европейских странах выделяют две группы законов: законодательство, основанное на целостном подходе к системе образования взрослых (Закон об образовании взрослых в Эстонии, Федеральный закон о содействии образованию взрослых в Австрии) и законодательство, основанное на регулировании образовательной практики, что не попадает в сферу действия других законов (Закон о неформальном образовании в Литве, Закон о свободном образовании взрослых в странах Скандинавии).

Институт образования взрослых Российской академии образования, имея соответствующую государственную поддержку реализации проектов, активно сотрудничает со странами СНГ в вопросе формирования единого образовательного пространства. Еще в 2006 г. Институт разработал проекты модельных законов «Об образовании взрослых» и «О просветительской деятельности», которые были приняты Межпарламентской ассамблеей государств – участников СНГ, законопроект «О последипломном образовании» для Беларуси, Казахстана, Кыргызстана, Российской Федерации, который был одобрен Межпарламентским комитетом.

Согласование евроинтеграционной стратегии Украины в сфере непрерывного образования и развития национальной системы образования взрослых со стратегией теоретической и практической деятельности ЕАЕА будет способствовать разработке теории деятельности отечественной общественной организации в сфере образования взрослых, которая должна быть создана, согласованию ее координационной деятельности с деятельностью европейских общественных структур, расширению содержательной направленности проектной деятельности и влияния на развитие отечественной теории и практики в сфере образования взрослых.

Европейцы живут в сложной социально-политической среде, где развитие личности становится невозможным без умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к этническому, культурному и языковому разнообразию.

На данном этапе исторического развития важно критически переосмыслить историко-педагогический опыт образования взрослых, наработанный в развитых странах Европы для формирования государственной политики занятости населения, разработки новой стратегии развития образования взрослых как социального института, его правовой основы, социальных, экономических и финансовых механизмов развития образования взрослых, для определения роли и функций регионов и местных организаций, органов образования, центров службы занятости и социальной защиты населения.

По мнению Элвина Тоффлера, известного американского футуриста, неграмотный человек XXI века не тот, который не умеет читать и писать, а тот, который не умеет учиться и переучиваться [1, с. 152].

Необходимость оптимизации образования взрослых обусловлена важностью системного совершенствования

политики, нормативно-правового обеспечения, финансирования этой отрасли, а также содержания, методов и форм организации системы последилового обучения, повышения квалификации, выявления теоретико-методических основ и психолого-педагогических закономерностей эффективного обучения, разработки психолого-педагогических рекомендаций и т.п. Выполнение вышеуказанных задач тяжело представить без наличия соответствующей нормативно-правовой базы в области андрагогики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордієнко М. Професійна підготовка дорослих у контексті ціло-життєвого навчання // Вісник Запорізького національного університету. Серія :

Педагогічні науки. – № 2 (13). – Запоріжжя, 2010. – С. 151 - 155.

2. Енциклопедія освіти / під ред. В. Кременя; Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 58 - 80.

4. Сігасва Л., Гордієнко М. Уміння й навички самостійної роботи у професійному становленні дорослої людини. АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ЕКМО, 2007. – 167 с.

5. Eurostat. The Life of women and men in Europe, A statistical portrait, 197 pages, ISBN 92-894-3569-2, EUR 30.

REGULATORY SUPPORT OF ADULT EDUCATION IN THE EUROPEAN UNION

© 2013

N.V. Makhinya, candidate of pedagogical studies, associate professor of the Foreign Languages Department
Cherkassy State Technological University, Cherkassy (Ukraine)

Annotation: Main legal documents regulating the adult education system in European Union, and main levels at which the system operates are appointed. The activity of European Association for the Education of Adults is analyzed.

Keywords: andragogy, adult education, lifelong learning, legal and regulatory framework.

УДК 373.2

ИННОВАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ

© 2013

Е.В. Мигунова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются проблема готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к организации продуктивного взаимодействия с семьей на основе обобщения опыта Новгородской области. Особо подчеркивается необходимость акцентировать внимание на создание условий подготовки педагогов к взаимодействию с родителями с учетом особенностей современного ребенка, семейного воспитания.

Ключевые слова: дошкольное образование, подготовка педагогов, взаимодействие, современные проблемы российской семьи.

Среди современных вызовов образованию, связанных с процессами глобализации и информационным взрывом, особо выделяется кризис традиционной модели детства.

Взросление детей происходит в изменившихся условиях, их опыт существенно отличается от родительского. Происходят изменения и в привычных механизмах семейного воспитания. Современной семье предоставляется больше возможностей выстраивать карьеру, уже существует понятие «бикарьерная семья», когда оба родителя нацелены на карьеру, соответственно у них не хватает времени на воспитание ребенка и в связи с этим детьми занимается вспомогательный персонал. Сокращение общения в семье, дефицит эмоционального тепла, принятия, недостаток сотрудничества в семье ведут к возникновению трудностей в развитии детей. Современная семья дает родителям больше возможностей не продлевать неудачный брак, жить с сегодняшним партнером, соединяя детей от разных браков и т.д. Дети получают не весь объем заботы, ласки, любви, что не реализует их потребность быть признанными, успешными, не обеспечивает в полной мере психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации, жизнеспособность и целеустремленность, ответственность за себя и других. Острым вопросом стоит жестокое обращение с детьми, насилие взрослых по отношению к детям, девиантное поведение супругов.

Это происходит в обстановке изменившейся системы отношений не только взрослых и детей, но и самих взрослых, включая отношения между родителями, понимания ими ценностей, в условиях потери ответственности за детей, приводящей к их психическому напряжению, ограничения активности и самостоятельности ребенка, усиливающейся ориентации детей на потребление.

Наблюдается также тенденция дистанцирования отца от проблем воспитания, его низкой эмоциональной вовлеченности и ориентации на родительство. Миграция населения, связанная с трудоустройством, обусловила рост числа семей, в которых один из супругов не может постоянно выполнять свои роли.

В современных условиях преобладают однодетные семьи, в детских садах разновозрастные группы, мала доля совместного проживания разнопоколенных семей, дворовое общение нарушено, - все это свидетельствует об отсутствии разновозрастного общения, в котором передается опыт от старших к младшим.

Д.И.Фельдштейн указывает на то, что дети сегодня объективно вышли из системы постоянного контакта со взрослыми. Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в условиях малого социума – семьи, класса, ближайшего окружения, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию, когда уже с дошкольного возраста он находится в развернутом социальном, в том числе, новом знаменном пространстве, где на его сознание давит хаотичный поток информации из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, педагогов. В условиях быстро меняющейся, общедоступной информации взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей [1].

Исследователями отмечается интенсивная примитивизация сознания детей, рост цинизма, грубости, жестокости, агрессивности под действием компьютерных игр, снижающих контроль детей за собственным поведением и формирующих зависимость. Как следствие - повышенный уровень тревожности, неуверенность, одиночество, страх, и при этом – инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность.

Д.И.Фельдштейн выделил особенности современно-го ребенка: снижение когнитивного развития детей до-

школьного возраста, их энергичности, желания активно действовать, возрастание эмоционального дискомфорта; сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, воли и произвольности; низкие показатели в тех действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов, неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения; неразвитость тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков, что свидетельствует и о несформированности определенных мозговых структур ребенка, ответственных за формирование общей произвольности; недостаточная социальная компетентность детей, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты, рост явлений одиночества, отвержения; неспособность ребенка концентрироваться, отсутствие интересов, повышенная рассеянность (результат экранной зависимости); увеличилось количество детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности; в то же время увеличивается категория одаренных детей: с особо развитым мышлением, лидеры, «золотые руки», художественно одаренные, обладающие двигательным талантом [1].

Все эти особенности и изменения требуют переосмысления отношений образовательных учреждений и семьи, создания конструктивных инструментов взаимодействия с семьями, совершенствования профессиональной деятельности педагогов.

Педагоги современного дошкольного образовательного учреждения сами нуждаются в специальном сопровождении, повышении квалификации, переподготовке, в ходе которых затрагиваются проблемные вопросы современной семьи, в т.ч. и молодой; в обучении взаимодействию с семьями разных типов, категорий. Этот факт надо учитывать при составлении программ методической службы, повышения квалификации и переподготовки педагогов.

У педагогов возникает потребность повышать профессиональную компетентность, чтобы улавливать и разрешать противоречия, возникающие в семейном воспитании. Среди стратегий развития сферы образования и социализации детей до 2020 года обозначены: выявление семей, в которых нет достаточного социального и культурного капитала для поддержки развития детей и создание для них специальных курсов повышения родительской компетентности, оказание индивидуальной поддержки; привлечение наиболее активных и компетентных семей к управлению образовательными учреждениями вплоть до их прямого участия в обновлении образовательного процесса; развитие инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья; развитие системы психолого-медико-социального сопровождения; модернизация программ дополнительного образования; поддержка одаренных детей [2].

Представленные стратегии формируют направления совершенствования профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ).

Радует тот факт, что по результатам исследования «Анализ и экспертиза ресурсов семей, местного сообщества и социокультурной среды в образовании и социализации детей и подростков», проведенных РАНХ, большинство родителей видят необходимость участвовать в образовании ребенка уже в дошкольный период. В настоящее время развиваются институциональные формы участия родителей в образовании детей; увеличивается число активных управляющих советов, родительских клубов и сообществ, участвующих в принятии решений по стратегическим вопросам развития учреждения.

Сегодня очевидна значимость привлечения родителей к образовательному процессу дошкольного образовательного учреждения, создающего эффективное образовательное пространство в соответствии с федеральными государственными требованиями.

С целью реализации такого взаимодействия, с учетом особенностей дошкольника, выделенных Д.И.Фельдштейном, на основе обобщенного опыта педагогов Новгородской области используются следующие формы: открытые занятия с детьми в ДОУ для родителей (с включением беседы с родителем, ребенок может рассказать что-то новое гостю, ввести в круг интересов); педагогический совет с участием родителей (с включением интервью с родителями, обсуждение педагогических ситуаций, телефон доверия, на его анализе планируется дальнейшая работа с родителями); посещение семьи; педагогические беседы с родителями с целью оказания своевременной помощи родителям, достижения единой точки зрения в вопросах воспитания; тематические консультации (плановые, неплановые по инициативе обеих сторон); групповые собрания родителей (выступление педагогов, психолога, медицинского работника, музыкального работника, родителей); круглый стол (с участием специалистов); конференции с родителями (моделирование жизненных ситуаций педагогами, профильными специалистами, родителями в занимательной форме); письменные формы общения (еженедельные записки, личные блокноты, ящик для предложений); использование приемов создания ролей для родителей (гость группы, доброволец, член родительского комитета, команда пап); клубы на основе взаимодействия взрослых и детей, в т.ч. Клуб Молодой семьи, Клуб Пап, Клуб выходного дня («Вместе с мамой и папой!»), презентация семейных и творческих проектов – журналы, книги, энциклопедии, газеты и др.; творческие накопительные альбомы; портфолио и др.

Развитие взаимодействия ДОУ с родителями направлено на:

- сотрудничество родителей друг с другом с целью обмена опытом, оказания поддержки, по вопросам трудоустройства, здоровья, жилья, ухода за детьми, образованием, выявления общих проблем и особенностей (например, дети с особо развитым мышлением, лидеры, художественные таланты и др.);

- обучение родителей, в т.ч. с использованием презентаций (психологические особенности личности ребенка, эмоциональное развитие ребенка, развитие сюжетно-ролевой игры дошкольника, социальная компетентность ребенка, создание комфортной семейной обстановки, влияние супружеских отношений на воспитание детей, одаренные дети и др.);

- неформальные встречи родителей и педагогов, диспуты, клубы по интересам, «вечер вопросов и ответов», оформление фотостендов; обмен литературой, аудио-, видео-, Интернет- ресурсами, проведение мастер – классов, взаимодействие с социумом;

- непосредственное участие родителей в образовательном процессе, в управлении им (проведение «Дней соучастия», проектная деятельность, наблюдательные Советы, Клуб выходного дня, «Моя профессия»);

- увеличение доли дополнительных платных образовательных услуг, учитывающих интересы детей, способствующих их разностороннему развитию, развитию творческого потенциала, таланта.

Современные условия деятельности дошкольных образовательных учреждений ставят взаимодействие с семьей на одну из основных позиций. С целью осуществления дифференцированного подхода к работе с родителями необходим учет структуры и социального положения семьи, типа и стиля семейных отношений, уровня педагогической культуры. Отношения с родителями строятся на доверии, базируются на принципах открытости, взаимопонимания. Родители являются основными социальными заказчиками ДОУ, поэтому вза-

имодействие педагогов с ними просто невозможно без учета интересов и запросов семьи, поиска форм и методов работы, которые позволяют учесть актуальные потребности родителей, способствуют формированию их активной позиции.

Одним из вызовов современному дошкольному образованию является появление новой категории семьи – это образованная семья с высокими ожиданиями в отношении образования своих детей. Такие родители относятся к педагогам уважительно, но критически, а их деятельность расценивают как оказание услуги, а не как подвижничество. Чаще всего, это семьи с одаренными детьми, которые требуют к себе особого повышенного внимания, участия. Увеличение в обществе доли таких семей создает, с одной стороны, новые возможности для образовательного учреждения, с другой, – новые требования к педагогу, его профессиональной деятельности. Педагогическое сообщество не всегда готово к такого рода проявлениям, т.к. мотивация к обновлению компетенций педагогических кадров слаба, что объясняется отсутствием конкуренции, значительной долей педагогов пенсионного возраста, крайне медленным обновлением кадрового состава, педагогам легче работать со всеми детьми сразу, не выделяя кого-либо.

Проблемы, стоящие перед современным педагогом, требуют от него владения информационными технологиями, умение эффективно сотрудничать с другими людьми, полноценно использовать личностные ресурсы, готовность осуществлять собственную образовательную траекторию, обеспечивая успешность. Сегодня востребован не просто воспитатель, а педагог – исследователь, психолог, технолог, обеспечивающий профилактику семейного неблагополучия, индивидуализированную адекватную помощь семье, находящейся в трудной жизненной ситуации.

На это обращает внимание В.В.Путин в Указе «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017годы», который направлен на обеспечение комфортной и безопасной среды для жизни каждого ребенка. В указе рассмотрены меры, направленные на формирование безопасного и комфортного семейного окружения для детей: разработка и принятие программы, пропагандирующей ценности семьи, приоритет ответственного родительства, защищенного детства, нетерпимость ко всем формам насилия и телесного наказания в отношении детей через средства массовой информации, систему образования, социальной защиты, здравоохранения и культуры; разработка и нормативное закрепление стандартов оказания специализированных профилактических услуг по предотвращению жестокого обращения с детьми, преодолению семейного неблагополучия и социального сиротства, реабилитационной помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения; формирование полноценной системы подготовки и повышения квалификации специалистов, работающих с детьми и в интересах детей.

Педагогам, работающим в условиях модернизации системы образования, предстоит творчески осмыслить новое содержание учебно-воспитательного материала, отыскать более эффективные пути, формы и методы трудового, нравственного, эстетического и физического воспитания. Овладение более высоким уровнем профессионального мастерства рассчитано на высоко развитое профессиональное мышление, активизацию творческого потенциала педагога. Проблема подготовки воспитателя ДООУ к педагогической деятельности, как к творческому процессу, приобретает в настоящее время особую значимость и остроту [3].

Современное информационное общество ставит перед образовательными учреждениями задачу подготовки специалистов, способных: гибко адаптироваться в быстро меняющихся ситуациях, самостоятельно приобретать знания, умело применять их на практике; самостоятельно критически мыслить, уметь видеть проблемы и

искать пути рационального их решения, используя современные технологии; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить; грамотно работать с информацией (уметь собирать факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения, делать обобщения, сопоставления с вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем); быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, иметь навыки командной работы в различных областях.

Как показывает опыт работы Новгородской области, с этой целью в ДООУ развивается психолого-педагогическое сопровождение педагога, проектная деятельность, направленные на развитие, прежде всего, его психологической готовности к инновациям, создание условий для самосовершенствования, формирование соответствующих потребностей и мотивов.

Рассмотрим, например, как осуществлялось развитие творческого потенциала педагогов ДООУ в проектной деятельности и готовность их к инновациям в п.Поддорье Новгородской области. С целью повышения его уровня через мотивационную готовность педагогов к инновациям в ДООУ был разработан проект. *В ходе реализации проекта решались следующие задачи:* проведение диагностических мероприятий педагогов ДООУ; изучение методической литературы, посещение курсов, семинаров и т.д.; проведение конкурсов, выставок, открытых мероприятий. В процессе работы над проектом использовались такие формы и методы работы как педагогические чтения, семинары – тренинги, педагогическая гостиная, конкурсы, круглый стол, творческий отчет.

С целью мотивации педагогов разработан мониторинг, определены его критерии. Каждый педагог в результате мониторинга получает определенный рейтинг, который отражается в надбавке к заработной плате. Таким образом, педагог активно и творчески работающих, получает заработную плату на порядок выше пассивного. Результаты мониторинга прозрачны, доступны каждому педагогу. В районной газете опубликованы материалы о лучших педагогах детского сада, что также способствовало моральной удовлетворенности и послужило дополнительным стимулом для творческой активности; информация о пяти лучших педагогах ДООУ размещена в книге «Лучшие школы и детские сады Новгородской области».

Изменившиеся условия аттестации педагогических кадров также поспособствовали активизации творческого потенциала педагогов, так как один из ее разделов учитывает именно творческую активность педагога.

После внедрения проекта уровень творческого потенциала педагогов детского сада значительно возрос. Обобщая полученные результаты, можно констатировать, что проектная деятельность педагогов доступна, открывает широкие возможности в развитии творческого потенциала педагогов, готовности их к инновациям в любой области, в т.ч. и к взаимодействию с семьей.

Вся система воспитательно-образовательной деятельности специалистов дошкольного учреждения отражает инновационный курс, направленный на создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование базовой культуры личности, всестороннее развитие личностных качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовку ребенка к жизни в современном обществе.

Обобщая все вышесказанное, можно отметить, что взаимодействие детского сада с семьей является одним из приоритетных направлений работы ДООУ, но организация такого взаимодействия требует создания условий, прежде всего, для повышения готовности педагогов к инновациям, организации педагогического сопровождения семьи с учетом ее особенностей на современном этапе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фельдштейн Д.И. Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования. 2009. №2. С.28-32.
2. Каспржак А.Г., Фрумин И.Д. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в

среднесрочной перспективе: доклад экспертной группы // Вопросы образования. 2012. №1. С.6-58.

3. Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования// Педагогика. 2009. №1.С. 8-14.

INNOVATIONS IN PREPARATION OF PRESCHOOL TEACHERS FOR INTERACTION WITH THE FAMILY

© 2013

E.V. Migunova, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of professional pedagogical education and social management
Novgorod state university of a name of Yaroslav the Wise, Novgorod (Russia)

Annotation: In article are considered a problem of readiness of teachers of preschool educational institutions to the organization of productive interaction with a family on the basis of synthesis of experience of the Novgorod region. Need to focus attention to creation of conditions of preparation of teachers to interaction with parents taking into account features of the modern child, family education is especially emphasized.

Keywords: preschool education, preparation of teachers, interaction, modern problems of the Russian family.

УДК 373.24

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

© 2013

Е.В. Моисеева, аспирант
Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск (Россия)

Аннотация: модернизация системы образования призвана помочь дошкольнику научиться самостоятельно находить и обрабатывать информацию, применять ее для решения различных нестандартных ситуаций, быть востребованным гражданином в постоянно меняющемся мире.

Ключевые слова: дошкольное образование, исследовательское поведение, поисковая активность, саморазвитие индивида.

Благодаря новым информационным технологиям человечество накопило большой запас знаний. Основной характеристикой таких накопленных знаний об окружающем мире является его изменчивость, динамичность. Вследствие этого человек вынужден находить такие нестандартные решения, которые ранее в его практике еще не встречались, проявляя при этом поисковую активность. Для этого, человек вынужден не только получать новое знание, переданное ему старшими поколениями, сколько самостоятельно искать новые пути решения, возникающих различного рода проблем.

Как известно, ребенок, появляясь на свет – начинает его исследовать – сначала вокруг себя, а затем все дальше и дальше. И чем лучше будет развита эта способность, тем быстрее ребенок познает окружающий мир и найдет новые пути решения в новых для него ситуациях. Именно с такой активностью, в дальнейшем, и будет человек больше востребован обществом.

Развить эту способность и призвана образовательная практика. Детская потребность в познании окружающего мира присуща каждому здоровому организму. Она порождает поведение, которое в науке называют исследовательским поведением, и формирует важнейший источник процесса саморазвития психики человека. Основу исследовательского поведения составляет поисковая активность. Важно, чтобы высокоразвитая поисковая активность стала естественным состоянием организма современного человека.

К изучению вопросов исследовательского подхода к обучению, в основе которого лежит поисковая активность индивида, философы обращались еще со времен Сократа. Более интенсивно он стал изучаться учеными в XX столетии - Ю.К. Бабанский, Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, В.В. Запорожец, А.В. Леонтович, А.Н. Поддьяков, А. И. Савенков и др.

Современная модернизация системы образования в нашей стране, предъявляет новые требования и к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и к созданию условий для воспитания дошкольников.

Именно в этом возрасте ребенок получает самый большой объем знаний о предыдущем опыте челове-

ства и в нем же происходит формирование его личности и психических процессов, формируется двигательная, чувственная, интеллектуальная сферы, развитие речи. Дети способны осваивать такие фундаментальные понятия как движение, время, покой, живое, неживое.

Поэтому целью нашего исследования стало изучение влияния микросреды на развитие поисковой активности дошкольника.

Задачи исследования:

1. Уточнить понятие «поисковая активность» дошкольника.
2. Определить наиболее эффективные методы и средства организации микросреды, направленные на поисковую активность дошкольника.
3. Разработать концептуальную модель, которая будет включать в себя содержательные и структурные компоненты формирования поисковой активности.
4. Выделить и обосновать педагогические условия, способствующие развитию поисковой активности дошкольников в микросреде.
5. Разработать рекомендации (основные требования) к содержанию, формам и методам педагогической работы с детьми дошкольного возраста по развитию поисковой активности средствами влияния микросреды.

Ребенок, как известно, способен усваивать образовательную программу, которую составил для него взрослый, только в том случае, если она станет для него значимой и интересной, основанной на положительных эмоциях. Без общения ребенка со взрослым – это невозможно. Поэтому необходимо создать для этого благоприятные условия. И сегодня, дошкольное образование начало уделять этому большое внимание.

Согласно федеральным государственным требованиям, в содержание основной общеобразовательной программы дошкольного образования внесена образовательная область «Познание», в которой уделяется повышенное внимание организации познавательно-исследовательской деятельности воспитанников.

Зачем она и как соотносится с поиском и активностью ребенка - обратимся к истории изучения данного термина.

Философы А.В. Маргулис, Г.Е. Журавлев и др. со-

относят «активность» с живой материей. Они рассматривают активность как процесс, в котором происходят действия какого-либо предмета, т.е. в структуре понятия активности имеются биологические корни, которые способствуют развитию потребности человека в поиске.

Ребенок находится в обществе людей и его жизнь, а следовательно, активность и поведение носят социальный, а не биологический характер, это энергия, которая дана для удовлетворения потребности человека. Современный исследователь Джидарьян И.А. соотносит активность только с материальным миром, в котором живет человек, с его сознанием [1, с. 56-87].

Немов Р.С. понимал под «активностью» – понятие, указывающее на способность живых существ производить спонтанные движения и изменяться под воздействием внешних или внутренних стимулов-раздражителей...» [2, с. 651].

В психологическом словаре [3] под ред. Ю.Л. Неймера сказано, что «... активность - всеобщая характеристика живых существ... способность к самостоятельной силе реагирования...».

С педагогической наукой впервые активность связали такие ученые как А.М. Коршунов, В.Н. Филиппов и др. [4, с. 53].

Щукина Г.И. отмечала, что активность – это характеристика, данная человеку, является субъектом деятельности и выражает уровень и характер этой деятельности. Лисина М.И. связывает активность с деятельностью, готовностью к деятельности и инициативностью.

Таким образом, попробуем дать свое рабочее понятие активности. «Активность» - это движущая сила саморазвития индивида, которая способствует не только преобразованию самого себя, но и ближайшего окружения, то есть активность – это побуждение к деятельности.

Когда ситуация становится нестандартной - срабатывает психическая потребность в поисковой активности, а включение этой потребности и порождает исследовательское поведение.

В данном случае мы можем говорить об особом виде деятельности —исследовательской, то есть – это такой вид деятельности, который появляется в результате функционирования потребности в поисковой активности и который появляется на базе ее исследовательского поведения.

Ведь исследовательская деятельность - это такой вид интеллектуальной и творческой деятельности, которая помогает определить пути научного поиска: умение выявлять проблему, составить прогноз для решения данной проблемы, и наметить план экспериментальной деятельности, где по его окончании ребенок сможет сделать выводы и умозаключения по защите своих шагов к получению результата. Такие творческие усилия возможны только для человека, которые возникают благодаря его духовности, которая и является формой поисковой активности. Ведь поиск – это творческий процесс. Такая самоактуализация дает возможность почувствовать свои силы и стать более уверенным в себе, то есть сотворить себя.

С термином «исследовательская деятельность» тесно связано и другое понятие — «исследовательские способности». А.И. Савенков отмечает, что «исследовательские способности обнаруживаются в процессе поисковой активности, а также глубине, прочности овладения способами и приемами исследовательской деятельности, но не сводятся к ним». [5, с. 48].

Эти способности основаны на биологических (генотипических) и средовых факторах. А их сочетание и образует «исследовательские способности».

Любая активность, в том числе и поисковая, не может обойтись без творчества, это двигатель саморазвития каждого организма, это разновидность поисковой активности. Следовательно, воспитание потребности в поиске - важная задача дошкольного образования.

В дошкольном возрасте - игра - ведущий вид дея-

тельности.

Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин, О.М. Дьяченко, утверждают, что игра - способ познания мира ребенком. Целью познания же является воспроизведение в сознании человека окружающей действительности.

Отражение окружающей действительности у ребенка идет через получение знаний от окружающих и собственной поисковой деятельности. А найти истину собственными усилиями - сложный процесс. Так как ребенок (здоровый) рождается с потребностью в исследовании окружающего мира, то активность к познанию нужно формировать и развивать. Если не развить этого стремления, то ребенок не сможет находить выходы из различных ситуаций, а, следовательно, ему будет трудно адаптироваться в окружающей действительности.

Вообще, активность – это любознательность, это важнейшая черта детского поведения, которая является основой исследовательского поведения.

Само исследовательское поведение соотносится с воспитательно-образовательным процессом, который начинается с дошкольного возраста.

В основе исследовательского поведения лежит функция развития, которая помогает организму найти пути выхода из сложившейся ситуации. А развивать ее начинают, прежде всего, семья.

С раннего возраста у ребенка начинает развиваться нервная система, которой необходимо дать возможность максимальной свободы в движении. А придя в дошкольное учреждение, педагоги призваны продолжать развивать и совершенствовать нервную систему ребенка. И чем совершеннее она будет, тем активнее будет ребенок, а следовательно, и поисковая активность.

Одной из главных задач нового планирования дошкольного учреждения стало умение сделать жизнь детей более интересной и насыщенной, которая была бы связана с окружающей действительностью, научила добывать и обрабатывать информацию, активно развиваться и развивать оригинальность образов воображения. А такое развитие возможно через экспериментальную деятельность.

Именно благодаря такому экспериментированию возрастает роль коры головного мозга, развиваются активно психические процессы, увеличивается работоспособность всей нервной системы и все это обусловлено поступлением большого разнообразия информации посредством органов чувств. [6].

Сам эксперимент, позволяет не только удовлетворить необходимые потребности, но удовлетворить потребности в любознательности, а значит - проявить поиск. Проявляя поиск - включается мышление, которое является высшей формой отражения окружающего мира. А поисковая активность – это преобладание дивергентного мышления, которое отвечает за исследовательское поведение.

Итак, поисковая активность - это потребность в поиске и может формироваться под воздействием условий жизни и воспитания. Для этого необходимо вовлечь дошкольника в исследовательскую деятельность. Важно формировать потребность на поисковую активность еще в дошкольном возрасте, что будет являться движущей силой его саморазвития.

Это дает нам возможность сделать для себя вывод, что нужно работать над этой темой. Нужно найти такие методы и приемы, которые смогли бы помочь ребенку более успешно развивать свои исследовательские способности, благополучно войти во взрослую жизнь, стать успешным человеком и внести вклад в прогресс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джидарьян И.А. Категория активности и ее место в системе психологического знания //Категории материалистической диалектики в психологии. – М.: Наука, 1988. - С. 56-87.
2. Немов Р.С. Словарь // Психология. Учебник для

педагогических вузов. М., 2000. кн.1.

3. Психологический словарь / составители В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.

4. Кравцов Г.Г. Принцип единства аффекта и интел-

лекта как основа личностного подхода в обучении дошкольников // Вопросы психологии. -1996, № 6. – С. 53.

5. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Ось-89, 2006.- 480 с.

6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. -М.:Педагогика, 1983, Т.2. - 320с.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SEARCH ACTIVITY OF PRESCHOOLERS

© 2013

E.V. Moiseeva, postgraduate student
Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk (Russia)

Annotation: Modernization of the education system is designed to help preschoolers to learn how to find and process information, to use it for a variety of non-standard situations, to be demanded citizen in a changing world.

Keywords: pre-school education, exploratory behavior, search activity, self-development of the individual.

УДК 159.9.01: 072.422

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ РЕЛИГИОЗНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ САТИРЫ В ИРАНЕ В XX ВЕКЕ

© 2013

Б.А. Моллаи, докторант кафедры современной азербайджанской литературы
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: В послереволюционный период в Иране во многих литературных произведениях, даже связанных с любовной лирикой, можно найти следы религиозно-политической сатиры. В особенности выделяется своим творчеством А.Садиги, который в свои лирические произведения также привнес элементы религиозно-политической сатиры. Ясно, что если правительство, основывая свою политику на основных религиозных догмах, не сможет достичь в социальном развитии страны определенного прогресса, то религиозная сатира тут же заявит о своей позиции с целью разрешения проблемы.

Ключевые слова: Иран, XX век, поэзия, социально-психологические основы поэзии, религиозно-политическая сатира, А.Садиги.

Исламская революция 1979 года стала поворотным пунктом в современной истории Ирана. Шахский режим был свергнут всеобщей волей народа и путем кровопролитного революционного переворота был создан новый, исламский режим. Все социальные прослойки общества – крестьяне, промышленные рабочие, интеллигенция – стремились претворить в жизнь вековые чаяния народа по достижению свободы и справедливости в общественных отношениях. Все это можно было реализовать через создание исламского правительства. Несомненно, что в этом страстном духовном порыве объединились все прослойки и социальные слои. Свои слово здесь сказали и поэты, которые были равнодушны к процессам, происходящим в обществе.

В этом неустойчивом, переходном положении стихи становились орудием критики социальных противоречий, их анализа. Наверняка, в подобных случаях сатира как жанр, вполне могла бы заинтересовать слушателей. Через религиозную форму сознания можно выявить социально-психологические и другие проблемы, существующие в обществе, оценить и попытаться разрешить их.

За последние десятилетия религиозная сатира в Иране, в том числе в Зенджане, как литературный жанр, укрепляется и развивается. Причем каждое событие в религиозной жизни общества рассматривается с точки зрения соответствия его требованиям шариата. Это относится и к стихам с политической окраской. Поэт из Зенджана Г. Джафари в своих стихах призывает не голосовать за кандидатов, о которых нет представления, не верить призывам о создании здесь второй «Японии», но с мусульманским оттенком:

Ну что, вы свергли власть, собачьи дети?

Продав за деньги нефть, собачьи дети?

Создав Японию в Иране, отчего ж,

Вам плохо так живется, собачьи дети? [2, с.43]

А. Садиги является поэтом, стремящимся изобразить недостатки современного общества, его безобразия через сарказм и смех. Основной целью его творчества является восстановление поправных прав людей, нравственных принципов жизни, решение социально-политических проблем и дальнейшее развитие общества.

Садиги непосредственно связывает понятия шариата и личности, показывая даже в явно политических сюжетах различные религиозные проблемы, призывая людей к праведному пути:

Россия ведь для нас не лучше США,

Урвать от нас всяк хочет тут кусок.

И Турция стремится миром овладеть,

Не думая о том, где друг ему, и недруг где.

В этом политическом по характеру стихотворении он вдруг переходит к мысли о том, что все социальные проблемы связаны с культурной отсталостью, и выступает с критикой обряда захоронения:

Хоть тыщу раз скажи: «восстань»,

Умерший не услышит.

Так, хватит, засыпай его землей,

Нет смысла задавать вопрос, кончай [3, с.78].

Современные зенджанские поэты-сатирики также достаточно популярны в литературной среде Ирана. Они имеют здесь определенный успех. Это Ахмед Садиги, Хушенг Джафари, Хаксар Абгари, Сейид Азиз Гашими, Хаким Хидаджи. Они являются достойными представителями этого литературного жанра. Особо хочется выделить творчество Хакима Хидаджи. Его стихи отличаются плавностью, ясностью, изяществом выражений и фраз. Здесь религиозная сатира представлена в своей полноте. Хидаджи, отрицая всякое посредничество между богом и человеком в лице правительства, отшельников, всяких других религиозных лиц, поэтически описывает несредственную духовную связь между богом и человеком:

Молчи, отшельник, я не слышал слов, тебе-то что?

Грехи имею перед богом, или нет, тебе-то что?

Пусть Бог вознес тебя аж в кущи рая, мне-то что?

По-твоему, я совершенства не достиг, тебе-то что? [4, с.15]

Мистический подход в исламе не приемлет никакого посредничества между Богом и тварью, т.е. человеком. Просвещенные люди не приемлют того, что плакальщики¹, нанятые за деньги, принуждают людей плакать.

О подобных проблемах писали и другие поэты [3, с.

1. Люди, которых нанимают для произношения религиозных стихов в траурные дни и плача

47]

В период после Иранской Исламской революции поэты касались в своих произведениях также вопросов взаимоотношений между революционерами и обществом, между обещаниями, которые они давали и реальными процессами, расходящихся с этими обещаниями. Здесь звучала высокая патетика, страстные высказывания, в сатирических строках была слышна боль и скорбь людей. Своим страстным пером они стремились разорвать кромешную тьму невежества и отсталости. Отсталость, темнота, несправедливость, беспорядки, религиозное мракобесие – со всем этим велась беспощадная борьба. Если М.А.Сабир в период революции Мешруте критиковал мусульман косвенно, то его последователи в Зенджане писали об этом прямо:

Вы что, от нас хотите правду слышать?

Под видом правды нас хотите оболгать.

Вы же с лица как воронье, что кормит сов,

Забрали все – любовь, и веру, даже Бога [2, с.38].

При внимательном ознакомлении с сатирическими стихами, можно будет увидеть, что авторы встают на защиту прав людей, порядка, против подлости, низости, унижения великих и возвеличивания низких. Все это можно увидеть в иносказаниях, применяемых в стихотворном слоге. Поэт здесь – совесть эпохи. То, что другой не увидит в зеркале, поэт увидит в сыром кирпиче. Они прежде всего выступали против некоторых догм в исламе, которыми пользовались группа демагогов, превращая для себя эти догмы в источник наживы:

Скончался аксакал, что жил в лесу – Мюлькали²,

Поволокли на кладбище, в могилу опустил его Сейфели.

Усопшего хотел подбодрить Шейхали,

Что, мол, ведь надо научить его кое-чему.

И начал он с истории Али имама,

Ну что ж сместишь людей ты, Шейхали? [3, с.77].

А.Садиги в этом стихотворении открыто критикует обычаи, широко распространенные среди простого народа. Ведь знать религиозные догмы надо еще при жизни. Надо помогать людям, своей семье. Марагинский поэт Керими в этой связи пишет так:

Ты вспоминай меня при жизни, милый друг,

А после моей смерти ворот рвать не надо [5, с.335].

В другом стихотворении он пишет так:

Тот, кто мертвым восхитился,

И не знает с живыми,

Кто живет, слезу пуская,

Тот всю жизнь разрушает [3, с.32].

Некоторые мусульмане, не считаясь с человеком при жизни, к умершему относятся как ашуг к поэзии, без конца его восхваляя. Оплакивают умершего в день смерти, похорон, на всех праздниках³ в три, семь, сорок дней и спустя год после смерти. Некоторые же сооружают пантеон на могиле, при захоронении на надгробном камне по-арабски пишут, что умерший уже удостоен рая. Можно сказать, что многое из того, что делается, бесполезно. Это не изменит судьбу умершего. Поэтому поэт в своих строках вопрошает: какой смысл говорить на ухо покойному, который при жизни порой и писать не мог, слова утешения на арабском языке, которые им даже не осмыслены были как следует?

Хоть повтори слова тысячекратно,

К уму покойного им не дойти [3, с.84].

Азербайджан, разделенный Туркменчайским договором на две части, до сих пор живет проблемами и заботами противоположной стороны, и поэты стремятся свою тоску по единой родине выразить стихами. В стихах слышится решимость сломать преграды, смести все границы, чтобы народ вновь стал единым. Элементы сатиры в зенджанской литературе можно проследить и в тех

произведениях, которые посвящены диаспоре, людям, разлученным со своими соплеменниками. К примеру, есть известный бейт⁴ в виде мерсие, которые прекрасны и в эстетическом, и в содержательном (религиозном) смысле:

С тех пор, как нас разделил Аракс,

Оделись в траур мы за раз.

Поем о Саре мерсие,

Скорбим на этой стороне [6, с.76].

Среди шиитов⁵ есть невежественные люди, которые, не находя пропитания, обуви, одежды, не выполняя некоторых важнейших мусульманских религиозных обрядов, не обеспечив необходимых условий жизни для семьи, погрязнув в долгах, проживая в наемной квартире, порой даже не имея работы, стремятся совершить паломничество. Поэт изобличает таких людей в стихотворении «Бездольный», где пишет об алчности плакальщиков на похоронах:

Есть те, кто бедняка под знаком веры обирают,

Кто ересь к вере прибавляет.

Кто правду ложью разбавляет,

Разут, раздет, но в вере «крепок»,

Упорство в своем деле проявляет,

Ложится спать голодным, но зато

Поехать в Кербела⁶, мешади⁷ стать желает [3, с.31].

Согласно религиозным источникам, имам Али указывал, что есть четыре причины, которые могут способствовать гибели культуры: 1. забыть об основных жизненных задачах и целях; 2. стремиться удовлетворять различные мелкие интересы; 3. не считаться с авторитетом достойных, больших людей; 4. связываться с недостойными людьми, не имеющими какого-либо авторитета [7, с.450]. Поэт Мирза Али Меджуз указывал в своих стихах именно на такие проблемы, такие, как непонимание многими людьми в современном обществе основных целей развития, погоню за сиюминутными интересами, забвение общегуманитарных проблем. Об этом он пишет в своем стихотворении «Сон», выражая свой протест против сложившегося положения, где отмечает, что шииты наивно стремятся попасть в рай, лишь прочитывая отдельные суры из Корана [133, с.66].

Также уже не раз цитированный нами зенджанский поэт А.Садиги в своем сатирическом произведении изобличает тех, кто содержит свою семью впроголодь, ходит разут и раздет, пребывая в невежестве, однако стремится попасть в святые места:

Нет штанов одеть нормальных,

Но стремишься в Кербела [3, с.126].

Если нарушена справедливость, не будет и прав человека. Здесь уже трудно говорить о прогрессе, это все равно, что слушать сказки о тысяче и одной ночи. Птица прогресса над каждой страной может лететь в небесах лишь при помощи двух крыльев: это справедливость и свобода. Если в стране не соблюдаются эти два принципа, то трудно говорить о развитии, скорее всего, это отставание, невежество и фанатизм. В странах третьего мира развитие складывается так, что крупные промышленные, учебные и научные центры расположены больше в городах и в столице страны. Чем меньше город, тем меньше там представлены промышленные предприятия, хуже развита инфраструктура, ниже уровень и качество жизни.

Уровень жизни на селе, естественно, намного ниже. Поэт подчеркивает, что с точки зрения религиозных ценностей подобное положение является невыносимым. Это противоречит многим установкам Корана:

Смотрите, что творят на фронте турки!

4. Бейт – двустишие у народов Востока, выражает законченную мысль

5. Направление ислама, объединяющее различные общины, признавшие Али ибн Абу Талиба и его потомков единственно законными наследниками и духовными преемниками пророка

6. Кербела – город в Иране, святой город для шиитов, где находится гробница имама Гусейна

7. Лицо, посетившее город Кербела, получает звание мешади

2. Старейшина, уважаемый человек

3. У мусульман в течение года после смерти все праздники отмечаются как «черные», т.е. посещается кладбище и раздаются пожертвования

Напавши, все забрали, что могли.
Теперь, однако, все наоборот.
Ираном, Тегераном, всей отчизной,
Гордиться я могу страной ислама [2, с.56].

А.Садиги много писал стихов также в форме газели⁸. Это лирические стихи, вместе с тем поэт, выражая любовь к своему народу, всегда уделял внимание злободневным вопросам современности. Он, как врач, выявлял симптомы опасного заболевания и предлагал выход из положения:

Есть чудо в каждом городе у нас,
Оно поможет возродиться ему вновь [3, с.51].

В Иране жил и творил также поэт-сатирик Мухаммедхаджи Пирибрагим, который считал, что основной причиной зарождения и развития сатиры является формирование в стране тоталитарных и авторитарных тенденций в политике. Он верил, что там, где царит деспотия, где народ не может высказать свободно свое мнение, вступить в диалог с властями, то вынужден обратиться к сатире и при помощи ее восстановить свои поправные права и призвать людей к их воостановлению [1, с.140]. Если в период шахского правления сатира была общественно-политической, то уже после исламской революции она стала развиваться и по новым направлениям, в том числе и стала обращаться к религиозной тематике.

Заслугой земджанского поэта А.Садиги является то, что он в жанр любовных газелей привнес и религиозно-критическое одержание:

Принеси Садиги чашу, горе вновь меня объяло,
На заре я понял сразу, что оно громадным стало.
Весь груз любви меня, как сына Саади, похоронил,
Я странник, сладкозвучной стал я жертвой [6, с.109].

Притеснения, несправедливость, отсталость, низкий уровень развития способствует и развитию сатиры. Это относится к каждой стране, к каждому региону. В итоге возникают новые сатирические произведения, за перо берутся новые литературные силы.

К примеру, довольно распространена практика использования формы газели для сатирического изобличения каких-либо жизненных противоречий, кризисного периода в жизни общества.

Причем используются религиозно-политические проблемы, стоящие перед обществом для их решения, ставятся вопросы с тем, читатель задумался над их решением:

Любимой локоны мутят во мне рассудок,

Дают фетва⁹ на смерть, ферман¹⁰ мне пишут.
Лицо - сура¹¹, глаза - аят¹², а брови – изогнутый бис-миллах¹³,

Прости, что так пишу, Коран я призываю [6, с.109].

Поэт в данном отрывке изображает мир нереальным, где все находится не на своих местах, все – наоборот. Здесь смешаны вера и неверие, возлюбленная и Коран, черт и человек, дьявол и творец, ангел и демон. В подобном опьяняющем состоянии люди в «Диване» поэта получают на рынке совсем не то, за чем пришли:

Открыто зеркало души мое всем людям, но не внемлют, что теперь?

Хоть покупают каждый день на рынке, но к душе закрыта дверь [3, с.139].

Среда, в которой пребывают люди, удушливая и однообразная. Здесь ничто не остается на своих местах. Роль мастера слова в данном случае – открыть огонь по недостаткам, проявляя заботу о людях. Долг каждого образованного и просвещенного человека – оказывать помощь развитию страны, в обеспечении прав и свобод каждого человека. В этом смысле свое освежающее воздействие оказывает сатира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аслани Рза, Фарханги Важеган, Эстелакхати Тенз. Избранные произведения. Тегеран: Нешр Кавиян, 2005, 356 с. (на персидском языке)
2. Джафари Хушенг. Поэтические тетради. Рукописи. 158 с. Из личного архива писателя. Тегеран: 2012 (на персидском языке)
3. Садиги Ахмед. Метаморфозы. Рукописи. 156 с. Из личного архива писателя. Тегеран: 2012 (на персидском языке)
4. Мухаммедрза Садиг. Сборник стихов Гидаджи на тюркском языке Тегеран, Пинар, 2009, 345 с. (на персидском языке)
5. Керими Гусейн. Разноцветье. Том 2. Издание III. Тегеран: Голпуне, 2005, 950 с. (на персидском языке)
6. Садиги Ахмед. Боюсь, что не будет дождя. Зеджан: Нешр Никян, 2011, 153 с. (на азербайджанском языке)
7. Ахмеди Гасан. Избранные произведения. Том 6. Тегеран: 1986, 670 с. (на персидском языке)
8. Мирза Али Меджуз. Избранные произведения. Баку: Гюнеш, 2006, 408 с. (на азербайджанском языке)

9. В исламе - решение по какому-либо вопросу, выносимому муфтием

10. Указ или декрет главы государства

11. Арабское слово для обозначения одной из 114 глав Корана

12. Стихи, на которые разделены суры Корана

13. Во имя аллаха

8. Строфа арабского стихосложения

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF FORMATION OF RELIGIOUS AND POLITICAL SATIRE IN IRAN IN XX CENTURY

© 2013

*B.A. Mollai, doctoral student in modern Azerbaijan literature
Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

Annotation: In the post-revolutionary period in Iran in many literary works, even associated with love poetry, one can find traces of the religious and political satire. In particular, stands out for its creativity A.Sadigi, who in his lyrical works also brought elements of religious and political satire. It is clear that if the government, basing its policy on major religious dogma will not be able to achieve in the social development of the country's progress, the religious satire immediately declare their position in order to resolve the problem.

Keywords: Iran, the twentieth century, poetry, social and psychological bases of poetry, religious and political satire, A.Sadigi.

УДК 159.9:159.947.5

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КИНОЛОГОВ-СПАСАТЕЛЕЙ
ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ УКРАИНЫ ПО ЧРЕЗВЫЧАЙНЫМ СИТУАЦИЯМ**
© 2013*С.Н. Мордюшенко, начальник сектора психологического обеспечения
Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы (Украина)*

Аннотация: В статье представлены результаты исследования профессиональной мотивации кинологов-спасателей. Получены экспериментальные данные о различиях в степени выраженности доминирующих мотивов на этапах профессионализации. Построен мотивационный профиль кинологов-спасателей. Определены на основе направленности личностные характеристики кинологов-спасателей.

Ключевые слова: мотив, профессиональная мотивация, мотивационный профиль, становление профессионала, кинолог-спасатель.

В последнее время в мире отмечается рост количества чрезвычайных ситуаций и катастроф. Одними из первых прибывают на помощь пострадавшим представители спасательной службы. В связи с увеличением содержания и объема служебных обязанностей и заданий спасательной службы появилась потребность проводить специальный отбор таких сотрудников, которые могут справиться с возрастающими физическими и психологическими нагрузками. Ведущая роль в этом вопросе принадлежит профессиональной мотивации как одному из важных факторов повышения эффективности профессиональной деятельности. [7, с. 105]

Проблема мотивации достаточно широко освещена в научных работах В. Асеева, Т. Бадоева, В. Бодрова, В. Вилюнаса, В. Дружинина, Е. Ильина, С. Занюка, В. Ковальова, Т. Корнилова, А. Леонтьева, А. Маслоу, М. Магомед-Эминова, С. Рубинштейна, Ю. Стрелкова, Н. Сырниковой и т.д. По мнению ученых, благодаря мотивации обеспечивается эффективность и безопасность труда, устойчивость психики к влиянию стрессовых событий, успешность обучения и адаптации к профессиональной деятельности. В теоретических разработках ученых сформировалась представление о мотивации как о феномене, который отображает единство содержательного и динамического компонентов психического [4, с. 200].

Мотивация профессиональной деятельности пожарных-спасателей рассматривалась в исследованиях Ю. Бессоновой, В. Бодрова, В. Бута, В. Вареника, Л. Гонтаренко, Г.С. Грибенюка, А.С. Куфлиевского, Д. Лебедева, С. Миронца, И. Полякова, Е. Рядинской, А. Снисаренко, А. Тимченко, Н. Фомича и др. В своих научных работах они изучили профессиональную мотивацию пожарного-спасателя, начальника караула, сотрудников дежурно-диспетчерской службы, специалистов водолазных формирований аварийно-спасательных подразделений, специалистов Государственной воензированной горноспасательной службы, спасателей газодымозащитной службы, специалистов Государственной специализированной аварийно-спасательной службы поиска и спасения туристов и др. Профессиональная мотивация кинологов-спасателей не была предметом научного исследования. Отбор на службу в кинологические подразделения Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям (ГСЧС Украины) проходит на общих условиях (как спасателей), без учета специфики профессиональной деятельности.

Целью работы было выявить основные мотивы, побуждающие людей выбирать службу в кинологических подразделениях ГСЧС Украины и построить мотивационный профиль кинолога-спасателя.

Профессиональная мотивация изучалась на кинолога-спасателях, деятельность которых связана с предупреждением чрезвычайных ситуаций и ликвидацией их последствий путем использования средств и методов служебного собаководства. Следует отметить, что в структуре Министерства чрезвычайных ситуаций (МЧС) Украины кинологическая служба была создана в ноябре 2006 года. Предпосылкой появления такой

профессии стало расширение функций оперативно-спасательной службы гражданской защиты. За основу был взят зарубежный опыт эффективного использования возможностей служебного собаководства в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. В конце декабря 2012 года произошла реорганизация МЧС Украины в Государственную службу Украины по чрезвычайным ситуациям (ГСЧС Украины).

Анализ информации о работе кинологических расчетов ГСЧС Украины в 2007–2012 годах свидетельствует о том, что основу кинологической службы составляют 10 подразделений, в составе которых находится 53 кинологических расчета. Чаще всего кинологи-спасатели принимали участие в поиске пострадавших (или пропавших) в лесу, а также в техногенных завалах, образовавшихся вследствие разрушения зданий и сооружений.

Для реализации исследовательского замысла и решения поставленных задач сбора информации на начальном этапе эмпирического исследования, нами был использован метод экспертного оценивания, который основывался на анализе мнений экспертов. В качестве экспертов выступили 20 специалистов: начальники кинологических служб, их заместители, начальники подразделений, а также судьи международной организации собак-спасателей (International Rescue Dog Organization IRO). Большинство из них являются общепризнанными профессионалами, которые досконально разбираются в профессиональной деятельности кинологов-спасателей.

В исследовании приняли участие 52 человека в возрасте от 18 до 54 лет, имеющие различия в стаже работы в кинологических подразделениях, количестве подготовленных и аттестованных собак поисково-спасательной службы. С помощью экспертов нам удалось всех участников эксперимента разделить на две группы. В первую группу вошли опытные кинологи-спасатели в количестве 29 человек (возраст от 20 до 54 лет), стаж их работы в кинологическом подразделении составляет от 1,5 до 6 лет. По мнению экспертов, представители первой группы во время выполнения служебных заданий имеют подготовленных и аттестованных по международным стандартам собак, эффективно налаживают контакт с собакой, действуют самостоятельно, планомерно, упорядочено; добиваются быстрого результата за счет опыта работы.

Во вторую группу вошли новички в количестве 23 человек в возрасте от 18 до 34 лет. Стаж их работы составляет от 6 месяцев до 1,5 года. Профессиональная деятельность таких кинологов-спасателей находится на этапе становления. Они еще не имеют подготовленных и аттестованных собак, соответственно самостоятельно их не задействуют в поисково-спасательных операциях. Нехватка опыта откладывает отпечаток на их личностных качествах и поведении. Им присуща некоторая скованность, неуверенность, напряженность, тревожность.

При изучении личностных особенностей кинологов-спасателей были применены такие методы: анкетирование с целью выбора мотивов профессии, методика мотивационной структуры личности (В. Мильмана) [5] и методика оценки уровня субъективного контроля лич-

ности Дж. Ротера (адаптация Е. Бажина, Е. Голынкиной, Л. Эткинда) [1].

Начальным этапом исследования стало проведение опроса сотрудников кинологических подразделений с целью определения основных мотивов их выбора кинологической службы.

Исследование профессиональной мотивации кинологов-спасателей было проведено нами в два этапа:

1) изучение и анализ мотивов выбора профессии (мотивы поступления на службу в кинологические подразделения) позволило построить иерархию доминирующих мотивов и определить структуру объективных та субъективных факторов, обуславливающих выбор личностью данной профессии;

2) построение мотивационного профиля кинолога-спасателя.

С целью определения мотивов поступления на службу в кинологические подразделения (см. табл. 1.) нами было проведено анкетирование. В частности, среди представленных мотивов особое внимание уделялось определению таких, которые побуждают кинологов-спасателей выбирать только эту профессию.

Таблица 1

Иерархическая структура мотивов выбора профессиональной деятельности в кинологических подразделениях

Мотивы выбора профессии	I группа		II группа		Ф*
	(%)	Ранг	(%)	Ранг	
Семейная традиция	6,69	9	5,81	8	0,47
Стремление к работе, связанной с оказанием помощи другим людям	16,11	1	16,00	2	0,04
Стремление к моральному удовлетворению от работы	10,33	5	17,81	1	2,67*
Стремление к риску, опасности, возможности проявить себя	10,64	4	12,00	4	0,54
Стремление «себя переделать», поменять характер, стать уверенным	8,81	6	9,45	5	0,31
Содержательный интерес к работе в спасательных подразделениях	12,77	3	13,82	3	0,36
Возможность иметь стабильную зарплату	14,59	2	8,73	6	2,26*
Случайное совпадение обстоятельств	4,26	10	3,64	10	0,44
Неудовлетворенность бывшей работой	8,51	7	5,09	9	1,67*
За примером друзей и знакомых, которые работают в кинологических подразделениях	7,29	8	7,64	7	0,15
*p<0,05					

Полученные во время исследования результаты позволили выявить предположение о существовании определенных расхождений в степени выраженности профессиональных мотивов в группах кинологов-спасателей,

которые имеют отличия на этапах их профессионализации.

Первые достоверные расхождения были нами отмечены по частоте выбора за мотивом «стремление к моральному удовлетворению от работы». Если для первой группы данный мотив является неактуальным и оценивается средними показателями (10,33 %), то для респондентов второй группы мотив «стремление к моральному удовлетворению от работы» преобладает над другими мотивами (17,81 %). Это можно объяснить тем, что большинство начинающих кинологов-спасателей находятся на пути профессионального становления. Выработанные в обществе общепринятые традиции они принимают за свои собственные принципы.

Аналогичная тенденция наблюдается по выразительности мотива «возможность иметь стабильную зарплату». Для первой группы вопрос материального обеспечения имеет преимущественное значение (14,59 %), поскольку многие сотрудники имеют семьи и являются их кормильцами. Для второй группы такой мотив не очень весомый и этому есть объяснение. Среди начинающих в основном молодые люди, для которых профессия представляется как романтическое увлечение. К тому же они в силу молодости еще не отягощены финансовыми проблемами.

Мотив «неудовлетворенность бывшей работой» как у первой (8,51 %), так и второй (5,09 %) группы не представляет особой значимости, но имеет определенные расхождения в итоговых результатах.

Следует отметить, что по другим профессиональным мотивам значительных расхождений между первой и второй группой не выявлено. Кроме того, мотивы «содержательный интерес к работе в спасательных подразделениях» и «стремление к риску, опасности, возможности проявить себя» как у первой, так и во второй группах за рангом совпали и рассматриваются в границах одной погрешности.

Дальнейший анализ ранговой структуры выразительности мотивов выбора сотрудниками кинологических подразделений своей профессии разрешил в каждой группе выделить доминантные мотивы, образующих иерархию. С помощью такой системы можно определить мотивы, которые имеют ведущее значение и больше влияют на выбор профессиональной деятельности кинологов-спасателей.

Проведенный анализ общей средне групповой тенденции выразительности мотивов поступления на службу в кинологические подразделения имеет такой вид. В первой группе кинологов-спасателей (опытных) определяется такая пятерка профессиональных мотивов: стремление к работе, связанной с оказанием помощи другим людям; возможность иметь стабильную зарплату; содержательный интерес к работе в спасательных подразделениях; стремление к риску, опасности, возможности проявить себя; стремление к моральному удовлетворению от работы.

Во второй группе сотрудников кинологической службы (начинающих) определен такой перечень профессиональных мотивов: стремление к моральному удовлетворению от работы; стремление к работе, связанной с оказанием помощи другим людям; содержательный интерес к работе в спасательных подразделениях; стремление к риску, опасности, возможности проявить себя; стремление «себя переделать», поменять характер, стать уверенным.

Полученные результаты позволили выявить, что 4 из 5 доминирующих мотивов выбора работы в кинологических подразделениях в респондентов первой и второй группы являются одинаковыми. Исключение составляют мотивы «возможность иметь стабильную зарплату» (указана в первой группе) и «стремление «себя переделать», поменять характер, стать уверенным» (отмечается во второй группе).

Следующим этапом исследования стало определение

содержательной структуры мотивации согласно классификации В.Э. Мильмана. Мотивационная структура кинологов-спасателей рассматривалась в двух сферах: общежитейской и рабочей.

Изучение указанных типов мотивации позволило получить ряд результатов, которые приведены в таблице 2.

Таблица 2
Доминирующие мотивы кинологов-спасателей
ГСЧС Украины

Мотивы		I группа	II группа	t (1,2)
Общежитейская сфера	Поддержание жизнеобеспечения (Ж)	12,6±3,2	15,5±1,93	1,68
	Комфорт (К)	14±2,28	17±0,71	2,81*
	Социальный статус (С)	18,2±5,11	20,25±3,11	0,74
	Общение (О)	19,4±4,22	22±0,71	1,35
Рабочая сфера	Общая активность (Д)	13,8±4,26	16,75±2,28	1,33
	Творческая активность (ДР)	20,6±4,18	19,75±2,05	0,4
	Общественная полезность (ОД)	14,4±3,77	20,25±2,68	2,59*

*p≤0,05

Приведенные в таблице данные позволили констатировать существования ряда достоверных разногласий в выраженности основных мотивов среди группы исследованных кинологов-спасателей, которые имеют определенные различия, связанные с опытом профессиональной деятельности. Так, первые достоверные расхождения были отмечены у выраженности такого мотива, как «комфорт», относящегося к общежитейской сфере. Во второй группе в сравнении с первой преобладает рассмотренный мотив. Результаты в данном случае являются достоверными на уровне $p \leq 0,05$. Можно предположить, что исследованные второй группы больше нуждаются в комфортном существовании и безопасной жизнедеятельности.

Подобные значащие различия зафиксированы у выраженности такого мотива, как «общественная полезность». Такой мотив считается достоверно высоким во второй группе кинологов-спасателей, чем в первой группой. На наш взгляд, такие различия связаны с тем, что, во-первых, опытные сотрудники где-то недооценивают важность своей работы, во-вторых, начинающие сотрудники склонны идеализировать выбранную профессиональную деятельность.

Как у первой, так и во второй группах отмечается суммарное преимущество мотивов общежитейской сферы, которые выше, чем у рабочей сферы.

После определения направленности были построены мотивационной профили. Средние показатели по сумме баллов по каждой шкале позволили построить мотивационные профили по двум группам (рис. 1).

Анализ среднестатистических показателей первой группы позволил установить «прогрессивный» тип мотивационного профиля. Такой профиль характеризуется общим превышением развивающих мотивов в опытных кинологов-спасателей (Д, ДР, ОД) над общим уровнем мотивов поддержания (Ж, К, С) и отражается на графике повышением профильной линии слева направо.

Анализ среднестатистических показателей второй группы также свидетельствует о «прогрессивном» типе мотивационного профиля: сумма показателей рабочей сферы (Ж, К, С) больше суммы общежитейской (Д, ДР, ОД). У начинающих кинологов-спасателей более отчет-

ливо, чем у их опытных коллег, прослеживается на графике общая тенденция к развитию, достижению, расширению предметной и социальной сферы деятельности.

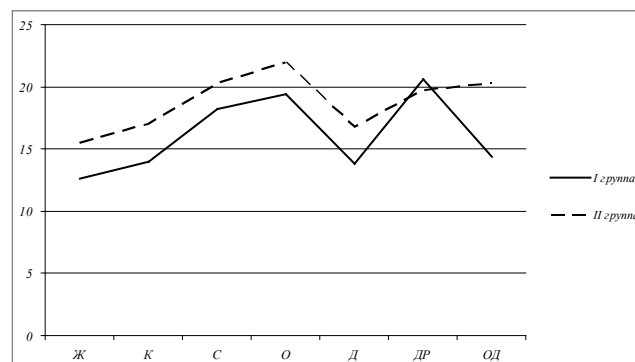


Рис. 1. Усредненный мотивационный профиль кинологов-спасателей

За результатами проведенной методики можно утверждать, что «прогрессивный» тип мотивационного профиля имеет прямую связь с успешностью профессиональной деятельности.

В исследовании профессиональной мотивации невозможно обойтись без изучения направленности личности (внешней и внутренней). Для реализации поставленной цели была использована методика «Уровня субъективного контроля» (УСК), позволяющая охарактеризовать личность по шкале интернальность-экстернальность. Характеристика по данной шкале определяет степень активности субъектом собственной деятельности или пассивности объектом действия других людей и внешних обстоятельств. Представленная методика позволяет учитывать основные потребности кинологов-спасателей (что они хотят, к чему стремятся и т.д.) и соотносить с обобщенной характеристикой личности, которая проявляется схожим образом в различных профессионально значимых ситуациях. Мы полагаем, что уровень субъективного контроля связан с ощущением человека ответственности за происходящее «здесь и теперь», а также за отдаленные последствия. Необходимо обратить внимание, что большинству людей свойственна более или менее широкая вариабельность особенностей поведения в зависимости от того, как сам человек воспринимает для себя возникшую ситуацию (сложную, опасную, неприятную и т.д.). С этих позиций локус контроля нами рассматривается как многомерный профиль.

Полученные средние показатели по каждой шкале методики УСК позволили построить профиль кинологов-спасателей (рис. 2).

Обобщенные данные свидетельствуют о том, что существенных различий по каждой шкале между первой и второй группами не обнаружено. Общим как для первой, так и второй группы отмечается низкий уровень субъективного контроля: полученный средний профиль группы опытных и группы начинающих кинологов-спасателей имеет отклонение влево от нормы ($\leq 5,5$ стенов), что свидетельствует об экстернальном типе локализации контроля. Такой показатель дает основание считать, что исследованные склонны рассматривать жизненные события результатом проявления каких-то внешних сил: случая, фатальной судьбы, других людей и т.д.

Для кинологов-спасателей характерно конформное и уступчивое поведение, чувствительность к мнению и оценкам других. Такие люди хорошие исполнители, предпочитают работать под руководством других.

Таким образом, сотрудники кинологической службы не всегда способны контролировать события, поскольку в их профессиональной деятельности многое зависит не от них самих, а от партнера по кинологическому расчету — собаки.

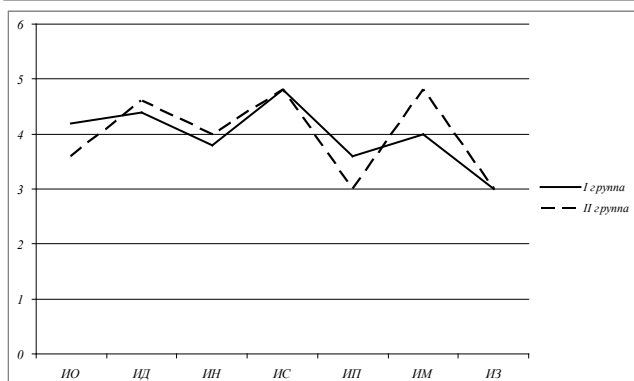


Рис. 2. Средние мотивационные профили кинологов-спасателей по методике «УСК»

Таким образом, в результате исследования профессиональной мотивации кинологов-спасателей ГСЧС Украины нами определены мотивы, которые влияют на выбор профессии. В процессе изучения иерархии доминирующих мотивов было отмечено, что реальные мотивы выбора службы в кинологических подразделениях могут меняться в зависимости от этапов профессионализации. В содержательной структуре мотивации кинологов-спасателей выявлен перевес мотивов общежитийской сферы над рабочей, что свидетельствует о «прогрессивном» типе мотивационного профиля. Уровень субъективного контроля сотрудников кинологической службы имеет профиль экстернального типа локализации: кинологи-спасатели зависимы от внешних событий

THE PROFESSIONAL RESEARCH MOTIVATION RESCUE-DOG HANDLER CIVIL SERVICE OF UKRAINE FOR EMERGENCIES

© 2013

S.N. Mordyushenko, head of Sector psychological support
Academy of Fire Safety named after Chernobyl Heroes, Cherkassy (Ukraine)

Annotation: The article summarizes the results of rescue-dog handlers' professional motivation research. Experimental data concerning the differences in the level of explication of the dominant motives at different stages of professionalism have been obtained. Rescue-dog handlers' motivation profile has been constructed. Personal characteristics of rescue-dog handlers have been defined on the basis of directionality.

Keywords: motive, professional motivation, motivation profile, formation of professionals, rescue-dog handler.

УДК 378.147: 656.071.1

НОРМАТИВНО ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

© 2013

Е.И. Москаленко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, докторант
Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого
Кировоградская летная академия Национального авиационного университета, Кировоград (Украина)

Аннотация: Статья посвящена обоснованию правовых основ украинского и международного законодательства в функционировании системы профессиональной подготовки авиационных специалистов. В статье автор очерчивает международные авиационные требования и их имплементацию в высшие летные учебные заведения, а также обосновывает важность нормативно правового обеспечения в профессиональном становлении будущих пилотов и диспетчеров.

Ключевые слова: нормативно правовое обеспечение, авиационный специалист, авиационные требования, профессиональная подготовка.

Любая деятельность на воздушном транспорте неотделима от международного правового статуса и правового использования этого транспорта. Развитие воздушного транспорта опережает законодательную регуляцию отношений в этой сфере, основой для которых являются нормативно правовые принципы данной страны.

Профессиональная подготовка и переподготовка авиационных специалистов регламентируется нормативно правовым обеспечением, что отражено в ряде отечественных и международных документов, представленных законами, законодательными актами, приказами, положениями, кодексами, основными из которых являются: общие рекомендации ICAO, которые

и обстоятельств. Мотивационная составляющая профессиональной деятельности позволяет нам более подробно понять и выделить, что присуще современным кинологом-спасателям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бажин Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 3. – С. 152-162.
2. Бодров В. А. Развитие профессиональной мотивации спасателей / В. А. Бодров, Ю. В. Бессонова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 2. – С. 45-56.
3. Занюк С. С. Психологія мотивації: Навч. посібник / С. С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
4. Мешков Н. И., Садовникова Н. Е. Ценностный подход к проблеме мотивации учебной деятельности студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 3 (6). – С. 199-202.
5. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129-138.
6. Снісаренко А. Г. Професіографічний аналіз діяльності начальників караулів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України: дис. ... кандидата психологічних наук: 19.00.09 – «Психологія діяльності в особливих умовах» / Снісаренко Андрій Григорович. – Х., 2011. – 243 с.
7. Шириев А. А. Психология воинского коллектива в условиях современного развития военных сил // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010. – № 2(2). – С. 105 – 108.

авиации для соответствия авиационных правил международным стандартам. Базой для нормативно правового регулирования деятельности авиационного персонала являются Стандарты и Рекомендованная практика ИКАО, принятые Чикагской Конвенцией [1].

В пределах выполнения авиационной деятельности стандарты устанавливаются Международной организацией ИКАО, которая регулирует направления работы стран-участниц, количество которых насчитывает больше 180 государств. Украина также является членом ИКАО с 1992 года. В Приложении 13 к Конвенции о международной гражданской авиации [2] «стандарт» трактуется как любое требование к физическим характеристикам, конфигурации, материальной части, технических характеристик, персонала, правил, выполнение которых признано *необходимым* для безопасности и регулярности международной аэронавигации, и которые выполняются государствами согласно Конвенции. В случае невозможности выполнения Стандарта необходимо направить Совету сообщение согласно статье 38 Конвенции.

«Рекомендованная практика», как объясняется в Приложении 13 [2], это любое требование к физическим характеристикам, конфигурации, материальной части, техническим характеристикам, персоналу, правилам, выполнение которых признано *рекомендованным* для безопасности, регулярности и эффективности международной аэронавигации, и которое государства стремятся выполнять согласно Конвенции.

С целью обеспечения безопасности полетов в Украине приняты Авиационные правила, которые определяют и регулируют порядок деятельности авиации [3]. Авиационные правила содержатся в Своде авиационных правил Украины. Основой для составления авиационных правил Украины является положение Конвенции о международной гражданской авиации и Приложения к ней. Авиационные правила подлежат обязательному выполнению всеми пользователями воздушного пространства Украины и за ее пределами. Они вводятся в действие соответствующими государственными органами Украины.

Украина является участницей международного соглашения в сфере международного воздушного права. Если международное соглашение устанавливает другие авиационные правила, чем те, которые предусмотрены законодательством Украины, то приоритетным является применение норм международного соглашения.

Авиационные правила Украины принимаются в соответствии со структурой документов Европейского Союза и регулируют [4]: виды, формы сертификатов и других документов по вопросам гражданской авиации и сроки их действия; порядок получения, аннулирования и прекращения действия отмеченных документов; требования к субъектам и объектам авиационной деятельности; правила и порядок выполнения полетов и аэронавигационного обслуживания; правила и критерии проведения проверок, инспекции, их виды и методы определения соответствий.

В статьях 49, 51 Воздушного кодекса Украины [там же] отмечается, что лицо, которое является авиационным персоналом, должно отвечать профессиональным требованиям, иметь соответствующее состояние здоровья и сертификат, который подтверждает его квалификацию согласно Авиационным правилам Украины. Для пилота наличие сертификата является обязательным условием выполнения профессиональной деятельности. Кандидат на получение свидетельства должен иметь соответствующую профессиональную подготовку в сертифицированном летном учебном заведении и должен продемонстрировать соответствующие знания и навыки.

Воздушные перевозки осуществляются пилотами с помощью наземного персонала. Поэтому гарантией безопасности полетов и эффективности выполнения воздушных перевозок является их квалификация и уровень профессиональной подготовки. Постоянное увеличение

количества воздушного движения, загруженность воздушного пространства, приводят к усложнению схем полетов и оборудования. Согласованная система выдачи свидетельств и принятия международных стандартов относительно квалификационных показателей авиационных специалистов способствует сотрудничеству между государствами и большему доверию со стороны пассажиров.

Обобщенные рекомендации ИКАО содержатся в 18 Дополнениях, которые отражают главные положения относительно профессиональной деятельности авиационного персонала. Требования относительно профессиональной подготовки авиационного персонала очерчены в Приложении 1 к Конвенции о международной гражданской авиации «Выдача свидетельств авиационному персоналу» [5]. В этом документе описаны знания, умения и навыки, необходимые для выполнения профессиональной деятельности и достижения высокого уровня профессионального мастерства. Выдача свидетельства – это разрешение на выполнение специфической деятельности, неправильное выполнение которой может привести к серьезным негативным последствиям. Человек, который претендует на получение летного свидетельства, должен отвечать требованиям, установленным уполномоченными органами. Экзамен на соответствие требованиям для получения свидетельства является показателем физической пригодности и уровня профессиональной подготовки. Обучение и процесс получения свидетельства являются необходимой предпосылкой для достижения профессиональной компетентности. Одним из главных заданий ИКАО является согласование международных требований, которые предъявляются к претендентам для выдачи свидетельств, со странами мира.

В Приложении 1 определены следующие категории членов летного экипажа [5]: пилот-любитель – самолет, дирижабль, вертолет или воздушное судно, с системой увеличения подъемной силы с изданием свидетельства коммерческого пилота – Commercial Pilot License (CPL); пилот многочленного экипажа – самолет с выдачей свидетельства пилота многочленного экипажа – Multi-Crew Pilot License (MPL); линейный пилот авиакомпании (вертолет или воздушное судно с системой увеличения подъемной силы с выдачей свидетельства линейного пилота – Air Transport Pilot License (ATPL); пилот-планерист; пилот свободного аэростата; штурман; бортинженер.

Для получения соответствующего свидетельства каждой категории ИКАО были разработаны международные требования относительно медицинских показателей, минимального уровня знаний и навыков, возраста. Государство, которое выдает свидетельство, гарантирует, что действительность этого свидетельства отвечает требованиям других государств, которые являются участниками Конвенции о международной гражданской авиации.

Общие требования, которые выдвигаются летному экипажу при получении свидетельства для вышеупомянутых категорий, включают такие позиции [5]: 1) возраст; 2) знания; кандидат должен продемонстрировать знания, которыми он должен владеть для получения свидетельства на тот тип воздушного судна, который предусмотрен для внесения в свидетельство по таким направлениям: воздушное право; летные характеристики и планирование; возможности человека; метеорология; навигация; эксплуатационные правила; основы полета; радиотелефония; 3) умения; кандидат должен продемонстрировать умения со степенью компетенции, которая отвечает требованиям определенного типа ПС; 4) пригодность по состоянию здоровья.

В Приложении 1 также очерчены медицинские стандарты [5], которые предусматривают регулярную проверку состояния здоровья, своевременное выявление

заболеваний, которые могут привести к потере работоспособности, а также информацию, необходимую для осведомленности авиационного персонала о требованиях для получения свидетельства. Ведь цель ICAO – повышение уровня безопасности полетов, обеспечивая сотрудничество между государствами и учет значения человеческого фактора в мировой авиации.

Кандидат на получение свидетельства проходит медицинский осмотр по таким параметрам: физическое и психическое состояние; зрительное восприятие и цветовое зрение; слух.

Сложность полетов, которые выполняются сегодня, требует обучения альтернативности действий в случае возможного частичного или полного отказа системы или одного из компонентов системы. Важным звеном в этом процессе выполнения последовательных действий является человек, который отличается гибкостью и способностью изменяться. Для минимизации ошибок человека и квалифицированного выполнения профессиональных обязанностей необходимо создание соответствующей системы обучения. Приложения к Конвенции тесно связаны с Руководствами ICAO по обучению, в которых содержится инструктивный материал с содержанием учебных программ, направленных на безопасность аэронавигации. В Руководствах по обучению также содержится материал относительно профессиональной подготовки членов аварийно-спасательной службы, специалистов, по аэронавигационному обеспечению полетов, операторов радиостанций и других категорий авиационного персонала.

Общие рекомендации относительно обучения авиационного персонала содержатся в части A-1 Руководства ICAO [6]. Данный документ конкретизирует обобщенные положения, изложенные в Дополнении 1 к Конвенции. В документе отмечено, что в учебных центрах работают кратковременные курсы, которые готовят пилотов к получению свидетельств и квалификационных оценок. Такой порядок считается достаточно рациональным с точки зрения руководства, а также экономически. Вместе с тем, существуют другие методы обучения: на рабочих местах, непрерывное обучение, обучение по совместительству, заочное обучение. Согласно Конвенции практикуются все формы обучения. Оптимальной формой обучения в авиационной отрасли считается обучение каждого отдельного слушателя с высококвалифицированным специалистом. Однако это нерентабельно и практически невыполнимо. Поэтому практикуется обучение в группах, что предоставляет возможность сэкономить ресурсы авиакомпании, время преподавателя, однако не позволяет уделить надлежащего внимания каждому слушателю. В документе определено пять критериев, которые обеспечивают успех в процессе профессиональной подготовки [6]: 1) содержание учебного курса; 2) наличие хорошо подготовленных преподавателей и инструкторов; 3) эффективная система обучения, которая зависит от отбора слушателей, комплектования личного состава, местных условий, и уровня базовых знаний; 4) наличие оборудования; 5) контроль результатов обучения, уровень необходимых знаний и навыков.

В документе отмечается также важность создания психологического настроения каждого отдельного слушателя, развития ответственности, и обязательности. Во-первых, следует достичь уверенности в своих силах и веры в правильность принятия решения. Во-вторых, необходимо создать атмосферу сотрудничества и непринужденности. При этом важным звеном является дисциплина, создание духа коллективизма. Особое внимание в процессе обучения уделяется оценке качества полученных знаний. С этой целью наиболее оптимальным является тестирование, что позволяет [там же]: проверить способности, знания и глубину усвоения материала слушателями, определить их слабые места, которые нуждаются в большем внимании; скорректировать подход к обучению каждого предмета; повторить

пройденный материал; стимулировать процесс обучения и развивать чувство конкурентоспособности среди слушателей; определить готовность слушателей к переходу к следующему этапу обучения.

В части B-5 Руководства ICAO рассматриваются положения относительно профессиональной подготовки пилотов. Часть B-5 опубликована в двух томах [7; 8]: первый том содержит подробное описание курса подготовки пилотов коммерческой авиации (CPL), а во втором томе описаны тематические планы для преподавательского состава для всех дисциплин наземной подготовки, которые изучаются в течение курса. Этот курс является комплексным, поскольку предусматривает всю подготовку, необходимую для получения знаний и навыков курсанта, которые отвечают требованиям для получения свидетельства пилота коммерческой авиации (CPL), а также дополнительные требования, предусмотренные квалификационными оценками на право пилотирования многодвигательных самолетов и полетов по приборам.

Информация, которая содержится в настоящем документе, следует рассматривать как инструктивный материал, однако, орган, который руководит центром подготовки пилотов, оставляет право изменять этот материал, как он считает целесообразным, согласно правилам и положениям своей страны, установленным полномочным органом гражданской авиации по выдаче свидетельств. Это обосновано тем, что государства не всегда имеют единое мнение относительно объема знаний и методов подготовки, необходимых для соответствующей квалификации пилота. Поэтому существуют отличия в длительности и содержании курса.

Невзирая на то, что средства наземной подготовки и учебные самолеты стали более современными, основные летные навыки которыми должен владеть курсант, остаются в значительной мере неизменными. С другой стороны, наземная подготовка все более усложняется. Объем знаний, связанных с полетами, быстро растет. Авиационные учебные центры пытаются вместить эти знания в программу подготовки. В результате, можно констатировать, что обучение в учебных центрах и летных заведениях ведется на таком уровне научных и математических знаний, которые отвечают скорее инженеру или метеорологу, чем начинающему пилоту. Поэтому, в этом документе основной акцент сделан на том, что пилот должен знать и уметь выполнять, исключая всю дополнительную информацию. В документе также очерчены требования относительно проведения профессиональной подготовки [7]: 1) программы теоретической и практической подготовки должны охватывать все аспекты профессии на уровне, приемлемом для полномочного органа по выдаче свидетельств; 2) преподавательский и руководящий состав должны иметь достаточную квалификацию и стаж работы; 3) аудитории и оборудование должны отвечать требованиям, необходимым для квалифицированной подготовки, а мероприятия, предусмотренные для практической подготовки, должны отвечать эксплуатационным стандартам.

Резюмируя вышесказанное, мы видим, что все международные требования относительно выполнения авиационной деятельности находят отображение в разных нормативно правовых документах. Следует отметить, что эти документы постоянно обновляются, выдвигая новые требования к претендентам. Поэтому важным является наличие соответствующих нормативных положений государства в процессе внедрения этих требований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Convention on International Civil Aviation : Doc 7300 / 9. – Ninth Edition. – ICAO, 2006. – 51 p.
2. Расследование авиационных происшествий и инцидентов. Приложение 13 к Конвенции о международной гражданской авиации. – Изд. 10. – ICAO : июль, 2010.
3. Бюлетень законодавства і юридичної практики

України. – № 4. – 2009. – Лісовий кодекс України. Кодекс України про надра. Водний кодекс України. Повітряний кодекс України. Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища». – 320 с.

4. Повітряний кодекс України : за станом на 19 травня 2011 р. № 3393-VI / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 2011. – 104 с.

5. Выдача свидетельств авиационному персоналу. Приложение 1 к Конвенции о международной гражданской авиации. – Изд. 10-е. – ICAO : июль, 2006.

6. Руководство по обучению. Общие положения : Doc 7192-AN / 857. – Ч. А-1. – Изд. 1-е. – Монреаль : ICAO, 1975.

7. Руководство по обучению. Комплексный курс подготовки пилотов коммерческой авиации (Курс № 236 ICAO) : Doc 7192-AN / 857. – Ч. В-5. – Т. 1. – Изд. 1-е. – Монреаль : ICAO, 1985.

8. Руководство по обучению. Комплексный курс подготовки пилотов коммерческой авиации (Курс № 236 ICAO) : Doc 7192-AN / 857. – Ч. В-5. – Т. 2. – Изд. 1-е. – Монреаль : ICAO, 1985.

LEGAL PROVIDING OF FUTURE SPECIALISTS' PREPARATION AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

© 2013

E.I. Moskalenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Foreign languages, doctoral student of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy
Kirovograd Flight Academy of the National aviation university, Kirovograd (Ukraine)

Annotation: The article is devoted to the Ukrainian legislation on the basis of international standards in control of professional activity of aviation specialists. In the article the authors outline international aviation requirements in professional activity of aviation specialists, and prove the importance of legal provision in the professional preparation of future ATC controllers and pilots.

Keywords: legal provision, international aviation requirements, aviation specialist, professional preparation.

УДК 378.1:[159.9+316.4]

КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ЭВОЛЮЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА И ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© 2013

С.Е. Моторная, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент кафедры украиноведения, педагогики и культурологии
Севастопольский национальный технический университет, Севастополь (Украина)

Аннотация: Рассматривается духовно-нравственный потенциал личности как ключевой фактор эволюции человечества. Обосновывается необходимость изучения культурного наследия человечества, проведение занятий со студентами с использованием образов Красоты и Гармонии для формирования духовной культуры студента как борца эволюции.

Ключевые слова: высшее образование, университет, эволюция, психокомпетизационная модель образования, общество, формирование духовно-нравственного потенциала, совершенствование, гуманистические ценности, культурное наследие, человечество, искусство, ключевой фактор эволюции.

Глобальные проблемы, стоящие перед современным человечеством, порождают поиск факторов, способствующих их разрешению и реализации пути эволюционного развития. При этом необходимо, прежде всего, соблюдение Законов Мироздания, ибо в противном случае человечество, как свидетельствует опыт ушедших цивилизаций, будет обречено на исчезновение. Образование же в своей превосходной степени – высшем образовании – является определяющим условием формирования личности, способной к осуществлению поставленной задачи, и поэтому отвечает за эволюцию. Это стало причиной того, что прогрессивное образованное сообщество людей нашей планеты сегодня пришло к выводу о первостепенной роли высшего образования на планете, в простейшем существующей длительные время доктрине об экономическом факторе развития как определяющем. Сегодня человеческий фактор в своём высшем качестве – уровне образованности, интеллигентности, готовности к синтетическому мышлению, видению целостной картины мира, и высшей культурности – определяет наше будущее. И фундаментальной основой для этого является формирование в человеке духовно-нравственной основы.

Поэтому сегодня на первый план выходят университеты и возможность, которую они предоставляют для формирования бакалавра, магистра и специалиста. Закономерной же тенденцией развития всех образовательных программ высшей школы для решения поставленной проблемы будет являться обращение их содержания к средствам и методам, позволяющим возродить духовно-нравственный потенциал человечества.

Анализ теоретических и практических работ в области факторов, определяющих первичные побуждающие начала, выделил наиболее интересные выводы учёных,

среди которых работа Ч. Дарвина «Происхождение человека и половой отбор». В данной работе автор утверждает, что уже на животной стадии развития живых существ на земле появляется моральное инстинктивное или врожденное чувство. Появление нравственности исследовал П. Кропоткин. В своей работе «Происхождение и развитие нравственности» учёный высказывает предположение о групповом отборе и отборе «инстинктов человечности». Английский генетик и биохимик Дж. Холдейн пошёл дальше своих коллег, поставив свой анализ на рельсы математики. Данный расчёт показал, что активность эволюционного отбора осуществляется по «генам альтруизма». Таким образом, научный мир сегодня отмечает, что среди врожденных видов внутривидовой активности человека наряду с биологическими представлены и нравственные. И это неудивительно, ведь человек, чтобы эволюционировать, должен соблюдать Законы развития Мироздания. Согласно же последним, во Вселенной не существует осознанного зла [1]. Осознанное зло является продуктом человеческого безнравственного мышления и следующего за ним аморального поведения.

В философской традиции XX века (Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, Н.О. Лосский, В.А. Соловьев, Н.А. Федоров, С.А. Франк и др.) человек рассматривается как существо духовное, творческое, открытое самообразованию, саморазвитию, позволяющему реализовать себя в деятельности, и обладающее возможностью творить мир в соответствии с идеалами Истины, Добра, Красоты. Подход к человеку как к абсолютной ценности, двигателю эволюции, творцу самого себя и своей жизненной позиции заставляет по-новому взглянуть на сущность совершенствования личности и соответствующим образом выбрать принципы, формы, средства и методы

воздействия на личность, которые будут способствовать развитию в образовательном процессе духовно-нравственного начала в человеке – ключевого фактора развития человечества. Последнее представляет собой исключительно актуальную и до сих пор нерешённую в образовании проблему, является предметом дискуссий, теоретических и практических исследований. Поэтому целью нашей работы является обоснование ключевого фактора эволюции человечества и поиск путей его формирования в высшей школе.

Квалификация сегодня, по нашему мнению, не может определять результат работы системы образования. Приоритет получают, согласно документам ЮНЕСКО, организационные в системный комплекс требований интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, моральных начал, позволяющих успешно реализовывать деятельность не только в социальном и экономическом, но и в культурном контекстах. В принятой в 1988 г. Всеобщей хартии университетов отмечается, что вуз призван обеспечить образование и воспитание, научить поколения относиться с уважением к гармонии окружающего мира и самой жизни. Европа сегодня стремится стать континентом образования с конкурентоспособным интеллектуальным, культурным, социальным, техническим потенциалами, подчёркивая при этом, что образование – это общественное благо, а преподавание было, есть и будет профессией нравственной. Нравственно-ориентационный же компонент в структуре формируемой в вузе личности является основополагающим и дающим всем другим компонентам фундаментальное основание [2].

Духовно-нравственная высота является показателем цельного бытийного развития человека. Поэтому образование призвано, в первую очередь, обеспечить сопряжённое развитие всех сторон, возможностей и способностей личности, постоянное качественное обновление на основе непрерывной ориентации образования на изменение в мире, человеке и всех взаимоотношениях его с миром, позволить самораскрыться, самореализоваться в деятельности. Подчёркивая значимость нравственной стороны образования личности, Х. Раймундо отмечает: «Преподавание, обучение и исследования должны быть неотделимы от оценки социальных последствий этих процессов, которая и представляет собой моральный аспект, составляющий суть отличия культуры от науки... Знание, будучи разделённым на отдельные предметы и дисциплины, приводит к искусственному разделению отдельных подходов к знанию. В результате университеты выпускают инженеров, не представляющих себе социальных последствий своей работы. Врачей, не знакомых с психологией человека, – лечение у таких врачей зачастую вызывает психосоматические заболевания. Что касается экономистов, то позволяет ли уровень их подготовки понять, что их деятельность не является нейтральной, а влияет на положение общества в целом?.. Необходима новая модель подготовки... которая позволит развивать человеческие качества и этику» [3, с. 17].

Технократическая направленность жизни, сопровождающаяся падением духовности и нравственности, идеалов, высоких ценностей приводит к одностороннему развитию человека, к узкой, односторонней профессионально-деятельностной ориентации. Подготовка же человека к жизни и деятельности, образование и воспитание должны включать, в первую очередь, подготовку к существованию и соответствующей деятельности в мире природы и человечества, духовных потоков бытия. Духовность человека представляется в бесчисленном многообразии её психических и деятельностных проявлений, в том числе и образовательных. Духовно развитый человек переживает свою сопричастность к жизни и состоянию мира, человечества, своего народа и общества, к людям, живущим с ним на Земле.

В силу своей первичности нравственные критерии бессознательно определяют поведение человека.

Поэтому и говорят, что первые побуждения человека являются самыми благородными. Именно их мотивом являются инстинктивные побуждения человека, проявляющиеся на уровне чувствознания и составляющие основу его эволюционного развития. Свои истоки духовность черпает, прежде всего, в генетических накоплениях личности. Но она может быть и воспитываема. И начинать такое преобразование следует от рождения. Процесс воспитания должен происходить в чистой атмосфере. Следует учить возвышенно-прекрасному. Человек духовный не станет ханжой, не будет лжецом и трусом. Он познаёт труд как необходимый способ совершенствования.

Вместе с тем, следует отметить, что нравственные формы не прививаются рациональным путем. Они лишь тогда являются действительностью и составляют основу внутренней сути человека, определяющей все его поступки, когда возникают как проявление высокого духовного развития индивида. Без высокого духовного развития индивид не может быть полноценным работником – профессионалом, т. к. необходимым условием творчества в любой деятельности является целостное, духовное развитие личности. Духовное становление личности является первостепенным, необходимым, основой для всестороннего развития личности, её самореализации и самосовершенствования и составляет, на наш взгляд, суть компетенции человека, которая пронизывает все компоненты личности человека.

В современной педагогике человек рассматривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание необходимых условий для полной реализации его внутреннего потенциала, достижения гармонии в социально-экономической и духовной сфере жизни, наивысшего расцвета конкретной человеческой личности. В качестве же основы всей системы воспитания в настоящее время положены выработанные и проверенные многовековой практикой принципы гуманизма. Поэтому, с позиций гуманизма, конечная цель образовательной деятельности состоит в том, чтобы человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, т. е. свободным, самостоятельным существом, ответственным за всё происходящее в этом мире. Следуя идеям гуманизма, нация становится соборной, ибо гуманизм предполагает признание каждой личностью в качестве ценности личностей всех других людей, любовь к ним, служение им; предполагает коллективизм, стремление к общности с другими людьми, их взаимную поддержку. Поэтому содержание образовательного процесса должно, ориентируясь на общечеловеческие ценности, развивать интернациональные связи по принципу «Мир через культуру», всемерно актуализируя и развивая опыт каждой страны, каждого народа. В радикальном обновлении программ как тенденции мирового и европейского развития высшего образования [4] это положение определяет принципиально новое их содержание.

Университеты, выходя из тени экономики, провозглашаются хранителями традиций европейского гуманизма. Именно из университета должен выйти человек, который является не только высококвалифицированным работником, но и обладает компетенцией, имеет «сложное личностное новообразование готовности к профессиональной деятельности, включающее взаимодействие когнитивного, потребностно-мотивационного, нравственно-ориентационного и организаторско-коммуникативного компонентов, характеризующих проявление личности в деятельности» [5, с. 130]. Духовные ресурсы и нравственно-ориентационный компонент в структуре личности являются определяющими её дальнейшую деятельность, внося в познавательный компонент созидательность, творческую направленность на эволюционный труд, в потребностно-мотивационный компонент структуры личности – функцию контроля в осуществлении выбора, в коммуникативно-организаци-

онный компонент – соблюдение золотого правила этики. Формирование же новообразования готовности к профессиональной деятельности происходит в пространстве действия Законов Мироздания, их познания и соблюдения (постижения). На уровне человеческого общества познание и постижение данных законов происходит через Культуру, приобщение к которой превращает индивида в личность в процессе социализации. Именно социальные компоненты культуры – нормы, ценности, символы и язык – играют определяющую роль в появлении у личности нравственно-ориентационного компонента. Вот почему необходимо осуществление процесса психокомпетизации [6]: в пространстве действия Законов Мироздания эти законы должны познаваться, соблюдаться и проецироваться на педагогическое пространство, в котором происходит образовательный процесс. Только при выполнении данного условия и будет формироваться личность, обладающая качествами, которые помогут ей идти эволюционным путём, вести за собой людей, быть способной на стратегический прогноз и управление будущим: такой выпускник университета должен быть не только успешным, стабильным сегодня, но и эффективным, т.е. уметь делать прогноз успешности на завтра. А это возможно при появлении в его психологической структуре компетенции из устойчивых личностных качеств, которые позволяют действовать такой личности в соответствии с Законами Мироздания и осуществлять эволюционный путь развития.

Таким образом, необходимо опираться на **духовные ресурсы общества** и духовно-нравственный потенциал человека, в соответствии с ними и следует строить образовательный процесс всех уровней. В университете же образовательные программы обязаны формировать не только знания, умения, навыки, но и личностные качества, которые составят основу **компетенции**. Таким должен быть отклик на **новый спрос** экономических и социальных требований времени. В результате появятся, созданные творчеством личности с компетенцией **новые технологии**, которые позволят изменить подходы к решению глобальных проблем. Это необходимо, прежде всего, чтобы удовлетворить весьма прозаические потребности: в еде, питье, одежде, жилье, работе и т.д., в условиях демографического взрыва и последовавшего перенаселения в крупных городах, особенно требующих немедленного разращения. На основе такого подхода затем последует решение и других глобальных проблем как на **национальном**, так и на **поликультурном** уровнях. Именно такой стратегией, по нашему мнению, будет возможно реализовать мощный потенциал **мировых талантов**, (а, может быть, и «гениев спящих»), который **сосредоточен в вузах** и для проявления которого в учебно-воспитательном процессе высшей школы должны быть созданы соответствующие социальные условия.

Итак, мы выяснили, что в основе эволюции общества и человечества на планете лежит проявление духовно-нравственного потенциала общества. Каким же образом следует изменить содержание образования, в каких конкретных формах, методах, средствах, принципах оно должно проявляться? На наш взгляд, общее направление следующее. В изложенном выше аспекте проявляется вся важность для народа придерживаться обычаев и традиций, устоявшихся веками. Опираясь на опыт прошлого, на мудрость веков, формируются в человеке его лучшие качества, т.к. традиции народа, его обычаи изначально социальны и несут в себе нравственную основу. В основании обычая лежат поступки реальных людей в наиболее важных для рода жизненных ситуациях. Именно духовность этих поступков составляет человечность обычаев. Такие поступки составляют нравственную основу легенд, преданий, эпосов, в которых рассказывается о важнейших событиях из жизни народа и подвигах отдельных героев. Эпосы мы встречаем повсеместно: Старшая Эдда, Махабхарата, Рамаяна, Калевала, Давид Сасунский, Сказание о Гайавате, Миф о Гильгамеше,

мифы скандинавских народов, греческие, римские, былины славянских народов и др. Центральное звено такого героического эпоса – подвиг, поступок главного героя из народа, который приносит свои личные интересы в жертву общественным. Но самое удивительное, что и результате и личные интересы героя удовлетворяются, ибо условием для их выполнения является счастье народа, к которому принадлежит герой.

На образах эпосов воспитывается молодое поколение, впитывая нравственные черты героев в процессе переживания событий, в них отражённых. Смелость, героизм, жертвенность, культ героя сопровождаются глубокими нравственными переживаниями всех. Именно присутствие в эпосе реального поступка конкретных людей наделяет его нравственной силой, заставляет вслушаться в него и размышлять, потому что жизненная мотивация конкретного человека воплощает то, что герой совершает для своего народа. Внимая рассказчику, слушающий захватывается событием крайнего напряжения: в критической ситуации нравственные качества, идущие из сердца героя, побеждают голос разума, который включает инстинкт самосохранения; совершается подвиг во имя жизни народа. Победа морального добра, подчиняющего разум, сопряжённая с жертвенностью, сопровождается глубоким эмоциональным потрясением, мобилизацией всех сил организма. Это состояние сопровождается актуализацией «пиковых» переживаний в деятельности индивида, приводящих к состоянию катарсиса, очищающего и обновляющего его, превращая в личность.

Вместе с тем, следует отметить, что современные условия жизни в социуме сопряжены с наличием потока негативной информации, льющейся с экранов телевизоров, журналов и газет, провозглашающей свободу нравов и вседозволенность в отношениях между полами, что способствует изменению духовного начала народа. К чему может привести подобная тенденция, говорят, прежде всего, данные науки. Они предупреждают нас об угрозе вырождения нации вследствие изменения сознания человека. Психологическая наука установила, что допустимая часть негативной информации в СМИ может составлять лишь 5 %, потом начинает нарастать психическая неустойчивость личности, и при 50-60 % наступает «переворот сознания»: социальные компоненты культуры: критерии, ценности, нормы, язык и символы воспринимаются человеком с точностью до наоборот. В наше время эта цифра нередко достигает 80 %, что приводит к формированию у молодого поколения негативных критериев, античеловеческих норм, к отсутствию системы нравственных ценностей и духовности. Такие данные ещё раз подчёркивают необходимость возвращения к нравственным устоям, завещанным нам предками и своё поведение строившими априорно. Мы же в процессе познания пришли к конкретным научным данным, которые констатируют, что наше время нравственности переживает неустойчивое состояние, что соответствует четвёртой фазе в модели эволюционного конуса [6]: в этой фазе могут наблюдаться самые разные и взаимоисключающие состояния. Но, в общем, состояние разбалансированности и хаоса является условием перехода в новое состояние порядка и гармонии. Каков будет этот переход из точки полифуркации, зависит от приращения в психике человека – появлении нравственно-духовного компонента, который, складываясь у всех людей планеты, создаст условия для наступления эволюционного пути развития. Вот почему необходимо коренным образом и незамедлительно перестроить всю систему образования и воспитания и в основу этой перестройки положить ориентацию на возрождение духовно-нравственного начала. Иначе человечество может оказаться неспособным предотвратить своё исчезновение с лица земли.

Мы живём в сложное время, когда создаются блестящие возможности, как для нравственного героизма, так

и не исключена опасность проявления и низшей природы человека – нравственного уродства. Поэтому следует создавать условия для реализации педагогического пространства, в котором будет осуществляться один из аспектов психокомпетизации: взаимодействие, заложенной в человеке природной человечности по Законам Мироздания и коллективной морали; будут сформированы нравственные качества компетенции конкретного человека, произойдет совершенствование личности. Правда и бесстрашное умение смотреть действительности прямо в глаза в самых запутанных положениях жизни – таким должно быть первое требование нравственности. Поэтому важно готовить в сфере высшего образования людей нравственных, способных к стратегическому прогнозу на основании сформированного в образовательном процессе мышления, которое способно к синтезу, к видению будущего, настоящих борцов эволюции. Целью нравственного образования и воспитания должно стать формирование личности, способной взвалить на плечи каждодневный труд на благо человечества.

Далее, следует обеспечить общение молодых людей в университете с истинно культурными ценностями, с прекраснейшими произведениями искусства, несущими свет Высокого Знания, Мудрости, Нравственности, которые облагораживают душу, наполняя и очищая её Светом, Любовью, Красотой. Выразителем Прекрасного является искусство. Являясь средством познания мира, оно служит образованию и воспитанию. Вместе с тем, искусство объединяет людей, роднит их, помогает понять как себя, так и других. Формирование нравственно развитой личности в своей основе опирается на эмпатийные свойства личности, на способность человека к рефлексии. Вокруг переживающего человека создается особое поле, которое улавливается на основе коммуникативных взаимодействий окружающими личностью людьми. В зависимости от индивидуальных эмпатийных качеств происходит отклик на переживания конкретной личности. Чувства нравственного человека должны уметь растворяться в общественно-значимом переживании, и в то же время иметь возможность проявляться в индивидуальном переживании и размышлении, когда человек остаётся один на один со своей совестью. Отсюда, по нашему мнению, возникает необходимость поднятия на самую высокую ступень значимости введения в образовательный процесс каждодневного позитивного контакта с культурой, первоочередности конгруэнтности педагогического и культурного пространств.

На наш взгляд, следует ориентироваться на то положение, что традиционно образование всегда понималось как процесс культурного просвещения человека в соответствии с идеальными представлениями конкретного общества о духовных и нравственных ценностях. Выразителем же этих представлений является искусство. Художественные образы открывают и развивают в человеке лучшие качества, приобщают к искусству как духовной культуре. Плодом такого воспитания является внутренняя гармония, согласие между долгом и желанием, между рассудком и чувством. Педагогически важно то, что искусство как бы «подготавливает» организм к тому или иному практическому действию.

Кроме того, следует отметить, что произведения искусства как материальные объекты несут в себе энергию творческой деятельности людей, которые их создают. И чем более духовно-нравственным был такой автор, тем более мощное оздоровительное воздействие на человека осуществляют созданные им произведения искусства. Однажды виденное произведение может оказывать на подсознание растущего молодого организма длительное влияние, создавая особый настрой всему его внутреннему миру. Поэтому отбор произведений искусства должен осуществляться по самым высоконравственным критериям, равно как и знакомство с ними должно про-

ходить в состоянии торжественности и гармонии, ибо они несут в себе эталоны ключей духовно-нравственного развития и эволюции человечества на планете.

Следует также отметить, что произведения искусства имеют важнейшее цвето- и звукотерапевтическое воздействие на духовное и физическое здоровье формирующегося в период получения образования человека. Становление самосознания и обогащение интеллектуального мира в юношеском возрасте сопровождается новыми переживаниями, образцы осмысления которых юноши и девушки ищут в произведениях искусства. В ходе общения с искусством у них формируются не только специальные художественные способности, но и происходит движение и существенные перестройки в морально-нравственной сфере. В этом и заключается катарсическая сила искусства.

Исследования, проведенные нами [1, 3], показали, что с повышением приобщенности к искусству происходит интенсивное обогащение круга учебных интересов; повышается доля хорошо учащих студентов; обнаруживается тесная связь приобщенности к искусству с научно-творческими способностями. Художественная деятельность студентов при достаточно высоком уровне приобщения их к искусству становится надежным заслоном против проявления «духовного дефицита»: студенты слабо успевают, у них отсутствует интерес к искусству, восприятие которого требует необходимого духовного труда; предпочтение в литературе и кино отдается боевикам, фильмам ужаса, развлекательному жанру. Вместе с тем, занятия, в основе которых лежит духовно-практическое отношение к миру, к искусству, вместе с ориентацией на репродуктивную деятельность, развивают опыт сотворчества, совместной деятельности.

На наш взгляд, в качестве основной методической позиции, обеспечивающей реализацию идей эволюционного образования, должно выступать моделирование художественно-творческого процесса, когда студент, вне зависимости от его будущей специальности, ставится в позицию творца-композитора, творца-поэта, творца-художника, творца-режиссера, создающего произведения искусства для себя и для других людей. Моделирование художественно-творческого процесса проявляется в прохождении пути рождения произведения искусства, воссоздании его как бы «изнутри» и проживание самого момента воссоздания. Одним из эффективных и современных средств обучения, позволяющих реализовать моделирование художественно-творческого процесса на основе общедидактического принципа наглядности, является использование на занятиях технологии мультимедиа, которая позволяет объединить в рамках единой компьютерной системы текстовую, звуковую, видеоинформацию, графические изображения и компьютерные анимации. Такие ряды могут эффективно применяться на лекционных и практических занятиях для активизации всех каналов восприятия информации студентом, для гармонизации работы правого и левого полушарий коры головного мозга: создания условий для чередования фаз активизации и релаксации в работе головного мозга. Это, в свою очередь, приводит к повышению работоспособности студента, развитию творческого процесса на занятиях, нестандартности мышления, веры в свои силы. Используемые образы Красоты – к развитию духовности и нравственности, а всё вместе – к совершенствованию, формированию компетенции, необходимой для эффективного труда на благо общества и человечества.

Таким образом, являясь главной и направляющей силовой линией эволюции, нравственно-духовное начало личности является ключевым фактором эволюции человечества и определяет развитие высшего образования, выбор принципов, методов, форм, средств осуществления учебно-воспитательного процесса; культуры и искусства в качестве стержня, вокруг которого в учебно-

воспитательном процессе формируются элементы дидактики; процесса психокомпетизации, наполняющего и одухотворяющего педагогическое пространство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Моторная С.Е. Исследование эволюционной изменчивости познания и постижения в пространстве высшей школы // Вестник СевГТУ. Сер. Педагогика: сб. науч. тр. – Севастополь, 2010. – Вып.104. – С.19 – 25.
2. Моторная С.Е. Педагогические условия формирования психологической готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моторная Светлана Евгеньевна. – Томск, 1997. – 204 с.

3. Раймундо Х. Высшее образование в Латинской Америке / Х. Раймундо // Высшее образование в Европе. – 2003. – № 1. – С. 16-21.
4. Образование: сокрытое сокровище. – ЮНЕСКО, 1997. – С.8.
5. Моторная С.Е. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности: Учебное пособие для студентов технических вузов /В.К. Маригодов, С.Е. Моторная. – К.: ИД «Профессионал», 2005. – 192 с.
6. Моторная С.Е. Современный научный базис психокомпетизации эволюционной изменчивости высшего образования / С.Е. Моторная. – Севастополь: Изд-во «Вебер», 2009. – 452 с.

KEY FACTOR IN THE EVOLUTION OF MANKIND AND ITS FORMATION IN THE HIGHER SCHOOL

© 2013

C.E. Motornaya, Doctor of Psychology, Ph.D., Associate Professor of Ukrainian Studies, Pedagogy and Cultural Studies

Sevastopol National Technical University, Sevastopol (Ukraine)

Annotation: Spiritual and moral potential of the individual as a key factor in the evolution of mankind is justified. The study of the cultural heritage of humanity, conducting classes with students using images of beauty and harmony, which are forms of the formation of the spiritual culture of the student and champion of evolution are considered.

Keywords: higher education, university, evolution, psychocompetization model of training, formation of spiritual and moral potential, improvement, society, cultural heritage, mankind, art, a key factor in the evolution.

УДК 159.96:551.589.6

ЛИЧНОСТНО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ГСЧС УКРАИНЫ

© 2013

С.А. Мукомел, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии деятельности в особых условиях и педагогики, член-корреспондент Украинской академии Акмеологических наук,
Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы (Украина)

Аннотация: В статье анализируется личностно-акмеологический подход профессионального становления специалистов государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям, который базируется на формировании готовности к этой деятельности. Процесс формирования готовности к будущей профессиональной деятельности является необходимой предпосылкой развития специалиста в высшем учебном заведении ГСЧС Украины, что обуславливает качество, эффективность его подготовки и обеспечивает результативность учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личностно-акмеологический подход, готовность к профессиональной деятельности, профессиональная деятельность специалистов государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям.

Проблема профессионального становления специалиста всегда была в центре внимания различных отраслей науки. Особое значение она приобретает, когда речь идет об управленческой деятельности в условиях тушения пожаров, ликвидации последствий техногенных аварий и стихийных бедствий, проведении разведки в условиях высокой загазованности, поиска и эвакуации людей из горящих зданий. Подготовка специалистов, способных лично проводить и организовывать разведывательные и спасательные работы в условиях значительной загазованности и высоких температурных режимов, приобретает сегодня особое значение. Поэтому, деятельность в подобных условиях требует качественной профессиональной подготовки, включающая наряду с глубокими знаниями, навыками и умениями ряд необходимых личностных качеств. В современной педагогической науке исследование проблем становления профессионализма проводятся по различным направлениям, но наиболее актуальными являются те, которые связаны с изучением роли профессиональной компетентности, педагогической и нравственной культурой студентов, формированием творческого потенциала и «Я-концепции», мотивацией учебной деятельности.

Профессиональная деятельность специалистов государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям является сложной, многогранной и полифункциональной. Она требует высокого уровня профессионализ-

ма, профессионального мастерства, интеллектуальных качеств и способностей, особенно в современных условиях усложнения задач, которые ставятся перед работниками государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям. Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливается особенностями готовности специалиста [9, с.106].

Особое значение имеет личностная готовность к профессиональной деятельности будущих спасателей как специалистов, призванных оказывать помощь личности в сложных условиях жизни [7].

В целом в ВУЗах Украины прослеживаются тенденции по модернизации и совершенствования технологий обучения, однако подготовка специалистов государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям, несмотря на свою специфику, требует особой организации учебно-воспитательного процесса, реализации современных подходов к обучению. Прежде всего, речь идет о применении современных технологий обучения в ВУЗе.

Наше исследование базируется на методологических и теоретических основах фундаментальной акмеологии, разработанных доктором психологических наук, профессором Н. Кузьминой, на идеях московской научной психологической школы, возглавляемой доктором психологических наук, профессором, академиком РАО А. Деркачем и продолжает традиции Б. Ананьева, - тра-

диции системного, субъектного, комплексного подхода к человеку на ступени зрелости.

В рамках акмеологического подхода учеными исследуются проблемы становления основ профессиональной зрелости взрослой личности. В работах А. Деркача, Н. Кузьминой, Л. Лаптева, А. Марковой, О. Москаленко, А. Реана, О. Селезневой, И. Семенова и других ученых рассматриваются законы, механизмы, факторы становления личности будущего профессионала, изучается динамика психических процессов и мотивационной сферы, исследуется детерминация поведения, выявляются предпосылки достижения вершин профессионализма деятельности и общения, разрабатываются алгоритмы решения задач становления личности. Центральной задачей акмеологической поддержки считаем формирование у курсантов стремления к саморазвитию, самосовершенствованию личности-многоаспектном самообогащении в духовно-нравственной сфере.

Важнейшими общими акмеологическими факторами являются высокий уровень мотивации, потребность в достижениях, высокие индивидуально-профессиональные стандарты, стремление к самореализации. Общими акмеологическими факторами являются также высокие уровни профессионального восприятия, мышления и антиципации, престиж профессионального мастерства (А. Деркач, В. Зазыкин, Н. Кузьмина, В. Шадриков).

Особыми акмеологическими факторами считаются те, которые в конкретных видах профессиональной деятельности способствуют достижению высоких показателей, в частности, в работе специалистов государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям - это скорость реакции, надежность, организованность и т.д., то есть то, что называется профессионально важными психологическими качествами. Сюда же входят и специальные умения.

Общие акмеологические инварианты в профессии спасателя - это развитая антиципация, высокий уровень саморегуляции, умение адекватно оценить обстановку и принять правильное решение. К специфическим, или особым, акмеологическим инвариантам, отражающим специфику деятельности (в системе «человек – коллектив», «человек - человек»), можно отнести проницательность, (дифференциально - психологическая компетентность), коммуникативную готовность как умение работать в команде и др.

Личностную готовность к профессиональной деятельности мы будем понимать как уровень сформированности у личности будущего специалиста ряда профессионально-важных качеств, обеспечивающих возможность эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

В общем, личностную готовность к профессиональной деятельности можно трактовать как форму установки, предшествующей каким-либо психическим явлениям и проявлениям; в виде мотивационной готовности к «благоустройству» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что она делает); в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

Исследования, проведенные Э. Кугно показали, что для возникновения состояния готовности к сложным видам деятельности необходимо:

- осознание требований общества, коллектива, своих потребностей или поставленной задачи другими людьми;
- осознание целей, решение которых приведет к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи;
- осмысливание и оценка условий, в которых будут протекать предстоящие действия, актуализация опыта, связанного в прошлом с решением задач и выполнением требований подобного рода;

- определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности наиболее вероятных и вспомогательных способов решения задач или выполнения требований;

- прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата; мобилизация сил в соответствии с условиями и задачей, самовнушение в достижении цели [4, с. 196].

Проблема личностного подхода рассматривалась в работах таких ученых-исследователей как К. Абульханова-Славская, О. Асмолов, Б. Ананьев, Г. Балл, И. Бех, О. Бодалева, Л. Божович, Г. Борышевский, Л. Выготский, И. Язюн, Г. Костюк, О. Киричук, С. Максименко, В. Моляко, И. Маноха, Е. Помяткин, К. Роджерс, В. Рыбалка, С. Рубинштейн и другие.

Процесс профессиональной деятельности специалистов ГСЧС Украины включает: осмысление поставленной перед ними задачи; формирование мотивов и составление плана будущих действий; применение средств и приемов деятельности (специальная техника, оборудование, огнетушительные вещества); регулирование действий в соответствии с задачами; оценка и сопоставление результатов с тем, что планировалось сделать. В более узком понимании профессиональная деятельность сотрудников ГСЧС Украины - это несения боевого дежурства, работа с пожарной и аварийно-спасательной техникой, пожарно-техническим и аварийно-спасательным оборудованием, проведение профилактических мероприятий по предупреждению и недопущению возникновения чрезвычайных ситуаций, ведение непосредственных боевых действий по ликвидации чрезвычайных ситуаций и их последствий, эвакуация людей в безопасную зону, обеспечения их первоочередных жизненных потребностей.

Спасательные работы проводятся на водных и горных объектах, на объектах транспорта, на высотах и в задымленной среде, в зоне действия высоких температур. Спасателям необходимо выдерживать большое физическое, умственное и эмоциональное напряжение. Профессиональная деятельность сотрудников ГСЧС Украины является специфической по своей структуре, целям, мотивам и средствам, внешними и внутренними условиями существования.

В служебном коллективе всегда поддерживается строгая субординация в отношениях. В режиме повседневного функционирования главной целью деятельности является осуществление профилактических мероприятий по предупреждению чрезвычайных ситуаций, обучение населения и персонала правильности и очередности действий на случай возникновения чрезвычайной ситуации, поддержание на высоком уровне боеготовности и боеспособности оперативно-спасательных подразделений.

В режиме повышенной боевой готовности при угрозе или возникновении чрезвычайной ситуации на первом плане стоят задачи быстрой ликвидации как самой чрезвычайной ситуации, так и ее последствий, оказание помощи пострадавшим и лицам, попавшим в зону влияния вредных факторов чрезвычайной ситуации [7].

Результатом деятельности в режиме повседневного функционирования является боеготовность и боеготовность оперативно-спасательных подразделений, их боевая выучка, дисциплина; в случае возникновения чрезвычайной ситуации – быстрая ликвидация как самой чрезвычайной ситуации, так и ее последствий, защита потерпевших. К особенностям боевой деятельности целесообразно отнести тот факт, что сама она осуществляется в экстремальных условиях. В процессе боевой деятельности в сознании спасателей продолжают здравствовать присущие нашему обществу высокие

нравственные ценности

Адаптация к условиям профессиональной деятельности специалиста ГСЧС Украины предусматривает овладение не только умениями и навыками по технологии выполнения спасательных работ в условиях воздействия факторов экстремальных ситуаций. Важной составляющей профессии является управленческая функция. Командир подразделения на основе анализа и оценки ситуации принимает управленческое решение и программу достижения поставленной цели, обеспечивает организацию совместной деятельности коллектива подразделения для реализации задачи, поддерживает режим работы группы, несет ответственность за сохранение жизни и здоровья подчиненных.

Педагоги начинают формировать командирские качества у будущих специалистов службы гражданской защиты с курсантских лет, привлекая их к несению боевых дежурств в учебной пожарно-спасательной части, к участию в тактико-специальных учениях и деловых играх и, главным образом, в процессе выполнения повседневных служебных обязанностей. Однако, адаптация к условиям работы командира происходит с приходом на службу.

Такие ученые как К. Абульханова-Славская, О. Бодалев, А. Деркач, Н. Кузьмина, Н. Повякель и другие разрабатывают и успешно применяют акмеологический подход в исследовании проблем различного характера - формирования профессиональной деятельности, личностного развития, творческой самореализации, оптимизации в различных сферах социальной практики и других. В центре акмеологического исследования находится целостный социальный субъект индивидуального или группового характера, который включен во всесторонность реальных связей и отношений.

Акмеологическая концепция субъекта базируется на двух положениях - понимание субъекта как специфического способа организации (качественной определенности человека как целостной системы) и понимание сущности субъекта через связанность не только гармонией, целостностью, но и решением существующих противоречий [1].

Можно утверждать, что акмеологический подход, направленный на реализацию принципа целостности, поскольку акме человека (высшее проявление его профессионального, личностного самовыражения и самоутверждения), которое изучается акмеологией, понимается как гармоническое единство психологических и социальных установок, в результате чего оказывается достижимым полнота бытия в пределах индивидуального состояния [1; 2]. Следовательно, состояние (или личностный статус) акме, как основной объект исследования акмеологии, является атрибутом творческой, гармоничной самоактуализированной (согласно А. Маслоу) личности, что является целостной сущностью, которая обнаруживает синергичное, гармоничное согласование всех психофизиологических, сознательных, неосознанных, духовных измерений человеческой личности, составляющих ее творческую полноту [6]. Основываясь на данном определении акме человека, можно очертить и пути ее формирования, направленные на развитие творчески гармоничной личности. [3].

Таким образом, акмеологический подход имеет существенные признаки в изучении становления личности, а именно: зрелость, успешность, вершинность, гармоничность, творчество, мастерство. Акмеологический подход - это основа исследования вершинного, акмеологического уровня развития личности.

Согласно личностного подхода, готовность к профессиональной деятельности понимается как устойчивое многоаспектное и иерархизированное образование личности, которое включает ряд компонентов (мотивационный, когнитивный, операционный и т.п.), адекватных требованиям, содержанию и условиям деятельности, которые в своей совокупности позволяют субъекту более

или менее успешно осуществлять деятельность.

Состояние готовности имеет сложную динамическую структуру и включает в себя следующие компоненты:

- мотивационный (ответственность за выполнение задач, чувство долга);
- ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности);
- операциональный (владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.);
- волевой (самоконтроль, самомобилизация, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей);
- оценочный (самооценка своей подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным образцам).

Достаточная развитость и выраженность этих компонентов и их целостного единства - показатель высокого уровня готовности специалиста, его активности, самостоятельности, творчества в процессе деятельности. Недостаточная развитость и выраженность их свидетельствует об известной неподготовленности, незавершенности формирования готовности, о ее средних или низких уровнях [4, с. 197].

Показано, что в процессе профессионального становления специалиста государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям важную роль играет личностное развитие: осознание собственного мировоззрения как направленность на самопознание и саморазвитие. Для будущего спасателя этот процесс предполагает открытость к изменениям, философское и творческое отношение к жизни, поиск его смысла и принятия ответственности за его совершение, самовыражения в нем, развитие профессионально важных качеств: высокий уровень эмпатии, гуманистический тип направленности личности специалиста ГСЧС Украины, высокий уровень общения, эффективного выбора стратегии поведения в напряженных ситуациях, высокий уровень творческого потенциала и толерантности к неопределенности.

Соответственно, важное значение в профессиональном становлении будущего специалиста ГСЧС Украины в процессе обучения в ВУЗЕ имеет формирование его личностной готовности к будущей профессиональной деятельности, иными словами, сформированность у личности будущего специалиста ряда профессионально-важных качеств, обеспечивающих возможность эффективно осуществлять профессиональную деятельность. Такая готовность есть результатом подготовки к будущей деятельности.

Личностная готовность будущего специалиста ГСЧС Украины к профессиональной деятельности является социокультурным и психологическим феноменом, который включает в себя упорядоченную совокупность ценностно-смысловых регулирующих факторов, обеспечивающих устойчивость его субъектной позиции и эмоционально-волевых состояний.

Личностно-акмеологический подход должен осуществляться через совокупность принципов: вершинной ориентации, системно-функциональный, рефлексивно-акмеологический, комплексности в смысле изучения и формирования готовности к профессиональной деятельности, личностной зрелости будущих специалистов ГСЧС Украины.

Реализация указанных принципов в едином личностно-акмеологическом подходе предусматривает создание целостной концептуальной модели, в которой они взаимосвязаны и взаимозависимы.

В системе объективных Акмеологических факторов профессиональной подготовки специалистов в ВУЗах ГСЧС Украины могут быть «внешние и внутренние

факторы», которым дает характеристику В. Семенов: ключевыми внешними факторами, влияющими на качество обучения, являются экономические, политические условия, профессиональная среда, информационные технологии [8, с. 167]. К ключевым внутренним факторам можно отнести кадры (профессиональные навыки и способности профессорско-преподавательского состава), оснащенность учебного процесса техническими средствами, финансовые ресурсы, технологии.

Объективными факторами профессиональной подготовки будущих спасателей считаются организационно-педагогические, оказывающих влияние на качество обучения в ВУЗах: а) уровень подготовки абитуриентов; б) организация учебного процесса на кафедрах; в) техническая оснащенность учебного процесса; г) мотивация курсантов и слушателей к профессии сотрудника ГСЧС Украины; д) внедрение научных достижений в учебный процесс и практическую деятельность; е) уровень подготовленности преподавателей, подбор кадров, повышение их квалификации.

Показателями сформированности акмеологического самосознания у будущих специалистов ГСЧС Украины мы считаем позитивную Я-концепцию; наличие акмеологического содержания в образе Я; мотивы, побуждающие к самопознанию и саморазвитию; личностное содержание самосовершенствования; направленность на саморазвитие. Курсант, как субъект профессиональной деятельности, должен осознавать ее внутренние условия: уровень своей подготовленности, опыт и личностные качества, индивидуальные свойства, необходимые для успешного выполнения необходимых операций, а также внешние обстоятельства деятельности (воздействие опасных факторов работы в экстремальной обстановке, характер межличностных отношений и социальные условия деятельности). От уровня сформированности профессиональной Я-концепции зависит процесс формирования профессионала, темп, успешность овладения профессиональной деятельностью.

Во время глобальных экологических катастроф концентрируются все материальные и духовные силы общества. В плане систем пожарной безопасности они выступают как объективные факторы, которые влияют на все процессы функционирования этих систем. Субъективная сторона в своей основе детерминированная объективной стороной. Но это не умаляет огромной роли субъективного фактора. Субъективный фактор - это субъект, его свойства, которые в отношениях с объективными проявляют особую, присущую им активность. Субъективный фактор - это деятельность сознания, то есть проявление знаний, воли, эмоций, характера, организаторская деятельность личности; это проявление стремлений, идеалов, убеждений.

Рассматривая условия и факторы развития профессиональных способностей кадров, В. Жиганов к акмеологическим условиям относит престижность профессии, востребованность самопознания в современном социуме, воспитание готовности к самосовершенствованию, создание социально-воспитывающей, развивающей среды, гуманитаризацию и акмеологизацию профессиональной подготовки; к акмеологическим факторам развития профессиональных (когнитивных) способностей относятся следующие: продуктивная личностная позиция, акме-мотивация специалистов, потребность в получении новых знаний, потенциал личности, осмысления нею перспектив профессионального развития [8, с. 38-39].

К акмеологическим факторам развития личностно-профессионального потенциала специалистов (кадров управления) Д. Погорелов также относит активность и позитивность установок, силу личности и ориентацию на достижение, смелость, самообладание, общительность [8, с. 211].

Проведенные исследования позволили Н. Кузьминой

сделать вывод, что три группы факторов обеспечивают самодвижение молодежи к вершинам профессионализма: индивидуальные, групповые, коллективные.

Индивидуальные факторы связаны со способностью будущих специалистов службы гражданской защиты к профессиональному саморазвитию, что включает ценностное отношение к профессиональной роли, способность к волевой саморегуляции личности, к самообразованию, самоорганизации, самоконтролю, что обеспечивает общекультурное, гражданское и профессиональное саморазвитие. Групповые факторы влияют на индивидуальные, коллективные, в свою очередь, - на групповые. Для управления межличностными отношениями в группе командиру важно знать, на каких ценностях базируется микрогруппа, которые ценностные ориентации отличают коллектив.

Таким образом, высокая профессиональная подготовка, развитие творческого потенциала личности невозможны без формирования профессионального самосознания и, в первую очередь, от ее субъективной - Я-концепции, важнейшего фактора профессионального становления будущего специалиста службы гражданской защиты.

Главными условиями оптимизации профессиональной подготовки будущих специалистов ГСЧС Украины мы считаем такие, как: комплексное решение задач образования, развития и воспитания; психологическое обеспечение развития профессионального самосознания будущего специалиста; изучение факторов, влияющих на качество подготовки в ВУЗах ГСЧС Украины, акмеологических условий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акмеологические проблемы подготовки преподавателей / Под ред. Н. В. Кузьминой. - М.-Шуя, 1999. - 199 с.
2. Акмеология: методология, методы и технологии / Материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В.Кузьминой / Под общей редакцией вице-президента МААН, заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора. А. А. Деркача. - М.: РАГС, 1998. - 230 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человеческого знания. - М.: Наука, 1977. - 380 с.
4. Кугно Э. Э. Содержание и структура готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных ситуациях / Кугно Э. Э. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. - 2010. - № 2(2). - С. 195 - 198.
5. Марков С. Основні принципи творчої випереджальної вищої освіти / Марков С. // Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія. - Чернівці: Рута, 2003. - Вип. 185. - С. 44-53.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. М. Татлыбаева (пер. с англ.). - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.
7. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.07. / Рибалка В. В. - К., 1998. - 465 с.
8. Современные проблемы смысла жизни и акме: Материалы 6-7 симпозиумов ПИ РАО / Под ред. Бодалева А. А., Чудновского В. Э., Карповой Н. Л., Вайзер Г. А. - Самара: НТИ, 2002. - 422 с.
9. Шириев А. А. Психология воинского коллектива в условиях современного развития военных сил // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. - 2010. - № 2(2). - С. 105 - 108.

**PERSONAL-ACMEOLOGICAL APPROACH BY PROBLEM FORMING OF READINESS
FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE SPECIALISTS IN UKRAINE OF THE SERVICE
OF CIVIL PROTECTION OF STATE EMERGENCY SERVICE**

© 2013

S.A. Mucomel, candidate of pedagogical Sciences, the senior lecturer of faculty of psychology of activity in the special conditions and pedagogy, corresponding member of the Ukrainian Academy of Acmeological Sciences
Academy of Fire Safety named after Chernobyl Heroes, Cherkasy (Ukraine)

Annotation: The article analyzes the personality-acmeological approach professional development of future specialists of the service of civil protection of the Ministry of emergency of Ukraine, which is based on the development of preparedness of this activity. The process of formation of readiness for future professional activities is a necessary precondition for the development of a specialist in a higher educational establishment of state emergency service of Ukraine, which determines the quality, the effectiveness of its training and ensures the effectiveness of the educational and vocational activities.

Keywords: personal-acmeological approach, readiness for professional activity, professional work of experts of service of civil protection, the conditions for the formation of the personal willingness of the future specialists.

УДК 373.3.091

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

© 2013

Е.А. Никитина, аспирант кафедры педагогики дошкольного и начального образования
*Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко,
Кировоград (Украина)*

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования учебной деятельности младших школьников в контексте компетентностного подхода к содержанию образования в Украине. Осуществлен анализ Государственного стандарта начального образования Украины и учебных программ для начальной школы, рассмотрены пути реализации компетентностного подхода к формированию учебной деятельности как ведущей в данном возрасте. Особое внимание уделяется проблеме формирования ключевой компетентности умения учиться.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентностно-ориентированный подход, учебная деятельность, умение учиться, ключевая компетентность, младший школьник, начальное образование.

XXI век является эпохой непрерывного образования, самообразования, которое должно способствовать самореализации человека, дальнейшему развитию компетентной личности. Создание необходимых условий для полноценного личностного развития каждого ребенка всегда было и остается основной целью начальной школы. Формирование компетентности «умение учиться» сегодня принадлежит к числу актуальных проблем начального образования.

С целью решения данной проблемы содержание общего среднего образования постоянно совершенствуется, изучается опыт модернизации образовательных систем разных стран мира. На современном этапе развития сферы образования, компетентностный подход определен основным направлением в странах Евросоюза и рассматривается как ключевая идея непрерывного образования [1, с. 1 – 6].

По мнению многих международных экспертов, компетентности являются теми показателями, которые определяют готовность личности к жизни, к самосовершенствованию, саморазвитию, к активному участию в общественной жизни, а компетентностный подход – это действенный инструмент улучшения качества образования. Идею усовершенствования содержания школьного образования на основе компетентностного подхода рассматривают такие ученые как: С. Бондарь, И. Ермаков, В. Краевский, В. Маслов, И. Пидласый, Е. Пометун, А. Савченко, А. Хуторской и другие.

Компетентностно-ориентированный подход – это теоретически обоснованная система идей, принципов, способов и форм практической деятельности общеобразовательного учебного заведения, направленная на становление и развитие жизненной компетентности и компетенций ученика, приобретение им опыта самостоятельного и творческого решения сложных жизненных проблем, приобретение и успешное выполнение социальных ролей. Данный подход основан на следующих принципах:

1) образование выступает как процесс и результат приобретения учеником жизненной компетентности, способностей, компетенций по самостоятельному и

творческому решению проблем в различных сферах деятельности личности;

2) школа должна учитывать динамику изменений, происходящих в обществе, обеспечивать реализацию требований современности;

3) содержание образования – дидактически проработанный, оформленный социальный опыт решения познавательных, нравственных, мировоззренческих проблем, а также вопросов, связанных с различными видами деятельности личности;

4) компетентностно-ориентированный подход предусматривает организацию такого учебного процесса, в котором бы осуществлялось развитие жизненной компетентности учащихся, и формировались соответствующие компетенции [2, с. 42 – 44].

Компетентностно-ориентированное образование логически следует из предыдущего этапа освоения личностно-ориентированного и деятельностного подходов к процессу обучения. Такой подход усиливает результативный компонент, который характеризует компетентность ученика как интегрированный уровень его образованности. При компетентностно-ориентированном подходе кардинально меняются все составляющие учебно-воспитательного процесса – цель, содержание, система оценивания, тип педагогического взаимодействия.

По мнению ведущих специалистов в области общего среднего образования, переход к компетентностно-ориентированному образованию требует детального изучения новой теоретической базы, идентификации определения понятий европейской педагогической терминологии, согласование с отечественной наукой. Не менее важен учет необходимости разработки и внедрения в практику работы школы системы требований к образовательным результатам, которые бы служили объективной оценкой и были понятны всем участникам учебного процесса.

Исследователи отмечают, что нормативная база новой структуры образования в Украине разрабатывалась с конца 90-х годов XX ст. Тогда было осуществлено теоретико-методологическое обоснование целей, содержания образования, создана концепция развития на-

начального образования (Савченко А. Я., 2001) [3, с. 12 – 13]. Согласно этой концепции, начальная школа, сохраняя преемственность с дошкольным периодом детства, должна была обеспечивать дальнейшее становление личности ребенка, его интеллектуальное, физическое, социальное развитие. Приоритетными в начальных классах становились общеучебные, развивающие, воспитательные, оздоровительные функции. Для начальной школы характерными были практическая направленность содержания образования, интеграция знаний, что позволило лучше учесть ключевую особенность младших школьников – целостность восприятия и освоения окружающей действительности. У младших школьников формируется развернутая учебная деятельность (умение учиться) за счет овладения организационными, логико-языковыми, познавательными и контрольно-оценочными умениями и навыками, приобретение личного опыта культуры поведения в социальном и природном окружении, сотрудничества в разных видах деятельности [4, с. 4 – 6].

Основными направлениями реформирования среднего образования с точки зрения компетентностного подхода, по мнению исследователей, являются: 1) качественная характеристика учебного материала, который ученик должен освоить. Согласно этому положению, знания выступают не целью, а инструментом образования; 2) реформирование процесса обучения предполагает раскрытие и реализацию всех возможностей образования с целью привлечения личности к активной творческой деятельности, направленной на самообразование и саморазвитие; 3) изменение результатов образования [2, с. 23 – 24].

В практике работы общеобразовательной школы переход к компетентностному подходу означает ориентацию на результат образования в деятельностном измерении, то есть, на обеспечение выпускника школы такой базой знаний, чтобы он мог стать конкурентоспособной личностью на рынке труда. Таким образом, совершенствование учебного процесса заключается в ориентации на компетентностный подход, и направленно на то, чтобы научить учеников применять полученные знания в различных учебных и жизненных ситуациях.

На основании международных и национальных исследований в Украине выделены такие ключевые компетентности: умение учиться, гражданская, общекультурная, информационно-коммуникативная, социальная, предпринимательская и здоровье-сохраняющая. Ключевая компетентность умения учиться, рассматривается как формирование индивидуального опыта участия школьника в учебном процессе, умение, желание организовывать свой труд для достижения успешного результата; овладение умениями и навыками саморазвития, самоанализа, самоконтроля и самооценки [5, с. 65 – 66].

Постановление об утверждении нового Государственного стандарта начального среднего образования в Украине принято 20 апреля 2011 г., разработка новой редакции которого, вобрала в себя зарубежный опыт и учла лучшие традиции отечественного образования.

В соответствии с новым Государственным образовательным стандартом в Украине обеспечивается преемственность содержания дошкольного и начального общего образования, в учебно-воспитательный процесс начальных классов внедряется личностно-ориентированный подход. Также, предусмотрено формирование ключевых компетентностей учащихся начальных классов: умение учиться, общекультурная, гражданская, социальная, здоровье-сохраняющая, информационно-коммуникативная. Государственный стандарт начального общего образования ориентирован на социализацию личности младшего школьника. Этот документ дал возможность начальному образованию соответствовать лучшим европейским традициям, подняться на качественно новый уровень подготовки школьников [6].

На выполнение Государственного стандарта начального общего образования были разработаны новые учебные программы, построенные на основе личностно-ориентированного образования, системного и компетентностного подходов. Структура содержания начального образования охватывает различные уровни знаний об окружающем мире, способы познавательной и практической деятельности, знания о человеке, природе и обществе, способы учебной деятельности (умения и навыки); опыт творческой деятельности; ценности. В учебных программах определены государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учащихся, учитывающие содержание и структуру предметных компетенций. В программе отмечается, что в начальных классах учебная деятельность впервые становится объектом специального формирования, поэтому ключевая компетентность умения учиться приобретает приоритетное значение. Ядром этой компетентности в начальных классах является овладение младшими школьниками общеучебными умениями и навыками, объем и требования к формированию которых, определены учебной программой по каждому классу отдельно. Традиционно, в состав общеучебных умений и навыков входят: учебно-организационные, общеречевые, общепознавательные, контрольно-оценочные [7, с. 5 – 7].

Каждая образовательная сфера содержит деятельностную линию, которая направлена на формирование у младших школьников умения учиться, которое позволяет им организовывать и контролировать свою учебную деятельность. Это умение обеспечивается последовательной мотивацией обучения, способностью прилагать собственные усилия для достижения результата, выполнять мыслительные операции и практические действия, владеть умениями и навыками самоконтроля и самооценки. Как видим, новая учебная программа еще больше направлена именно на формирование полноценной учебной деятельности младшего школьника, чтобы обеспечить его становление как компетентного гражданина своей страны. Ведь от того, на каком уровне у ребенка сформирована учебная деятельность, зависит вся дальнейшая деятельность, связанная с самообразованием, саморазвитием и самосовершенствованием [там же, с. 11].

Необходимость сочетания актуальных и перспективных потребностей учащихся в учебном процессе предусматривает объединение в содержании, организации и методиках адаптивных и опережающих функций школьного образования. Реализацию этих задач эффективно обеспечивает инновационный тип обучения, теоретическим основанием которого является личностно-ориентированное и компетентностно-ориентированное образование. Условием и результатом такого типа обучения является сформированность у учащихся желания и способности самостоятельно учиться, искать в разных источниках информацию и применять новые знания, вырабатывать умение действовать, стремиться к творчеству и саморазвитию. По мнению академика А. Я. Савченко, основной целью начального школьного образования выступает успешное формирование у детей умений самостоятельно учиться, критически мыслить, пользоваться компьютером, иностранными языками, стремиться к самопознанию и самореализации в различных видах деятельности, овладевать практическими умениями и навыками, необходимыми для жизненного и профессионального выбора. Наличие этого умения программирует индивидуальный опыт успешной работы ученика, предотвращает переутомление, способствует познавательной активности детей, инициативе, рациональному использованию времени и средств учения. В связи с усилением практической направленности школьного образования и определенными требованиями к его результатам, был введен компетентностный подход к содержанию образования, в частности к формированию умения учиться [8, с. 33 – 36].

Среди ряда компетенций, выделенных украинскими

исследователями, особый интерес для нас представляет компетенция умения учиться в течение жизни, которая определяется как готовность и способность эффективно использовать и быстро пополнять, расширять, интегрировать собственный опыт (знания, умения, навыки) для решения нестандартных жизненных ситуаций. Умение учиться на протяжении жизни предполагает: постоянное самообучение, способность и готовность к изменению вида и способов деятельности; положительное отношение к учебе, творческая активность ученика в процессе обучения [2, с. 32 – 33, 40 – 42].

Одним из компонентов структуры жизненной компетентности, по мнению исследователя Ермакова И. Г., являются жизненные навыки, связанные с основами компетенции умения учиться. Формирование у ребенка способности и готовности учиться, желание и умение осуществлять учебную деятельность является одной из основных задач начальной школы. Главным жизненным навыком, связанным со становлением основ компетенции учиться на протяжении жизни является умение учиться – способность и готовность ученика активно и творчески применять в процессе обучения полученные знания для овладения новыми, сформированные навыки, для формирования новых навыков, имеющиеся знания и навыки для овладения новыми видами деятельности [там же, с. 79].

В современных условиях в содержании образования операционным компонентом учебно-познавательной компетенции являются общеучебные умения и навыки. Они обеспечивают формирование умения самостоятельно организовывать учебную деятельность, выделять учебную задачу, проектировать, контролировать и анализировать процесс ее выполнения, умение работать с информацией, с целью достижения поставленных ранее учебных задач, умение структурировать информацию, анализировать, сравнивать, обобщать. Исходным материалом учебной деятельности на каждом этапе выступают уже приобретенные знания, умения и навыки учащихся, а результатом – новые знания, умения и способность активно участвовать во всех типах деятельности.

В рамках деятельностного подхода российскими учеными Асмоловым А. Г., Бурменской Г. В., Володарской И. А. и др., в качестве общеучебных умений рассматриваются универсальные учебные действия как основные структурные компоненты учебной деятельности. Они являются показателями гармоничного развития личности, обеспечивающие широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями и навыками, компетенциями личности, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию, саморазвитию. Достижение компетентности умения учиться предполагает полноценное овладение школьниками всеми компонентами учебной деятельности: познавательные и учебные мотивы; учебная цель; учебная задача; учебные действия и операции [9, с. 26 – 27].

По мнению российских и украинских исследователей, только сформированные универсальные учебные действия (общеучебные умения и навыки) позволяют овладевать полноценной учебной деятельностью. Эти умения и навыки усваиваются учащимися в процессе деятельности учения, выступают как результат этой деятельности и как необходимая предпосылка дальнейшего обучения в процессе всей жизни.

Приоритетная задача начальной школы – формирование у детей умения учиться. Сформированность всех компонентов учебной деятельности и самостоятельность ее выполнения может быть залогом того, что обучение выполнит свою функцию как ведущей деятельности. Таким образом, в условиях компетентностного подхода умение учиться выступает ключевой компетентностью младшего школьника, и обеспечивает возможность непрерывного образования в течение жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2009. – № 8. – С. 1 – 6.
2. Ермаков И. Г. Проектне бачення компетентнісно-напрямованої 12-річної середньої школи: Практико-орієнтований посібник / І. Г. Ермаков, Д. О. Пузіков – К., 2005. – 108 с.
3. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 12 – 15.
4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1 (91). – С. 4 – 6.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/gromad_obg/standart.doc.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1 – 4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
9. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: От действия к мысли: пос. для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
10. Савченко О. Розвивальний потенціал. Зміст освіти у 12-річній школі / О. Я. Савченко // Освіта. – 2008. – № 15 – 16 (квітень). – С. 10.
11. Стаття публікується при підтримці гранта РГНФ «Целевой конкурс по поддержке молодых ученых» (231-95-1539)

COMPETENCE APPROACH TO THE FORMATION OF THE TRAINING PUPILS OF PRIMARY SCHOOL

© 2013

H.A. Nikitina, postgraduate department of pedagogics of preschool and primary education
Kirovograd State Pedagogical University by V. Vinnichenko, Kirovograd (Ukraine)

Annotation: The problem of the formation of study activity in the primary school in the context of the competency approach to the content of education in Ukraine is considered in the article. The state standard of primary education in Ukraine and education programs for elementary school are analyzed, the ways to implement the competency approach to the formation of studying activity as a major at this age are examined. Special attention is paid to the formation of a key competency ability to study.

Keywords: competence approach, competence-based approach, educational activity, the ability to study, the key competences, primary school student, elementary education.

УДК [37.012/026.6:011.32]: 378

ДИАГНОСТИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧЕНИКОВ 6–7 ЛЕТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2013

И.М. Новик, преподаватель кафедры педагогики, аспирантка
Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев (Украина)

Аннотация. В статье раскрывается проблема диагностирования учителями начальной школы познавательных интересов учащихся первого класса, особенности профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы к его осуществлению; анализируется современное состояние диагностирования развития познавательных интересов 6–7 летних учеников, а также определяются педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей к диагностической деятельности в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: диагностирование, познавательный интерес, диагностирование познавательного интереса первоклассников, профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов.

В современных условиях развития и модернизации образовательной системы основной целью является создание благоприятных условий для развития и самореализации каждой личности, формирование поколения, способного учиться на протяжении всей жизни, создавать и развивать ценности гражданского общества. Учитывая социальный запрос, личностные потребности, главная задача педагогической науки состоит в формировании образованной, творческой личности, становление ее физического, психологического и нравственного здоровья. Национальная доктрина развития образования в Украине провозглашает, что образование является основой развития не только личности, а и всего общества, нации и государства [1].

В условиях реформирования содержания образования начальная школа призвана обеспечить гармоничное и всестороннее развитие и воспитание личности путем формирования желания и умения учиться. Актуальной эта проблема является и для будущих первоклассников, для которых характерна новая социальная ситуация развития и новый ведущий вид деятельности – учебный. В связи с этим в психолого-педагогической науке приобрели актуальность исследования, направленные на диагностирование развития познавательных интересов детей 6–7 лет, которые выступают движущей силой в будущей учебной деятельности.

Развитию познавательных интересов детей как психолого-педагогической проблеме посвящены научные труды Л. Аристовой, Э. Барановой, Н. Бибик, В. Бондаревского, В. Давыдова, А. Дусавицкого, З. Калмыковой, М. Короткова, Г. Костюка, Л. Лохвицкой, А. Люблинской, А. Марковой, Н. Менчинской, Н. Морозовой, В. Ульенковой и других ученых. Методики диагностирования обученности учащихся младшего школьного возраста рассмотрены в трудах Н. Виноградовой, Л. Занкова, С. Максименко, А. Савченко.

Изучение научной литературы свидетельствует о том, что в педагогике значительное внимание уделяется проблеме подготовки будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности, составляющей которой является диагностическая. В частности, особенности подготовки будущих педагогов к профессионально-диагностической деятельности раскрыты в работах Л. Байковой, В. Бербеца, В. Бутенко, В. Вишневского, А. Демченко, В. Максимова, А. Савченко, В. Янгировой и других ученых. Теория и содержание основных концепций педагогической диагностики раскрыты в трудах М. Гермогеновой, К. Ингенкампа, В. Кирсанова, И. Кузницовой, И. Подласого, М. Севастюк, а применения диагностирования в педагогическом процессе отражено в научных исследованиях Л. Давыдовой, И. Гутника, А. Киричука, Г. Кловак, А. Коберника, В. Казакова, А. Кочетова, С. Мартыненко, А. Мельника, В. Царькова.

Как показал проведенный анализ научных источников, проблема диагностирования развития познаватель-

ных интересов младших школьников в отечественной науке не нашла должного научно-теоретического и практического изучения, соответствующего методического обеспечения. Учитывая выше изложенное, **целью статьи** является анализ современного состояния диагностирования развития познавательных интересов учащихся 6–7 лет учителями начальной школы, что представляет собой одну из составляющих профессиональной деятельности; определение педагогических условий подготовки будущих учителей начальной школы к диагностической деятельности в условиях высшего учебного заведения.

В условиях гуманизации и гуманитаризации школьного образования актуальным становится обращение не только к внутреннему миру ребенка, но и к его сфере интересов и потребностей. Для того, чтобы образовательный процесс способствовал максимальному раскрытию интеллектуального, творческого потенциала ученика, развитию его способностей и склонностей, необходимо максимально учитывать индивидуальные и возрастные особенности школьников. С учетом изложенного, считаем, что целью профессиональной деятельности учителя начальной школы является приобщение детей к миру знаний, умение заинтересовать их, пробудить интерес к новому, развивать стремление ребенка познавать новое. Все это возможно при условии, если у ребенка развит познавательный интерес к учебной деятельности.

Обратимся к раскрытию основных понятий исследования. В научной литературе понятие «интерес» толкуется по-разному: интерес является выборочной направленностью личности на ту или иную деятельность; проявлением эмоциональной и мыслительной активности; отношением человека к миру. Таким образом, интерес характеризуется многогранностью своего содержания, форм проявления и роли для становления и жизнедеятельности личности. Значительная часть научных разработок по обозначенной проблеме посвящена изучению вопроса формирования познавательных интересов как основы для получения знаний (Л. Маневцова, И. Лостникова, М. Поддьяков).

Полагаем, что понятие «познавательный интерес», следует употреблять в значении интереса к овладению любой новой информацией, в том числе к учебе. Потеря же познавательного интереса приводит, как известно, не только к внутреннему опустошению, но и к психическим нарушениям личности в целом, поэтому создание определенных условий для активизации и развития познавательных интересов личности воплощает, прежде всего, гуманистическую идею.

Выдающийся педагог-классик К. Ушинский в своих трудах рассматривал интерес как средство успешного обучения [2]. В свою очередь С. Шацкий отмечал, что для ребенка важно с интересом приобретать знания [3]. Это мнение разделяем и мы, отмечая, что принципиально важным является присутствие познавательных интересов как признака готовности ребенка к школьному обучению, а также их формирование учителем начальной

школы.

По мнению Н. Бибики, задача учителя состоит в том, чтобы сформировать у детей познавательный интерес как ведущий мотив учебной деятельности, которой необходимо поддерживать в режиме доминирования над второстепенными мотивами (долг, достижения, престиж и т.д.), так как он имеет ряд преимуществ перед ними, который проявляется в ситуациях, когда ученик стремится совершенствовать свою познавательную деятельность [4]. Согласно концепции исследовательницы, познавательный интерес шести – семилетних детей характеризуется следующими признаками: широта, глубина, действенность и устойчивость. Под широтой познавательного интереса, по мнению ученой, следует понимать «предметную направленность детской любознательности, наличие представлений о предметах, явлениях окружающей действительности их предметное направление, выбор учебных предметов, отдельных видов деятельности. Глубина проявляется характером познавательного отношения к окружающему миру. Действенность и устойчивость характеризует активность учащихся в проявлении любознательности, предпочтение познавательной деятельности от других видов» [4, с. 47–48].

Наличие интереса у детей младшего школьного возраста к процессу познания позволяет им быть субъектом обучения, легко ориентироваться в современном мире. Непременной характеристикой готовности ребенка к обучению в школе является наличие интереса к знаниям, а также способность к произвольным действиям [5]. Эти способности и умения формируются из прочных познавательных интересов, поэтому достаточно важно вовремя определить эти интересы у младших школьников для будущего успешного обучения. С учетом этого диагностическая деятельность учителя начальной школы является важным инструментом психолого-педагогического изучения личности ученика, уровня его обучаемости и воспитанности, прогнозирования динамики его развития и профессионального самосовершенствования педагога, фактором повышения эффективности педагогического процесса.

Поддерживаем утверждение З. Жирковой о том, что «правильная диагностика причин по характерным признакам и другим объективным данным создает условия для успеха действий педагога в применении определенной совокупности способов, средств и психолого-педагогических воздействий на образовательный процесс» [6, с. 231].

В связи с этим рассматриваем диагностирование развития познавательных интересов младших школьников как одно из важнейших составляющих любой педагогической технологии, неотъемлемую часть дидактического процесса, средством анализа и определения его результатов с целью их усовершенствования, поскольку это является основой всей учебно-воспитательной работы с детьми в период их подготовки и обучения в начальной школе.

По мнению С. Мартыненко, учитель начальной школы «должен уметь классифицировать, анализировать, устанавливать причинно-следственные связи, моделировать и проектировать типы взаимодействия учителя с учениками, определять цели и разрабатывать конкретные задачи диагностического изучения, подбирать диагностический инструментарий, накапливать и интерпретировать диагностическую информацию, полученную во время диагностирования, прогнозировать дальнейшую работу с учениками...» [7, с. 149].

Поскольку в учебно-воспитательном процессе диагностическую функцию выполняет педагог, нами был проведен опрос учителей начальной школы г. Киева с целью выяснения их осведомленности с диагностированием развития познавательных интересов учащихся 6–7 лет. Результаты опроса свидетельствуют, что большин-

ство учителей начальной школы не придает особого значения развитию познавательного интереса учащихся, поскольку только 33 % опрошенных знают, в чём разница между познавательным интересом и любопытством, любознательностью, отмечая, что любопытство – естественная реакция человека на всё интересное, интригующее, а любознательность – более широкая стадия интереса. В учащихся возникает желание глубже разобраться, понять изучаемое явление. Познавательный интерес отличается от предыдущих стадий стремлением не только к умственной деятельности, но и проникновением в сущность явлений, выражается самостоятельным поиском решений сложившейся ситуации, проблем. Остальные 67 % опрошенных объясняют эти определения как стремление личности узнать что-то новое и не видят никакой разницы между ними. На вопрос анкеты: «Стоит ли диагностировать уровень развития познавательных интересов детей, которые собираются поступать в школу?» 89% опрошенных ответили «да», 11 % считают это ненужным.

Результаты опроса демонстрируем на рис. 1.

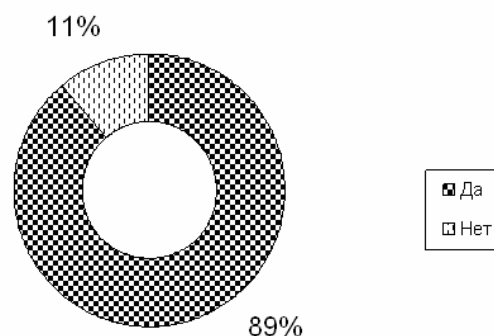


Рис. 1. Результаты ответов учителей начальной школы на вопрос: «Стоит ли диагностировать уровень развития познавательных интересов детей, которые собираются поступать в школу?»

Особый интерес для нашего исследования представляют также ответы учителей на вопрос: «Диагностировали ли Вы когда-нибудь познавательный интерес своих учеников?» 22 % респондентов заявили, что пытались продиагностировать способности своих учеников с помощью соответствующих методик, которые нашли в научной литературе, хотя большинство методик направлены на диагностирование познавательных процессов, чем просто интересов; 78% респондентов отметили, что хотели бы провести диагностирование, но не знают как это сделать, им не хватает диагностических методик и т.п.

Результаты опроса представлены на рис. 2.

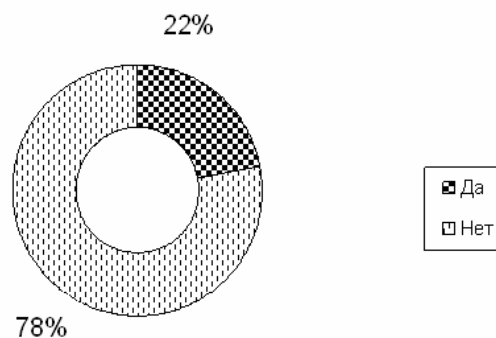


Рис. 2. Результаты ответов учителей начальной школы на вопрос: «Диагностировали ли Вы когда-нибудь познавательный интерес своих учеников?»

Результаты ответов учителей начальной школы на вопрос: «В состоянии ли Вы самостоятельно провести диагностирование развития познавательного интереса младших школьников?» были неожиданными, поскольку только 26 % педагогов могут самостоятельно провести такое диагностирование, другие 74 % только с помощью психологов или других специалистов.

В связи с этим возникает потребность в том, чтобы диагностирование развития познавательных интересов учащихся 6–7 лет стали частью профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Однако, как показывает практика, подготовке будущих педагогов к диагностической деятельности не уделяется должного внимания: недостаточной является профессиональная направленность и готовность студентов профиля подготовки «Начальное образование»; предвзятое отношение студентов к диагностированию развития познавательных интересов детей в профессиональной деятельности. Учитывая это, считаем, что приоритетным направлением в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы должно стать активное привлечение их к диагностической деятельности. И хотя личность педагога формируется в течении всей жизни, можем утверждать, что основные знания, умения, навыки, качества будущей профессиональной деятельности квалифицированного специалиста закладывает высшее учебное заведение.

Стихийный, бессистемный процесс подготовки будущих учителей начальной школы к диагностированию развития познавательных интересов младших школьников не может дать положительных результатов. Это мнение разделяет В. Янгирова, утверждая, что «разностороннее включение студентов в исследовательскую деятельность, в процессе профессиональной подготовки учителя в педагогическом вузе, может сформировать потребность в познавательной активности, и это вызовет интерес к «диагностике» не только, как к учебной дисциплине, но и как к инструментальному средству ее реализации» [8, с. 138]. По нашему мнению, необходимо разработать систему профессиональной подготовки, которая должна состоять из:

- теоретической подготовки;
- практической подготовки;
- развития в студентов стремления к самообразованию, саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию.

Мы считаем, что для профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы к диагностированию познавательных интересов младших школьников необходимы следующие условия, а именно:

- включение знаний о педагогической диагностике, ее методах, а также познавательном интересе младших школьников в содержание педагогических дисциплин, спецкурсов, изучаемых в вузе;
- организация педагогической практики студентов, которая предусматривает включение в ее содержание

специальных задач по диагностированию познавательных интересов детей;

- развитие умений и навыков использовать информацию, полученную в результате диагностирования для совершенствования практической деятельности учителя.

Можем утверждать, что теоретическая подготовка будущих учителей к осуществлению диагностической деятельности способствует развитию их познавательной активности, а выполнение практических задач психолого-педагогического изучения детей позволяет совершенствовать умения и навыки. Самообразование является важным условием профессиональной деятельности, направленным на получение знаний, что способствует расширению образованности, развитию творческого потенциала в профессиональной деятельности.

Таким образом, можем утверждать, что диагностирование познавательных интересов учащихся 6–7 лет должно стать составляющей профессиональной деятельности учителей начальной школы, а главными признаками, что свидетельствуют о готовности студентов к диагностированию, является их положительное отношение к этому виду деятельности, умение его осуществлять, творчески использовать полученные в процессе диагностирования данные для решения учебных, воспитательных и развивающих задач, улучшения и совершенствования практической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Національна доктрина розвитку освіти / затверджено Указом Президента України від 17.04.2002. № 347 // Освіта України. № 33 за 23 квітня 2002. С. 4–6.
2. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 10. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии»; ред. А. М. Еголин. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. 668 с.
3. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения в 2-х т. / [сост. Л. Н. Скоткин и др.]; под ред. Н. П. Кузина. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 288 с. – Т. 2. – 400 с.
4. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: монографія / Бібік Н. М. – К.: Либідь, 1998. – 199 с.
5. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Щукина Г. И. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
6. Жиркова З. С. Диагностика мотивационной образовательной среды сельской школы. / Жиркова З. С. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия «Педагогика, психология». – № 2(5). – 2011. – С. 231–233.
7. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04: Київ, 2009. 476 с.
8. Янгирова В. М. Подготовка учителя к диагностике развития младшего школьника: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: Москва, 2000. 331 с.

DIAGNOSIS OF COGNITIVE INTERESTS OF PUPILS OF 6-7 YEARS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOLS

© 2013

*I.M. Novik, lecturer of the chair of pedagogy, post-graduate student
Kyiv University named after Boris Grinchenko, Kiev (Ukraine)*

Annotation: The article reveals the problem of diagnosing primary school teachers cognitive interests of pupils starting grade features of professional preparation of future teachers of primary school to its implementation; analyzes the current state of diagnosing the development of cognitive interests 6–7 year old pupils, and defines the pedagogical conditions of professional training of future teachers to the diagnostic activity in terms of the higher educational institution.

Keywords: «diagnosis», «cognitive interest», «diagnostics of the cognitive interest of the first-formers», «professional preparation of future teachers of primary classes».

ПРОПОЗИЦИЯ КАК КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

© 2013

И.А. Олькова, кандидат филологических наук, доцент, кафедры «Иностранные языки»
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы когнитивной семантики оценочных предикатов русского и английского языков. На основе анализа семантических структур прилагательных положительной эмоциональной оценки выстраиваются их пропозициональные структуры, и определяется набор аргументных ролей. Полученные аргументные роли и сопоставительный анализ их содержательного наполнения характеризуют некоторые когнитивные особенности носителей русского и английского языков.

Ключевые слова: когнитивная семантика, пропозиция, пропозициональная структура, аксиологическое значение, предикат, эмоционально-оценочное прилагательное, аргументная роль.

Функционально-семантическое направление, являющееся одним из наиболее разрабатываемых направлений современной лингвистики, выдвигает на передний план когнитивную функцию языка. Вследствие чего, как пишет Ю.Н. Караулов, «в лингвистической науке происходит расширение в направлении от значения к знанию», которое, «оставаясь в основном объектом интереса разных дисциплин философского и психологического циклов, все в большей степени становится и лингвистическим объектом, именно в силу вербального, по преимуществу, своего воплощения и бытования» [1, с.4].

Исследования когнитивной функции языка проводятся как на материале какого-либо одного языка [2], так и на материале двух и более языков. Последние позволяют выявлять когнитивные особенности носителей сопоставляемых языков при помощи анализа самих этих языков. Ведь, как пишет Дж. Лакофф, язык «относится к числу наиболее характерных типов когнитивной деятельности человека» [3].

Языковой материал, проанализированный нами, представлен оценочными прилагательными русского и английского языков, которые относятся к категории оценки. Категориальная классификация как мыслительный процесс интересует Дж. Лакоффа как с точки зрения особенностей человеческого интеллекта вообще, так и с точки зрения национальных когнитивных особенностей. В своей работе [3] ученый пишет: «Различные народы классифицируют реалии так, что это поражает своей неожиданностью европейцев и ставит в тупик лингвистов и антропологов» [3]. По всей видимости, различия в категоризации у разных народов выявляются не только в классификации реалий, но и признаков этих реалий и, как следствие, оценочных отношений к этим реалиям. Несмотря на то, что оценочное отношение является субъективным по своей природе, и в связи с этим может возникнуть вопрос о достоверности выявленных когнитивных особенностей оценки носителей русского и английского языков, мы считаем возможным исследовать специфику оценочной деятельности русско- и англоязычных людей.

Переход от изучения значения языковых единиц к исследованию знаний, которые в них заключены и форм представления этих знаний определил новую, по сравнению с классическим описанием семантики, тенденцию в анализе значения единиц языка, основной идеей которой можно назвать следующее утверждение: «Иметь сознание – владеть языком. Владеть языком – владеть значением. Значение – есть единица сознания» [4, с.35]. Одной из задач современной когнитивной лингвистики является определение форм, типов представления знаний при помощи анализа семантической структуры языковых единиц. «Семантические структуры понимаются как некие ментальные образы, возникающие между входным сигналом из окружающей среды и действующими принципами в уме» [5, с.8]. Так, например, предикаты, в частности глагол, у Е.С. Кубряковой рассматриваются «как ядра маленькой драмы, в которой есть свои действующие лица и свои обстоятельства действия» [6, с.37]. То

есть предикат Е.С. Кубрякова анализирует как «лингвистический символ ситуации» или пропозицию.

Пропозиция, по К. Льюису, – это терм, приспособленный к обозначению положения дел [7]. Как пишет Н.Д. Арутюнова, понятие пропозиции прошло следующие этапы развития: «1) сначала оно соответствовало целостному суждению, как определенной форме мысли, состоящей из модуса утверждения и диктума; 2) затем оно было определено как «объективированное содержание мысли, непосредственно соотносительное с обозначаемым положением дел...»; 3) наконец, термин «пропозиция» был применен к значению той части любого предложения, той семантической структуре, которая способна соединяться с любым «модусом коммуникативной цели», т.е. с глаголами, выражающими целенаправленность речевого акта» [8, с.34]. Претерпевая изменения, понятие «пропозиция», тем не менее, всегда предполагало значение, восходящее к семантике предложения.

Ч. Филлмор [9] одним из первых использовал предикатно-аргументный принцип символической логики в качестве основы для семантической структуры (которую он называет «глубинной структурой ГС»). Пропозиция, по Ч. Филлмору, может быть развернута в формулу, представленную так называемыми глубинными падежами, под которыми понимается семантическое отношение аргумента к предикату [10, с.43]. Ч. Филлмор в своей работе [9] предлагает список из следующих семи глубинных падежей: агентив – одушевленный производитель действия, датив – одушевленный объект, подвергающийся действию, инструменталис – инструмент, фактитив – неодушевленный предмет, возникающий в результате действия, обозначаемого предикатом, объектив – неодушевленный объект, подвергающийся действию, локатив – место, темпоратив – время.

К филлморской теории тесно примыкает концепция В.Г. Гака [11], который также пользуется термином «глубинная структура» и определяет ее как «лексико-синтаксическую структуру, изоморфную ситуации» [11]. Глубинная структура, по В.Г. Гаку, может включать семь реальных актантов: 1) субъект (отправитель), 2) объект, 3) адресат, 4) субстанция, содействующая или препятствующая осуществлению процесса (инициатор, орудие, причина), 5) пространственный конкретизатор, 6) временной конкретизатор, 7) субстанция, которой принадлежит или часть которой составляет субъект или объект [11].

Значение слова также как и предложение представляет собой сложную структуру, организующуюся, по всей видимости, благодаря одной из функциональных характеристик слова, заключающейся в свертке, хранении и воспроизводстве информации. Что в свою очередь способствует тому, что «всякое слово позволяет присутствовать в настоящий момент его сказывания также и всему несказанному, с которым оно соотносится» [12, с.529]. Такая трактовка слова характерна для психолингвистической теории значения, в которой слово понимается как «средство доступа к единой информационной базе человека, т.е. к продуктам переработки в памяти много-

гранного, не только речевого, опыта взаимодействия индивида с окружающим его миром» [13, с.151].

Таким образом, за семантикой слов скрываются целые ситуации, сценарии, разворачивающиеся в сознании человека, высказывающего или воспринимающего то или иное слово. Значение слова тесно взаимосвязано с миром человеческого мышления и миром действительности, что и составляет в свою очередь базовый тезис современной когнитивной лингвистики, сводимый к следующему: «значение слова является одновременно принадлежностью речи и мышления, и, следовательно, должно анализироваться как единица речи и мышления. В свою очередь именно когнитивные модели выступают тем звеном, которое объединяет в одной «плоскости» мир, говорящего и язык» [14, с.100]. Когнитивные модели, являясь связующим звеном между миром действительности, миром языка и миром человеческого мышления, представляют собой один из способов изучения когнитивных особенностей носителей того или иного языка. Как указывалось выше, к когнитивным моделям относятся пропозиции, или пропозициональные структуры.

Понимая слово как хранилище знаний и опыта человека, многие ученые считают, что «пропозициональные структуры находят свою реализацию как на синтаксическом, так и на лексическом и словообразовательном уровнях» [14, с.102]. По мнению Ю.Д. Апресяна, «из лексического значения слова вытекают его семантические валентности, которые характеризуют слово как конкретную, отличную от других лексическую единицу. Содержание семантических валентностей или «ролей» (субъект, объект, инструмент, средство, место и т.д.) есть суть части этого лексического значения. Необходимыми компонентами в толковании предикатных слов являются: участники ситуации, их положения, состояния, постоянные и переменные свойства, их взаимоотношения» [15]. Ю.Д. Апресян выделяет 25 типов валентностей: субъект, контрагент, объект, адресат, получатель, посредник, источник, место, начальная точка и т.д.

В.В. Богданов [10] выделяет 14 аргументных позиций в пропозиции: агентив, пациентив, бенефициатив, экспериенсив, объектив, перцептив, композитив, инструментатив, медиатив, элементив, ономасиатив, локатив, дескриптив, результатив.

В концепциях ученых, вкратце описанных выше, заметно терминологическое расхождение при определении понятий, обозначающих элементы пропозициональной структуры. Встречаются такие понятия, как «семантический падеж», «валентность», «актант», «аргумент». Г.Г. Гиздатов предлагает разграничить употребление этих понятий следующим образом: «если на синтаксическом уровне предпочтителен термин актант», то на семантическом уровне естественно употребление термина «аргумент» [14, с.113].

Прилагательное, как известно, является предикатом. «Глагол вместе с прилагательным был отнесен к признаковой, характеризующей, предикатной лексике» [16, с.85]. Оценочное прилагательное в свою очередь, вслед за В.В. Богдановым, можно назвать многоместным предикатом, т.к. «нуль-местные предикаты обычно описывают атмосферные состояния природы, одноместные могут выражать действия, состояния и свойства, многоместным присуща способность выражать отношения» [10, с.51]. Семантика оценочного прилагательного очерчивает определенную ситуацию, предполагающую своих участников, т.к. в структуре значения прилагательного оценки принято вслед за Н.Д. Арутюновой [8] и Е.М. Вольф [17] выделять субъект оценки – действующее лицо, основной деятельностью которого в аксиологической ситуации является оценивание; объект оценки, на который это действие направлено, мотив и основание оценки и т.д. Помимо указанных выше членов оценочной ситуации в семантической структуре оценочных прилагательных присутствует указание на возможную

эмоциональную реакцию субъекта оценки в процессе аксиологической деятельности, если речь идет об эмоциональной или интеллектуальной оценке, что добавляет в семантическую структуру оценочных прилагательных дополнительные роли. «Оценка есть вербализованный результат квалифицирующей деятельности сознания или деятельности сенсорной (чувственной, эмотивной) сферы человеческой психики» [18, с.24].

Как известно, «смысл слова не является неразложимым целым: он, как правило, состоит из более элементарных смыслов, определенным образом связанных друг с другом, т.е. образующих некоторую структуру» [19, с.34]. В семантической структуре любого оценочного прилагательного имеется сема оценки, которая и представляет собой результат аксиологической деятельности сознания или чувственной сферы человеческой психики. Но помимо оценочной семы в структуре значения прилагательных оценки, как в ее денотативной, так и в коннотативной частях, присутствуют другие семы, которые являясь своеобразными «шагами» к этому результату, обрисовывая ситуацию характерную для того или иного типа оценки. Каждая сема соответствует какому-либо компоненту пропозициональной структуры, т.е. наполняет обобщенные компоненты пропозициональной структуры конкретным лексическим содержанием. Следовательно, «пропозициональная и семная структуры соотносятся как абстрактное и конкретное в семантической структуре» [20, с.96] значения прилагательного.

Итак, семантические структуры оценочных прилагательных можно представить в виде пропозициональных структур – «семантических образов ситуации» [14; 96]. Пропозициональная структура может рассматриваться как универсальная обобщенная формула когнитивных моделей и определена как теоретический аналог, который вычленяет и указывает на связи между элементами знания в процессе категоризации человеческого опыта [14, с.67].

Для анализа пропозициональной структуры оценочных прилагательных русского и английского языков были выявлены пропозиции не отдельно взятых прилагательных, а групп оценочных предикатов, что, по нашему мнению, представляется наиболее целесообразным, так как нас интересуют, прежде всего, когнитивные особенности семантики анализируемых языков, то есть знания и менталитет русско- и англоязычных людей, скрывающиеся за значениями того или иного типа оценочных прилагательных. По мнению Ч. Филлмора, «слова образуют группы, каждую из которых лучше изучать как единое целое, потому что каждая группа является лексическим представителем некоторой единой схематизации опыта или некоторого знания, которое лежит в основе значений слов каждой группы, постигается как целостная сущность» [9, с.54].

Семантическая структура оценочных прилагательных свидетельствует о возможности ее рассмотрения как пропозиции, составленной из аргументов. В связи с этим пропозициональный подход к семантике оценочных прилагательных осуществлен путем выделения характерных для них семантических ролей аргументов.

Определение универсального набора аргументов пропозициональных структур представляет сложную проблему семантики, так как вопрос об инвентаре семантических ролей аргументов остается открытым. Расхождения в количестве и содержательном наполнении аргументных ролей пропозиции зависит и от того, пропозиция языковых единиц какого уровня (синтаксического, лексического или словообразовательного) рассматривается, и от уровня абстрагирования и разных теоретических установок авторов, и от прикладного характера их использования [14]. Еще одной причиной различий в инвентаре аргументных ролей является, по всей видимости, ролевая структура самой рассматриваемой языковой единицы. Так, ролевая структура, разработанная для глагольного предиката, не полностью

будет подходить для описания пропозиции оценочного прилагательного.

Анализ литературы показал, что аргументный подход, предложенный В.В. Богдановым, не использовался при когнитивно-семантической характеристике прилагательных. Поэтому в качестве основы для определения аргументных ролей мы использовали систему аргументных ролей для глагольного предиката, описанную выше [10].

В данной статье представлены результаты анализа актуализации вышеуказанных аргументов, а также выявление новых аргументных ролей, характерных для пропозициональной структуры прилагательных положительной эмоциональной оценки русского и английского языков.

Под эмоциональной оценкой Н.Д. Арутюнова подразумевает одобрение или неодобрение субъектом оценки объекта, сопровождающееся эмоциональной реакцией. К прилагательным эмоциональной оценки мы отнесли 56 эмоционально-оценочных прилагательных, 19 из которых относятся к прилагательным положительной эмоциональной оценки: безобидный, благоприятный, веселый, вожделенный, долгожданный, желанный, желательный, завидный, заманчивый, любимый, отрадный, привлекательный, приятный, радужный, радостный, симпатичный, сладостный, утешительный, удивительный.

Анализ семантики положительных эмоционально-оценочных прилагательных русского языка показал, что для того, чтобы у субъекта оценки (Агента) возникла эмоциональная реакция, являющаяся характерной чертой эмоциональной оценки, на объект оценки (Объектив), последний должен обладать определенными качествами. По терминологии В.В. Богданова, аргумент как носитель свойства или качества является Дескриптивом [10]. Следуя этому определению, можно утверждать, что Объектив в случае эмоциональной оценки характеризуется полиаргументностью и выполняет роль Дескриптива. Анализ значений эмоционально-оценочных прилагательных со знаком «плюс» в английском языке определил, что Дескриптив должен: являться предметом желания и ожидания; быть привлекательным, приятным и красивым; соответствовать пожеланиям.

Первый и третий пункты, обозначающие характеристики Дескриптива, предполагают, имплицитно содержат пресуппозицию, которая состоит в том, что у Агента формируются определенные желания по поводу Объектива и он (Агент) ожидает проявления каких-либо свойств, качеств. Роль Норматива в данном случае, по нашему мнению, играют пожелания самого Агента, который решает, соответствует им Объектив или нет.

Говоря о Дескриптиве в пропозициональной структуре эмоционально-оценочных прилагательных, необходимо также отметить, что эмоциональная оценка является одной из самых субъективных по сравнению с другими типами оценки, поскольку сами качества, которыми обладает объект оценки (Объектив/Дескриптив), приписываются самим же Агентом (субъектом оценки), который затем на них и реагирует эмоционально.

Объектив воздействует на субъект оценки (Агент), являющийся на данном этапе оценочной ситуации не активным производителем аксиологического действия, а испытывающим на себе определенное воздействие. Одушевленный аргумент как объект действия, состояния или отношения называется, по В.В. Богданову, Пациентивом. Значит, Агент в пропозициональной структуре эмоционально-оценочных прилагательных, характеризуясь полиаргументностью, выполняет также роль Пациентива, что в свою очередь определяет третью аргументную роль объекта оценки. Ведь, оказывая воздействие на Пациентив, объект оценки оказывается активным производителем действия (одушевленным или неодушевленным). Проведенный анализ показал,

что воздействие, осуществляемое объектом оценки на Пациентив, связано с эмоциональной сферой, обращено к эмоциональному миру Пациентива. Поэтому мы предлагаем назвать аргументную роль, которую в этом случае выполняет объект оценки, Эмотивом. Эмотив – одушевленный/неодушевленный аргумент, выступающий в функции производителя эмоционального воздействия. Эмотив в ПС эмоционально-оценочных прилагательных русского языка характеризуется следующими действиями: обнадеживает; успокаивает; утешает; вызывает удивление; радуется; возбуждает восхищение.

Субъект оценки эмоционально реагирует на воздействие, описанное выше, возвращаясь тем самым к роли Агента. Результаты семантического анализа показывают, что эмоциональная реакция Агента на Эмотив в ПС положительных эмоционально-оценочных прилагательных в русском языке заключается в: удивлении; изумлении; восхищении; радости; внутреннем удовлетворении; успокоении и утешении; удовольствии.

При наличии одной или нескольких перечисленных выше реакций происходит оценивание Агентом Объектива как эмоционально хорошего, т.е. такого, который Агент одобряет. Итогом аксиологической ситуации эмоциональной оценки в данной ПС является Позитив.

Таким образом, в ПС положительных эмоционально-оценочных прилагательных выявлены следующие семь аргументных ролей: Агентив, Объектив, Дескриптив, Норматив, Пациентив, Эмотив и Позитив.

Анализ семантики оценочных прилагательных английского языка позволил выявить 66 эмоционально-оценочных прилагательных, 26 из которых являются положительными: attractive, beatific, beautiful, blessed, desirable, dazzling, nice, golden, glorious, heavenly, happy, jolly, joyous, joyful, lovely, merry, most desirable, marvellous, precious, pleasing, pleasurable, radiant, rollicking, satisfactory, spiffing, super.

Объектив, являясь одновременно Дескриптивом (что объясняется выше), обладает следующими качествами, приписываемыми ему Агентом: является живым, веселым, счастливым, бодрым, приятным, красивым, жизнерадостным; сопровождается приятными событиями; является таким, какой нужен и соответствует желаниям.

Как показал проведенный нами анализ, пресуппозиция присутствует и в пропозициональной структуре (ПС) эмоционально-оценочных прилагательных в русском языке, и включает в себе формирование у Агента определенных желаний. Но помимо общих с пресуппозицией в ПС русского языка желаний в пресуппозиции английского языка присутствует необходимость в каком-то объекте, возникшая из-за нужды.

Роль Норматива в данной ПС играют желания и нужды Агента. Содержательное различие пресуппозиций в ПС прилагательных русского и английского языков говорит о том, что эмоциональное оценивание носителями русского языка базируется в основном на желаниях субъекта оценки, тогда как носители английского языка подвергают эмоциональной оценке не только то, что они желают/желали бы, но и то, в чем нуждаются и что им необходимо.

Объект оценки, принимая на себя роль Эмотива, воздействует на Пациентив следующим образом: впечатляет; вызывает ощущение счастья; вызывает чувство благодарности; возбуждает; волнует; радуется. Пациентив, испытывая на себе вышеуказанные действия Эмотива, реагирует на них, вновь принимая на себя роль Агента. Эмоциональная реакция Агента заключается в: счастье; наслаждении; удовольствии; удовлетворении; благодарности; любви; волнении; возбуждении; радости. Итогом ПС эмоционально-оценочных прилагательных является Позитив – положительная оценка, одобрение Агентом Объектива.

Таким образом, в ПС эмоционально-оценочных прилагательных английского языка выявлены семь ар-

гументных ролей: Агентив, Объектив, Дескриптив, Эмотив, Пациентив, Норматив и Позитив.

Как показывает проведенный анализ, ПС положительных эмоционально-оценочных прилагательных русского и английского не отличаются инвентарем аргументных ролей. Различия наблюдаются в содержательном наполнении аргументов. Так, например, характеристики Дескриптива указывают на то, что для того, чтобы Объектив/Эмотив произвел хорошее эмоциональное воздействие на Пациентив для носителей русского языка он должен быть красивым, привлекательным, необыкновенным, соответствовать желаниям, удивлять или успокаивать, тогда как для носителей английского языка он должен быть бодрым, живым, счастливым, веселым, красивым, жизнерадостным, соответствовать желаниям и нуждам, возбуждать и волновать. Реакция Пациентива на Эмотив в анализируемых языках тоже разная. При одобрении, положительной эмоциональной оценке Агентивом (носителем русского языка) Объектива первый должен чувствовать утешение, успокоение, удивление, внутреннее удовлетворение и т.д., а Агентив (носитель английского языка) должен испытывать счастье, любовь, наслаждение, волнение, возбуждение и т.д. Описанные различия говорят о тяге носителей русского языка к спокойствию, внутренней гармонии и всему необычному, в то время, как носители английского языка склонны одобрять все живое, бодрое, жизнерадостное и возбуждающее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Караулов Ю.Н., Красильникова Е.В. Языковая личность и задачи ее изучения // *Язык и личность*. - Москва, 1989. - С. 4-8.
2. Ведерникова Ю.В. Тезаурусный подход к моделированию английской когнитивно-лингвистической терминологии (на: примере семантического поля термина *cognitive grammar* (когнитивная грамматика)) / *Вектор науки ТГУ*. № 3(17), 2011, С. 262-266.
3. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // *Новое в зарубежной лингвистике*. - Москва, 1988. - Вып. 23. - С.58-86.
4. Леонтьев А.Н. *Философия психологии* // Из науч-

ного наследия. - Москва, 1994. - 257с.

5. Казанцева Е.А. Когнитивно-сопоставительное описание синонимических парадигм с доминантами *to frighten* и пугать: Автореф. ...канд. филол. наук: 10.02.20. - Краснодар, 1999. - 26с.
6. Кубрякова Е.С. Части речи в ономаσιологическом освещении. - Москва, 1989. - 247с.
7. Lewis J. *The mind and the word*. - London, 1965. - 295p.
8. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. - Москва: Наука, 1976. - 383с.
9. Fillmore Ch.J. The case for case // *Universals in linguistic theory*. - London-Toronto, 1968. - P.1-88.
10. Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. - Ленинград, 1977. - 472с.
11. Гак В.Г. К проблеме семантической синтагматики//Проблемы структурной лингвистики. - Москва, 1972. - С. 367-395.
12. Гадамер Х.Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. - Москва, 1988. - 593с.
13. Залевская А.А. Информационный тезаурус как база речемыслительной деятельности // *Исследования речевого мышления в психолингвистике*. - Москва, 1985. - С.150-171.
14. Гиздатов Г.Г. Когнитивные модели в речевой деятельности. - Алматы, 1997. - 176с.
15. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. - Москва, 1974. - 346с.
16. Кубрякова Е.С. Глаголы действия через их когнитивные характеристики // *Логический анализ языка. Модели действия*. - Москва, 1992. - С.84-90.
17. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. - Москва: Наука, 1985. - 225с.
18. Ляпон М.В. Оценочная ситуация и словесное моделирование // *Язык и личность*. - Москва, 1989. - С. 24-34.
19. Катц Дж. Семантическая теория // *Новое в зарубежной лингвистике / Лингвистическая семантика*. - Москва, 1981. - Вып.10. - С. 27-49.
20. Крылова Н.Ф. Словообразование прилагательных на -к(ий) в русском языке (синхронно-диахронический аспект): Автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.01. - Алматы, 1999. - 159с.

PROPOSITION AS A COGNITIVE MODEL OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF RUSSIAN AND ENGLISH EMOTIONAL-EVALUATION ADJECTIVES

© 2013

I.A. Olkova, candidate of philological sciences, associate professor of the department of «Foreign languages»
North Kazakhstan State University, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: The article deals with the issues of cognitive semantics of evaluation predicates of the Russian and English languages. Propositional structures of the adjectives of positive emotional evaluation are developed on the basis of their semantic structures; the argument roles are defined. The revealed argument roles and comparative analysis of their content characterize some cognitive peculiarities of Russian and English speakers.

Keywords: cognitive semantics, proposition, propositional structure, axiological meaning, predicate, emotional-evaluative adjective, argument role.

УДК 159.9

ЧРЕЗВЫЧАЙНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ УГРОЗА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

© 2013

Н.В. Онищенко, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории экстремальной и кризисной психологии
Национальный университет гражданской защиты Украины, Харьков (Украина)

Ключевые слова: чрезвычайная ситуация, негативные состояния, экстренная психологическая помощь, пострадавший, экстремальный психолог.

Аннотация: В статье проводится психологический анализ основных фаз или этапов чрезвычайной ситуации; рассматриваются основные, наиболее часто встречаемые, реакции пострадавших на трагическое событие. Также поднимается вопрос о поиске путей оптимизации оказания пострадавшим экстренной психологической помощи.

Большое количество масштабных чрезвычайных ситуаций, охвативших в последние годы Украину, заставило специалистов-психологов задуматься над проблемами психологических последствий подобных трагедий.

Существующие сегодня классификации чрезвычайных ситуаций и подходы к их рассмотрению, к сожалению, не содержат практически никаких данных относительно психологического ущерба, который испытывают люди,

пережившие ту или иную трагедию [1].

Опираясь на законодательно утвержденные классификации чрезвычайных ситуаций, специалисту-психологу трудно прогнозировать, с какими трудностями человек, оказавшийся в очаге трагедии, столкнется, какие психологические потери он понесет, и какая помощь ему будет необходима. Психические расстройства при стихийных бедствиях и массовых катастрофах занимают особое место в связи с тем, что они могут одновременно возникать у большого числа людей, оказавшихся на месте трагедии. Кроме того, данная проблема является наиболее актуальной с точки зрения повышения эффективности работы экстремального психолога в очаге чрезвычайной ситуации с пострадавшими от трагедии.

Изучая пути поиска решения данной проблемы, нам представляется важным рассмотреть вопрос об этапах самой чрезвычайной ситуации, независимо от ее вида и типа детерминации. Другими словами, необходимо провести психологический анализ чрезвычайной ситуации, который позволит понять, как человек «входит» в чрезвычайную ситуацию, что с ним происходит в очаге, и как он из нее «выходит».

Чрезвычайную ситуацию можно сравнить с определением критической ситуации, предложенной Василиюком Ф. Е. Он отмечает, что критическая ситуация может быть определена как ситуация невозможности, т.е. такая ситуация, в которой человек сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей [2]. Степень невозможности в данном аспекте может определяться тем, какая именно жизненная необходимость или потребность может оказаться парализованной в условиях критической ситуации. При этом данный показатель можно рассматривать и как индикатор определения степени травматичности чрезвычайного события для пострадавшего.

Рассматривая чрезвычайную ситуацию как фактор, обуславливающий возникновение и развитие стрессовых расстройств личности, сошлемся на мнение S. Sells. Он отмечал, что сущностью стрессовой ситуации может считаться потеря контроля и отсутствие реакции, которые бы соответствовали той ситуации, в которую попал человек [3].

Чрезвычайную ситуацию также можно считать источником стресса, если опираться на трактовку П. Фресса, который говорит, что стрессовыми являются именно те ситуации, которые вызывают нарушения адаптации личности [4].

Кроме того, чрезвычайная ситуация может выступать и как источник фрустрации, поскольку главными признаками подобной ситуации являются наличие ярко выраженного желания достичь поставленной цели (удовлетворить наиболее острую потребность), а также препятствия, мешающие это осуществить [2].

Александровский Ю. А. считает, что психическая реакция человека на экстремальные условия, особенно при значительных материальных потерях и при большой гибели людей, может лишить человека способности рационально мыслить, действовать и вести себя адекватно ситуации [5].

В данном аспекте можно отметить, что психологические последствия от чрезвычайной ситуации напрямую будут зависеть от ее характеристик, а именно от: причин ее происхождения, интенсивности воздействия, продолжительности и т.д. Кроме того, значимыми факторами здесь следует считать качество организации работы служб быстрого реагирования, действия которых будут направлены на ликвидацию последствий трагедии, а также уровень психосоциальной защиты и поддержки пострадавших.

Изучение влияния чрезвычайной ситуации на личность пострадавшего, на наш взгляд, будет более полным только в аспекте психологического анализа этапов или фаз трагического события. Так, *протекание чрезвычайной ситуации условно можно разделить на три эта-*

па: 1) от момента возникновения чрезвычайного события до начала проведения спасательных работ на месте трагедии – продолжительность до 3-х часов; 2) проведение спасательных работ – длится в среднем до 3-х суток; 3) завершение ликвидации последствий чрезвычайной ситуации – продолжительность до 12 суток.

Александровский Ю. А. в своих работах *первый период чрезвычайной ситуации* называет острым и говорит, что в среднем он продолжается от начала воздействия экстремального фактора до организации спасательных работ на месте трагедии [5]. На этом этапе наиболее уязвимыми можно назвать подструктуры личности, которые отвечают за витальные инстинкты. Поведение у человека, оказавшегося в таких экстремальных условиях, определяется эмоцией страха, становится дезорганизованным и отличается соподчиненностью потребности в самосохранении.

Кржечковский А. Ю. отмечает, что первый период чрезвычайной ситуации воспринимается пострадавшими как острая угроза собственной жизни или гибели близких людей [6].

В данный период, по нашим наблюдениям, у пострадавших отмечалась высокая частота встречаемости панических реакций, состояния отчаяния и дезадаптации. Кроме того, достаточно часто фиксировались случаи проявления психосоматических реакций на психотравмирующую ситуацию. На данном этапе специалистам-психологам уже можно было прогнозировать течение психического состояния пострадавших при возможности учета вида и степени понесенного ущерба или потери вследствие чрезвычайной ситуации (гибель близких, потеря материальных ценностей и т.д.).

В экстремальных условиях чрезвычайной ситуации человеку очень часто приходится учиться адаптироваться к вновь сложившимся ненормальным условиям и учиться жить в ситуации, выходящей за рамки имеющегося жизненного опыта. Короленко Ц. П. отмечает, что человеку в чрезвычайной ситуации приходится сталкиваться с лимитом адаптационных возможностей. Кроме того, продолжительное увеличение нагрузки может спровоцировать нарушение сопротивляемости организма и вызвать развитие патологии [7].

Лебедев В. И. отмечает, что в остром периоде чрезвычайной ситуации наиболее часто у пострадавших встречаются две формы реакций: состояние ажитации и ступорозные состояния [8].

В исследованиях, проведенных Александровским Ю. А. отмечается, что при чрезвычайных ситуациях возможны проявления так называемых массовых эмоциональных расстройств, обусловленных эффектом заражения при влиянии людей друг на друга [5]. Также отмечается, что после завершения стадии острого периода, у пострадавших может возникать растерянность, сопровождающаяся повышением активности, нарушения речи, моторное возбуждение и т.д. Параллельно с этим фиксируются нарушения в когнитивных и мнестических процессах.

Второй этап чрезвычайной ситуации, который совпадает с периодом проведения спасательных работ в очаге трагедии, может быть охарактеризован выражением: «нормальная жизнь в ненормальных (экстремальных) условиях». Главным признаком данного этапа является момент осознания пострадавшими всего произошедшего. М. М. Решетников называет подобные состояния «стрессом осознания» и отмечает, что в этот период у пострадавших может наблюдаться широкий спектр различных негативных состояний [9].

Все дело в том, что в период проведения аварийно-спасательных и других неотложных работ пострадавшие начинают сталкиваться с новыми стресс-факторами экстремальной ситуации: получение сведений о гибели близких, необходимость опознания тел родных, погибших в данной чрезвычайной ситуации, осознание глубины перенесенного ущерба, фиксация отсутствия

ожидаемой помощи и поддержки извне и т.д. По мнению Решетникова М. М., данная фаза «психофизиологической демобилизации» также характеризуется ухудшением самочувствия пострадавших, понижением их моральной нормативности, выраженным чувством растерянности и депрессивными тенденциями [9].

Короленко Ц. П. отмечает, что продолжительные психотравмирующие ситуации могут стать детерминантами значительных изменений в психическом состоянии человека, которые в свою очередь, при отсутствии оказания экстренной психологической помощи, могут вызвать заметные сдвиги в структуре личности пострадавшего [7].

Александровский Ю. А. говорит о том, что дополнительным стресс-фактором для пострадавших в условиях чрезвычайной ситуации могут стать ожидания повторных негативных воздействий, несовпадение ожиданий с результатом поисково-спасательных работ, необходимость опознания тел погибших [5].

Мы можем добавить, что в начале второго периода некоторые пострадавшие демонстрируют определенное успокоение, расслабление, мышечный подъем, активность. При этом такие реакции, как правило, не являются продолжительными и через несколько часов, в большинстве случаев, сменяются угнетенным состоянием и апатией. Также, на протяжении этой фазы у всех пострадавших сохраняется психоэмоциональное напряжение.

На третьем этапе чрезвычайной ситуации, который начинается практически сразу после эвакуации людей в специально отведенные места или безопасные районы, у пострадавших, на эмоциональном и когнитивном уровнях, происходит переработка и анализ произошедшей ситуации [5].

На этой фазе практически все пострадавшие сталкиваются с необходимостью полного осознания и принятия утрат, которые были вызваны чрезвычайной ситуацией. По данным Решетникова М. М., начиная с 3-х суток после трагедии, у пострадавших происходит относительная стабилизация настроения и самочувствия. Хотя, при этом у подавляющего большинства может наблюдаться снижение эмоционального фона, замедленность движений, нежелание контактировать с окружающими и т.д. Несмотря на это, как правило, к концу этого периода у них может наблюдаться желание поделиться пережитым, рассказать о полученном психотравмирующем опыте [9].

Также отметим, что в состояниях пострадавших наблюдается довольно широкий спектр нарушений. После пережитой психической травматизации человек начинает понимать, что ему нужно выходить из чрезвычайной ситуации и реадаптироваться к нормальным условиям жизнедеятельности. Как показывают наши исследования, на третьем этапе чрезвычайной ситуации у большинства опрошенных пострадавших, в состояниях преобладает усталость (86,55%), страх перед будущим (76,20%), а также происходит обострение соматических болезней (48,34%).

Кроме того, отмечаются тревожное напряжение, беспокойство, ожидание каких-то неприятностей. Находясь в таком состоянии, человек с большим трудом принимает решения, особенно те, которые касаются его будущего. В связи с этим может наблюдаться идеализация собственной жизни до катастрофы [5].

Также отмечается, что пережитая человеком чрезвычайная ситуация и острый стресс, вызванный таким событием, может на продолжительное время лишить человека способности рационально мыслить и действовать.

Обобщая вышеизложенную информацию относительно этапов чрезвычайной ситуации, обратимся к данным Александровского Ю. А. и его коллег, которые выделяют основные факторы, влияющие на развитие психических расстройств при чрезвычайных ситуациях:

1. непосредственно во время жизнеопасного события

(катастрофа, стихийное бедствие и т.д.):

- особенности ситуации (длительность, интенсивность, неожиданность чрезвычайной ситуации);

- индивидуальные реакции (соматическое состояние, подготовленность к катастрофе; личностные особенности);

- социальные и организационные факторы (информированность, организация спасательных операций).

2. при проведении спасательных работ после завершения жизнеопасного события:

- особенности ситуации (возникновение вторичных психогений);

- индивидуальные реакции (личностные особенности пострадавших, возраст, пол, индивидуальное восприятие и оценка чрезвычайной ситуации);

- социальные и организационные факторы (информированность о ходе протекания событий; организация работ на восстановительном периоде);

3. на отдаленных этапах чрезвычайной ситуации:

- социальная-психологическая и медицинская помощь (реабилитация, соматическое состояние);

- социальные и организационные факторы (социальная помощь, компенсация) [5].

Следует дополнить, что помимо представленных фаз или этапов чрезвычайной ситуации, в некоторых случаях предлагается выделять четвертый или заключительный этап трагического события. Отметим, что в рамках оказания экстренной психологической помощи пострадавшим данная стадия или фаза не учитывается, поскольку указанные мероприятия, как правило, проводятся в первые 3-е суток. Дальнейший мониторинг психического состояния пострадавших от какой-либо чрезвычайной ситуации экстремальными психологами не проводится.

Также добавим, что особенности влияния чрезвычайной ситуации на личность, которая пострадала от ее последствий, можно рассматривать в аспекте информационной теории эмоций П.В. Симонова, который отмечает, что негативные переживания, как правило, возникают в условиях дефицита информации [10]. Именно нехватка информации о том, что произошло и что будет дальше, вызывает у людей, оказавшихся в очаге трагедии наибольшие переживания, провоцирует работу эмоций страха и отодвигает рациональный компонент в поведении человека на второй план. Таким образом, у человека, который попадает в очаг чрезвычайной ситуации, начинает доминировать эмоция страха, и только выходе из такой ситуации может наступать разрешение, расслабление, снижение напряжения [8].

Отмеченные особенности основных этапов чрезвычайной ситуации позволяют еще раз убедиться в том, что трагическое событие действительно оказывает очень сильное негативное влияние на личность пострадавшего. Именно поэтому работа экстремального психолога в очаге горя является такой востребованной. Поскольку купирование негативных состояний, психологическая поддержка и сопровождение пострадавшего на всех фазах чрезвычайной ситуации – это основные задачи специалиста-психолога, принимающего участие в ликвидации разрушительных последствий, понимание психологического содержания каждого из этапов чрезвычайной ситуации позволит оптимизировать и улучшить работу психолога по оказанию экстренной психологической помощи пострадавшему населению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александровский Ю. А., Лобастов О. С., Спивак Л. И., Шукин Б. П. Психогения в экстремальных условиях М.: 1991. – 115 с.

2. Алонцева А.И., Морозова И.С. Стратегии поведения как условия самоосуществления // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 1(8). – С. 28 – 30.

3. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ

преодоления критических ситуаций) М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.

4. Короленко Ц. П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. – Л., 1978.

5. Кржечковский А. Ю. Психические расстройства в экстремальных условиях и их медико-психологическая коррекция. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. N 3. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 15.03.2013).

6. Лебедев В. И. Личность в экстремальных ситуациях. – М., 1989.

7. Морозова И.С., Киенко Е.В. Структурные компоненты самореализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 3(6). – С. 207 – 210.

8. Симонов П. В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981.

9. Фресс П. Эмоции // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. М., 1975, вып. V, гл. XVI, с. 111-195.

10. Sells S. B. On the nature of stress // Social and psychological factors in stress. N.Y., 1970, p. 134-139.

EMERGENCIES LIKE AN EXISTENTIAL THREAT: PSYCHOLOGICAL ASPECTS

© 2013

N.V. Onishchenko, candidate of psychological sciences, senior research fellow, senior research fellow research laboratory of extreme and crisis psychology
National University of Civil Protection of Ukraine, Kharkov (Ukraine)

Annotation: This article deals with the psychological analysis of the major phases or stages of an emergency, are considered the main, the most common, reactions affected by the tragic event. Also raises the issue of finding ways to optimize the provision of emergency psychological assistance to victims.

Keywords: emergency, negative states, emergency psychological help, the victim, extreme psychologist.

УДК 371

ИННОВАЦИОННАЯ АКТИВНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2013

А.А. Осипов, аспирант

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Аннотация: в статье на основе анализа литературы по проблеме инновационного управления образовательными организациями, дана классификация инноваций в стратегическом управлении образованием Новгородской области, раскрыта сущность инновационного управления образовательной системой, показана роль руководителя в данном процессе, дана характеристика его инновационной деятельности, научно обоснована значимость инновационной активности руководителя в развитии современной образовательной организации, выделены подходы к изучению инновационной активности руководителя, определена ее сущность.

Ключевые слова: инновация, инновационный процесс, инновационная цель, инновационный потенциал, инновационный климат, методологические инновации, институциональные инновации, содержательные инновации, инновационные образовательные технологии, инновационная деятельность руководителя, инновационная активность руководителя.

Процесс внедрения и развития инноваций в образовании во многом зависит от качества профессиональной деятельности руководителя, от его способностей преодолевать стереотипы в своей деятельности и в деятельности руководителя им коллектива.

Выявление стереотипов в педагогической деятельности, тем более их разрушение, процесс непростой, длительный, требующий и вдумчивости, и терпения руководителей. Как в этой связи не вспомнить остроумное высказывание Марка Твена о том, что стереотипы нельзя выбрасывать в окно, их надо спускать по лестнице со ступеньки на ступеньку.

Определив стереотипы, которые в процессе разработки стратегии требуют своего разрушения, необходимо выявить те инновационные модели, которые предполагается сконструировать и ввести в практику образовательной организации. Причем этот шаг связан не только с констатацией и определением перечня намеченных инновационных проблем, но и с их одновременным решением. Ибо общественная жизнь организации столь динамична, что время не дает возможности для длительных раздумий, да и идеи, актуальные еще вчера, сегодня не представляются столь значимыми. Поэтому временная дистанция между разработкой идеи, принятием ее и реализацией, в отличие от предыдущих периодов в истории образования, явно сократилась. Кроме того, преобразования предшествующих этапов в основном декларируются и декретировались «сверху», и на долю руководителей оставалось лишь четкое исполнение предписываемого.

Объектом многих современных исследований становится управленческий аспект инноваций [1; 2; 3; 6; 7; 8]. Анализ в этом случае подвергаются управленческие

инновации. Понятиями инновационного управления являются: «инновации», «инновационный процесс», «инновационная цель», «инновационный потенциал», «инновационный климат».

Сама *инновация* трактуется как результат реализации нового знания в виде новой или усовершенствованной продукции, принимаемой рынком, либо нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности.

Инновационный процесс рассматривается как последовательная цепь событий от новой идеи до ее реализации в конкретном продукте, услуге или технологии и дальнейшее распространение нововведения.

Инновационный менеджмент представляет собой совокупность принципов и методов, инструментов управления инновационными процессами.

Инновационными целями могут быть: создание нового продукта; переход на новую технологию; подготовка новой услуги; переход на новый вид ресурса; новая система управления; новая организационная структура.

Инновационный потенциал – это совокупность различных видов ресурсов (материальные, финансовые, интеллектуальные, научно-технические и др.), используемые для осуществления инновационной деятельности.

Инновационный климат – это состояние внешней среды организации, содействующее или противодействующее достижению инновационной цели.

Если попытаться классифицировать инновационное стратегическое осмысление и преобразование образовательных процессов в Новгородской области, то можно выделить следующие группы инноваций.

Первый уровень – методологические инновации. Они определяются новыми подходами к построению

образовательных систем, которые разрабатываются видными учеными-педагогами Великого Новгорода (В.Н.Аверкин, М.В.Александрова, И.А.Каплунович, М.Н.Певзнер, Р.М.Шерайзина и др.).

Второй уровень инноваций - *институционный*, основные усилия в рамках которого направлены на организационно-структурные преобразования. Это, прежде всего, деятельность по статусному изменению образовательных учреждений. Причем естественно, преобразования осуществлялись не во имя самих реорганизаций, а решали сущностные, базисные, целевые задачи совершенствования образовательного процесса.

Третий уровень инноваций охватывает *глубинные содержательные процессы*, именно этот уровень преобразований обеспечивает высокое качество образования.

И, наконец, четвертый уровень разработки инновационной стратегии связан с поиском и реализацией *новых образовательных технологий*. Успешное осуществление самых сложных образовательных задач во всех случаях, в конечном итоге, сосредотачивается на процедурах решения. Методы обучения, методы общения, методы воспитания, методы деятельности, их рациональный подбор, адекватный целям и содержанию, и их точное применение - обеспечивают качество выполнения задуманного.

Ныне руководитель современной образовательной организации, как правило, и идеолог, и автор, и организатор, и аналитик предлагаемой идеи. Поэтому-то процесс так называемого «внедрения», или лучше использовать термин «реализация», по времени не отдален от ситуации разработки. Термин «инновация» широко распространен в литературе. Специалисты - философы и социологи, экономисты, управленцы - под нововведением понимают новый порядок, новый обычай, новый метод, изобретение, новое явление, новые вложения, новую технику и т.д. В образовании инновационные явления обнаружены во всех элементах педагогического процесса, во всех структурах образовательных учреждений, проявились в деятельности всех категорий кадров образования. Причем уровни инноваций можно увидеть по всей образовательной вертикали: на федеральном и региональном уровнях, на уровне образовательной организации на уровне деятельности отдельной личности.

Инновационная деятельность в образовании достаточно полно и широко описана.

Обобщение исследований ученых В.Н.Аверкина, В.С.Лазарева, Н.Д.Малахова, Л.Н.Шиловой, Р.М.Шерайзиной и др. в области инновационного управления образовательной системой позволило определить его сущность как совокупность новых принципов, методов, средств и форм управления, для которого характерны следующие признаки: системность, обеспечиваемая комплексным подходом к внедрению новшеств в управление; гибкость и адаптируемость к изменениям; единое информационно-образовательное пространство; инновационное коммуникативное пространство [1; 5; 6; 7; 8].

Руководитель, формирующий инновационную стратегию своей образовательной организации учитывает множество информационных данных о современном состоянии образования. Сфера инновационного поиска чрезвычайно обширна: это и организационные преобразования (изменение статуса организации, ритма работы, функций администрации и т.д.), это и пересмотр регионального и школьного компонентов учебного плана, интеграция учебных предметов, целевой отбор содержания обучения в соответствии с проблемами глобального развития обучающихся, это и экспериментальная проверка новых учебных технологий, оптимизация достижений федерального образовательного стандарта, это и новые диагностические методики, дающие возможность наиболее детально, объективно и полно получить своевременную информацию о различных сторонах как протекания педагогического процесса, так и его результата.

Инновации в образовательных организациях весьма противоречивы, с одной стороны, они, несомненно, совершенствуют деятельность педагогического коллектива, дают импульс творческой инициативе работников, создают комфортные условия для обучения, но, с другой, имеют явную тенденцию обладать лишь внешней привлекательностью.

В повседневной практике деятельности образовательной организации трудно отделить инновации в образовательных процессах и инновации собственно управленческого труда. Ибо в школах, колледжах, лицеях, гимназиях деятельность по преобразованию педагогического процесса, взаимоотношений в педагогических коллективах, межличностных отношений учащихся, по достижению гуманизации и демократизации в педагогическом общении, по сути, становится основой управленческого труда всех руководителей. Поэтому условно все же можно различить инновационную управленческую деятельность, содержанием которой является преобразование, развитие, коррекция функционирующей образовательной системы и инновационный труд руководителя, в котором меняется технология, процедуры, методы достижения намеченных целей, решения педагогических и управленческих задач.

Итак, рекомендации теории управления по формированию инновационной стратегии развития образовательной организации очевидны - на основе анализа фундаментальных, оправдавших себя, устоявшихся традиций, снимая стереотипы как мешающие развитию преграды, постепенное обоснованное инновационное преобразование, являющееся, как правило, решающим рычагом перестройки всей ее системы.

В такой стратегии приоритетными становятся интересы обучающихся, генеральной идеей - создание условий гармоничного развития личности, а важнейшим фактором реализации инновационной стратегии - профессиональное мастерство педагогов и управленческая компетентность руководителей.

Осуществление инновационных идей предполагает и инновационную управленческую деятельность. Ожидаемый инновационный образовательный результат может быть получен, когда руководитель с нестандартным, творческим, педагогическим, оригинальным мышлением порождает новые концепции, программы, планы, реализуемые в деятельности организаций.

Особую роль в процессе внедрения и развития инноваций в современных образовательных организациях играет инновационная активность руководителя.

Активность как биосоциальное свойство личности не может существовать вне деятельности, как и деятельность невозможна без активного начала.

Ряд авторов (С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская и др.) рассматривает природу активности как инициативу, внутреннюю потребность индивида в эффективном освоении внешней деятельности, самовыражении относительно внешнего мира [9; 10].

Инициативность является одной из главных характеристик самостоятельной личности. А.К.Осницкий на вопрос, в чем же состоит основная отличительная особенность самостоятельной деятельности, отвечает: «В авторстве, в активном действии!», подчеркивая тем самым роль субъективной активности, которую человек развивает как автор своих усилий [11].

Развитие интеллектуальной инициативы тесно взаимосвязано с достижением определенного уровня самостоятельности мышления личности.

Рассматривая мышление как активный процесс отражения человеком объективного мира в форме понятий, суждений, умозаключений, современные исследователи показывают, что «масштаб» личности в значительной степени определяется уровнем самостоятельности мышления. При этом мышление в своем становлении и развитии должно пройти ряд этапов, прежде чем чело-

век научиться самостоятельно мыслить, продуцировать собственные суждения и умозаключения, принимать обдуманные решения, ориентироваться в ситуациях, проблемах.

Самостоятельность мы определяем, как способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность. Важно отметить, что активность и самостоятельность тесно связаны между собой, однако их стимуляторами могут являться не совпадающие потребностно-мотивационные факторы и психические процессы. Так, активность может быть самодостаточной, в то же время она является необходимым условием самостоятельности.

Поскольку одним из направлений в исследовании самостоятельной деятельности является её связь с саморазвитием, в работе рассмотрена его сущность. Потребность в саморазвитии является высшей формой развития личности. Саморазвитие - сложный интегративный процесс, связанный с самоопределением человека, являющийся целенаправленным самосовершенствованием личности, которое осуществляется ею как восхождение к такому уровню сформированности своих духовно-нравственных, социальных и личностно-деятельностных качеств, который обеспечит более высокие возможности её самореализации как в собственных интересах, так и в интересах общества. Критический анализ изучаемой проблемы позволил рассматривать саморазвитие как стержень процесса становления человека; психологический механизм «человекообразования»; инструмент духовно-нравственного самообогащения; фактор инкультурации человека; путь социализации человека; - критерий зрелости личности [3].

Таким образом, самостоятельность - это черта характера, позволяющая человеку строить свое поведение независимо от собственных врожденных особенностей, группового и индивидуального влияния, принятых в обществе когнитивных, оценочных и культурных стереотипов. Самостоятельность в поведении в конкретной ситуации предполагает личностное осмысление этой ситуации, придание ей определенной значимости, принятие самостоятельного решения и активное управление своими действиями.

Для определения сущностных характеристик понятия «инновационная активность руководителя» рассмотрим активность в контексте многоаспектного анализа широкого круга понятий, используемых в мировой литературе. К ним авторы относят понятия behavior (поведение), innovative behavior (инновационное поведение), entrepreneurial behavior (предпринимательское поведение), innovative organizational behavior (инновационное организационное поведение), creative work behavior (креативное трудовое поведение).

Вслед за П.С.Сорокиным мы выделяем два подхода к изучению инновационной активности руководителей: поведенческий и организационно-ориентированный [12].

Для представителей *поведенческого подхода* сам руководитель является творцом инноваций, при этом они полагают, что индивидуальная креативность, личная активность по развитию и воплощению инновационной идеи [13, 14], восприимчивость ближайшего организационного окружения инноватора к предлагаемым усовершенствованиям становятся центральными.

В рамках *организационно-ориентированного подхода* выделяются такие направления, как корпоративное предпринимательство, организационные инновации, системы контроля за инновациями. Авторы данного направления связывают инновационную активность руководителя со структурными методами развития и внедрения инноваций.

Обобщая все вышеизложенное, можно определить *инновационную активность руководителя современной образовательной организации как многоаспектное*

личностное образование, характеризующееся такими проявлениями, как индивидуальная креативность, самоактуализация и саморегуляция в развитии и воплощении инновационной идеи, синтез мотивов развития инновационной управленческой деятельности и способов самостоятельного поведения, устойчивое положительное отношение к преодолению стереотипов в своей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверкин В.Н., Зайченко О.М. Стимулирование инновационной деятельности в системе управления // Народное образование. – 2011. - № 6. – С. 122-131.
2. Александрова М.В. Эффективность инновационного управления региональной системой дополнительного профессионального образования // Управление образованием: продуктивность и эффективность: сб. научно-метод. статей / Авт.-сост. и науч. ред. А.А.Осипов, Р.М.Шерайзина: НовГУ им. Ярослава Мудрого – Великий Новгород, 2013. – С. 27-30.
3. Каплунов Г.А. Современные парадигмы управления образованием // Системно-деятельностный подход к управлению образовательными системами: сб. научно-метод. статей / Авт.-сост. и науч. ред. А.А.Осипов, Р.М.Шерайзина: НовГУ им. Ярослава Мудрого, – Великий Новгород, 2012. – С. 19-25.
4. Певзнер М.Н. Развитие персонала вуза как фактор актуализации его стратегического потенциала // Стратегический менеджмент вуза. Уч. пособие. НовГУ им. Ярослава Мудрого. - . Великий Новгород, 2003. – с. 195-227.
5. Шерайзина Р.М. Роль образовательного менеджмента и лидерства в развитии человеческого потенциала // Вызовы и стратегические ориентиры развития человеческого потенциала государственного управления: материалы междуна. научно-практич. конференции. – Чернигов, 2-11. – С. 187-190.
6. Малахов Н.Д. Нововведение в муниципальном управлении образованием. – М.: Новая школа, 1997. – 95 с.
7. Шилова Л.Н. Развитие инновационного образования: теория и практика. Дисс. ... к.п.н. – Нижний Новгород, 1995. – 148 с.
8. Лазарев В.С. Управление образованием на пороге новой эпохи // Педагогика, 1995. - № 5. – С. 12-18.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: 1976. – 141 с.
10. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. // Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
11. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии, 1996. - № 1. – С. 5-19.
12. Сорокин П.С. Инновационная активность как фактор карьерного продвижения сотрудников бизнес-организации: подходы и направления исследования // Современный менеджмент: вопросы теории и практики. Сб. статей аспирантов и студентов. – Выпуск 4. – Москва: НИУ ВШЭ, 2011. – С. 1-12.
13. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей качество сформированности инновационной готовности будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2. С. 44-47.
14. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование системы профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007. № S3. С. 161-166.

INNOVATIVE ACTIVITY LEADER OF MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A THEORETICAL TEACHING PROBLEM

© 2013

A.A. Osipov, a graduate student
Novgorod State University after Yaroslav the Wise, Veliky Novgorod (Russia)

Annotation: The article is based on analysis of the literature on innovation management of educational institutions, the classification of innovation in the strategic management of education Novgorod region, reveals the essence of innovative management of the education system, shows the role of the head in the process, given the characteristics of its innovation, scientifically substantiated the importance of innovation activity leader in the development of modern educational organizations, highlighted approaches to the study of innovation activity of the head, defined its essence.

Keywords: innovation, innovation process, innovation objective, innovative potential, innovative climate, methodological innovation, institutional innovation, meaningful innovation, innovative educational technology, innovation leader, head of innovation activity.

УДК 378.046.4

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-НОВАТОРА В СФЕРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

© 2013

О.В. Панченко, преподаватель маркетинга
Тольяттинский институт технического творчества и патентования, Тольятти (Россия)

Аннотация: Обучение учителя в сфере интеллектуальной собственности, в частности методике научно-технического творчества, обладает специфическими особенностями. Эффективность обучения достигается при овладении и использовании учителем-новатором арсенала методов, главная цель которых – развитие обязательных качеств личности, необходимых для обеспечения качественной трудовой деятельности.

Ключевые слова: концептуальные и тренировочные методы, эвристические и алгоритмические методы, мозговой штурм, метод фокальных объектов, морфологический анализ и синтез, тренировочные упражнения.

Обучение учителя в сфере интеллектуальной собственности, в частности методике научно-технического творчества, обладает специфическими особенностями и очень важно учителю-новатору владеть арсеналом методов обучения. Учитывая тот факт, что классификация методов обучения научно-технического творчества не разработана и требует теоретического осмысления, то для практических целей можно использовать общую классификацию методов обучения, принятую в дидактике, в которой различают следующие группы:

- а) концептуальные;
- б) тренировочные.

В число концептуальных методов обучения научно-техническому творчеству входят известные методы педагогики: лекционный метод, демонстрационно-иллюстративный метод, метод индивидуальных консультаций и исторический метод. Однако высокая эффективность обучения достигается лишь при сочетании дидактических методов, методов активизации творческого мышления в комплексном применении с тренировочными методами. Наибольшее распространение в педагогической практике в настоящее время получили следующие тренировочные методы: метод проблемных ситуаций, метод письменных работ, метод экспериментальных упражнений и проектный метод. Основные методы активизации творческого мышления можно условно разделить на два класса: эвристические и алгоритмические.

Эвристические, в свою очередь, делятся на психологические и переборные. К психологическим, относятся: мозговой штурм, метод фокальных объектов и его разновидности. К переборным, то есть комбинаторным, морфологический анализ и синтез. К алгоритмическим методам необходимо отнести теорию решения изобретательских задач (ТРИЗ) в основе которой лежит программа алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ) [4]. Структуру методов можно представить в следующем виде на рис. 1.

Эффективным методом обучения является включение учеников в процесс выполнения системы тренировочных упражнений, моделирующих реальные условия труда. Это особенно важно, так как с помощью таких заданий ученики могут попробовать свои силы в самых

различных видах трудовой деятельности. Тренировочные упражнения, целью которых является развитие у учеников навыков качественной работы, подразделяются на два вида:

- это, во-первых, технологические игры, в которых моделируется с большой долей приближенности содержание технологического процесса в конкретном виде трудовой деятельности;
- во-вторых, - это деловые игры, в которых моделируются производственные ситуации, содержательная сторона которых отражает взаимоотношения людей при представлении конкретных видов услуг, в различных производственных ситуациях.



Рис. 1. Структура методов активизации творческого мышления.

Эффективность использования технологических игр и производственных ситуаций определяется тем, насколько точно в них нашло отражение содержание конкретных видов трудовой деятельности, а также тем, насколько в содержании тренировочных ситуаций и задач представлено творческое содержание отдельных видов трудовой деятельности.

Это особенно важно в связи с тем, что задача сегодняшнего дня – готовить выпускника, обладающего высоким творческим потенциалом [2]. В содержании технологических игр и производственных ситуаций должна найтись отражение экономической сторона различных видов труда и оказания разнообразных услуг.

В этом смысле роль игрового тренинга в экономическом воспитании школьника очень велика и должна реализоваться учителем в полной мере через содержа-

ние технологических игр и производственных ситуаций, в случае, если учитель сам разрабатывает тренинговые упражнения, а также путем активизации экономического мышления учащихся при включении их в готовые технологические игры и ситуации.

По мнению А.В. Бычкова [1], главная цель использования технологических игр в учебном процессе – это добиться развивающего влияния данного вида учебной деятельности на личность ученика. А именно на развитие обязательных качеств личности, среди которых можно выделить инвариантные, необходимые во всех видах трудовой деятельности и специфические, которые обеспечивают качественную трудовую деятельность в конкретных видах труда. Следовательно, на развитие этих качеств личности и должно направляться использование технологических игр и производственных ситуаций. Все вышесказанное должен учитывать учитель, особенно в том случае, когда он самостоятельно будет составлять тренинговые игры и ситуации. Разработка подобных заданий может служить одним из способов самопроверки профессиональных навыков учителя, поскольку при

разработке деловых игр необходимо владеть на высоком уровне, как педагогическим мастерством, так и современными технологиями, используемыми в различных видах трудовой деятельности [3].

Поэтому овладение учителем экономическими знаниями через практику повседневной жизни явно недостаточно, педагогическая деятельность учителя должна включать в себя экономическое творчество в различных формах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бычков А.В. Развитие технологического творчества учащихся. – М.: Изд-во АИП, 1996. – 23 с.
2. Гусев В.А. Реализация многоуровневого профессионально-педагогического образования: (условия-технология-эксперимент): Самара: 2004. – 125 с.
3. Ляудис В.Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учеником как метод формирования личности // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация. – М.: 1983. – с. 64-73.
4. Мазур З.Ф., Методы инженерного творчества // Методические рекомендации. – Тольятти.; 1991. – 41 с.

PECULIARITIES OF PREPARATION OF TEACHER-INNOVATOR IN THE FIELD OF INTELLECTUAL PROPERTY USING METHODS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL CREATIVITY

© 2013

*O.V. Panchenko, lecturer marketing
Togliatti Institute of Technical Creativity and Patents, Togliatti (Russia)*

Annotation: Training teachers in the field of intellectual property, in particular the method of scientific and technical creativity, has specific features. The efficiency is achieved by mastering the learning and use of innovative teachers arsenal of methods, whose main goal - the development of mandatory personal qualities necessary to ensure the quality of employment.

Keywords: conceptual and training methods, heuristic and algorithmic methods, brainstorming method of focal objects, morphological analysis and synthesis, training exercises.

УДК 351.851:352:37.01'013/014(477.42)

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТОКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДСИСТЕМАХ В УСЛОВИЯХ РОСТА ВЛИЯНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ФАКТОРОВ НА УПРАВЛЕНИЕ ОБЩИМ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

© 2013

*А.В. Пастовенский, кандидат педагогических наук, начальник управления образования и науки
Житомирская областная государственная администрация, Житомир (Украина)*

Аннотация: В статье проанализированы тенденции развития информационных потоков в подсистемах общего среднего образования. Сделан вывод, что в условиях роста влияния общественных факторов на управление общим средним образованием должны интенсифицироваться информационные потоки между всеми образовательными подсистемами и структурами на основе совместной, в частности управленческой, деятельности.

Ключевые слова: информационный поток, образовательные подсистемы, «рассеянная» информация, общественно-государственное управление общим средним образованием, сетевое управление.

Развитие демократии во многих странах вызывает поиск новых моделей управления общим средним образованием, в которых органично сочетаются государственные и общественные факторы.

Исследованию процессов участия общественных структур в управлении образованием посвящены работы таких авторов, как М. Барбер, Д. Дьюи, Э. Энтвистл, Э. Гутман, Д. Конант, Дж. Ст. Милль, Т. Найт, А. Нейл, Р. Вестбрук, Г. Балыхин, В. Бочкарев, Г. Ельникова, Л. Калинина, В. Князев, А. Моисеев, А. Пинский, М. Поташник, П. Третьяков, К. Ушаков и др.

Вместе с тем, как подчеркивается в работах В. Васильева, И. Исаева, Н. Капустина, Ю. Конаржевского, В. Татьянченко, В. Сластенина, Т. Шамовой, Е. Шиянова и др., одним из главнейших условий эффективного управления системой общего среднего образования является научно организованный и целенаправленный обмен информацией между ее подсистемами и внешним миром.

Однако, до сих пор еще недостаточно полно исследованы особенности развития информационных потоков в образовательных системах в условиях роста влияния общественных факторов на управление общим средним образованием.

Цель данной статьи – проанализировать тенденции изменений информационных потоков в условиях развития общественной составляющей в управлении средним образованием.

Под информационным потоком будем понимать стабильное движение данных, направленное от источника информации к получателю, определенное функциональными связями между ними.

Как известно, в социальных системах, в том числе образовательных, для обеспечения эффективности их функционирования и развития необходимо наладить постоянный информационный обмен между их элементами и подсистемами и внешней средой. Причем, как отмечает известный австрийский философ Ф. А. фон Хайек, весь массив информации невозможно постичь централизованными средствами, – информация гораздо эффективнее осмысливается децентрализованно.

Ф. Хайек последовательно развивал и обосновал тезис о принципиальной ограниченности человеческого знания, в том числе научного. Он отмечает, что социальный оптимум поведения индивидуумов формируется через полное использование именно фрагментарного знания. Дополняя идею разделения труда идеей о разделении знаний, ученый отвергает возможность наличия у

каждого индивидуума полной информации и утверждает, что знания неизбежно являются частичными [1].

Именно Ф. Хайек впервые обратил внимание на наличие в обществе так называемой «рассеянной» информации. Он утверждает, что знания «рассеяны» среди людей, и каждый индивид имеет часть этих знаний, которые довольно часто носят неформальный, интуитивный характер. Причем, рассеянность информации определяется не только тем обстоятельством, что она разпылена между отдельными членами общества, но и тем, что она часто находится в интуитивной, невербализированной форме и осознается лишь в процессе конкретной деятельности (общей или индивидуальной) [1; 2].

Поэтому решающую роль для успешного функционирования социальных систем имеет их способность эффективно собирать и обрабатывать эту «рассеянную» информацию, причем именно на основе совместной деятельности, направленной на обеспечение устойчивого развития социальных систем.

Следует подчеркнуть идейную связь предложенной Ф. Хайеком теории «рассеянной» информации с синергетикой, что отмечается им в последних работах, а также «мягким» системным подходом (У. Черчмен, Р. Акофф, П. Чекленд [3]), который наиболее полно соответствует сути общественно-государственного (партиципационного) управления сложными социальными системами, в том числе образовательными. То есть, теория «рассеянной» информации Ф. Хайека является одной из методологических основ общественно-государственного управления средним образованием.

Отметим, что механизмы сбора, обработки и трансформации рассеянной информации вырабатывались веками, а потребность в них росла тем больше, чем выше становилось разделение труда между членами общества, чем больше возрастал объем знаний и умений, которыми располагает общество в целом. В экономической сфере таким механизмом сбора информации стал рынок, который играет роль экономического регулятора, и, по словам Ф. Хайека, по своей сути является сложным и совершенным информационным механизмом.

В образовательных системах, по нашему мнению, важной «рассеянной» информацией следует считать данные о реальных образовательных потребностях как отдельных людей (учеников, родителей, педагогов), так и общественных организаций, государственных структур, органов местного самоуправления, предложения относительно возможных путей их удовлетворения и т.п.

Учитывая приведенное выше, можно сделать вывод, что для обеспечения эффективного управления такой сложной социальной системы, как общее среднее образование [4], необходимо обеспечить возможность системе управления средним образованием получать «рассеянную» информацию от всех заинтересованных сторон, в том числе государственных (министерства, управления, инспекции и т.д.), органов местного самоуправления (советы, исполкомы, комиссии и т.д.), педагогов (педагогические комитеты, советы, ассоциации и т.д.), родителей (родительские комитеты, советы, ассоциации и т.п.), учащихся (ученические комитеты, советы, молодежные ассоциации и т.п.), а также общественности (объединения работодателей, творческие союзы, научные учреждения, благотворительные фонды, центры образовательных технологий, ресурсные центры, фонды и т.д.).

Схему информационного влияния упомянутых подсистем и структур на систему управления общим средним образованием можно изобразить следующим образом (рис. 1).

Кроме того, как утверждает Ф. Хайек, «рассеянная» информация часто находится в неосознанной, невербализированной форме и осознается лишь в процессе конкретной деятельности. Очевидно, эффективно она будет осознаваться именно в условиях совместной управленческой деятельности индивидов и групп упомянутых

образовательных подсистем и структур, возрастания обмена между ними соответствующей информацией. Поэтому важно обеспечить циркуляцию стабильных информационных потоков не только между управленческими образовательными и государственными, структурами, органами местного самоуправления и общественными организациями, а также между всеми образовательными подсистемами и структурами.

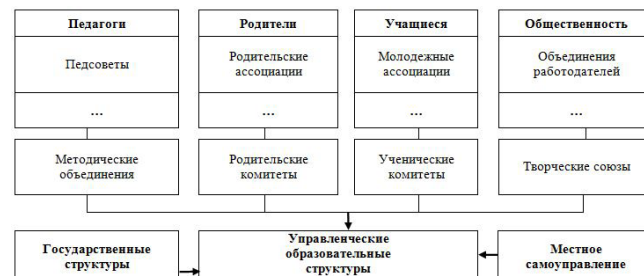


Рис. 1. Схема информационного влияния общественных и государственных структур на систему управления общим средним образованием

Распределение информационных потоков между государственными и управленческими образовательными структурами, органами местного самоуправления, педагогами, родителями, учениками и общественными организациями в образовательной системе можно подать так, как показано в таблице 1, где α_{ij} – часть информации, которой обмениваются i -тая и j -тая подсистемы (структуры) общего среднего образования и внешней среды.

Если считать, что объем всей информации, которая циркулирует между подсистемами общего среднего образования и внешней средой, равен 1, то, учитывая приведенное выше, имеем:

$$I = \sum_{j=1}^7 \sum_{i=1}^7 \alpha_{ij} = 1,$$

где I – объем всей информации, α_{ij} – часть информации, циркулирующей между отдельными подсистемами общего среднего образования и внешней средой.

Часть информации, циркулирующей между государственными структурами и подсистемами образовательной системы (I_r) можно определить следующим образом:

$$I_r = \sum_{j=1}^7 \alpha_{1j} + \sum_{i=1}^7 \alpha_{i1}.$$

Таблица 1
Матрица распределения информационных потоков в подсистемах общего среднего образования, государственных и общественных структурах

	$i \backslash j$	1	2	3	4	5	6	7
		Государственные структуры	Местное самоуправление	Управленческие образовательные структуры	Педагоги	Родители	Ученики	Общественные организации
1.	Государственные структуры	α_{11}	α_{12}	α_{13}	α_{14}	α_{15}	α_{16}	α_{17}
2.	Местное самоуправление	α_{21}	α_{22}	α_{23}	α_{24}	α_{25}	α_{26}	α_{27}
3.	Управленческие образовательные структуры	α_{31}	α_{32}	α_{33}	α_{34}	α_{35}	α_{36}	α_{37}
4.	Педагоги	α_{41}	α_{42}	α_{43}	α_{44}	α_{45}	α_{46}	α_{47}
5.	Родители	α_{51}	α_{52}	α_{53}	α_{54}	α_{55}	α_{56}	α_{57}
6.	Ученики	α_{61}	α_{62}	α_{63}	α_{64}	α_{65}	α_{66}	α_{67}
7.	Общественные организации	α_{71}	α_{72}	α_{73}	α_{74}	α_{75}	α_{76}	α_{77}

Анализ нынешнего состояния информационных потоков в системе общего среднего образования дает основания утверждать, что часть информации, которая проходит через государственные структуры, больше 1/2

общего объема информации, которая циркулирует в системе ($I_r > 0,5$).

Ведь наибольший объем информации образовательные управленческие структуры предоставляют на основе статистических форм именно государственным органам.

Кроме того, вопросы функционирования и развития образовательной отрасли регулярно рассматриваются на коллегиях и различных совещаниях в отраслевом министерстве, местных государственных администрациях, изучаются контрольно-ревизионным управлением, Счетной палатой, прокуратурой, другими государственными структурами, что сопровождается сбором и анализом значительных массивов информации. Однако, как подтверждает опыт, такая монополия государственных структур на информацию в значительной степени снижает эффективность управленческих решений в образовательной сфере.

Вместе с тем, следует заметить, что в последние годы растет объем информации, которым обмениваются управленческие образовательные структуры с местными советами, их комиссиями, отдельными депутатами, депутатскими фракциями и объединениями (через рассмотрение образовательных вопросов на сессиях и комиссиях, слушаниях, депутатские запросы и т.д.).

Заметно возрос объем информации, который представляется управленческими образовательными структурами общественным организациям, в частности, общественным советам и их комиссиям, отдельным гражданам и тому подобное.

Поэтому в условиях роста влияния общественных факторов и развития моделей управления общим средним образованием от государственной к государственно-общественной и общественно-государственной должны интенсифицироваться информационные потоки между всеми образовательными подсистемами и структурами. Ведь для принятия эффективных управленческих решений необходимо иметь максимально возможный объем соответствующей информации. Поэтому системы управления общим средним образованием должны наладить постоянный информационный обмен со всеми образовательными подсистемами, которые обладают определенной частью «рассеянной» информации.

При этом в условиях общественно-государственного управления общим средним образованием, где при принятии решений преобладают общественные факторы, объемы информации, циркулирующей между негосударственными структурами и образовательными подсистемами ($I_{н\Gamma}$) должны преобладать над соответствующими объемами информации, которыми обмениваются с государственными структурами образовательные подсистемы и структуры, то есть, $I_{н\Gamma} > I_r$.

Причем, поскольку $I_{н\Gamma} + I_r = 1$, то $I_{н\Gamma} > 0,5$. Следовательно, часть информации, которая будет проходить через негосударственные структуры и образовательные подсистемы, в условиях общественно-государственного управления должна быть больше 1/2 общего объема информации, циркулирующей в системе.

Разумеется, для этого должны интенсифицироваться информационные потоки как между управленческими образовательными структурами и органами местного самоуправления, общественными организациями, так и между всеми образовательными подсистемами по следующим направлениям (обозначим направление информационного потока вектором $\leftrightarrow$):

образовательные структуры $\leftrightarrow$ органы местного самоуправления, педагоги, родители; ученики, общественные организации;

органы местного самоуправления $\leftrightarrow$ образовательные структуры, педагоги, родители, ученики, общественные организации;

педагоги $\leftrightarrow$ органы местного самоуправления, образовательные структуры, родители; ученики, общественные организации;

родители $\leftrightarrow$ органы местного самоуправления, образовательные структуры, педагоги, ученики, общественные организации;

ученики $\leftrightarrow$ органы местного самоуправления, образовательные структуры, педагоги, родители, общественные организации;

общественные организации $\leftrightarrow$ органы местного самоуправления, образовательные структуры, педагоги, родители, ученики.

Чрезвычайно важно также обеспечить анализ этой информации всеми упомянутыми структурами, выработку и обмен между ними предложениями к управленческим решениям, способствовать лучшему осознанию интуитивной «рассеянной» информации.

Свободный обмен информацией между всеми заинтересованными общественными структурами относительно реальных образовательных потребностей граждан, предложений о возможных путях их удовлетворения, а также уровня их удовлетворения конкретным учебным заведением способствует реализации управленческих функций контроля и выстраивается по принципу сетевого.

Сети имеют значительное преимущество перед традиционными иерархически организованными структурами, поскольку являются подвижными и адаптивными, способными развиваться вместе со своим окружением. Такие характеристики как независимость членов сети; объединяющая цель; добровольность связей; множественность лидеров и уровней взаимодействия обеспечивают в сетях высокий уровень организации социальных действий, способен обеспечить достижение синергетического эффекта [5], поэтому с развитием общества сетевое управление приобретает все большее и большее распространение. Это касается и образовательных сетей.

Причем, сетевая организация больше всего подходит для адекватной обработки потоков информации, без чего невозможно эффективное управление системами. Ведь, как отмечает М. Кастельс, в современном мире власть потоков информации преобладает над потоками власти [6].

В сети каждая подсистема или элемент (актеры) могут быть связаны с другими. Если количество актеров – n , то максимальное число связей между двумя актерами $N_{\max}$ таково:

$$N_{\max} = C_n^2 = \frac{n!}{2! \cdot (n-2)!} = \frac{n \cdot (n-1)}{2}.$$

Соответственно, максимальное количество информационных потоков (ввиду их двусторонней направленности) равно $K_{\max} = n \cdot (n-1)$, что значительно больше количества информационных потоков в иерархических системах, где подсистемы связаны лишь с управляющей подсистемой ($L_{\max} = 2 \cdot (n-1)$).

Таким образом, в результате сетевого характера взаимодействий информационные потоки в общественных структурах значительно интенсифицируются, что характерно для общественно-государственного управления социальными системами [7-12]. То есть, сетевой характер управления в системе общественных структур обеспечивает динамичное развитие общественно-государственного управления общим средним образованием в целом.

Итак, в условиях возрастания влияния общественных факторов на управление общим средним образованием информационный обмен между образовательными подсистемами и негосударственными структурами значительно интенсифицируется [13]. Возрастание информационных потоков, циркулирующих между образовательными подсистемами и органами местного самоуправления, педагогами, родителями, учениками и общественными организациями, привлечение к анализу такой информации и принятию эффективных управленческих решений все большего и большего числа организаций, структур и граждан дает возможность эффек-

тивно собирать и обрабатывать «рассеянную» информацию, в том числе на основе совместной деятельности, направленной на улучшение системы управления образовательными системами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хайек Ф. А. Дорога к рабству: Пер. с англ. / Ф. А. Хайек. – М.: «Экономика», 1992. – 176 с.
2. Свидзинский А. Самоорганизация и культура [Электронный ресурс]. Режим доступа к ресурсу : http://dsl.sf.ukrtel.net/biblio/index.php?a_id=1&r_id=3.
3. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Ю. М. Плотинский. – М.: Логос, 2001. – 296 с.
4. Коростелев А. А. Стратиграфия уровней управления в социальных и образовательных системах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 75-78.
5. Чучкевич М. М. Основы управления сетевыми организациями / М. М. Чучкевич. – М.: Изд-во Института социологии, 1999. – 38 с.
6. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура [Электронный ресурс]. Режим доступа к ресурсу : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/intro2.php.
7. Ярыгин А.Н. Особенности применения

информационных технологий в аналитической деятельности внутришкольного управления // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1.1. С. 128-132.

8. Денисова О.П. Оценка деятельности образовательной организации на основе аналитического подхода // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1.1. С. 78-83.

9. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : выявление противоречий на основе ТАРПОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 123-127.

10. Дмитриев Д.А. Основные факторы инновационного развития кадрового потенциала руководителей муниципальной системы образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4(8). С. 135-138.

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

12. Богданова А.В. Информатизация образовательного учреждения с применением принципов ITIL // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 4. С. 18-20.

13. Коростелев А.А. Недостатки системы повышения квалификации в обеспечении развития управленческих кадров // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 168-172.

THE DEVELOPMENT OF INFORMATION STREAMS IN EDUCATIONAL SUBSYSTEMS IN THE CONDITIONS OF INCREASING THE INFLUENCE OF PUBLIC FACTORS ON SECONDARY EDUCATION MANAGEMENT

© 2013

A.V. Pastovensky, candidate of pedagogical sciences, Head of Education and Science Department,
Zhytomyr Regional State Administration, Zhytomyr (Ukraine)

Annotation: Information streams trends in the subsystems of secondary education are analyzed in the article. The conclusion is made, that under the influence of public factors on secondary education management the information streams within all educational subsystems and structures must intensify on the basis of general, specifically, administrative activity.

Keywords: information stream, educational subsystems, «dissipated» information, public and state secondary education management, network management.

УДК 378:17.022.1

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ АКСИОСФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

© 2013

Л.Р. Пелех, кандидат педагогических наук, доцент, докторант
Ровенский государственный гуманитарный университет, Ровно (Украина)

Аннотация: В статье рассмотрена методология психолого-педагогических исследований аксиосферы личности в польском, украинском и русском образовательных пространствах. Обоснована теория выбора тех или иных качественных или количественных методов исследования.

Ключевые слова: метод, методология, качественные методы, количественные методы, естественнонаучная и гуманитарные парадигмы.

Роль аксиологической проблематики в научном познании особенно возросла в конце XX – в начале XXI века не только в конкретно взятых российском, украинском и польском научных сообществах, но и во всем мире. Проблемы, с которыми столкнулось человечество, подняли интерес к ценностному базису общества и отдельной личности в частности. Ведь исследование ценностного аспекта может дать ответы на многие вопросы: каким будет общество, что можно спрогнозировать или изменить и, самое важное, откорректировать. Но новый век выдвигает и новые требования к научному познанию, где главная цель – добыча знаний: максимально сжатых, достоверных, точных, понятных и несущих максимальное содержание информации.

Этот тезис является чрезвычайно важным для современных педагогических исследований, поскольку педагогика начала XXI века – это не только теоретическая наука, а скорее практическая, при чем ее практичность, как мы уже говорили, определяется потребностями общества. И в этом смысле методологический аспект ак-

сиологических исследований набирает особой важности и актуальности.

Известный польский исследователь С. Палка справедливо отмечает, что вопрос методологии исследования в педагогике является не только актуальным, но и непрерывным из-за обстоятельств, что возникают в современном научном мире: изменяется отрасль педагогического познания в ее индивидуальном и общественном функционировании; обучение, воспитание и самовоспитание понимаются в новых, свойственных компьютерному веку формах; развиваются философские, психологические, социологические науки и, соответственно, их методологические подходы, что не может не отразиться на базовых методах исследования педагогики; педагоги – это уже исследователи, которые не только диагностируют, разъясняют и интерпретируют, а влияют на индивидуальное и общественное бытие. Эти и многие другие факторы являются подтверждением актуальности исследования методологии, которая, несмотря на большое количество работ, остается дис-

куSSIONной и проблемной. [1, с. 9].

Теоретическим базисом статьи являются работы польских ученых(Новак(М. Nowak), С. Палка(S. Palka), Д. Скулич (D. Skulich)) в сфере методологических исследований в педагогике и аксиологии.

Специальное внимание обращено на работы польских, российских и украинских педагогов в области общих видов педагогических исследований (Т. Пилч (T. Pilch), В. Дружка(W. Drózka), Ю. Бабанский, С. Сысоева), количественных методов исследования (А. Машке(А. W. Maszke), методов моделирования (К.Дурай-Новакова (K. Duraj-Nowakowa)), экспериментальной педагогики (В. Горишовский (W. Goriszowski)) и др.

При написании статьи рассматривались также работы таких ученых постсоветского пространства как В. Бондарь, М. Евтух, И. Зимняя, Д. Леонтьев, Ю. Пелех, М. Яницкий и др.

Цели данной статьи: во-первых, определить базовые аспекты методологических исследований (ценностных, в частности) в польском образовательном пространстве и, во-вторых, провести сравнительный анализ с современными методами и методиками в работах украинских и российских ученых-исследователей.

Как уже отмечалось выше, педагогические исследования должны не только отвечать требованиям нынешнего времени, но и влиять на него, устраняя тем самым негативные общественные явления. Этот тезис становится еще важнее, если принимать во внимание утверждения многих исследователей о том, что современный временной период характеризуется развитием естественных, медицинских и экономических наук, а развитие наук общественно-гуманистических на сравнительном фоне выглядит несколько слабее. При этом развитие наук гуманитарной парадигмы нельзя рассматривать отдельно, поскольку в основе каждой научной дисциплины лежат научные исследования, зависящие от общей методологии, которая, в свою очередь, тесно связана с методологией данной научной дисциплины или ее субдисциплинами.

Можно утверждать, что на современном этапе развития психолого-педагогической науки ученые постсоветского пространства говорят о все более заметных тенденциях перехода от естественной к гуманитарной парадигме, поскольку именно в пределах гуманитарной парадигмы более полно и целостно представлены возможности для изучения духовной сферы личности, а в естественной сфере образования доминируют эвристические методы в сочетании с теоретическими как дополнительными [2, с.136].

В итоге, рассматривая гуманитарную сферу личности (в частности ее аксиологическую составную) много поколений мировых ученых ставили и ставят вопрос: какие методы необходимо использовать, чтобы в полной мере изучить такие субъективные понятия, как духовность, моральность, честность, конструктивизм и другие составные в аксиологической структуре личности.

К примеру, Е. Гнитецкий(J. Gnitecki) замечает, что при выборе правильной методологии любого исследования необходимо придерживаться определенных условий:

- быть адекватным к проблеме, решение которой является опытным заданием;
- выбирать кратчайший путь для получения достоверных результатов;
- очертить общий путь исследования, который бы отвечал его общей концепции;
- уточнить территориальные и часовые рамки в виде гипотезы исследования для получения правдоподобных результатов [3, с.31].

Ученый также рассматривает исследовательские методы согласно таким критериям, как: точность измерения, предмет исследования, методическая ориентация, критерий научности и другие, и создает их классификацию, которая имеет такой вид (табл. 1).

Критерии классификации исследовательских методов в эмпирической педагогике (по Е. Гнитецкому (J. Gnitecki).

Таблица 1

критерий	названия методов
•характера явлений (методы наблюдения)	метод производного наблюдения(диагностирование,измерение, эксперимент, метод проектирования)
	метод регистрации вербальных и невербальных данных(анкета, интервью, социометрические методы)
	метод исследования творчества(в специально организованных и реальных ситуациях)
	метод исследования документации
•предмета исследования (исследование источников изменений у субъекта)	методы исследования условий реализации изменений у субъекта
	методы исследования изменений у субъекта(на протяжении жизни)
•методической ориентации	индуктивные методы
	дедуктивные методы
	методы вступительной идеализации
	методы критического анализа
•отрасли эмпирической педагогики	методы исследования образовательной деятельности(обучения, воспитания,наставничества)
	методы исследования автообразовательной деятельности (самообразование, самовоспитание)
	методы исследования образовательной деятельности
	методы исследования деятельности институций, имеющих косвенное отношение к образованию
• типа исследования материала	методы исследования языкового материала
	методы исследования семантического материала
	методы исследования деятельностного материала
•обработки результатов исследования	методы обработки результатов согласно с индукционистической ориентацией
	методы обработки результатов согласно с гипотетической ориентацией
	методы обработки результатов согласно с эссенциалистической ориентацией
	методы обработки результатов согласно с анархистической ориентацией
• проблемности	аналитический метод, синтетический метод, сравнительный метод, оценочный метод, диагностический, описательный, обзорный

В свою очередь В. Горишовский (W. Goriszowski) разделяет их на специфически-педагогические(интервью с директорами школ или педагогическими работниками, метод анализа эссе, проектный метод(проблемно-ситуативная анкета), метод анализа учебной документации и натурального педагогического эксперимента и т. д.) и неспецифические для педагогики методы (социолого-психологические). А критерий объективности собранного материала, по мнению В. Горишовского, является основой для разделения методов на научные (наблюдение, педагогический эксперимент, тесты и т. д.) и вненаучные (анализ документации, интервью, анкета и т. д.) [4, с.67].

Заслуживает на отдельное внимание для сравнительного анализа распределение исследовательских методов за критерием этапа исследования, что можно представить следующей схемой:

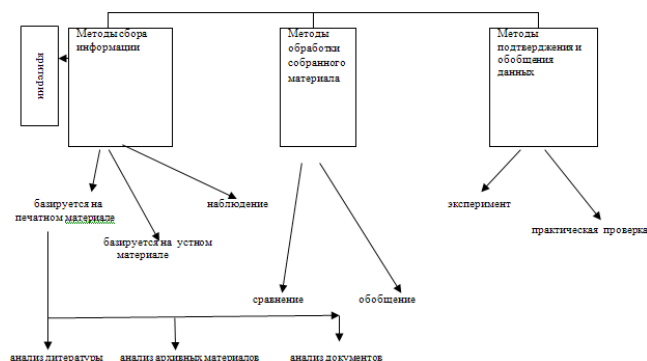


Рис. 1. Критерии распределения методов согласно этапу исследования (по В. Горшисовскому).

Рассмотрев общие методы и методики в педагогических исследованиях польских ученых, считаем необходимым остановиться на тех направлениях, которые являются актуальными с современной Польше и используются в аксиологических исследованиях польской современности. Таким образом, научные исследования, представленные в последних публикациях польских ученых дают возможность говорить о таких направлениях, как:

- эмпирическое количественно-качественное исследование;
- моделирование в педагогических исследованиях;
- описательные и диагностические исследования;
- объяснительно-расследовательные и проверочно-верификационные исследования;
- биографические;
- прогностические и проекционные;
- исторические;
- сравнительные;
- практически-действенные (исследования в действии);
- исследования, граничащие с педагогикой (создают новые перспективы для педагогического познания)[1, с.11].

Лимитированный объем данной работы, к сожалению, не позволяет остановиться на особенностях каждого направления, но мы попробуем детализировать некоторые из них.

Необходимо отметить, что большинство ученых, как польских(С.Палка), так и русских(М. Яницкий) и украинских(Ю.Пелех) отмечают, что для получения достоверных и эффективных результатов любого психолого-педагогического исследования необходимым условием должно быть комбинирование методов и методик. В своей работе Ю.Пелех, к примеру, отмечает, что для избрания методологии гуманистического направления при исследовании ценностно-смысловой сферы личности следует комбинировать методы, что позволило бы «... осветить многогранность формирования и развития личности...». Среди них автором классифицированы такие, как: методика интроспекции, методика «мозгового штурма», «метод изучения отдельного эпизода», концептуально-модифицированный метод включенного наблюдения, а также бинарный самоанализ и полианализ.» [2, с.137] По перечню использованных методов можем сделать вывод о разноплановой комбинативности подхода автора к методологии исследования.

Многие ученые говорят об истинности результатов исследования только при наличии использования экспериментального метода, который был, есть и будет традиционным как в российском, польском, так и в украинском исследовательском пространстве.

Хотя существуют и другие мнения. Во многих ситуациях лабораторные методики рассматривались как вспомогательные по отношению, скажем, к методам гуманитарной парадигмы (например, интроспекции). Еще У. Джеймс (William James) отмечал, что инструментальный для точного измерения (формулы) - явление временного характера, а В. Вундт (W. Wundt) поддерживал единство экспериментально эмпирической и спекулятивно-объяснительной концепции созданного им направления.

Поэтому, можем констатировать, что деятельность любой личности, особенно в ее ценностном измерении, нельзя осознать и проанализировать только с помощью объективных статистических методов или, к примеру, интуитивно-подсознательного базиса. Г. Олпорт утверждал, что «погоня» за естественнонаучными, статистическими измерениями приводит психологов к тому, что они не могут объяснить феномен уникальности отдельно взятой личности. И, как альтернативу, ученый предложил к использованию идеографических методов, которые в полной мере «изображают» структуру личности и ее индивидуальный стиль [5]. По убеждению Г. Олпорта, и голос, и манера держаться, и почерк, и даже произведения искусства имеют на себе отпечаток уникальности личности. В такой же трактовке методологических исследовательских основ можем вспомнить и основателя гуманистической психологии А. Маслоу, который все больше предпочитал методы интуиции и непосредственного наблюдения, при этом рассматривая эмпирические доводы - как второстепенные [6].

Можем подытожить выше изложенное тезисом о том, что применение только экспериментальных методов, присущих естественным наукам, для фундаментальных исследований человеческой личности (в нашем случае - ее аксиологической сферы) является недопустимым и односторонним, потому что экспериментальная проверка (в естественных и лабораторных условиях) не может в полной мере воссоздать среду обитания человека в меру временной ограниченности, а иногда и чрезмерной инвариантности в рамках конкретного (а не целостного жизненного) пространства.

Поэтому общепринятым и априорным в исследованиях, относящихся к гуманитарной парадигме, является использование субъективных методов, базирующихся на возможности использования личного опыта испытуемых, что и обуславливает их эмпирическую сущность. Названные методы по своей сути ориентированы на открытие новизны, поэтому соответствуют критериям, необходимым для научного познания. К примеру, К. Роджерс рассматривал их как дающие возможность получения экспериментатором субъективных знаний в результате взаимодействия с объектом исследования, причем полученные знания должны рассматриваться как равноценные и эквивалентные тем, которые добывались в исследовательских методиках и прошли проверку на достоверность. [7].

Иными словами, собственный опыт экспериментатора может пополняться важными и уникальными в своем роде информационными данными по личности испытуемого, которые не способна обеспечить ни одна из экспериментальных методик. Одним из таких методов является метод включенного наблюдения или наблюдения методом (в польском контексте), который предусматривает формирование научных гипотез, опирающихся не на внешние факторы, а на интуицию ученого.

В контексте вышеизложенного, и украинские, и польские ученые подчеркивают необходимость определения новых ориентиров в научных поисках исследований и их умения чувствовать реальность. Потому что, эффективность исследования в конечном итоге равнозначно зависит как от качества собранных материалов, методов их обработки и обобщения, так и от умений, интуиции и способа мышления исследователя [4, с.70].

По мнению К. Конечского (К. Конески) в недалеком будущем преобладающим станет изучение «живой» ре-

альности, что должно привести к изменениям в движении от количественных методов к качественным, поэтому можем согласиться с тезисом о том, что гуманитарная экспертиза должна иметь и первичные (качественные), и вторичные (количественные) методы [8, с.54]. В поддержку качественных методов автор аргументировал свою позицию тем, что все исследования качественного типа ориентированы на культуру и ценности, акцентируют креативное и динамическое создание мира, исследуют те смыслы и значения, которые являются актуальными в человеческом сообществе. Поэтому, по мнению автора, именно качественные методы могут обеспечить максимальное представление феноменологической картины процессов и явлений, которые исследуются и выделить их индивидуализированное понимание.

Вопрос выбора методологии в аксиологических исследованиях ученых украинского и постсоветского образовательного пространств является неоднозначным, дискуссионным и таким, который требует дальнейших исследований. Стоит отметить, что для научных исследований гуманистического направления присущ выбор методов, позволяющих в полной мере объяснить феноменологию существования и развития личности человека, развития его ценностных ориентаций, которые, по мнению М. Яницкого, в отличие от многих других личностных характеристик, в значительной мере определяют индивидуальные воображения человека о социальной желательности и значимости [9]. Речь идет о таких методах, как например метод включенного наблюдения, идеографические методы, метод интроспекции и метод фокус-групп и др.. Примером комбинативности и комплексности в вопросе выбора методологии аксиологического направления может быть схема 2, где, по нашему мнению, авторами наиболее удачно представлены методы и методики аксиологических исследований [2,151].

Характеризуя методы, включенные в структуру (схема 2) отметим, что тест личностных предпочтений А. Эдвардса (EPPS - Edwards Personal Preference Schedule), разработанный на базе классификации основных социогенных потребностей Г. Мюррея (автора тематического апперцепционного теста (ТАТ), построенный по принципу парных сравнений отдельных высказываний, характеризующих личностные преимущества обследуемого.

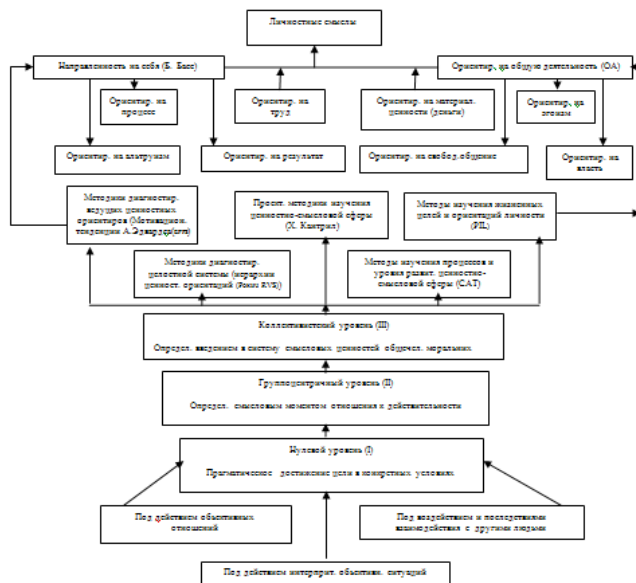


Рис. 2. Процесс формирования системы смысловых ценностей личности

Еще с помощью одной методики для выяснения личностной направленности, разработанной Б. Бассом, так называемой «ориентационной анкеты», исследователи

могут обнаружить факторы доминирования в направленности личности (направленность на себя, на общение, на дело и т.п.). Среди методик изучения целостности иерархической системы ценностных ориентаций личности сегодня наиболее распространенным является тест М.Рокича (RVS - Rokeach Value Survey), целью применения которого было непосредственное ранжирование терминальных (ценностей-целей) и инструментальных ценностей (ценностей-средств). Сущность еще одной методики исследования ценностно-смысловой сферы личности, указанной автором в выше обозначенной схеме - методики Х. Кантрила, - заключается в том, что респонденту предлагают в произвольной форме ответить на ряд открытых вопросов, которые нужны для определения степени удовлетворенности жизнью и тем деятельностным миром личности, который связан с удовлетворением определенных потребностей, интересов. Тест «Цель в жизни» (PIL - Purpose in Life), созданный Дж. Камбо и Л. Махолик используют для определения смысловых ориентаций человека. Эта методика является разновидностью так называемых «качественных методик», с помощью которых количественно измеряют наличие цели жизни путем диагностирования степени «экзистенциальной фрустрации» (неудачного поиска личностью смысла жизни).

М. Б. Евтух, М. С. Кулик и ряд украинских авторов разработали классификацию задач исследования и предложили методы для их решения, используя математические идеи для анализа и обработки данных научного эксперимента, которые, по нашему мнению, имеют свою роль в научном познании [10, с.33]. Адаптировав их к сфере аксиологии, мы получили пример следующей классификации, которая может быть использована в исследованиях с аксиологической направленностью (табл. 2):

Таблица 2
Классификация задач и методы их решения

задачи	условия	методы
1. Выявление расхождений в ценностных ориентациях молодежи в Украине и Польше	а) 2 выборки исследуемых	Q – критерий Розенбаума; U – критерий Манна-Уитни F* – критерий Фишера
	б) 3 и больше выборок исследуемых	S – критерий тенденций Джонкира H – критерий Уоллиса
2. Анализ изменений в ценностно-смысловой сфере студента под воздействием контролируемых условий	а) под воздействием одного фактора	S – критерий тенденций Джонкира L – критерий тенденций Пейджа Однофакторный дисперсионный анализ Фишера
	б) под воздействием двух факторов одновременно	Двухфакторный дисперсионный анализ Фишера

Таким образом, научный анализ исследуемой проблемы позволяет нам сделать следующие выводы: вопрос выбора методологии исследования (в нашем случае: аксиологического) должен основываться на необходимости обеспечения целостного видения поставленной проблемы с тенденцией перехода от естественной к гуманитарной парадигме; эффективность исследования зависит не только от качества собранного и исследуемого материала, но и от гуманитарного самоопределения исследователя, его умения чувствовать реальность; в любом исследовании гуманитарного характера необходимо задействовать и первичные (качественные), и вторичные (количественные) методы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Palka S. Podstawy metodologii badań w pedagogice / Pedagogika GWP., Gdańsk, 2010. - 480s.

Пелех Ю. В. Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога / Ю. В. Пелех; за ред. М. Б. Євтуха. – Рівне: Теріс, 2009. – 400 с.

Gnitecki J. Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej, Zielona Góra 1993, s. 31.

Goriszowski W. Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, 2006. - 236s.

Оллпорт Гордон В. Личность в психологии / Гордон В. Оллпорт; [пер. с англ. И. Ю. Авидон]. – М.: КСП+, СПб: Ювента, 1998. – 345 с.

Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; [пер. с англ.]. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.

Роджерс К. О групповой психотерапии / К. Роджерс. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.

8. Konecki K. Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2000. - s.54.

9. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. - 204с.

10. Євтух М. Б., Кулик М. С., Лузік Е. В., Ільїна Т. В. Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях: Підручник. – К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. - 428с.

THE METHODOLOGY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES OF PERSONALITY'S AXIOSPHERE

© 2013

L.R. Pelekh, candidate of pedagogical sciences, associate professor, doctoral candidate
Rivne State Humanitarian University, Rivne (Ukraine)

Annotation: The article deals with the methodology of psychological and educational researches of personality's axiosphere in Polish, Ukrainian and Russian educational spaces. The theory of qualitative or quantitative research methods choosing has been justified.

Keywords: method, methodology, qualitative methods, quantitative methods, natural science and humanities paradigms.

УДК 37.013.42

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© 2013

В.Г. Писаренко, аспирант 2 курса кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л.Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Сегодня выбор профессии рассматривается как взаимодействие двух сторон: человека с его индивидуальными особенностями, выраженными в его физическом развитии, интересах, склонностях, характере, темпераменте, и специальности с теми требованиями, которые она предъявляет к человеку.

Ключевые слова: сопровождение, профессиональное развитие, самоопределение, самоактуализация, становление человека.

Профессиональное развитие человека охватывает большую часть всей душевной жизни от появления мыслей о том, кем я стану, когда буду взрослым, до момента, когда человек прекращает всякую трудовую деятельность.

Профессиональное самоопределение – процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ его самореализации, достигаемый благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей – так определяется это понятие в энциклопедии [4].

С точки зрения А. Маслоу самоактуализация – это стремление человека совершенствоваться, проявлять себя в значимом для него деле.

П.Г.Щедровицкий рассматривает самоопределение как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность [2].

Е.А.Климов понимает его «...как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [3].

Н.С.Пряжников пишет: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [7].

Выбор профессии можно рассматривать как взаимодействие двух сторон: с одной стороны мы видим человека с его индивидуальными особенностями, которые выражены в его физическом развитии, интересах, склонностях, характере, темпераменте, а с другой стороны, мы имеем специальности с теми требованиями, которые она предъявляет к человеку.

Вот здесь как раз и выступает на первый план педагогическое сопровождение развития профессионально-

го самоопределения учащихся, которое помогает разобраться в себе, увидеть жизненную перспективу.

«Сопровождение» – сравнительно новое для отечественной системы образования понятие, которое в последние 15–20 лет всё активнее входит в педагогику, психологию и социологию.

Термин «сопровождение» – многозначный, в словарях он часто трактуется через глаголы «сопровождать», «сопроводить». Сопоставляя толкование терминов, можно предположить, что объединяющим является представление совместного действия субъектов в определённый временной период человеческой жизни. Применительно к педагогике главное – это выделение сопутствующего характера сопровождения при протекании других процессов, например обучения, воспитания или социализации.

И.А.Липский определяет педагогическое сопровождение как «процесс (система, вид деятельности), происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка... В педагогическом сопровождении развития личности ребенка взрослый – это субъект, оказывающий воздействие на воспитанника как на объект его воздействия, т.к. именно он ставит цели воспитания (обучения), определяет задачи, условия, содержание, средства, методы, формы и диагностики, выстраивает педагогическую тактику. Именно педагог должен предвидеть определенные результаты своей деятельности и процесса воспитания (обучения) в целом» [6].

Исследование этимологии термина «сопровождение» с помощью разнообразных словарей и справочников позволило рассматривать его как совместные действия (система, процесс, вид деятельности) людей по отношению друг к другу в их социальном окружении, осуществляемые ими во времени, в пространстве и в со-

ответствии с присущими им ролями [6].

Педагогическое сопровождение развития личности носит комплексный характер, а именно: отражает механизмы взаимодействия людей в социальной сфере, одновременно выступает во временной, пространственной и институциональной формах, может быть отражено посредством системно-структурных, процессуальных и деятельностных характеристик [6].

Целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных педагогических систем в их институциональном оформлении является целью педагогического сопровождения.

Концепция педагогического сопровождения рассматривается как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ребенка, проявляющаяся в его активности.

По мнению ряда исследователей педагогическое сопровождение подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за ребенком, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в учении.

Термин «сопровождение» не является результатом научно-лингвистического эксперимента; замена его классическими - помощь, поддержка или обеспечение - не в полной мере отражает суть явления.

Здесь имеется в виду не любая форма помощи, а поддержка, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности ребенка за выбор варианта решения проблемы. Имеется в виду сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого. Педагогическая поддержка - процесс создания условий (совместно с ребенком) для сознательного самостоятельного разрешения им ситуации выбора при условии, если ребенок не справляется сам.

При исследовании явления «педагогическое сопровождение» не менее важно и то, что субъектом развития является не только ребенок, но и его родители и педагоги.

В нашем случае дети являются социальной группой с функцией развития, а педагоги - социальной группой с функцией развития детей. В этом совпадении функций заключается суть педагогического сопровождения.

Актуальность педагогического сопровождения развития профессионального самоопределения учащихся очевидна. Формирование полноценных граждан своей страны, - вот важнейшая задача школы, а решение этой задачи во многом зависит от того, чем будут заниматься повзрослевшие школьники, какую профессию они выберут, и где будут работать. Всем известно, что оптимистичная перспектива жизни уберегает многих подростков от необдуманных шагов. Так например, если подросток серьезно намеревается приобрести сложную и престижную профессию, к которой ему следует готовиться, то он тысячу раз подумает, стоит ли ему связываться с криминалом, заниматься проституцией, наркоманией и т.д..

Профессиональное самоопределение личности — это не разовое действие, а сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни человека. Однако на разных возрастных этапах направления педагогического сопровождения развития профессионального самоопределения учащихся меняются.

Психологической особенностью младших школьников является подражание взрослым. Отсюда и ориентации на профессии значимых для них взрослых: учителей, родителей, родственников, близких знакомых семьи. Наблюдается своего рода профессиональная индукция.

Вторая важная особенность детей этого возраста — мотивация достижений, прежде всего, в ведущей деятельности — учебе. Осознание ребенком своих способ-

ностей и возможностей на базе уже полученного опыта учебной, игровой и трудовой деятельности приводит к формированию представления о желаемой профессии.

Развитие способностей к концу младшего школьного возраста приводит к значительному возрастанию индивидуальных различий между детьми, что влияет на существенное расширение спектра профессиональных предпочтений.

Учебная и трудовая деятельность способствует развитию воображения детей как воссоздающего, так и продуктивного (творческого). На основе этой способности происходит обогащение представления о содержании различных видов труда, формируется умение понимать условность отдельных событий, воображать себя в определенной профессии.

Основным видом сопровождения в этом возрасте может быть профессиональное просвещение - знакомство с миром профессий своих родителей, родственников, знакомых взрослых. Формы работы могут быть индивидуальны, они, как правило, зависят от возможностей и интересов профконсультанта (конкурсы рисунков, сочинения, экскурсии и т.п.). Важно при этом выдержать принцип индивидуальности: на экскурсию вести тех детей, кто заинтересован, рисует тот, кто этого желает. Никакого давления и массовости.

В младшем подростковом возрасте (11-13 лет) подражание внешним формам поведения взрослых приводит к тому, что мальчики-подростки ориентируются на романтические профессии «настоящих мужчин», обладающих сильной волей, выдержкой, смелостью, мужеством (летчик-испытатель, космонавт, автогонщик и др.). Девочки начинают ориентироваться на профессии «настоящих женщин», обаятельных, привлекательных и популярных (топ-модель, эстрадная певица, телеведущая и др.). Ориентация на романтические профессии складывается под влиянием средств массовой информации, тиражирующих образцы «настоящих взрослых».

Примерно в 11-12 лет возникает интерес к своему внутреннему миру, а затем происходит постепенное усложнение и углубление самопознания. Зона ближайшего развития — общение со сверстниками, ориентация на мнение сверстников, психосоциальная тождественность на уровне малых групп и чувство общности с большими группами. По выражению Л.С. Выготского, «в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного» [5]. Благодаря интенсивному интеллектуальному развитию появляется склонность к самоанализу; впервые становится возможным самовоспитание. У подростка складываются разнообразные образы «Я», изменчивые, подверженные внешним влияниям. Недостаток знаний о себе, обедненность «Я-концепции» затрудняют профессиональный выбор, делают его недостаточно обоснованным, случайным в силу того, что затормаживают процесс соотношения себя с миром и будущей профессиональной деятельностью. В этой связи большой акцент в педагогическом сопровождении развития профессионального самоопределения падает на создание подростку условий для самопознания.

14-15 лет — переходный период между подростковым и юношеским возрастом. В это время решаются вопросы, какой выбрать профиль, продолжить обучение в школе или пойти в профессиональное училище. Будущая жизнь интересует девятиклассников в первую очередь с точки зрения профессиональной. При этом они часто проявляют неуверенность в своих возможностях, которая становится причиной «отсроченного профессионального самоопределения» - многие ученики из-за нее остаются в школе еще на два года. Следовательно, целью педагогического сопровождения развития профессионального самоопределения на данном возрастном этапе просвещение учащихся в вопросах познания своих особенностей (интеллектуальных, коммуникативных, личностных) и путей развития качеств, которые бу-

дуг способствовать успешной профессиональной адаптации.

Дифференцированное отношение к разным учебным предметам, занятия в кружках художественного и технического творчества формируют у подростков учебно-профессиональные намерения и профессионально ориентированные мечты. Эти ориентации способствуют появлению новых, профессионально ориентированных мотивов учения, инициируют саморазвитие качеств, способностей, присущих представителям желаемых профессий. В рамках профессионального самоопределения эта возрастная категория требует наибольшего внимания, сил, времени. На данном возрастном этапе педагогическое сопровождение развития профессионального самоопределения включает в себя такие формы работы как тренинги, деловые игры, проблемные семинары, проектная деятельность.

Новый возрастной этап – раннюю юность – считают третьим миром, существующим между детством и взрослостью [5]. В это время важнейшая задача – выбор профессии. Это период реалистической оптации. В 15–17 лет крайне сложно выбрать профессию. Профессиональные намерения диффузны, неопределенны. Профессионально ориентированные мечты и романтические устремления реализовать в настоящем невозможно, однако, общество требует профессионального самоопределения, хотя и первоначального. При этом он должен разобраться в собственных способностях и склонностях, иметь представление о будущей профессии и о конкретных способах достижения профессионального мастерства в избранной области. На основе оценки своих способностей и возможностей, содержания профессии и социально-экономической ситуации девушки и юноши, прежде всего, самоопределяются в путях получения профессионального образования и резервных вариантах приобщения к профессиональному труду. Таким образом, на данном возрастном этапе актуальным является учебно-профессиональное самоопределение – осознанный выбор путей профессионального образования и профессиональной подготовки.

Известно, что становление человека происходит не только под влиянием социального окружения и среды, но и посредством воспитания и самовоспитания. Для этапа ранней юности характерен переход к самовоспитанию как дальнейшей стратегии активности человека. «Выбор профессии, ценностная ориентация на ту или иную сферу общественной жизни, идеалы и цели, кото-

рые в самом общем виде определяют общественное поведение и отношения перед порогом самостоятельной деятельности, – все это отдельные моменты, характеризующие начало самостоятельной жизни в обществе», – писал исследователь проблем становления личности, ее жизненного пути Б.Г. Ананьев [5].

Многие из тех событий, которые происходят в жизни старшеклассника и влияют на его жизненный выбор, могут стать еще в школьном возрасте предметом осознания, средством или инструментом «овладения человеком своим будущим, осуществления будущего при помощи творческих действий» [1]. Таким образом, этот период является наиболее продуктивным для подготовки к профессиональному самоопределению. На данном возрастном этапе педагогическое сопровождение развития профессионального самоопределения включает в себя такие формы работы как индивидуальное консультирование, групповые формы обучения средствам решения проблемы профессионального самоопределения.

Итак, педагогическое сопровождение развития профессионального самоопределения учащихся – сложный, непрерывный и целостный процесс, результатом которого является овладение ключевыми компетенциями, включающими в себя умения действовать вне рамок формального образования в меняющихся социальных, экономических и культурных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горбатов С.В. Концепция собственного будущего как фактор регуляции социального поведения / С.В. Горбатов, Б.Д. Лысков // Вестник-СПбГУ. Серия 6. 1992. Вып. 1
2. Зеер З.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург, 2003
3. Климов Е.А. Психология профессионала. – Воронеж: МОДЭК, 2003
4. Коваль В.И., Родионова Т.А. Профессиональное самоопределение // Энциклопедия профессионального образования: В 3 т./Под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО, 1999. – Т. 2
5. Кулагина И.Ю., Коллоцкий В.Н. Возрастная психология. – М.: ТЦ «Сфера», 2001 – 464 с.
6. Липский И.А. Воспитание как социальный институт // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. Сборник научных трудов. – Волгоград: Перемена, 2004.
7. Пряжников Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация. – М.: Издательский центр «Академия», 2007

PEDAGOGICAL SUPPORT PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN SECONDARY PROTECTION

© 2013

V.G. Pisarenko, 2nd year PhD student Department of Pedagogy and Psychology of the Faculty of Education North Ossetian State University. K.L.Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: Today, the choice of profession is regarded as the interaction of two parties: a man with his individual characteristics, expressed in physical development, interests, inclinations, character, temperament, and specialties with the requirements that it imposes on the man.

Keywords: support, professional development, self-determination, self-actualization, the emergence of man.

УДК 378.02

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ УКРАИНЫ

© 2013

Д.А. Попова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки» Международного экономико-гуманитарного университета имени академика Степана Демьянчука, Ровно (Украина)

Аннотация: В статье рассматривается социокультурная ситуация и состояние поликультурного образования в Украине в условиях глобализации; проанализированы государственные нормативные документы по вопросам поликультурного образования.

Ключевые слова: Украина; образовательная политика; поликультурное образование; развитие поликультурного образования; принципы поликультурного образования; нормативные документы в сфере образования.

Во второй половине XX века активизировался ряд факторов, актуализирующих поликультурное образование. Одним из них можно назвать рост этнического и расового сознания людей. Другой немаловажный фактор,

который не только актуализирует поликультурное образование, но и влияет на процесс формирования поликультурного пространства, — миграционные процессы, в частности, трудовая миграция, значительно усиливающие межкультурные контакты. Еще одним важным фактором следует признать глобализацию мира. Глобальные процессы меняют не только экономику, политику, они влияют и на картину межкультурных связей.

Глобализация по своей природе способствует гармонизации мира, этизации человеческих отношений, взаимодействию политических систем, взаимообогащению национальных культур, но в своем искаженном виде она может способствовать унификации, стандартизации, упрощению культур. Русло, в котором будет протекать процесс глобализации, зависит от того, кто им будет управлять, и кто на него будет влиять.

Сегодня глобальные процессы, происходящие в культуре, волнуют многих ученых, в частности культурологов и педагогов. Современные педагогические реалии, с одной стороны, требуют учета этнокультурного фактора в образовании, с другой — создание условий для познания и понимания культуры других народов, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащими к разным этносам, расам и культурам. Именно поэтому понятие «поликультурное образование» было введено в оборот украинской педагогической науки [1, с.16-17].

В современных условиях важность проблемы обусловлена интегративными процессами, которые объединяют людей в поликультурные сообщества. В таких сообществах взаимодействуют представители разных культурных, этнических, религиозных групп. Позитивные отношения между людьми, принадлежащими к разным группам, зависят от готовности личности жить и активно действовать в поликультурной среде. Сформировать у молодого поколения такую готовность — задача современного образования.

Исследованию проблемы поликультурного образования в трудах украинских ученых уделяется должное внимание, в частности теоретико-методологические основы обосновываются в работах Р. Р. Агадуллина, О. А. Гривой, О. И. Гуренко, М. П. Лещенко, Н. Е. Миропольской. Поликультурное воспитание как социокультурный феномен представлено в работах И. Д. Беха, О. В. Сухомлинской и др. В. В. Кузьменко, И. Ф. Лощенова освещают историко-педагогические аспекты развития теории и практики поликультурного образования.

Украинские ученые выделяют несколько основных тенденций, характерных для современного поликультурного пространства: движение от глобализации к детализации, т.е. уменьшение значимости крупных социальных категорий в пользу меньших, более конкретных и реальных — половой, возрастной, этнической; усиление влияния индивидуальных ценностей и потребностей личности; переход от унификации к разнообразию, широте и разноплановости процессов самоидентификации [2, с.20].

Реформирование образования в Украине направлено на внедрение новых подходов, новых стратегий, формирование такой системы образования, которая будет максимально соответствовать потребностям времени и общества. Обращение к гуманистическим принципам педагогической науки, интеграционные процессы в экономике и в образовательном пространстве, появление коммуникационной сети создают ряд предпосылок для активизации основ поликультурного образования. Это и взаимовлияние различных культур, связанное с процессами интеграции; и внутренние общественные перемены в стране, обусловленные миграцией и поликультурностью; и культурное разнообразие на фоне мировой глобализации. Только благодаря разнообразию окружающего мира, населенного представителями многих этнических и культурных групп, начинается понимание

поликультурности [1, с.16-17].

С точки зрения М. Рудь, «современная социокультурная ситуация в Украине характеризуется глубоким переосмыслением прошлого, активизацией исторической памяти как неотъемлемой части общественного сознания, общего процесса формирования гражданского поликультурного общества, в ходе которого преодолевается отчуждение личности не только от власти и собственности, но и от своей культуры, языка, традиций, обычаев, истории, религии. Не может быть и считаться гражданским поликультурное общество, которое исповедует и насаждает в различных формах моральный нигилизм, нетерпимость и насилие» [3, с.67].

Развитие Украины как многонационального государства, формирование гражданского демократичного общества, открытого в отношении других стран, народов и культур, трансформация образования в условиях глобализации общества, требует разработки новых подходов в контексте возрождения идей национального и поликультурного образования. Основные принципы и направления поликультурности нашли отражение в таких законодательных документах, как Конституция Украины, Закон «О национальных меньшинствах в Украине», «О языках в Украине», «О свободе совести и религиозных организациях», «Об образовании» и других.

О значительном внимании, которое уделяется сегодня развитию идеи поликультурного образования в Украине, свидетельствует ряд государственных документов, а именно: Государственная национальная программа «Образование» (Украина XXI века, 1994 г.), «Концепция гражданского воспитания», Закон Украины «О внешкольном образовании» (2000 г.), «Национальная доктрина развития образования» (2002 г.), Государственная программа «Учитель», утвержденная Постановлением Кабинета Министров Украины (от 28.03.2002. № 379), «Концептуальные основы развития педагогического образования Украины, его интеграции в европейское образовательное пространство», утвержденные Министерством образования и науки Украины (31.12.2004, № 988), Национальная стратегия развития образования в Украине на 2012-2021 годы. Поликультурные компетенции включены в «Государственный стандарт базового и полного школьного образования» (2003 г.). Эти документы свидетельствуют о модернизации современной системы образования с учетом тенденций развития общества и противоречивого влияния глобализационных процессов, появления новых требований к системе образования.

Дальнейшее развитие системы образования в Украине будет проходить в направлении признания поликультурности и полиэтничности общества, учета принципов поликультурного образования и воспитания [4, с.12]. Так, согласно статье 11 Конституции Украины, «государство способствует консолидации и развитию украинской нации, ее исторического сознания, традиций и культуры, а также развитию этнической, культурной, языковой и религиозной самобытности всех коренных народов и национальных меньшинств Украины» [5].

Развитие Украины как независимого государства, ее стремление в Европейское сообщество влияет на современное общественное и государственное восприятие необходимости формирования поликультурных компетенций гражданина Украины. Поэтому «Национальная доктрина развития образования» (2002 г.) отличается четкой поликультурной ориентацией. В «Национальной доктрине» провозглашаются идеи гуманизации, отмечается уникальность, самобытности украинской культуры и культур народов мира. Отмечается, что образование «способствует национальной самоидентификации, развитию культуры украинского народа, овладению ценностями мировой культуры, общечеловеческими достижениями» [6]. Приоритетными направлениями государственной политики относительно развития образования определены формирование национальных и

общечеловеческих ценностей, создание для всех граждан Украины равных возможностей в получении образования, обеспечение образовательных потребностей национальных меньшинств, интеграция отечественного образования в европейское и мировое образовательное пространство. Анализ «Доктрины» свидетельствует, что в этом документе прослеживается весомое поликультурное содержание, ее положения свидетельствуют об осознании поликультурности украинского общества, стремлении страны к гуманистическому и демократическому развитию, мировому сотрудничеству. Существенным является определение цели национального воспитания — воспитание сознательного гражданина, патриота и овладение молодежью культурой межнациональных взаимоотношений, формирование национальных мировоззренческих позиций, идей, взглядов и убеждений на основе ценностей отечественной и мировой культуры.

Стратегия языкового образования в «Доктрине» предусматривает обязательное овладение государственным языком, овладение родным (национальным) языком и изучение хотя бы одного иностранного языка. Подчеркивается, что образование должно способствовать развитию высокой языковой культуры граждан, воспитанию уважения к государственному языку и языкам национальных меньшинств Украины, толерантности в отношении к носителям разных языков и культур [Там же].

Государственная национальная программа «Образование» («Украина XXI века») одним из приоритетных направлений реформирования национального образования определяет: «...воспитание уважительного отношения к культуре, обычаям, традициям всех народов, населяющих Украину...» [7, с.16].

Значительное внимание поликультурным аспектам уделено в «Концепции гражданского воспитания личности в условиях развития украинской государственности». Принципиально важным, является появление термина «интеркультурное воспитание» и попытка дать официальное (с точки зрения документа) определение интеркультурного воспитания: «Интеркультурное воспитание — воспитание уважения и чувства достоинства у представителей всех культур, независимо от расового или этнического происхождения, осознание взаимосвязи и взаимовлияния общечеловеческого и национального компонентов культуры в широком смысле». Среди принципов воспитания гражданина в этом документе выделены:

- принцип культуросообразности, который предполагает органичное единство гражданского воспитания с историей и культурой народа, его языком, народными традициями и обычаями, обеспечивающими духовное единство, преемственность поколений;

- принцип интеркультурности, предусматривающий интегрированность украинской национальной культуры в контексте общегосударственных, европейских и мировых ценностей в общечеловеческую культуру.

Реализация этих принципов означает, что в процессе гражданского воспитания должны обеспечиваться предпосылки для формирования личности, укорененной в национальную почву и одновременно открытой к другим культурам, идеям и ценностям. Только такая личность способна сохранить свою национальную идентичность, поскольку она глубоко осознает национальную культуру, как неотъемлемую составляющую мировой культуры.

Среди задач воспитания в «Концепции» также указаны:

- формирование интеркультурного менталитета, восприятия культурного плюрализма, общечеловеческих ценностей, толерантного отношения к другим культурам и традициям;

- выработка негативного отношения к любым формам насилия; активное предупреждение тенденций к выявлению деструктивного национализма, проявлений

шовинизма.

В разделе 5 «Концепции» также указано: «Важную роль в системе гражданского воспитания занимает формирование межэтнических отношений. Культура межэтнических отношений — это реализация взаимозависимых интересов этносов, народностей в процессе экономической, политического, социального и духовной жизни на принципах свободы, равноправия, взаимопомощи, мира, толерантности» [8].

Государственный стандарт базового и полного общего среднего образования, в частности его социокультурная линия, предусматривает, что «...усвоение культурных и духовных ценностей своего и других народов, норм, регулирующих отношения между поколениями, полами, нациями, способствуют эстетическому и морально-этическому развитию» [9, с. 2].

В Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012-2021 годы, утвержденной правительством 10.09.12 г., отмечается: «Стратегия развития национальной системы образования должна формироваться адекватно современным интеграционным и глобализационным процессам, требованиям перехода к постиндустриальной цивилизации; должна обеспечить устойчивое движение и развитие Украины в первой половине XXI века, интеграцию национальной системы образования в европейское и мировое образовательное пространство... Усилия органов управления образованием всех уровней ... должны быть сосредоточены на реализации приоритетных направлений развития образования, ...среди которых: построение эффективной системы национального воспитания на основе общечеловеческих, поликультурных, гражданских ценностей, обеспечение физического, морально-духовного, культурного развития ребенка, формирование социально зрелой личности, гражданина Украины и мира... Система образования должна обеспечивать формирование личности, осознающей свою принадлежность к украинскому народу, европейской цивилизации, ориентирующейся в реалиях и перспективах социокультурной динамики, подготовленной к жизни в постоянно изменяющемся, конкурентном, взаимозависимом мире» [10].

Современная образовательная политика Украины соответствует идеям и целям поликультурного образования и воспитания. Закономерным в этом случае становится следующий принцип национальной образовательной политики - принцип диалога культур как основы взаимного обогащения и саморазвития культур. В таком случае национальная школа не только сохраняет и передает национальную культуру, но и организует диалог национальной культуры и культуры других народов, обеспечивает доступ к мировой культуре.

Таким образом, в законодательных, программных и директивных документах, касающихся образовательной политики Украины, признается поликультурность и полиэтничность украинского общества, и ставятся задачи сохранения культуры меньшинств, создания толерантных межэтнических отношений, что, в целом, соответствует идеям поликультурности. Украина — государство культурного, этнического, религиозного разнообразия, строящее открытое, демократическое общество. Открытая среда является результатом поликультурного образования, поэтому введение его принципов для нашей страны особенно актуально.

Поликультурное образование расширяет горизонты образовательной деятельности, способствует формированию у индивида полифонического восприятия мира, культивирует толерантность как нравственный идеал и норму поведения. Руководствуясь принципами такого образования, педагоги воспитывают уважение и признание языков и культур всех этнических групп. Для поликультурного образования важны как универсальные ценности, которые выходят за пределы групповых признаков, так и весь спектр ценностей, которые определяют групповую принадлежность и создают уникальные

культуры и взгляды на мир. На основе анализа нормативных государственных документов, можно утверждать, что в образовательной системе Украины уделяется значительное внимание вопросу поликультурного образования.

Однако следует отметить, что в рассматриваемых документах вопрос изменения содержания образования все еще остается открытым, нет четкости и в терминологически-понятийном плане. В отечественной педагогике возникает необходимость дальнейшей разработки и апробации основ поликультурного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гулецька Я.Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Київ, 2008.
2. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: Монографія. – К., 2005.
3. Рудь М.В. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах полікультурного регіо-

ну): дис. ...канд. пед. наук. – Луганськ. – 2002.

4. Мілютіна О. Полікультурна освіта молоді в Україні: державна політика і педагогічна стратегія // Рідна школа. – 2007. – № 7–8.

5. Конституція України: офіц. текст [Е/п]. – Р/д: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>

6. Національна доктрина розвитку освіти України [Е/п]. – Р/д: <http://zakon2.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=347%2F2002>.

7. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К., 1994.

8. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (проект) // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – № 22. – К., 2000.

9. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Е/п]. – Р/д: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-п>

10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Е/п]. – Р/д: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

MULTICULTURAL EDUCATION AS A PRIORITY FOR MODERN EDUCATIONAL POLICY OF UKRAINE

© 2013

D.A. Popova, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair «Foreign Languages» *International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demyanchuk, Rivne (Ukraine)*

Annotation: The article deals with the socio-cultural situation and the state of multicultural education in Ukraine in the context of globalization. Ukrainian legislation and public documents on multicultural education are analyzed.

Keywords: Ukraine; educational policy; multicultural education; development of multicultural education; principles of multicultural education; state documents on education.

УДК 811.111'37

ТЕКСТОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ АНТОНИМИЧЕСКОЙ ДИАДЫ «УДАЧА / GOOD LUCK» – «НЕУДАЧА / BAD LUCK» (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ О.ГЕНРИ)

© 2013

О.К. Просветова, учитель английского языка, магистрант Тольяттинского государственного университета
МБУ СОШ № 16, Тольятти (Россия)

Аннотация: Статья посвящена анализу понятийной и аксиологической составляющих концептов «удача / good luck» и «неудача / bad luck» в творчестве О.Генри. В статье приводятся результаты дефиниционного и контекстуального анализа ключевых слов-репрезентантов концептов, а также других лексем, вербализующих концепты. Проведенный анализ позволяет выявить дополнительные, контекстуально обусловленные признаки не входящие в семантическую структуру ключевых слов, репрезентирующих данную антономическую диаду.

Ключевые слова: художественный текст, когнитивная лингвистика, аксиологический концепт, антонимическая диада, сверхконцепт, аксиологическая составляющая, аксиологическая картина мира, ценность.

Важнейшими характеристиками текста являются структурность и цельность, обеспечивающие логическое развертывание текста и формирующие основу его успешного понимания. Смысловая цельность текста отражает связь и зависимости объективной действительности и призвана передать читателю индивидуально-авторское видение изображаемых явлений. Смысловая многослойность текста требует от реципиента его адекватного декодирования и более глубокой интерпретации элементов композиции и поэтики. Средствами выражения имплицитных авторских смыслов становятся даже невербальные знаки (графические (включая паралингвистические) знаки), наряду с композиционной структурой, системой персонажей и деталей, определяющие смысловую структуру художественного текста [1; 2; 3].

Значимой содержательной составляющей текста является система репрезентированных в нем аксиологических доминант отдельной этнокультурной общности. Наивысшей концентрации аксиологическое содержание достигает в произведениях народного творчества, что непосредственно связано с их функциональным назначением. Данный факт детерминирует изучение репрезентации в фольклорных текстах морально-этических

норм и аксиологических установок с позиций фольклористики, лингвофольклористики, лингвокультурологии, этнолингвистики, когнитивной, лингвистики, аксиологической лингвистики, лингвосемиотики [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19]. Фольклор, выступая базисом художественных произведений [20; 21; 22; 23; 24], оказывает серьезное влияние на формирование аксиологического пространства художественного дискурса, которое, с другой стороны, подвержено воздействию мировоззренческих и эмоционально-ценностных установок автора произведений. Сущностная неоднородность аксиологического пространства художественного текста обуславливает все возрастающий интерес к способам его текстовой реализации и концептуализации в этническом сознании [25; 26; 27; 28].

В настоящей публикации предпринимается попытка на материале рассказов О.Генри осуществить регистрацию признаков аксиологических концептов «удача / good luck» и «неудача / bad luck», обусловленных индивидуально-авторским мировидением. Регистрация контекстуально обусловленных признаков сопровождается их сопоставлением с признаками тех же концептов, выявленными в ходе анализа английских паремий и лек-

сикографических источников. Концепты «удача / good luck» и «неудача / bad luck» в силу сходства их семантических полей могут быть объединены в антономический сверхконцепт (см. [29]). Данные концепты, наряду со смежными концептами «success / успех» и «loss / провал», изучаются в синхроническом и диахроническом аспектах с целью выявления их структурно-содержательной организации, этнокультурной специфики и социально-онтологических смыслов [30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37]. Диада «удача / good luck» – «неудача / bad luck» имеет общие когнитивные признаки: так или иначе они указывают на отрицательный или положительный исход событий. В работе проводится параллельная дескрипция этих двух концептов.

Концепт «удача / good luck» составляет контрастивную пару концепту «неудача / bad luck» и выражается ключевой лексемой good luck. Этимологический словарь онлайн содержит следующую информацию о компонентах лексемы:

Good: от староанглийского *gōd*, восходит к древневерхнемецкому *guot* со значением good;

Luck: от древненидерландского *luc*, сокращение от *gheluc* [38].

К первичным понятийным признакам концепта «удача / good luck» относятся 1) совершенство, преимущество, выгода, подарок, достоинство, собственное благополучные жизненные обстоятельства; 2) счастье, удача, которые отражены в лексико-семантической структуре соответствующей лексемы: good luck – 1) удача, счастье; 2) обстоятельства, судьба; 3) успешность, процветание; 4) благо, благословение [39].

Ключевая лексема концепта «неудача / bad luck» – bad luck. Этимологический анализ компонента bad выявил следующие факты её развития: возможно, bad восходит к староанглийскому *bæddel* в значении «жеподобный человек, гермафродит и к *bædan* «загрязнять» [38]. В англо-русском словаре В.К. Мюллера bad luck имеет значение «невезение» [40]. Соответственно, в концепте «неудача / bad luck» заключены следующие первичные понятийные признаки: 1) немилость судьбы; 2) невезенье; 3) неблагоприятные жизненные обстоятельства; 4) удар судьбы.

Языковая концептуализация удачи представляет собой осмысление её существенных признаков и фрагментов, которые объективируются в виде соответствующих языковых единиц. «Чтобы продемонстрировать, что то или иное слово имеет особое значение для некоторой отдельной культуры», – считает А. Вежицкая, – необходимо рассмотреть доводы в пользу этого». Одним из подобных доводов, по её мнению, будет подтверждение того факта, что предполагаемое «ключевое слово» часто встречается в пословицах и изречениях: «Такие ключевые слова... подобны свободному концу, который нам удалось найти в спутанном клубке шерсти: потянув за него, мы, возможно, будем в состоянии распутать целый спутанный «клубок» установок, ценностей и ожиданий, воплощаемых не только в словах, но и в распространенных сочетаниях, в устойчивых выражениях, в грамматических конструкциях, в пословицах и т.д.» [41, с. 35-37]. Как видно из приведенного высказывания, анализ пословиц считается одним из продуктивных способов изучения базовых концептов, поскольку именно в пословицах фиксируются ценности, значимые для носителей этнокультуры.

В англо-американской картине мира распространено мнение о том, что удача обусловлена помощью Бога или же усилиями самого человека. Данные утверждения репрезентированы в следующих пословицах: God sends good luck and God sends bad, No man can make his own hap (Такова доля, что божья воля); The early bird catches the early worm (Кто рано встает, того удача ждет). Считается, что удача возможна только при наличии у человека тех или иных качеств и достоинств: Fortune favours the brave (Смелым сопутствует удача); при этом

неудача может настигнуть каждого: Every dog has his day (У всякого бывает полоса неудачи).

Г.И. Исина, отмечает, что «удача, выявляемая в поведении и поступках человека, не представляет собой некоего полученного дара» [42]. Человеку необходимо прилагать старания, доказывая себе и окружающим, что он достоин получить желаемое. Именно сочетание моральных и физических сил – верный путь к удаче. Однако удача / неудача носит изменчивый и непредсказуемый характер и полоса неудач обязательно сменяется удачей и наоборот: Great fortune brings with it great misfortune (Большая удача влечет за собой большую неудачу); Bad luck often brings good luck (Сейчас не повезло, повезет потом); The worse luck now, the better another time (День на день не приходится); It chances in an hour that happens not in seven years (Что не произойдет за семь лет, может случиться за час); You never know your luck (Все может случиться: и богатый к бедному стучится).

Удача может служить и мотивацией к развитию, в этом случае она приобретает значение высшего блага: It is better to be born lucky than rich (Лучше родиться удачливым человеком, чем богатым); An ounce of luck is worth a pound of wisdom (Унция удачи стоит фунта мудрости); Better be born luck than wise (Лучше родиться удачливым, чем мудрым); He dances well to whom fortune pipes (Тот доволен, кого сопровождает удача). К удаче относятся как к явлению, обладающему переменчивым характером: The footsteps of fortune are slippery (Удача увертлива); Fortune is made of glass (Удача сделана из стекла); The highest spoke in fortune's wheel, may soon turn lowest (Самая прочная спица в колесе фортуны может вскоре превратиться в самую слабую).

В английском языке встречаются фразеологические единицы, в которых понимание удачи сопровождается негативными ассоциациями. Например, считаются, что повезти может только недостойным этого людям: Fortune favours fools (Судьба благоволит глупцам) – или людям совершающим безнравственные поступки: The more knave, the better luck; The more wicked, the more lucky (Чем больше совершаешь подлые поступки, тем больше в этом везет).

Таким образом, в англо-американской картине мира концепты «удача / good luck» и «неудача / bad luck» приобретают как позитивные, так и негативные аксиологические характеристики. Позитивная оценка соответствующих явлений состоит в следующем: 1) удача / неудача зависит от воли Божьей; 2) удача / неудача зависит от усилий, приложенных человеком к достижению задуманного; 3) полоса неудач обязательно сменяется удачей.

Негативно маркированные смыслы, соотносимые с удачей / неудачей, состоят в следующем: 1) удачу непременно сменяет неудача; 2) удача способствует глупцам и людям, совершающим безнравственные поступки; 3) удача непредсказуема; 4) удача – мгновенное состояние, нестабильность.

В рассказах О.Генри рассматриваемые концепты достаточно широко представлены в их противопоставлении друг другу, что позволяет выявить их концептуальные различия.

В рассказе «Друзья из Сан-Розарио» автором подчеркивается ценность дружбы, способной дать человеку наивысшее наполнение, которое не заменишь никакими материальными благами. Майор Кингмен готов на всё ради своего друга, даже пойти на обман и грабёж. Концепт «удача / good luck» наиболее выражен в данном отрывке: «Twenty years ago I was sheriff of this country, and I Made Bob my chief deputy. That was before the boom in cattle when we both made our stake. I was sheriff and collector, and it was a good luck then. I was married, and we had a boy and a girl» («Friends in San Rosario») [43]. Ценностное сознание удачи в данном контексте сопряжено с такими категориями, как любовь, достаток, уважение.

Рассказ «Рыцарь удачи» является яркой иллюстрацией того насколько жизнь несправедлива и удача благоволяет не тем, кто этого на самом деле заслуживает. Главный герой по имени Морли нигде не работает, а только занимается тем, что обманывает людей. При этом его не волнует ни возрастная категория, ни статус жертвы. Сам он так говорит о своём везенье: "I am satisfied. I think **good luck** follows me like a dog" ("The Assessor Of Success") [43]. Соответственно в данном контексте концепт «удача / good luck» приобретает новый признак: удача преследует. Символичен также и сам заголовок рассказа: Морли подобно рыцарю считает себя неуязвимым, потому что находится под покровительством удачи, которая оберегает его от разоблачения обманутых им людей. Соответственно в данном контексте рассматривается новый признак концепта «удача / good luck»: удача – покровитель.

В рассказе «Деловые люди» О.Генри мастерски проводит ассоциативную связь удачи с творческой находкой, имплицитную достижение в труде: "The subsequent history of «Mice Will Play» is the history of all **successful** writings for the stage" ("Strictly Business") [43]. Соответственно, концепт «удача / good luck» приобретает новый признак: удача – достижение, успех.

Френсис Керни, герой рассказа «Феба», которого постоянно преследуют неудачи, считает, что необходимо искать причины невезенья и не поддаваться ударам судьбы: "**Bad luck**" said I, "or what goes by that name, may now and then tangle the affairs of any man. But if it persists beyond the estimate of what we call the «averages» there must be a cause for it" ("Phoebe") [43]. Здесь концепт «неудача / bad luck» имплицитно признаёт: неудача – удар судьбы. Именно поэтому Керни связывает появление своих неудач со звездой Феба, которая находится рядом с Сатурном. Вместе с тем, через систему деталей, представленных в тексте, а также образы персонажей автору удаётся доказать нам обратное: неудача, несмотря на случайные обстоятельства, настигает людей, считающих свое невезенье обычным исходом событий: "**Bad luck** may be like any other visitor – preferring to stop where it is expected" ("Phoebe") [43]. Соответственно, концепт «неудача / bad luck» приобретает новый признак: неудача настигает тех, кто её ждёт. Это подтверждается и в следующем отрывке из данного рассказа: "I kept half a day's journey behind", said Kerney, fishing out a stone from the covering of his lame foot, "so the **bad luck** wouldn't touch you" ("Phoebe") [43].

В следующем рассказе под названием «Волшебный профиль» автор рассказывает нам о стенографистке Иде Бэйтс, чью любовь и уважение пыталась купить богатая старушка Мэгги Браун. Контрастная пара удачницы / неудачницы актуализируется через образ знаменитой сказочной героини: "...And then, Man, when my dresses began to come in – oh. I won't tell you about them, you couldn't understand. You've read about Cinderella, of course. Well, what Cinderella said when the prince fitted that 3-1/2 A on her foot was a **hardluck** story compared to the things I told myself." ("The Enchanted Profile") [43]. В данной ситуации регистрируется новый признак, соотносимый с концептом «удача / good luck»: удача – радость.

В рассказе «У каждого свой светофор» с помощью лексемы good luck, выражающей счастливое стечение обстоятельств, благопожелание автором реализуется новый признак концепта: "**Jerry!**" cried the hated one. "**What luck!** I was to begin a search for you tomorrow" ("According to their lights") [43].

Объективация концепта «неудача / bad luck» в рассказе «Красные розы» осуществляется посредством лексемы plight, которая в своем значении имплицитно признаёт затруднительное положение: неудача – сочувствие: "Tonia's **plight** grieved him through and through" ("The Red Roses of Tonia") [43].

Таким образом, контекстуальный анализ базовых лексем антонимической диады «удача / good luck» –

«неудача / bad luck» и лексем, составляющих ее номинативное поле, в рассказах О. Генри позволил выявить основные концептуальные признаки данных концептов. В концепте «удача / good luck» реализуются представления о любви, достатке, уважении, покровительстве, достижениях, успехах, радости, счастливом стечении обстоятельств и благопожелании; в концепте «неудача / bad luck» – вера в удары судьбы, которая настигает тех, кто её ждёт.

Объективация рассматриваемых концептов в произведениях О.Генри осуществляется через ассоциативно-смысловые цепи, представляющие собой корреляцию схожих по смыслу понятий и имплицитные индивидуально-авторскую позицию. Выявлен следующий ряд ассоциаций.

1. *Удача – процветание – достаток.* Now and then when Pogue has made a **good haul** he comes to New York for a rest." ("The Girl And The Graft") [43].

2. *Удача – расцвет – общественное признание.* "One winter the Alcazar Opera Company of New Orleans made a speculative trip along the Mexican, Central American and South American coasts. The venture proved a **most successful one**" ("A Matter of Mean Elevation") [43].

3. *Удача – деятельность – азарт.* Sharp was a ready and an accurate shot, and as **lucky** as a brand-new penny at coming clear from his scrapes" [43].

4. *Удача – достижение в труде – творческая находка.* "The subsequent history of «Mice Will Play» is the history of all **successful** writings for the stage" ("Strictly Business") [43].

5. *Удача – манера поведения – карьерный рост.* "Mr. Donovan bowed with the grace and beaming smile that were rapidly winning for him social, business and political **good luck**." ("The Count And The Wedding Guest") [43].

Ассоциативные линии, связанные с бедностью, представлены следующим образом.

1. *Неудача – разочарование – потеря нравственных ценностей.* "Fuzzy was drunk – not riotously or helplessly or loquaciously, as you or I might get, but decently, appropriately, and inoffensively, as becomes a gentleman **down on his luck**" ("Compliments Of The Season") [43].

2. *Неудача – провал – досада.* "It appeared that instead of Dick having forced Fortune to stand and deliver, he had been held up himself, and made to give hostages to the enemy" ("Schools And Schools") [43].

3. *Неудача – провинциализм – потеря этических ценностей.* "I know the world and I know humanity. Man is my study, though I do not eye him as the scientist eyes. It is my pleasure and distraction to interest myself in the peculiar and complicated **misfortunes** that life in a great city visits upon my fellow-men" ("A Bird Of Bagdad") [43].

4. *Неудача – расстройство – крах.* "Cork glanced at Ruby. She was pale, and her thin nostrils quivered. Her quick eye danced from one man's face to the other as they spoke or moved. **What hard luck!** Cork was thinking – Corrigan on the briny; and Ruby met and lost almost within an hour! Somebody at the police station would recognize him, without a doubt. **Hard luck!**" ("Past One At Rooney's") [43].

5. *Неудача – сочувствие – жалость.* "Tonia's **plight** grieved him through and through" ("The Red Roses of Tonia") [43].

Осмысление удачи / неудачи в общенародном представлении и в творчестве писателя происходит в следующих направлениях: удача – положительная ценность, счастливый, желательный, ожидаемый исход чего-либо, благоприятные обстоятельства; неудача – невезенье, негативное состояние, неблагоприятные обстоятельства. Основные характеристики рассматриваемых концептов сводятся к таким общим признакам как внезапность, неожиданность, временное состояние, суеверие, вероятность выигрыша/проигрыша, непредсказуемость, спонтанность, случайные обстоятельства, бесконечность, надежда.

Контекстуальный анализ базовых лексем концептов

«удача / good luck» и «неудача / bad luck» и лексем *successful, hardluck, plight*, составляющих их номинативное поле, в рассказах О. Генри позволил выявить основные концептуальные признаки данных концептов. В концепте «удача / good luck» реализуются представления о любви, достатке, уважении, покровительстве, достижениях, успехах, радости, счастливом стечении обстоятельств и благопожелании; в концепте «неудача / bad luck» – вера в удары судьбы, которая настигает тех, кто её ждёт. Данные признаки реализуются также через систему персонажей, детали их внешнего вида и окружающей обстановки. В заголовке рассказа «Рыцарь удачи» реализуется новый признак концепта «удача / good luck»: удача – покровитель. Носителями удачи являются счастливые, преуспевающие люди, баловни судьбы. Неудачниками у О. Генри признаются провинциалы, люди без определённого места жительства, которые, попав в огромный город, в условиях борьбы за выживание не выдерживают и становятся невостребованными в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Садченко В.Т. К вопросу о типологии невербальных знаков – репрезентантов смысловой структуры художественного текста // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2006. № 04. С. 127-132.
2. Садченко В.Т. Текст как объект лингвистической семиотики // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 5. С. 104-111.
3. Садченко В.Т. Вторичный семиозис в художественном тексте // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 13. С. 106-111.
4. Абышева Е.М. Концептуальные инверсии: концепт «чудо» (на материале русских и ирландских пословиц, поговорок и сказок): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2008. 20 с.
5. Алещенко Е.И. Этнотерминологическая картина мира в текстах русского фольклора (на материале народной сказки): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2008. 45 с.
6. Королькова П.В. Конференция «Ценностные категории славянской культуры: категория времени» // Славяноведение. 2009. № 2. С. 120-125.
7. Хусаинова Г.Р. Мотив наказания в башкирской волшебной сказке // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 22. С. 141-143.
8. Бадина К.Ю., Золотова Т.А. Балладные универсалии и мифология повседневности (на материале русского и английского фольклора) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 6-2. С. 445-449.
9. Ковальчук Л.П. Концептуальная интеграция смешанного пространства «женщина-лягушка» в русском сказочном дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 25. С. 87-90.
10. Неклюдов С.Ю. Что такое хорошо и что такое плохо: из бурятской народной аксиологии // Живая старина. 2011. № 1. С. 55-57.
11. Плахова О.А. Мифологическое и социальное в образе Тома Хикатрифта: описание макроструктуры концепта // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. Т. 4. № 16. С. 52-60.
12. Плахова О.А. Медиаторная роль мифоконцепта «Мальчик с пальчик / Tom Thumb» в английской национальной концептосфере // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2011. № 2. С. 79-86.
13. Ковальчук Л.П. Концептуальная интеграция смешанного пространства «женщина-кукла» в русском сказочном дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 5. С. 91-95.
14. Плахова О.А. Мифологический концепт как разновидность лингвокультурного концепта // Известия Волгоградского государственного педагогического уни-

верситета. 2012. Т. 70. № -6. С. 29-32.

15. Плахова О.А. Свойства лексем-номинантов концептов, составляющих английскую мифологическую концептосферу (на материале сказочного дискурса) // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2012. № 1. С. 50-60.

16. Плахова О.А. Система номинаций как составляющая номинативного поля концепта «фейри» // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 97-103.

17. Симонова О.Е., Киньябузова А.С. Оправданная жестокость марийской сказки // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 10. С. 135-146.

18. Плахова О.А. Лингвосомиотика возвышенного в англоязычном сказочном дискурсе // Известия Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета ЛЭТИ. 2013. № 1. С. 113-120.

19. Плахова О.А. Лингвосомиотика английской сказки: жанровое пространство, знаковая репрезентация, дискурсивная актуализация: монография. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2013. 308 с.

20. Ларионова М.Ч. Архетипическая парадигма: миф, сказка, обряд в русской литературе XIX века: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2006. 44 с.

21. Зворыгина О.И. Жанрообразующие элементы в сфере лексики и фразеологии русской литературной сказки // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 80-87.

22. Сибирцева Е.И. Элементы сказочного дискурса в рассказах О. Генри // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. Т. 2. № 4. С. 170-173.

23. Зворыгина О.И. Лексическая организация русской литературной сказки периода формирования жанра (1750–1820-е гг.) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. Т. 56. № 2. С. 74-77.

24. Зворыгина О.И. Лексическая организация русской литературной сказки пушкинского периода // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. № 1. С. 80-87.

25. Миронова О.А. Образная составляющая концепта «добро» в произведении C.S. Lewis «The Chronicles of Narnia» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2009. № 2. С. 183-186.

26. Миронова О.А. Экспликация образной составляющей концепта «добро» в произведении Дж.Р.Р. Толкина «The Lord of the Rings» // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2010. Т. 1. № 2. С. 222-230.

27. Зубарева Г.С. Ценностная составляющая концепта «скудость» в русской лингвокультуре (на материале произведений художественной литературы) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2012. № 1. С. 44-47.

28. Тананыхина А.О. Языковые средства репрезентации эмотивных художественных концептов «добро» и «зло» в сказке Дж. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» // Studia Linguistica (г. Санкт-Петербург). 2012. № 1. С. 38.

29. Погребная Н.А. Антонимические концепты «богатство – бедность», «richness – poverty», «бережливость – щедрость», «thrift – generosity» // Право и образование. 2005. № 4. С. 220-231.

30. Мулляр Л.А. Диалектика концепта «успех – упадок» в сказочном измерении // Вестник Челябинского государственного университета. 2007. № 16. С. 51-59.

31. Мулляр Л.А. Триада «успех – удача – упадок»: опыт социально-онтологической формализации // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 28. С. 55-58.

32. Антюхина А.В., Мулляр Л.А. Фольклорно-сказочная реконструкция социальной статусности по-

средством образа-концепта «успех / удача» // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 12. С. 142-146.

33. Гурьева И.А. Лексические средства выражения концептов luck / fortune в английском языке // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 11. С. 35-38.

34. Каслова А.А., Чернова Н.А. Концепт «успех / success» в русской и английской языковой картине мира // Политическая лингвистика. 2010. № 2. С. 176-180.

35. Лукьянова Е.В. Понятийное содержание концепта «loss» // Когнитивные исследования языка. 2011. № 8. С. 274-276.

36. Товбаз А.А., Чибисова О.В. Концепт «удача» в

русских и китайских песнях // Успехи современного естествознания. 2012. № 5. С. 35.

37. Чибисова О.В., Товбаз А.А. Концепт «удача» в русской и китайской культурах // Общественные науки. 2012. № 1. С. 56-65.

38. <http://www.etymonline.com>

39. <http://www.thefreedictionary.com>

40. <http://www.classes.ru/dictionary-english-russian-Mueller>

41. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999. 780 с.

42. www.manas.kg

43. O. Henry. 100 Selected Stories. Ware, Hertsfordshire: Wordsworth Editions Ltd., 1995. 735 p.

TEXTUAL REALIZATION OF ANTONYMIC DYAD «УДАЧА / GOOD LUCK» – «НЕУДАЧА / BAD LUCK» (BASED UPON O. HENRY'S STORIES)

© 2013

O.K. Prosvetova, teacher of the English language, candidate for Master's degree at Togliatti State University
Municipal Secondary School № 16, Togliatti (Russia)

Annotation: The article is devoted to the analysis of the notional and axiological components of the concepts «good luck» and «bad luck» in O. Henry's collected works. The article gives results of the definitional and contextual analysis of the key words and other lexical units which verbalize the concepts under description. The analysis allows to reveal additional, determined by the context characteristic features of the concepts «good luck» and «bad luck» which are not reflected in the semantic structure of the key words which represent the antonymic dyad.

Keywords: fiction, cognitive linguistics, axiological concept, antonymic dyad, super-concept, axiological component, axiological world model, value.

УДК 159.928.22

РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ

© 2013

Н.И. Пустовалова, профессор кафедры психологии, кандидат педагогических наук

Д.В. Лазаренко, старший преподаватель кафедры психологии, магистр педагогики

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: в исследовании выявлены психологические составляющие одаренности подростков и апробирована программа их развития.

Ключевые слова: одаренность, креативность, подростки.

В создавшихся условиях повысились требования к таким качествам личности как открытость новому опыту, творческое отношение к действительности.

Проблема развития творческой одаренности учащихся находит своё отражение в работах Венгера Л.А., Гильбуха Ю.З., Дорфмана Л.Я. и других. Исследователи отмечают, что в последние годы в педагогике и психологии возрос интерес к развитию креативности.

Большинство психологов рассматривает креативность (творческий потенциал) человека как один из важнейших и в известной мере независимый фактор одаренности.

Анализ понятия «одаренность» показал, что на сегодняшний день существуют различные подходы к определению одаренности:

- понятие одаренность сводится к норме, отсюда миф, что все дети одаренные (В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич и др.);

- разграничиваются понятия одаренность и способности (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.С. Лейтес и др.);

- теоретическое изучение одаренности расширяется и углубляется за счет теории наследственности, воспитания и среды (Р. Декарт, Дж. Локк, К. Гельвеций, В.П. Эфроимсон и др.);

- одаренность рассматривается как творческое развитие, т.е. психологическая структура одаренности совмещаются со структурными элементами творческого развития (А.М. Матюшкин, П. Торренс и др.);

- одаренность рассматривается как изначально формируемое из способностей и наклонностей (Б.М. Теплов, Дж. Гилфорд и др.) [1].

Феномен одаренности как системное качество личности рассматривается в исследовании Антоновой Е.Е.: автор считает, что одаренность способна развиваться на

протяжении жизни человека при условии учета влияющих факторов, способствующих этому процессу на каждом из возрастных этапов становления личности [2].

В исследовании Щербатых Л.Н. обобщен российский опыт в изучении проблемы детской одаренности: выделяя множество типов и видов, автор указывает на необходимость организации социальной поддержки одаренных детей в различных типах образовательных учреждений [3].

Хрусталева Т.М. выявлена структура одаренности в младшем школьном, подростковом и юношеском возрастах, раскрыты основные направления ее развития: стабилизация, обогащение, возрастная изменчивость, а также показана сензитивность подросткового возраста к развитию педагогической одаренности [4].

Как видим, одаренность является описанным номинальным понятием в психологии и педагогике. Но, несмотря на это, единого понимания одаренности и в мировой и в отечественной практике пока еще нет.

Матюшкин А.М. дает следующее определение: одаренность - это индивидуальный, когнитивный, мотивационный и социальный потенциал, позволяющий достигать высоких результатов в одной или более из следующих областей: интеллектуальной, творческой, социальной, художественной и психомоторных возможностей [5].

Соответственно Матюшкиным А.М. выделяется общепринятая классификация одаренности: интеллектуальная или умственная одаренность, творческая одаренность, одаренность в социальной сфере (лидерство), одаренность в сфере художественного искусства (образительная деятельность и музыка), одаренность в двигательной сфере.

Дифференциацию видов одаренности в современной психолого-педагогической науке определяет целый на-

бор критериев: степень одаренности, вид деятельности, форма проявления, широта проявления, особенности возрастного развития.

Современное определение одаренности представлено группой исследователей Богоявленской Д.Б., Шадриковым Б.Д., Бабаевой Ю.Д., Дружининым В.Н., Юркевич В.С. и др. Данные ученые трактуют одаренность как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [6].

Савенков А.И. считает, что творчество есть одно из универсальных способностей личности. Придерживаясь данной позиции, автор основывается на исследованиях Матюшкина А.М., который, изучая психологическую структуру одаренности, делает вывод, что она совпадает с основными структурными элементами характеризующими творчество и творческое развитие личности; что структурные компоненты одаренности являются общей психологической предпосылкой творческого развития и становления творческой личности; что основными признаками одаренности являются: а) доминирующая роль познавательной мотивации; б) исследовательская творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем; в) возможности достижения оригинальных решений; г) возможности прогнозирования и предвосхищения, способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки [7].

Целью нашего исследования являлось развитие психологических составляющих одаренности подростков.

Для реализации данной цели было организовано и проведено экспериментальное исследование, направленное на выявление психологических составляющих одаренности подростков и их развитие. В исследовании приняли участие 60 подростков 7-х классов одной из школ г. Петропавловска.

Были применены следующие методики: методика «Диагностика уровня невербальной креативности» П. Торранса; методика изучения дивергентной продуктивности при операциях с символическим материалом «Предложения»; методика изучения дивергентной продуктивности на образном материале «Две линии»; методика изучения дивергентной продуктивности на семантическом материале «Классификация»; методика Вартега «Круги».

Получив индивидуальные результаты испытуемых, мы можем подчитать среднегрупповые значения по каждой из методик и сравнить группы с целью выявить, однородными они являются или нет. Для этого подсчитаем среднегрупповые значения и внесём их в таблицу 1.

Таблица 1
Среднегрупповые значения по результатам изучения креативности

Параметр методики	Среднее значение в экспериментальной группе	Среднее значение в контрольной группе
Оригинальность решений (креативность)	8,2	8,4
Дивергентная продуктивность при операциях с символическим материалом	3,1	3,5
Дивергентная продуктивность на образном материале	12,2	11,9
Дивергентная продуктивность на семантическом материале	1,7	1,9
Беглость мышления	14,2	14,5
Гибкость мышления	3,7	3,4

Из таблицы 1 мы видим, что средние значения по всем параметрам методик диагностики креативности между экспериментальной и контрольной группами не различаются.

Таблица 2
Программа развития одаренности подростков

№ п/п	Тема занятия	Количество часов
1.	Развитие ассоциативности мышления Упражнения: 1. Что на что похоже? 2. Сюрреалистическая игра 3. Волшебные кляксы 4. Словоассоциации	1
2.	Развитие диалектичности мышления Упражнения: 1. Хорошо – плохо 2. Небылицы в лицах 3. Что на что похоже	1
3.	Развитие воссоздающего воображения Театр «Рукавичка»	1
4.	Игры «отгадай по описанию»	1
5.	Игра «Перехват закодированных сообщений»	1
6.	Игра «Испорченный телефон»	1
7.	Развитие ассоциативного мышления Упражнение: 1. Поиск ассоциаций 2. Передача ассоциаций по цепочке 3. Самостоятельное составление ассоциативных цепочек	1
8.	Развитие способности видеть и замечать в предметах признаки других Упражнение: 1. Перечень возможных ошибок при восприятии предмета 2. Передача по цепочке ошибок восприятия предмета	1
9.	Сравнение, поиск сравнений.	1
10.	Дидактические игры «Пифагор» «Волшебная мозаика» «Перевертыши»	1
Итого:		10

Результаты выполнения методик испытуемыми в среднем по группе находится на уровне нормативных. В то же время наибольшие затруднения вызвали методики, где необходимо было оперировать вербальным, а не образным материалом. Учащиеся в обеих группах часто подолгу не могли придумать ответ, нервничали, высказывали переживания из-за неудач. Задания с наглядным материалом выполнялись ими значительно легче.

Беглость мышления на образном материале также значительно превышает гибкость творческого мышления, что проявляется в том, что учащиеся используют очень мало классов рисунков – в среднем около 4 классов, что конечно показывает низкую оригинальность их мышления.

На этапе формирующего эксперимента нами была составлена программа психолого-педагогической поддержки развития творческой одаренности подростков.

Цель: создание благоприятных условий для развития творческих способностей учащихся на уроках и внеклассных мероприятиях.

Задачи программы:

- коррекция и развитие творческой одаренности;
- профилактика конфликтных ситуаций;
- коррекция взаимоотношений в школьной группе.

Форма работы: групповые занятия.

Методы и приемы работы:

- тренинги;
- беседа;
- ролевые игры;
- групповая дискуссия.

Проведённый эксперимент в образовательном учреждении показал, что духовный опыт искусства остаётся недоступным для большинства детей, и в силу этого у них не возникает потребности в самостоятельном общении с искусством и актом творческого самовыражения.

Воображению, как известно, принадлежит огромная роль и в творчестве (способствует порождению принципиально нового), и в обучении (даёт возможность представить то, чего ученик никогда не видел), и в повседневной жизни (помогает предвидению последствий и принятию решения).

Однако сложившиеся и традиционно существующие у нас системы воспитания и школьного обучения фактически не содержат в себе (или содержат в крайне недостаточной степени) специальные меры, направленные на последовательное и систематическое развитие у детей воображения. В этих условиях их воображение развивается в основном лишь стихийно и в результате, как правило, не достигает высокого, а нередко даже и удовлетворительного уровня своего развития.

Основным и наиболее действенным средством выхода из создавшегося положения, конечно же, является коренное изменение содержания и методов обучения, их специальная ориентация на развитие у подростков способности к творчеству.

На основании результатов проведённого нами экспериментального исследования мы сформулировали принципы для развития творческого воображения и одарённости подростков:

1. Сочетание комплексного развития и дифференциации обучения.
2. Принцип индивидуализации обучения, высшим уровнем реализации которого является разработка индивидуальной системы оптимальных условий развития одарённого учащегося.
3. Принцип свободы выбора учащимися дополни-

тельных услуг, помощи учителя.

4. Принцип максимального разнообразия предоставляемых возможностей.
5. Принцип возрастания роли внеурочной деятельности.
6. Принцип особого внимания к проблеме межпредметных связей в индивидуальной работе с учащимися.
7. Принцип создания условий для совместной работы учащихся при минимальном участии учителя.
8. Новые понятия должны вводиться только в знакомом содержании.
9. Содержание развивающих техник должно ориентироваться на личность ребенка и его взаимодействие с другими детьми.
10. Принцип стимулирования к высказыванию собственных идей по поводу решаемой проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер Л.А. Путь к развитию творчества // Дошкольное воспитание. – 1982. – №11. – С. 32-38.
2. Антонова Е.Е. Теоретические подходы к построению структуры одарённости. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2010. № 2. – С. 13-17.
3. Щербатых Л.Н. К проблеме детской одарённости: российский опыт // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2012. № 2. – С. 339-341.
4. Хрусталева Т.М. Педагогическая одарённость школьников: теоретические основания и эмпирическое исследование. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2012. № 1. – С. 312-315.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С.42-43
6. Гильбух Ю.З. Внимание: одарённые дети. М.: Просвещение, 1991. – 232 с.
7. Матюшкин А.М. Загадки одарённости: проблемы практической диагностики. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 210 с.

DEVELOPMENT OF GIFTED TEENAGERS

© 2013

N.I. Pustovalova, candidate of pedagogical sciences, professor of department Psychology
D.V. Lazarenko, master of education, senior lecturer of department Psychology
North Kazakhstan State University n. M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: the study found psychological components of giftedness teenagers and approved the program of development.

Keywords: talent, creativity, adolescents.

УДК 378. 371.134

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

© 2013

В.П. Рубаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Изменения, происходящие в российской системе высшего профессионального образования, характеризуются не только интеграцией в международное образовательное пространство, переходом на многоуровневое обучение, обогащением вузов современными информационно-коммуникационными технологиями, фундаментализацией образования, но и усилением гуманитарной направленности высшего образования. Это в полной мере определяет содержание и цели обучения студентов иностранному языку.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, лингвострановедческий подход, инновационные методы обучения.

Подходы к обучению иностранным языкам, используемые сегодня в вузе должны быть ориентированы на личность студента, на его активное участие в саморазвитии, получении качественных знаний, профессиональных навыков, в том числе на формирование нравственно-ценностной сферы сознания студентов, навыков коллективной работы и творческого решения конкретных учебно-воспитательных проблем. При изучении иностранного языка студенты сталкиваются с целым рядом фактов, относящихся не к области лек-

сики, грамматики, фонетики или стилистики, а, скорее, к социальной, бытовой или исторической сферам. Одновременно с изучением языка надо изучать и культуру его народа – знакомиться с историей, литературой, экономикой, географией, политикой страны, бытом, традицией, психологией. Комплекс этих сведений принято обозначать словом страноведение, появившимся в 80-е гг. XIX в., а методику преподавания этих сведений при изучении иностранного языка – лингвострановедением. Использование страноведческой информации в процес-

се обучения обеспечивает повышение познавательной активности студентов, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач.

Современные методологические исследования часто базируются на *лингвострановедческом аспекте* в обучении иностранному языку. При этом выделяется лексика со страноведческим компонентом (фоновая и безэквивалентная лексика в определениях Е.М. Верещагина, В.С. Костомарова, Р.А. Кузнецова) страноведческие сведения, затрагивающие самые разные стороны жизни страны изучаемого языка ее истории, литературы, науки, искусства, а также традиции, нравы и обычаи [5, с. 48]. Хотелось бы отметить, что в процессе обучения иностранному языку, ведущей функцией которого является речевое общение, основными единицами содержания выступают следующие виды речевой деятельности: выражение мысли в устной форме (говорение); в письменной форме (письмо); восприятие и понимание на слух (аудирование); восприятие и понимание письменной речи, текстов (чтение). Каждый вид речи – сложная и своеобразная система умений творческого характера, основанных на знаниях и навыках, направленная на решение разных коммуникативных задач. Лингвострановедческий аспект способствует обогащению предметно-содержательного плана. Его основательный подбор и раннее внедрение в процесс обучения студентов иностранному языку – один из резервов повышения его активности. Изучение языка на фоне истории и культуры страны представляет большой интерес в общеобразовательном плане, в плане знакомства с культурой носителей языка, так во многих языковых единицах находят отражение национальное своеобразие образа жизни того или иного народа, факты истории страны, географические особенности, культура, экономика. Объяснения образности и значения многих языковых единиц современного английского языка отыскиваются в истории, в быту, в обычаях и правах англичан, в национально-специфических религиях. Языковые единицы, представленные в лингвострановедческом аспекте, могут дать известный объем фоновых знаний, т. е. исторические и культуроведческие сведения, которые необходимы для правильного и эффективного преподавания и изучения иностранного языка.

Education of Roman Youth

The Romans were no innovators in educational methods. They copied their educational method from the Greek. Roman boys were given noble examples of manhood to imitate. But unlike the Greeks, they were under the supervision not of a pedagogue (as he often was a slave), but of their fathers. Thus a Roman youth was his father's frequent companion in forum, camp, and field. He learned the Roman virtues of fortitude, honesty and pity not only by imitating the heroes of legend and history but also by observing these virtues in his father and his father's companions. Rome's great schoolmaster Quintilian mentioned that the way of learning by precept was long and difficult but by example short and easy.

Later the education of Roman youth became more literary in character. More time was spent on grammar and effective speech.

By the time the Greek or Roman youth had learned enough to begin the reading of some authors, another method of instruction was employed. First, selected passages were analyzed and discussed, then a literary critique of the passage as a whole was given. The selected passages were given for an exact reading with particular regard to pronunciation, punctuation, and rhetorical expression. Thus the youth were taught to express themselves artistically.

Взрослые и дети различных возрастов проявляют живой энтузиазм к жизни собственных ровесников за рубежом, к их обычаям, традициям, укладу повседневной жизни, формам проведения досуга и т.п. Внедрение

лингвострановедческой информации в доступной и интересной для них форме способствует усвоению ими чуждой иноязычной культуры, увеличению познавательной активности обучаемых, созданию у них положительной мотивации.

Для эффективной реализации лингвострановедческого аспекта мы использовали различные технологии обучения иностранному языку. Очень часто пользовались технологией коллажирования (в настоящее время этот прием употребляется только в школах). Он заключается в разработке наглядных смысловых цепочек с четкой структурой, для того, чтоб последовательно раскрыть ключевое понятие (ядро) осваиваемой темы.

На примере темы «Holidays in Great Britain. Christmas.» раскроем технологию коллажирования.

В данном случае ядром является понятие Christmas, а его спутниками – Christmas traditions, Christmas eve, Yuletide. Каждое из этих понятий спутников сразу является понятием-ядром по отношению к иным, более детализированным понятиям – спутникам, составляющим его фоновое свита. К примеру, понятие Christmas traditions включает следующие понятия-спутники: fir-trees and presents, Christmas pudding, robin, а понятие Yuletide – pantomime, nativity play. Далее следует еще более мелкая детализация, так, понятию Pantomime соответствуют такие понятия как transformation scene, broker's men, и такую цепочку можно продолжать до бесконечности [3, с. 75].

Коллаж составляется следующим образом: преподаватель попеременно прикрепляет к магнитной доске карточки, на которых по-английски и по-русски написаны основные слова-понятия. В нашем случае это слова, обозначающие предметы или символы из атрибутики национальных традиций, культуры своего народа и народа страны изучаемого языка. При необходимости под карточками прикрепляли соответствующие картинки. Поначалу прикреплялся материал, связанный с ключевым ядром, потом по мере удаления от ключевого слова материал добавлялся. Порядок проведения занятия при этом был следующим: в начале занятия студенты смотрели на карточку и картинку к ней, а преподаватель рассказывал о предмете на русском языке (рассказ осуществлялся на базе британского текста), потом студенты повторяли вслед за преподавателем наименования на английском языке, отвечая по-английски на вопросы, заданные по-русски (вопросы формулировались так, чтобы студенты непременно включали в свой ответ слово-понятие), предварительно освоив незнакомые слова текста, студенты дальше слушали текст, связанный с понятием, на английском языке, далее преподаватель задавал по-английски те же вопросы о данном понятии, что он задавал по-русски, знакомил студентов со словами-спутниками таковым же образом, при этом постоянно вели повторение уже освоенного материала (с опорой на знакомые карточки и картинки), когда часть коллажа либо весь коллаж уже отработали таковым методом, студенты составили рассказ о понятии на русском языке, вставляя в него главные понятия на английском, показывая соответствующие картинки на коллаже, преподаватель убирал с коллажа поначалу картинки, а позже и сам коллаж, а студенты повторяли свой рассказ, в заключении студенты сами составляют коллаж и говорят о понятии без посторонней помощи.

Поскольку главным объектом является не страна, а фоновое знание носителей языка, их невербальное поведение в актах коммуникации, в обобщенном виде их культура, то правомерным было бы внедрение *социокультурного подхода* в процесс обучения иностранному языку, в котором основное внимание (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Н.В. Елухина, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, Е.И. Пассов и др.) привлекают вопросы, связанные с использованием его как инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира [2, с. 94]. Показателем сфор-

мированности способностей студентов к иноязычной коммуникации многие ученые признают *межкультурную компетенцию*, элементами которой признаются следующие: совокупность знаний об изучаемом языке, о функциях языка в обществе, о культуре страны изучаемого языка, о методах более эффективного овладения языком, как средством общения, о возможностях влияния процесса обучения на личность учащихся, и все это авторы называют условным элементом – знание; опыт воплощения речевой и учебной деятельности – учебные и речевые навыки; умение осуществлять все речевые функции, нужные для ублажения собственных потребностей и потребностей общества; опыт эмоционального дела к процессу овладения иноязычной культурой у учителя и товарищам как речевым партнерам, к изучаемому языку как учебному предмету, к роли языка в жизни общества – опыт, обращенный на систему ценностей личности либо по-другому – мотивация.

Осваивая новый язык, они расширяют не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. Используя лингвокультурный опыт, национально-культурные традиции и привычки, субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть не только специфику иноязычного общения, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения. В таком случае, компетентность в межкультурном общении понимается не только как умение устного и письменного общения, ведения диалога, монолога, порождение и восприятие текста, но и как знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение, деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, решение разных коммуникативных задач и т. д.

Социокультурный подход, по мнению Н.Я. Большуновой, обеспечивает возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения [1, с. 164].

При обучении иностранному языку комплексное использование социокультурного и лингвострановедческого подходов помогло студентам адаптироваться к иноязычной среде, следуя канонам вежливости в инокультурном пространстве, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества и осуществлялся с учетом следующих *принципов*:

1. Принцип дидактической культуроросообразности. Согласно этому принципу при отборе фактов следует: определить ценностный смысл и ценностную значимость отбираемых материалов для формирования у студентов неискаженных представлений об истории и культуре страны, язык которого изучается студентами как иностранный; осознать, в какой степени учебный материал может служить стимулом для ознакомления студентов с такими понятиями, как «культурное наследие», «культурное сообщество», «культурное многообразие», «язык и языковая культура» и т.д.

2. Принцип диалога культур и цивилизаций. Этот принцип обращает внимание на необходимость анализа культуроведческого аутентичного материала с точки зрения потенциальных возможностей его использования в студенческой аудитории, предполагает также, что при формировании культурного пространства в условиях иноязычного учебного общения используется культуроведческий материал как о стране изучаемого языка, так и о родной стране.

3. Принцип доминирования методически приемлемых проблемных культуроведческих заданий ориентирует педагога на построение такой модели обучения, при которой студенты: тренируются в сборе, систематизации, обобщении и интерпретации культуроведческой информации; овладевают стратегиями культурного поиска и способами интерпретации культуры; участвуют

в творческих работах культуроведческого характера [4, с. 114].

Содержательный компонент включает в себя педагогические условия, технологии и направления деятельности педагога и студентов, реализуемые целостно.

Содержание воспитания отражает цель и задачи воспитания и обеспечивает готовность человека к реализации комплекса социальных ролей в различных сферах социальных отношений. Оно ориентировано на развитие личности, предполагает формирование тех качеств в человеке, которые составляют основу его взаимоотношений с людьми, обществом, государством и миром в целом.

Так, к занятию по теме «Природные ресурсы как национальные ценности» на факультете географии и геоэкологии предложили студентам подобрать самостоятельно материалы «О природных ресурсах Северной Осетии», «Проблемы экологии на территории РСО – Алания», «Водные ресурсы РСО – Алания». Обсуждая данную проблему, студенты пришли к выводу о важности бережного отношения к окружающей природе. Истощение природных ресурсов, халатное отношение к экологической проблеме республики ставят под угрозу не только рост национальной экономики, но и само существование нации. Так происходит приобщение студентов к ценностям «человек», «природа», «труд» в контексте будущей профессиональной деятельности. Подготовленные доклады самостоятельно были переведены студентами на английский язык.

Таким образом, содержание лингвострановедческого компонента при обучении английскому языку включает в себя:

- отбор материалов, значимых для участников эксперимента в культурном, социальном, психологическом, педагогическом и личностном плане;
- построение системы отношений между участниками воспитательного процесса определенного качества (гуманистические, диалоговые, коллективистские, нравственно-ценностные), служащих источником опыта;
- предъявление нормативных, эталонных, идеальных образцов человеческих проявлений (информирование о должном и желаемом);
- организацию культурно-воспитательных мероприятий во внеучебное время, соответствующих целям экспериментального исследования;
- создание содержательной воспитывающей среды;
- создание внешних и внутренних условий для самовоспитания;
- разработка системы критериев, показателей и уровней сформированности нравственно-ценностных приоритетов студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большунова Н.Я. Социокультурное развитие студентов педагогического вуза // Мотивационное пространство воспитательной работы педагогического вуза : сб. ст. / ред. З.И. Лаврентьева. - Новосибирск, 2002. - С. 3-6.
2. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. - М. 2002. - №3. С.9.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. - М., «Высшая школа», 1982. - 140 с.
4. Коннова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе. Автореферат ... д.п.н. - Калуга, 2003. 36 с.
5. Кузнецова Р.А. Изучение иностранного языка в неязыковом вузе. Казань: Изд-во Казанского университета, 1979. - 112 с.

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING STUDENTS FOREIGN LANGUAGE

© 2013

V.P. Rubaeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of foreign languages of the North Ossetian State University. K.L. Khetagurova
North Ossetian State University K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The changes in the Russian system of higher education, characterized not only by integrating into the international educational space, the transition to a multi-level training, enrichment universities modern information and communication technologies, Fundamentalization education, but also gain humanities in higher education. This fully determines the content and purpose of teaching students a foreign language.

Keywords: foreign language training, Lingvostranovedchesky approach, innovative teaching methods.

УДК 372.016.51

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

© 2013

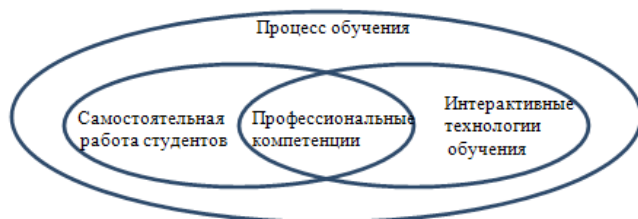
Н.А. Самсикова, старший преподаватель кафедры математики
Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск (Россия)

Аннотация: Современное профессиональное образование в условиях перехода на уровневую систему подготовки специалистов должно быть ориентировано не на передачу готовых знаний, а на обучение находить эти знания и применять их в ситуациях, приближенных к профессиональным условиям. Автор статьи основное внимание уделяет организации занятий студентов с использованием интерактивных технологий.

Ключевые слова: интерактивные технологии, самостоятельная работа студентов, профессиональные компетенции.

Современное высшее профессиональное образование ставит основной целью развитие у студентов потребности самообразования и самосовершенствования. В условиях перехода на уровневую систему подготовки специалистов резко возрастает роль и значение отбора содержания и методов и средств организации высшего профессионального образования, способствующего достижению студентами уровня профессиональной компетентности, достаточного для эффективного осуществления в дальнейшем профессиональной деятельности.

«Под профессиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей». [1] Для формирования профессиональных компетенций в образовании необходимо использовать такие технологии обучения, которые требуют самостоятельности студентов и изменения характера взаимодействия преподавателя и студентов, где студент становится не столько объектом обучения, сколько субъектом этого процесса, а педагог – его организатором. В соответствии с требованиями к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий (не менее 20 процентов аудиторных занятий) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. [2] На рисунке показан один из возможных подходов к формированию профессиональных компетенций.



Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное» общением. Интерактивное обучение со-

храняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, то есть основанные на взаимопонимании и взаимодействии.

Проведенный анализ психолого-педагогической и методической литературы свидетельствует о том, что на сегодня недостаточно разработаны теоретические основы использования интерактивного обучения в вузе, отсутствует комплексное использование различных форм, средств и методов интерактивного обучения в организационном сочетании с традиционными, в массовой практике подготовки специалистов образования в области математики редко используются интерактивные технологии обучения. Цель статьи показать применение интерактивных технологий, направленных на формирование профессиональных компетенций при изучении дисциплин профессионального цикла (на примере дисциплины «элементарная математика»). Дисциплина «элементарная математика» призвана сформировать следующие профессиональные компетенции будущего учителя математики: методические компетенции (владеть методикой обучения школьников решать задачи, владеть приемами поддержания интереса учащихся при изучении соответствующего материала, владеть методикой обучения школьников находить различные способы решения задач, в частности, уметь применять эвристические приемы поиска решения задачи др.); педагогические компетенции (организовывать сотрудничество, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность учащихся, их творческие способности). Применение интерактивных технологий обучения на занятиях обеспечивает не только успешное усвоение учебного материала всеми студентами, интеллектуальное, но и творческое развитие обучаемых, их самостоятельность, активность. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения и дает возможность каждому студенту раскрыть себя, развить свои творческие способности и самореализоваться как личность. Можно определить следующие педагогические условия, повышающие эффективность использования интерактивных технологий обучения в развитии творческих способностей студентов – это поэтапное усвоение ЗУНов и развитие творческих способностей

личности студентов; учет принципов личностно-ориентированного подхода к образованию; профессиональной направленности обучения; активизации творческой деятельности студентов; педагогики сотрудничества при организации процесса обучения; структурирование содержания обучения на основе взаимосвязи интеллектуальных и творческих способностей личности студентов через поэтапную реализацию диалоговых форм и методов; использование интерактивных технологий обучения («мозговой штурм», метод проектов, ролевые и деловые игры, метод «круглого стола» и др.) в учебном процессе комплексно, как целостную совокупность дидактических, психологических и методических процедур.

На занятиях по элементарной математике был использован комплекс интерактивных технологий, обеспечивающий включение студентов в активную учебно-творческую деятельность на основе разноуровневых личностно-ориентированных задач, диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексия, самореализацию личности и т.д. Технология интерактивного обучения успешно применяется на занятиях по элементарной математике: при закреплении пройденного материала; при решении сложных теоретических задач; при получении различных способов решения задач. На занятиях иногда используется работа в парах. Плюс этой работы заключается в том, что все студенты имеют возможность высказаться, обменяться идеями со своим напарником, а только потом огласить их всей группе. Кроме того, никто из обучающихся не просиживает время на занятии, как это очень часто бывает, - все вовлечены в работу. Примерами такой работы является: анализ письменной работы партнера, разработка вопросов к аудитории или ответы на вопросы преподавателя, и т.д. Ещё одним вариантом обучения, который используется для развития умения общаться в группе, умения убеждать и вести дискуссию, является метод «два – четыре – все вместе». Он заключается в том, что обучающимся даётся проблемная ситуация и 1-2 минуты для обдумывания индивидуального ответа или решения. Затем студенты объединяются в пары и проводят обсуждение своих идей друг с другом. Затем преподаватель объединяет пары в четвёрки и происходит дальнейший поиск ответа, к общему решению должна прийти вся четвёрка. Таким образом, можно плавно перейти к коллективному обсуждению вопроса.

Приведем пример использования интерактивных методов изучения темы «Расстояние от точки до плоскости». Студенты подготовлены к рассмотрению этой темы предыдущими занятиями по элементарной математике, на которых они познакомились с алгоритмами нахождения расстояния между точками и от точки до прямой и занятиями по теории и методике обучения математике, где рассматривалась методика изучения аксиом стереометрии и первых следствий из них. Работа была организована следующим образом. В начале занятия был проведен «Мозговой штурм». На листе бумаги студенты должны были перечислить те теоретические сведения, которые необходимы для получения алгоритма «вычисление расстояния от точки до плоскости». После обсуждения полученных результатов студенты объединились в «четверки», которые в дальнейшем занялись составлением алгоритма решения задач по теме. Для решения проблемной задачи студентам было предложено найти как можно больше путей, идей, предложений, каждое из которых фиксируется на листе бумаги. После создания такого «Банка идей» провели анализ полученных результатов. В итоге этой работы был получен алгоритм вычисления расстояния от точки до плоскости, который закрепили в ходе решения следующей задачи: «На ребрах AB , AD и CC_1 куба $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ взяты соответственно точки P , Q и R – середи-

ны этих ребер. Считая ребро куба равным a , найдем расстояния до плоскости PQR от следующих точек: 1) A_1 ; 2) C_1 ; 3) B_1 ».

Далее студенты объединились в «двойки» для выполнения следующей работы: один студент решает задачу 1, второй – задачу 2, потом обмениваются решениями для проверки.

На ребре CC_1 прямой призмы $ABCA_1 B_1 C_1$, в основании которой лежит равнобедренный треугольник с прямым углом при вершине C , взята точка C_2 – середина этого ребра. Считая $AC = CC_1 = a$, найдем расстояния

от вершины A_1 до следующих плоскостей: 1) $AB_1 C_1$; 2) ABC_2 .

На ребре MC правильной пирамиды $MABCD$, отношение бокового ребра которой к стороне ее основания равно $\sqrt{2} : 1$, взята точка C_1 – середина этого ребра.

Считая $AB = a$, найдем расстояния до плоскости $BC_1 D$ от точек: 1) M ; 2) B_1 (середина ребра MB).

На дом была предложена аналогичная задача: На ребрах AB и AD куба $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ взяты соответственно точки P и Q (середины этих ребер). Постройте сечение куба плоскостью $C_1 PQ$. Считая ребро куба равным a , найдите расстояния до секущей плоскости от точек: 1) C ; 2) A ; 3) D .

Основным видом деятельности студентов выступает групповая учебно-исследовательская деятельность. Будучи формой активности мыслительной деятельности, она является условием и средством развития личности будущего учителя математики. Важно таким образом построить задания для групп, чтобы студенты не просто запоминали теоретический материал, алгоритмы решения задач, а понимали его, осознавали место в изучаемом курсе и курсе «теория и методика обучения математике».

Таким образом, применение технологии интерактивного обучения при обучении элементарной математике с одной стороны способствует: повышению познавательной активности личности, развитию ее творческого потенциала в применении нестандартных подходов к решению различного рода заданий, формированию навыков исследовательской деятельности. С другой стороны, повышается ответственность перед группой за результаты совместной работы, происходит формирование позитивного отношения личности к делу, к членам группы, к учебной деятельности. Она развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между студентами, обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей. В системе интерактива рефлексия (тоже диалог со студентами о способах действия) приобретает важное значение. Существуют типовые вопросы итоговой рефлексии: Что понравилось /нет? Какие задания оказались трудными/легкими? Почему? Что тебе помешало справиться с заданием? Почему я предложила такую работу, а не иную - разгадай ход мысли? Почему работали в парах? Что тебе это дало? Чему ты научился? В чем разобрался? Чем бы хотели заниматься на следующем занятии?

Интерактивное обучение определенным образом изменяет и требования к работе преподавателя. Перед преподавателем университета возникает задача организации группового взаимодействия в образовательном процессе, поскольку отношения партнерства и сотрудничества пронизывают современный образовательный

процесс, поскольку отношения партнерства и сотрудничества пронизывают современный образовательный

процесс.

Интерактивные технологии обучения в вузе предполагают также наличие современных средств организации процесса обучения, которые позволяют преподавателям сохранять и дорабатывать учебный материал, побуждая к новым инновационным методам преподавания. Например, использование интерактивной доски на занятии может увеличить эффективность обучения студентов. Применение интерактивной доски на занятии позволяет применять презентации, демонстрации, моделирование; способствует повышению активности студентов на занятии; позволяет улучшить планирование занятия и увеличить его темп. Использование компьютера в учебном процессе позволяет студентам создать богатый справочный материал, представленный в самом разнообразном виде: текст, графика, анимация. Появилась возможность в режиме реального времени

разворачивать перед обучающимися наглядные картины сложнейших геометрических объектов, показывать динамику различных процессов, исследовать какую-либо учебную ситуацию, оперативно контролировать и корректировать знания учащихся. [3]

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. Проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование.
3. Симонов А.С. Экономика на уроках математики. – М., Школа-Пресс, 1999.

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS MEANS OF FORMATION OF PROFESSIONAL CAPACITIES

© 2013

*N.A. Samsikova, senior teacher of mathematics department
Sakhalin State University, Juzhno-Sakhalinsk (Russia)*

Annotation: Modern professional education on conditions of the transition to the level system of human resource development should be focused not on the transfer of knowledge, but on the training to find and apply practically it in the situations similar to the professional conditions. The author of this article pays attention to the organization of the students' work with the use of interactive technologies.

Keywords: interactive technologies, students' free-work, professional capacities.

УДК 378+74.01/09

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

© 2013

*С.В. Санатова, доцент, доцент кафедры «Дизайна»
Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)*

Аннотация: Развитие творчества студентов предполагает использование в педагогическом процессе специальных условий. В связи с этим, закономерным является постоянный поиск новых форм и методов организации творческой деятельности в системе высшего профессионального образования.

Ключевые слова: способности, творчество, педагогические условия, профессиональная подготовка, дизайн-проектирование.

В настоящее время в российском образовании происходят глубокие изменения, затрагивающие все направления подготовки студентов в высшей школе, в том числе и художественное профессиональное образование. Проблема формирования и развития художественно-творческих способностей личности в педагогическом процессе является одной из сложных и ключевых проблем педагогики, ее теории и практики.

Студенты, учащиеся по направлению подготовки «Дизайн» имеют художественную подготовку, которая подразумевает их способность к творческому мышлению, но степень подготовленности и уровень способностей у них различна. Поэтому для достижения лучшего результата необходимо при обучении студентов учитывать их индивидуальные способности. Содержание дизайнерского образования сегодня характеризуется тенденциями к интеграции знаний, навыков и умений в области изобразительного, декоративно-прикладного искусства и проектного творчества, развитием художественно-творческих способностей будущих дизайнеров. Для успешной реализации развития художественно-творческих способностей студентов образовательного направления «Дизайн» необходимо определить педагогические условия, обеспечивающие их дальнейшее функционирование.

Сначала определим значение понятия «художественно-творческие способности». Значительный вклад в разработку проблемы способностей и их классификацию внесли психологи: Б.Г. Ананьев [1], Л.С. Выготский [2], В.П. Зинченко [3], В.И. Игнатьев [4], Б.Ф. Ломов [5], Я.А. Пономарев [6], С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов [7],

П.М. Якобсон [8] и др.

Способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. Данное определение было принято в психологии XVIII-XIX вв., отчасти является употребляемым и в настоящее время.

Разные авторы определяют способность к творчеству по-разному, но общим в понятии является то, что *способность к творчеству* видится в создании нечего нового, оригинального. Творчество является обязательной и необходимой составной частью обучения профессии дизайнера и предполагает оригинальный склад мышления, то есть способность постоянно ломать привычные рамки накопленного опыта.

Способности человека, считал Б.М. Теплов, не могут существовать иначе, как в постоянном процессе развития [7]. Следует отметить, что на сегодняшний день структура способностей ещё не в полной мере раскрыта, хотя с уверенностью можно сказать, что без участия таких психических процессов, как эмоции, внимание, память, а также соматических свойств человека способности не имеют возможности реализоваться в полной мере.

Способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, имеющимся у человека. Они обеспечивают их быстрое приобретение, фиксацию и эффективное практическое применение. Можно уметь хорошо рисовать, т.е. обладать умением изображать различные реальные объекты, т.е. быть хорошим рисовальщиком (художником). Творчество же всегда основано на осуществлении

какой-нибудь оригинальной идеи, оно не терпит трафарета и автоматизма.

Изобразительная деятельность превращается в творческую деятельность не в результате наблюдения или подражания, а в результате преобразования. С точки зрения специалистов в области дизайн-проектирования костюма *творчество* – это переосмысление и переделка действительности [9, с. 208].

Способность, которая не развивается, которой человек на практике перестает пользоваться, со временем теряется. Только благодаря постоянным упражнениям, связанным систематическими знаниями таких сложных видов человеческой деятельности, как художественное и техническое творчество поддерживаются и развиваются дальше соответствующие способности.

Выделяют следующие уровни способностей:

1. *Репродуктивный* - обеспечивает высокое умение усваивать знания, овладевать деятельностью;

2. *Творческий* - обеспечивает создание нового, оригинального. Следует, однако, учитывать, что каждая репродуктивная деятельность имеет элементы творчества, а творческая деятельность включает и репродуктивную, без которой она невозможна.

Так как в настоящее время отсутствует единая, стройная система управления формированием и развитием художественно-творческими силами в современной педагогике, закономерным является постоянный поиск новых условий (форм и методов) организации творческой деятельности в системе высшего профессионального образования. Методы – это приемы и средства, с помощью которых осуществляется развитие творческих способностей.

Понятие «педагогические условия» включает в себя элементы процесса обучения и развития: цели, содержание, принципы, методы, формы, средства. В.И. Андреев в педагогике творческого саморазвития отмечает, что педагогические условия – это «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [10].

По мнению Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой педагогические условия это совокупность мер педагогического процесса, которые направлены на повышение его эффективности. Они отмечают, что условия являются всегда внешними факторами по отношению к предмету [11].

Под педагогическими условиями развития художественно-творческих способностей студентов-дизайнеров мы понимаем совокупность внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса, от реализации которых зависит сам процесс развития. Педагогические условия выступают при этом необходимым компонентом процесса развития художественно-творческих способностей студентов-дизайнеров, с учетом организации образовательного процесса, который позволит обеспечить высокий уровень развития творческих способностей.

В результате проведенных исследований для развития художественно-творческих способностей студентов-дизайнеров необходимыми являются следующие педагогические условия:

– *Грамотная организация учебного процесса* для успешной реализации творческих способностей студентов-дизайнеров. Дисциплина «Проектирование костюма» занимает фундаментальное место в системе подготовки дизайнеров одежды. Цель данного курса – получение студентами теоретических знаний и приобретение практических навыков для выполнения проектных работ. Дисциплина призвана сформировать у студентов комплексный подход к решению задачи по проектированию моделей одежды различного назначения и развивать творческие способности студентов. Одним из основных принципов обучения является принцип от про-

стого к сложному. Этот принцип заключается в постепенном развитии творческих способностей. Программа курса «Проектирование костюма» (1-5 курс) построена таким образом, что практические задания расположены в порядке возрастания сложности и имеют широкий диапазон трудностей. Поэтому решение задач, поставленных при выполнении заданий, будет вызывать интерес в течение всего периода обучения. Постепенное возрастание трудности задач стимулирует развитие творческих способностей. Поэтапное выполнение работы благотворно влияет на эффективность развития творческих способностей у будущих дизайнеров. Важная роль в этом принадлежит педагогу.

– *Принцип сотворчества педагога и студентов в педагогическом процессе* – умение педагога организовать учебную деятельность с опорой на уже сформированные знания, умения, навыки, способности для успешного развития творческих способностей студента. Организатором учебной деятельности студентов выступает преподаватель. Зачастую педагог является инициатором идей. К этому выводу пришли, основываясь на многолетний собственный опыт. Творческий подход педагога к преподаванию курса «Проектирование костюма» может проявиться в создании новых, интересных процессов обучения, которые влекут за собой изменения содержания программы или создание новых комбинаций из известных методов и приёмов обучения, либо в руководстве самостоятельной и творческой деятельностью студентов, направленной на создание творческих эскизов моделей и коллекций одежды. В первую очередь педагогу необходимо развивать у студентов фантазию, нестандартное мышление, воображение и т.д. Педагог, только будучи сам творческой личностью, способен воспитать студента, а в дальнейшем специалиста как творческую личность. На кафедре Дизайна преподаватели специальных дисциплин по направлению подготовки «дизайн костюма» имеют личный творческий и практический профессиональный опыт, что повышает их авторитет среди студентов. При формулировании творческих задач педагог должен обладать определенными качествами:

1. Педагог должен, насколько возможно, постоянно развивать собственные творческие способности и педагогическое мастерство.

2. Педагог должен развивать демократический стиль общения со студентами.

3. Педагог должен осуществлять совместные поиски со студентами условий, средств для развития творческих способностей и других качеств личности студента: чаще вести поиски новых идей, обсуждение оригинальных идей и методов решения творческих задач.

4. Педагог должен обладать критичностью. Критичность мышления проявляется в умении анализировать и оценивать конструктивные и эстетические особенности объектов проектирования или особенности технического процесса, в умении анализировать и оценивать свою собственную работу и работу коллег. Однако преподаватель, руководитель проекта может быть великолепным изобретателем и рационализатором, но не уметь обучить этому своих учащихся.

– *Наличие возможности проявить в учении ответственную самостоятельность и инициативность* является необходимым педагогическим условием для поддержания у студентов интереса к содержанию курса «Проектирование костюма». Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности. Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут решить при помощи имеющегося у них запаса знаний. Сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или принятия старых в новой преодолении

Таблица 1

Методы творчества в дизайне костюма

Основные группы	Методы творчества
Методы пересмотра постановки задачи	наводящая задача-аналог; изменение формулировки задачи; наводящие вопросы; перечень недостатков; свободное выражение функций.
Методы проектирования	анalogии; ассоциации; неологии; модульный; деконструкции; эвристическое комбинирование; антропотехника; использование передовых технологий.
Методы парадоксальных решений	инверсия; эмпатия; мозговая атака; мозговая осада; карикатуры; бионический; перестановки; и др.
Методы математического анализа	семикратный поиск; построение матриц и сетей взаимодействия; генерирование идей на основе построения диаграмм.
Методы профессиональных игр	написание сценариев, игры (игровой метод имитации) и т.д.

мой ситуации. Вариативность творческой самостоятельной работы (свобода выбора путей решения задач и ответственность за свой выбор), постепенное усложнение графической деятельности, формирование поэтапного творческого процесса, метод создания законченного графического произведения выставочного характера, воспитание и развитие самостоятельного мышления, развитие творческой индивидуальности, стимулирование к самопознанию и поиску потребности создания индивидуального стиля работы в области эскизной графики, воспитание потребности самооценки собственных возможностей дает успешные результаты в развитии индивидуальных творческих способностей студентов. Перечисленные педагогические условия стимулируют деятельность студентов, активизируют творческое мышление, повышают качество эмоционального реагирования на окружающую действительность. Варьируя методы обучения, характер учебно-творческих задач и заданий педагог управляет процессом развития мышления студентов, побуждая их к умственным и практическим действиям различной степени сложности. На этой основе удастся формировать вполне конкретные способности в эскизной графике и потребность студентов в творческой работе.

– *Использование эвристических методов при проектировании новых видов одежды* способно разбудить в будущем дизайнере инициативу, раскрыть его индивидуальные творческие способности, развить логику мышления в профессиональном направлении, регулировать и интенсифицировать процесс творческого поиска. Методы эвристики – методы интенсификации творческой фантазии.

Эвристика (от греч. *heurisko* – отыскиваю, открываю) – это наука, изучающая продуктивное творческое мышление. Благова Т.Ю. изучила историю развития эвристических методов и выяснила, что этой проблемой занимались ученые: П. Энгельмейер (1910 г., Россия), Ф. Кунце (1926 г., Германия), П. Якобсон (1934 г., СССР), Ф. Цвекки (1942 г., США), А.Осборн (1957 г., США), и др. Из отечественных методов изобретательства наибольшую популярность получили методы, разработанные Г.С. Альтшуллером, Г.Я.Бушем, А.И. Половинкиным, Р.П. Повилейко [12].

Цель эвристических методов – активизация поиска новых решений. Она состоит в том, чтобы сделать процесс генерирования идей интенсивнее, повысить «концентрацию» оригинальных мыслей. Для этого при разработке методов используют специальные психологические механизмы повышения эффективности творческого процесса: ассоциативность мышления, переключение и концентрацию внимания, игру воображения. Данная область научного знания ещё только разрабатывается, об этом можно судить по количеству методов описанных в специальной литературе по дизайну костюма: Черемных А.И. – 5 методов [13]; Рачицкая Е.И., Сидоренко В.И. – 7 методов [14]; Кравцова Т.А. – 8 методов [15]; Г.М. Гусейнов и В.В. Ермилова представили эвристический материал более подробно – 18 методов [9], Т.Ю. Благова – 45 методов [12], однако они недостаточно структурированы. Из такого многообразия очень сложно выбрать наиболее верные для конкретной ситуации не зная конечного результата. Предлагается выделить известные эвристические методы в группы, в зависимости от задач проектирования и ожидания конечного результата, которые представлены в таблице 1.

Использование самых разнообразных эвристических методов позволяет разбудить в дизайнере инициативу, раскрыть его индивидуальные творческие способности, развить мобильность, дивергенцию (многовариантность) мышления в профессиональном направлении. Овладение этими методами в совершенстве позволяет перейти на более высокий интуитивный творческий путь.

– *Интеграция профессионально-образовательной подготовки студентов в общественную жизнь Дальневосточного региона.* Развитие творческого подхода к дизайн-деятельности происходит при участии студентов в различных региональных и международных конкурсах и выставках молодых дизайнеров. У студентов есть возможность представлять свои работы (эскизы и проекты) на ежегодной выставке творческих работ студентов и преподавателей кафедры дизайн в Центральном выставочном зале города, на Всероссийских и международных конкурсах курсовых и дипломных проектов, которые стимулируют творческую активность. Кафедра Дизайна Амурского государственного университета на протяжении 15 лет является организатором ежегодного Всероссийского конкурса молодых дизайнеров одежды «Магия моды». В конкурсе принимают участие студенты и выпускники дальневосточных и сибирских вузов дизайнерских специальностей, учащиеся средне – специальных учебных заведений, профессиональные модельеры. Участие в конкурсе позволяет студентам всех курсов проявить себя во всех аспектах дизайнерской деятельности: как художник, дизайнер, стилист. Участие в творческих конкурсах помогает студенту реализовать свои творческие способности, узнать мнение о своих произведениях у независимых экспертов, сравнить свои силы с коллегами и оценить уровень дизайнерской компетентности. Для Амурской области конкурс молодых дизайнеров является важным событием культурного и творческого плана, в тоже время это – демонстрация достижений регионального дизайна для привлечения абитуриентов и реклама уровня профессиональной подготовки выпускников университета, способствующая дальнейшему их трудоустройству.

– *Интегрированный Проектный метод.* Одним из основных методов дизайна является проектирование (метод проектов). Метод проектирования может быть индивидуальным или групповым. Метод как педагогическая технология включает в себя совокупность исследовательских, проблемных методов, творческих по своему характеру и предусматривает определенную последовательность действий:

- выявление проблемы и вытекающих из нее задач исследования (актуальность);
- определение концепции и новизны;
- выбор методов исследования;
- обсуждение способов оформления конечных результатов;
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация (практическая значимость).

В современных условиях требуется специалист, ориентированный на эксперимент, сознательно ставящий перед собой определенные задачи при проектировании

одежды и способный с помощью самых разнообразных методов решать эти задачи. Для творческой деятельности дизайнеру одежды необходимо располагать сведениями из многих областей знания, которые нередко далеко отстоят друг от друга. Для получения положительного результата в профессиональной деятельности дизайнер должен синтезировать знания, принадлежащие как к сфере искусства, так и ко многим направлениям науки, иначе говоря, обладать специфическим образностектоническим мышлением. Особенностью специальности дизайнера костюма является соединение в ней трех противоречивых, но неразрывно связанных граней – инженерного, научного и художественного творчества. Дизайнеры должны обладать художественно-творческими способностями, чтобы тонко чувствовать и понимать «прекрасное». Развитие художественно-творческих способностей студентов является важным фактором их адаптации и включения в активную профессиональную деятельность. Благодаря художественно-творческим способностям дизайнер может сравнительно легко добиваться успеха в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человеческого знания. – СПб.: «Питер», 2000. 272 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1991. 279 с.
3. Зинченко В.П. Развитие творческих способностей в процессе обучения рисунку: Учеб. пособие. – Ростов н/Д.: РГПИ, 1983. 67 с.
4. Игнатьев В.И. Воображение и его развитие в творческой деятельности человека. – М.: Просвещение, 1985. 32 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические

проблемы психологии. – М.: Наука, - 1984. 444с.

6. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика/Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с. Теплов Б.М. Избранные труды. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. 328 с.
7. Теплов Б.М. Избранные труды. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. 328 с.
8. Яковсон П.М. Психология художественного творчества. – М.: Знание, 1971.48с.
9. Гусейнов Г.М., Ермилова В.В., Ермилова Д.Ю. и др. Композиция костюма: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. 432 с.Вагнер Г.К. Вопросы теории и методики преподавания худ-граф. дисциплин: Межвуз. сб. н. тр. – Ростов н/Д: РГПИ, 1990. 143 с.
10. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996. 568 с.
11. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М., 2006. 239 с.
12. Благоева Т.Ю. Эвристические методы в дизайне одежды. Учебно-методическое пособие. – Благовещенск: Амурский гос.ун-т, 2006. 60 с.
13. Черемных А.И. Основы художественного конструирования женской одежды. – М.: Легкая и пищевая промышленность, 1983. 192 с.
14. Рачицкая Е.И. Моделирование и художественное оформление одежды: учеб. пособие: Рек. Мин. обр. РФ / Е. И. Рачицкая, В. И. Сидоренко. - Ростов н/Д : Феникс, 2002. 605 с.
15. Кравцова Т.А. Основы теории и методологии дизайн-проектирования: Учебно-практическое пособие. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2005.100с.

TEACHING CONDITIONS OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES DESIGN STUDENTS

© 2013

S.V. Sanatova, assistant professor, associate professor of “Design”
Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)

Annotation: The development involves the use of creative students in the pedagogical process special conditions. In this regard, the natural is the constant search for new forms and methods of creative activity in the higher education system.

Keywords: ability, creativity, pedagogical conditions, training, design-design.

УДК 811.512.122: 378

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ ЛИЧНОСТИ

© 2013

Т.А. Саутова, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Казахский язык»
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: В данной статье раскрываются потенциальные возможности уроков казахского языка в воспитании патриотических чувств у студентов высшего учебного заведения, а также роль преподавателя в этом.

Ключевые слова: патриотизм, патриотические чувства, формирование, нравственно-эмоциональный, связь, средство, воспитание.

Данная статья посвящена формированию патриотических чувств личности студентов, будущих граждан Казахстана и роли уроков государственного языка – одного из основных инструментов воспитания.

Каждый преподаватель воспитывает молодежь, формирует поколение, которое продолжит дело старших на более высоком уровне развития общества. Патриотизм выражается в любви к малой родине, к своему городу, к Отечеству, а чувство патриотизма – это результат знаний о своем Отечестве.

Патриотические чувства должны формироваться в самом раннем возрасте и в течение жизни укрепляться.

О.А. Ляховец убеждена в том, что «человек, который любит Родину, знает и уважает историю своего народа, не склонен проявлять к ней ни бессердечного равнодушия, ни позорной насмешки» [1, с. 77].

По мнению З.И. Валиевой, «актуальность проблемы патриотического воспитания обусловлена изменениями, которые происходят в обществе и, в свою очередь, оказывают влияние на изменения в современной системе образования. Переосмысление исторического прошлого

нашей страны и противоречивые духовные ценности, которые предлагаются социумом и некоторыми представителями средств массовой информации, как отмечают многие исследователи (В.В. Бурякова, А.К. Быков, Н.П. Овчинникова), привели к духовной дезориентации людей, утере ими ценностных идеалов, что во многом способствовало искажению понятия «патриотизма» как нравственной ценности, а сохранение самобытности зачастую подменяется национализмом, которому стремятся придать позитивный характер. Патриотическое образование и воспитание – это комплекс знаний, направленных на развитие личности, правовой культуры и механизмов сотрудничества с государственными органами. Это система навыков, которые

облегчают жизнь в социально-политическом окружении, выявляют рационально-критические противоречия и оценивают собственные действия и допускают толерантность по отношению к другим. Принципиально важным представляется и ценностный аспект патриотического образования и воспитания» [2, с. 58].

В годы Великой Отечественной войны вся стра-

на поднялась на защиту Родины. Чувство патриотизма вдохновляло многих людей на преодоление любых испытаний во имя спасения родной земли. Советские воины на фронте показали стойкость и мужество, проявляя тем самым истинный патриотизм.

Как известно, идея патриотизма во все времена занимала особое место как в духовной жизни общества, так и во всех важнейших сферах его деятельности: в идеологии, политике, экономике, экологии и т.д. Патриотизм всегда рассматривался как источник мужества, героизма народа.

Казахстан – многонациональная, многоконфессиональная страна, на территории которой проживают представители более ста национальностей.

Казахский язык является одним из основных инструментов воспитания личности студентов, будущих граждан Казахстана, воспринимающих себя не только как представителей одной определенной культуры, проживающих в определенном городе, а в качестве граждан мира, субъектов диалога культур и осознающих свою роль, значимость, ответственность в глобальных общечеловеческих процессах, проходящих как в Казахстане, так и в мире в целом. В этой связи методика работы преподавателя по воспитанию культуры межнационального общения у студентов представляется одним из уровней формирования социокультурной компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Большую помощь в решении задачи воспитания будущего патриота оказывают уроки с элементами краеведения. Изучение краеведческого материала на уроках казахского языка повышает интерес к истории, традициям своего края, расширяет их кругозор, формирует такие качества, как ответственность за будущее своей родины. Кроме того, введение краеведческого материала оказывает положительное влияние на практическое владение казахским языком, обогащает и словарный запас, приобретаются новые знания, развиваются речевые умения. Задачи преподавателя казахского языка – найти оптимальные приемы введения краеведческого материала в процессе иноязычного образования, которые позволяют наиболее успешно реализовать воспитательные задачи – сформировать чувство патриотизма. К ним можно отнести ставшие уже традиционными в учебном процессе приемы игрового моделирования, составляющие важную часть арсенала коммуникативного метода и поисковой учебной деятельности в целом.

Воспитание патриотизма и культуры межнациональных отношений является частью государственной политики Республики Казахстан. По этому поводу Президент нашей страны Н.А.Назарбаев в своем Послании народу Казахстана от 14 декабря 2012 года отметил: «Новый казахстанский патриотизм – основа успеха нашего многонационального, многоконфессионального общества. Наша главная цель в этом направлении проста и понятна: мы должны сохранить и укрепить общественное согласие. Это – непреложное условие нашего существования как государства, как общества, как нации. Фундамент казахстанского патриотизма – это равноправие всех граждан и их общая ответственность за честь Родины. Надо воспитывать в себе и в наших детях новый казахстанский патриотизм. Это прежде всего гордость за страну и ее достижения. Мы любим страну, мы ею гордимся, если государство гарантирует каждому гражданину качество жизни, безопасность, равные возможности и перспективы. Только такой подход дает нам прагматичный и реалистичный взгляд на вопрос патриотизма и его воспитания. Наши дети и внуки также должны предпочесть жизнь на родине, потому что им здесь гораздо лучше, чем на чужбине. Каждый гражданин нашей страны должен обрести чувство хозяина на своей земле. Новый казахстанский патриотизм – это то, что должно объединить все общество, вне этнических различий. Мы – многонациональное общество. И в вопросе межнациональных отношений не должно быть никаких

двойных стандартов. Все должны быть равны в государстве» [3, с. 12].

Всем известно, что воспитание – сложный, длительный процесс. В нашем университете большое внимание уделяется не только процессу обучения различным предметам, но и воспитанию студента как личности, как патриота своей страны. Одной из сложных граней воспитательного процесса является воспитание чувства патриотизма.

Для формирования патриотических взглядов студентов необходимо использовать положительные примеры патриотизма как известных исторических деятелей, так и героев национально-освободительных войн. Это есть тот самый эффективный методический прием, который должны использовать преподаватели.

Роль преподавателя нашего университета – воспитать личность, любящую и уважающую свою землю, родной край, родную страну – Казахстан. Наши студенты, будущие специалисты своего дела. Некоторые из них будут работать в школах своей области, учить и воспитывать будущее поколение казахстанцев в духе казахстанского патриотизма. Поэтому мы, преподаватели, на своих занятиях должны дать своим студентам как можно больше сведений о своем крае, о его прошлом, настоящем и будущем, так как наш край – это не только территория, где растет хлеб, где стоит наш дом, а это также родина великих писателей и поэтов, ученых, деятелей науки и культуры таких как: М. Жумабаев, С. Муканов, И. Шухов, Е. Букетов, В. Шаталов и многих других известных людей. Из нашей области вышли такие Герои Советского Союза, как: С. Баймагамбетов, Т. Токтаров, С. Лутфуллин, Ж. Кизатов, Ы. Ибраев, М. Габдуллин, Н. Абдиров, К. Сыпатаев, Ы. Сулейменов и другие.

Наш край – это также родина большинства девушек и парней, которые в пятидесятые годы прошлого столетия осваивали целину. Отсюда впервые стартовал в космос первый космонавт.

У наших студентов есть возможности посетить такие музеи нашей области, как «Историко-краеведческий музей», музей-комплекс «Резиденция Абылай хана», «Музей искусств». В этих музеях преподаватели проводят некоторые занятия, на которых студенты знакомятся со многими историческими фактами. Студентам хорошо запомнился урок, проведенный в честь 300-летия Абылай хана в музее-комплексе «Резиденция Абылай хана».

По утверждению Т. Дастанбекова, «музеи, будучи хранилищами материальных и духовных ценностей ушедших эпох, в состоянии рассказать многое. Экспонаты позволяют наглядно представлять жизнь людей и прошедшие события. И главными хранителями и пропагандистами этого богатейшего наследия являются музейные учреждения Казахстана. Посещая музеи родного города, студенты постигают новое в старых альбомах и фотографиях, в экспонатах музея видят частицу прошлого. Без прошлого нет будущего» [4].

Уроки казахского языка, проведенные в музеях нашего города, имеют большое значение, так как при их посещении студенты становятся живыми свидетелями всех фактов, которые они получают при посещении музея. Задача урока – воспитание любви к родному краю. А при посещении резиденции Абылай хана наши студенты знакомятся с новыми фактами из жизни Абылай хана – крупного государственного деятеля, хана Среднего жуза, который придерживался линии укрепления ханской власти, развивал сельское хозяйство и торговлю, руководил государством по принципу централизованного управления. Студенты становятся свидетелями того, что Абылай белый дом – резиденция Абылай хана в городе Петропавловске является памятником истории. Абылай белый дом был предназначен для решения конфликтных вопросов.

В нашем университете проводится цикл мероприятий и бесед, способствующих воспитанию казахстанского

патриотизма. Назовем некоторые из них, в проведении которых участвует наша кафедра казахского языка. Это «День языков народа Казахстана», «День образования нашей страны», «Казахстан – суверенное государство», «День независимости», «Праздник единства народа Казахстана», «День Победы» и многие другие.

Мы сохраняем гражданский мир, межнациональное согласие, живем в дружной семье. В группах, где обучаются наши студенты, есть и русские, и казахи, и белорусы, и украинцы, и немцы, и татары, и поляки, и башкиры. К счастью, не было и нет разногласий на национальной почве. Студенты всех национальностей вместе учатся, дружат, общаются, ходят в гости друг к другу. С уверенностью мы можем сказать, что чувство казахстанского патриотизма присуще большинству выпускников нашего университета.

Для совершенствования воспитательной работы по формированию чувства патриотизма и культуры межнациональных отношений мы включаем страноведческий материал: история, обычаи, традиции, праздники, достопримечательности, выдающиеся люди и т.п., показывающие роль и значение Казахстана и всего мира.

Средства массовой информации могут стать важным источником информации, средством воспитания патриотизма и культуры межнациональных отношений.

Вышеуказанные технологии по повышению эффективности уроков казахского языка в воспитании патриотизма оказывают положительное влияние на межличностные отношения студентов, побуждают их к знанию истории, традиций народов Казахстана, их общего дома, который называется Республика Казахстан.

Так как воспитание является сложным, длительным процессом, то большое внимание в нашем университете уделяется не только процессу обучения, но и воспитанию студента как личности. Одной из важнейших сторон всего воспитательного процесса является духовно-нравственный аспект воспитания.

Воспитанию чувства казахстанского патриотизма способствует цикл мероприятий и бесед, проводимых в нашем университете ежегодно. К примеру, назовем некоторые из них: 1. Казахстан – суверенное государство. 2. День образования нашей страны. 3. Год единства и преемственности поколений. 4. Казахстан – мой отчий дом. 5. Моя родная земля. 6. Знаменитые женщины нашей страны. 7. День независимости. 8. Под знаком мира, единства.

Казахстанская культура – это сообщество разных народов, их диалог взаимного влияния и обогащения на протяжении сотен лет. Мы дорожим этим бесценным наследием, сохраняем гражданский мир, межнациональное согласие в нашем общем доме, который называется Республика Казахстан, живем дружной семьей.

На своих занятиях мы учим студентов обращать внимание на происходящие в мире события; используем для этого средства массовой информации; студенты могут критически оценивать происходящие в мире события, разбираться в событиях внутри страны.

Для совершенствования воспитательной работы по формированию чувства патриотизма и культуры межнациональных отношений мы включаем страноведческий материал: история, обычаи, традиции, праздники, политическая система, достопримечательности, выдающиеся люди и т.п., показывающие роль и значение Казахстана и всего мира; предлагаем задания на сопоставление

культурных отличий Казахстана и стран изучаемого языка (Великобритания, США, Канада, Германия) в виде сообщений, сочинений, проектов. Подбираем дополнительные задания и формулируем учебно-речевые ситуации для тренировки и формирования навыков межкультурного диалога.

Средства массовой информации могут стать важным источником информации, средством воспитания патриотизма и культуры межнациональных отношений. На занятиях казахского языка в качестве речевой зарядки мы обсуждаем последние новости – просмотр прессы накануне: найти и рассказать в группе о визите Президента Республики Казахстан в другую страну, о встрече глав государств, о праздновании 20-летия независимости Республики Казахстан, о саммите ОБСЕ и другие. Кроме интернета мы учим студентов пользоваться газетами и журналами, выходящими в Казахстане. Студенты знают какие газеты являются официальными, а какие – желтой прессой. Преподаватель приносит на занятия также и вырезки из газет и журналов на русском, казахском и английском языках для обсуждения той или иной статьи политического характера. В группах обсуждаются некоторые передачи телевидения воспитательного характера, а также новые фильмы и поднимаемые в них проблемы. К тому же наши студенты имеют возможность публиковать свои статьи на государственном языке в молодежной газете «Жастар», которая выходит на двух языках. Тематика их очень разнообразная. Ко дню Победы вместе с преподавателями в соавторстве они опубликовали свои статьи, посвященные героям Великой Отечественной войны, брали интервью у участников войны: «Диалог с ветеранами Великой Отечественной войны», «О подвиге северо-казахстанца в годы Великой Отечественной войны», «Еще одна сторона победы», «Никто не забыт!», «Их подвиги помнит вся страна», «Подвиг казахстанцев в годы Великой Отечественной войны» и другие.

Равноправие всех граждан и их общая ответственность за честь Родины является фундаментом казахстанского патриотизма. Главная задача государства заключается в том, чтобы цели государства и гражданина совпадали по всем направлениям.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что каждый педагог-профессионал стремится воспитать в своих питомцах такие наилучшие человеческие качества, как порядочность, силу духа и воли, мудрость, стремление к прекрасному, гордость за свою Родину, доброту, гуманность и милосердие, которые так необходимы в наше время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ляховец О.А. Воспитание национальных ценностей у детей младшего школьного возраста // Вестник Гуманитарного Института ТГУ. – 2012. – № 2. – С. 77-79.
2. Валиева З.И. Патриотическое воспитание школьников в современных условиях // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 2. – С. 58-60.
3. Назарбаев Н.А. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана 14 декабря 2012 года «Стратегия «Казахстан – 2050»: новый политический курс состоявшегося государства». Петропавловск, 2012. – 175 с.
4. Дастанбеков Т. Музеи, как феномен истории и современности. История Казахстана. Алматы, 2008. – 320 с.

THE ROLE OF TEACHER IN THE FORMATION OF THE PATRIOTIC SENSES

© 2013

T.A. Sautova, master of science in teaching, senior teacher of the department of «Kazakh language»
North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: The given article is devoted to the potential opportunities of the lessons of Kazakh language in bringing up the students of a higher educational establishment to the patriotic senses, also the role of teacher in it.

Keywords: patriotism, patriotic senses, formation, moral-emotional, connection, aim, education.

УДК 371+15

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ВОПРОСА НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

© 2013

О.В. Сергеева, преподаватель

Сибирский колледж транспорта и строительства, Иркутск (Россия)

Аннотация: В статье раскрывается роль вопроса в учебном процессе, механизм его влияния на познавательную деятельность учащихся через его сущность, через характер познавательной деятельности, через содержание материала, через пути поиска ответа, а также через формы выражения вопроса.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, вопрос как средство, побуждающее человека к различным мыслительным действиям, вопрос как средство, с помощью которого осуществляется поиск ответа.

Одна из проблем, с которой сталкивается учитель в начальных классах – это как развить познавательный интерес, как научить учащихся думать над учебным текстом, рассуждать, как развить умение искать в тексте свой смысл и т.д. Для этого существуют разные способы (методы, приёмы) активизации познавательной деятельности.

Прежде чем рассмотреть основные подходы в работе по вопросам на уроках чтения средствами вопроса, проанализируем значение вопроса в активизации мыслительной деятельности, которая состоит, прежде всего, в его сущности. Анализ работ Л.Л. Савченко, Е.Н. Ильина и др. дал возможность определить вопрос как средство, которое побуждает человека к познанию какого-либо содержания, к его воспроизведению, к поиску в нем различных взаимосвязей, к определенным выводам, оценкам, к определению своего отношения, т.е. к различным мыслительным действиям. Это средство, с помощью которого осуществляется поиск ответа. Вопрос – это мысль, выраженная в форме вопросительного предложения, направленная на поиск новых знаний, учебных действий, на выявление, дополнение, уточнение и конкретизацию знаний.

Обычно в вопросе выделяют две функции, которые определяют его место в познавательной деятельности учащихся: 1) вопрос как начало умственной деятельности, основанной на мотивации; 2) вопрос как средство получения знаний, поиска ответа.

Известно, что поставленный перед учащимися вопрос, прежде всего, вызывает мотив, желание найти ответ. Но не всякий вопрос может вызвать у человека положительный мотив как начало мыслительной деятельности. Если вопрос требует воспроизведения старого, уже известного из запаса имеющихся знаний, то он не вызывает мыслительной работы учащегося, мышление здесь излишне. В других случаях, когда он направлен на усвоение новых знаний, установление различных связей между предметами и явлениями и на другие мыслительные операции, вопрос вызывает познавательную активность у учащихся. Возникает мыслительный процесс, с помощью которого осуществляется поиск ответа. Из множества возникших ассоциаций при предъявлении учащимся вопроса в ходе мыслительной деятельности некоторые из них отсеиваются, и начинается «движение мысли в русле намеченного направления» [3,128]. «В случае подтверждения человек принимает решение, испытывая удовлетворение своей потребности в решении вопроса». «Если нет подтверждения, то начинается новое движение мысли» [2,74]. Таким образом, начало движения мысли, вызванное вопросом в правильном направлении, заканчивается получением новых знаний (как ответа на поставленный вопрос). Реализация первой функции вопроса – начала мыслительной деятельности учащегося – знаменует возникновение положительной мотивации деятельности, как поиска ответа на поставленный вопрос. И здесь начинает доминировать вторая функция вопроса – как средства получения знаний, поиска ответа. Адресованный учащимся вопрос должен вызывать познавательную деятельность, на основе которой

происходит поиск ответа. В процессе последнего происходит поиск новых знаний (учебных действий), выявление уже имеющихся, дополнение, уточнение, конкретизация, а также поиск форм выражения ответа.

Таким образом, мыслительная деятельность, отражающая первую функцию вопроса, является средством познавательной деятельности, с помощью которой осуществляется поиск ответа, познание (вторая функция вопроса). Этими двумя функциями определяется роль вопроса в активизации познавательной деятельности учащихся.

Реализация вышеназванных функций вопроса, прежде всего, зависит от того содержания, которое подлежит усвоению (познание, закон, действие), а также от этапа усвоения этого содержания. В учебном процессе учащимися подлежат усвоению представления, понятия, действия, законы.

Однако роль вопроса в организации познавательной деятельности проявляется, также и в путях поиска ответа на него (эмпирический или теоретический), которые в свою очередь, могут осуществляться по-разному: дискурсивным способом, интуитивным, алгоритмическим, по аналогии. Также роль вопроса в познавательной деятельности проявляется и в характере познавательной деятельности. Предполагаемый заданным вопросом путь поиска ответа определяет вид познавательной деятельности: репродуктивный, частично-поисковый, поисковый, творческий.

Таким образом, роль вопроса в активизации познавательной деятельности учащихся, прежде всего, выражается сущностью вопроса, его функциями, а именно: вопрос выступает мотивирующим началом мыслительной деятельности, определяет направление, способ поиска ответа на него, характер познавательной деятельности. В то же время постановка вопроса в учебно-познавательной деятельности зависит и от содержания учебного материала.

Учителя часто не задумываются над тем, как нужно правильно задавать учащимся вопросы, как нужно формулировать вопросы, заставляют ли эти вопросы думать, интересны ли они для учащихся, нужно ли учитывать при этом особенности преподаваемой дисциплины и т.д. В основном цель таких вопросов – это проверка знаний учащихся. Назначение вопроса гораздо шире. Вопрос должен побуждать человека мыслить и вызывать желание найти на него ответ. Он должен быть сформулирован учителем так, чтобы обучающийся понимал его и мог найти на него ответ.

При работе с вопросами и заданиями должен быть, прежде всего, предметный подход. Нужно учитывать особенности преподаваемой дисциплины, содержание, которое подлежит усвоению, структуру урока, не забывая при этом о направленности вопросов по характеру познавательной и мыслительной деятельности.

В отличие от других дисциплин на уроках чтения учащиеся изучают художественные произведения. Работа над художественным произведением строится в соответствии с поставленными целями по следующим этапам: 1) подготовка к восприятию текста; 2) первичное вос-

приятие текста; 3) проверка первичного восприятия текста; 4) повторное чтение текста; 5) анализ содержания и языка художественного произведения; 6) обобщающая беседа; 7) обучающие упражнения по выразительному чтению и работе с текстом.

данном этапе нужно использовать. Например, кто такой Салават Юлаев? (А. Алексеев «Салават Юлаев») и др. Возможна постановка таких вопросов, которые вызывают творческую познавательную деятельность, в случаях, если нужно представить, вообразить ту или иную

Таблица 1

Примеры работы по вопросам и заданиям на уроках чтения в начальных классах

Тема урока	Методический аппарат	Характер вопросов	Характер познавательной деятельности	Этап работы над произведением
А.С. Пушкин «Осень»	1.Какое время осени описывает А.С. Пушкин в своём отрывке? 2.Какое настроение вызвала у вас, описанная поэтом поздняя осень? 3.Какие картины осени нарисованы поэтом в первой части стихотворения? 4.Почему поэт называет дубравы уснувшими? 5.Как вы думаете, почему поэт, говоря об одной и той же поре, употребляет выражения: «осень унылая пора», «очей очарованье»? 6.Как изобразил поэт в своём стихотворении лес, небо, солнце? Прочитайте и запомните эти выражения 7.О приближении какого времени года говорит поэт? Найдите слова, которые об этом говорят 8.Какие чувства и настроение вызвала у Пушкина это время года? 9.Что вам больше всего нравится в осени? 10.Наверное, каждый из вас был, хотя бы один раз в осеннем лесу. Нарисуйте осенний лес. Постарайтесь выразить в своём рисунке свои чувства, которые вызвала у вас осень	Воспроизведение	Репродуктивный	Проверка первичного восприятия текста
		Воспроизведение	Репродуктивный	Проверка первичного восприятия текста
		Воспроизведение	Репродуктивный	Повторное чтение, анализ содержания и языковых средств
		Установление причинно-следственных связей Установление причинно-следственных связей	Поисковый	Повторное чтение, анализ содержания и языковых средств Повторное чтение, анализ содержания и языковых средств
			Поисковый	
		Воспроизведение	Репродуктивный	Повторное чтение, анализ содержания и языковых средств
		Воспроизведение	Репродуктивный	Повторное чтение, анализ содержания и языковых средств
		Воспроизведение	Репродуктивный	Повторное чтение, анализ содержания и языковых средств
		Воспроизведение (ориентировка) Обобщение (отношение автора)	Репродуктивный с элементами поиска Поисковый	Повторное чтение, анализ содержания и языковых средств Обобщающая беседа
		Обобщение (отношение автора) Обобщение (отношение автора)	Творческий Творческий	Обобщающая беседа Обобщающая беседа

На каждом этапе вопрос играет определённую роль, например, первый этап – подготовка к восприятию – имеет своей целью подготовить, настроить учащихся на восприятие произведения, то есть создать настроение, ввести учащихся в атмосферу событий, о которых предстоит читать. В процессе беседы с учителем учащиеся не только узнают что-то новое на этом этапе, но и сами выявляют имеющиеся у них знания. В данном обмене информацией преобладает репродуктивный характер познавательной деятельности. Вопросы центрируют внимание учащихся на общей теме произведения.

Второй этап работы над художественным произведением – организация первичного восприятия текста. Цель его – создать у учащихся целостное восприятие произведения. Для этого после прочтения произведения организуется обмен общими впечатлениями о прочитанном, проверка эмоционального восприятия текста, проверка усвоения основных наиболее ярких и запоминающихся событий, происходящих в произведении. Вся деятельность учащихся при работе над текстом направлена на его воспроизведение. На данном этапе (первичное восприятие текста) работа по произведению идёт в основном с помощью вопросов и заданий, вызывающих репродуктивный характер познавательной деятельности, хотя немало используется вопросов и заданий, заставляющих учащихся активно размышлять. И эти вопросы на

картину природы, событий, представить себя в той или иной ситуации.

Третий этап – повторное чтение текста, анализ содержания и языка произведения – предполагает углублённую аналитико-синтетическую работу над текстом с целью выявления единства содержания и языковых особенностей, установление различных взаимосвязей (причинно-следственных, пространственных и т.п.) между явлениями, поиск сходных и отличительных признаков в них, поиск особенностей характера и поведения героев, анализ художественных средств и т.д. На этом этапе используются самые разнообразные вопросы и задания. Предпочтение нужно отдавать вопросам и заданиям, вызывающих частично-поисковый и поисковый характер познавательной деятельности. При этом нужно учитывать жанр произведения, композиционное своеобразие текста. Все вопросы, заданные обучающимся, должны представлять определённую систему, вытекающую из особенностей работы на данном этапе.

На этапе обобщения (четвёртый этап) происходит выявление основной мысли произведения, авторской точки зрения на данные события, формирование у учащихся собственной точки зрения. Это требует поисковой познавательной деятельности у обучающихся, которая осуществляется с помощью специальных вопросов, предполагающих, прежде всего обобщение разного

уровня: понятийного, композиционного, эмоционального, ценностного.

Своеобразие пятого этапа работы над художественным произведением (этап обучающих упражнений) состоит в том, что у учащихся формируются специальные умения и навыки работы с ним: выразительное чтение по ролям, составление плана произведения и другие. Решение задач этого этапа вызывает поисковую и творческую познавательную деятельность. Например, обучающие упражнения по пересказу предполагают такие вопросы, задания, как: придумать свой конец рассказа, рассказать от другого лица и т.д.; обучающие упражнения по выразительному чтению – выражение через чтение личного отношения к происходящему в произведении (табл.1).

THE MAIN APPROACHES TO THE PROBLEM OF ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS BY MEANS OF THE ISSUE ON THE READING LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

© 2013

O.V. Sergeeva, teacher

Siberian College of Transport and Construction, Irkutsk (Russia)

Annotation: the article exposes the role of question in educational process, the mechanism of his influence on cognitive and thinking activities of students through its main point, through the character of cognitive activity, through the content of the material, which is subjected to mastering, through the stages of studying of this material, through the ways of searching of the answer, and also through the forms of the expression of the question.

Keywords: activating of cognitive activity, the question as a means of motivating a person on various mental actions; the question as a means to search answer.

УДК 811.512.122: 378

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ЛИЧНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

© 2013

Т.А. Саутова, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Казахский язык»
Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: Данная статья посвящена профессиональной деятельности современного преподавателя.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, педагогическое образование, структурные компоненты, повышение качества подготовки педагогических кадров, сохранение фундаментальных педагогических знаний.

Эпиграфом к данной статье можно взять слова поэта Роберта Рождественского, в которых сказано: «Учитель – профессия дальнего действия. Главная на земле».

Профессия учителя очень древняя. Роль педагога заключается в том, что он воспитывает молодежь, формирует новое поколение, которое сможет продолжить дело старших на более высоком уровне развития общества.

Т.Н. Груничева считает, что «в условиях модернизации образования возрастает значение инновационной деятельности в образовательном учреждении, так как возникает потребность существенного обновления содержания образования, поиска новых форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, внедрение продуктивных образовательных технологий. Достижение нового качества образования является приоретным направлением в педагогике XXI века» [1, с. 99].

Т.Н. Яблонская утверждает, что «обновление содержания педагогического образования и его структурных компонентов должно сыграть ключевую роль в повышении качества подготовки педагогических кадров, сохранении фундаментальных педагогических знаний, развитии их прикладного аспекта. Сложность решения этой проблемы состоит в том, что устаревание информации во всех отраслях научного знания происходит гораздо быстрее, чем завершается университетское образование. Традиционная установка обучения на передачу запаса знаний от преподавателя к студенту сегодня теряет смысл. Важно учить будущих педагогов умениям приобретать знания, а не получать их в готовом виде. Сегодня нужны не столько знания сами по себе, сколько способность будущих учителей применять их на практике с целью получения проектируемых результатов педагогического труда» [2, с. 99].

Л.М. Лебедева считает, что «в условиях, когда образование стало всеобщим, а профессия учителя массовой,

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин Е.Н. Искусство общения. Педагогический поиск. – М., 1987. – с. 27-31.
2. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М., 1985. – 128 с.
3. Лернер Л.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980. – 96 с.
4. Луковцева А.К. Психология и педагогика. – Изд-во КДУ, 2008. – с. 46-51.
5. Савченко Л.Я. Развивать познавательную активность первоклассников // Начальная школа. – 1977. – №11. – с. 9-11.
6. Советский энциклопедический словарь. / Под ред. Прохорова А.М. и др. – М., 1985. – с. 18
7. Столяренко А.М. Психология и педагогика. – Юнити – Дана, 2010. – с. 31-40

уповать на индивидуальное мастерство педагога уже нельзя. Этим обусловлена актуальность технологической переподготовки работников образования. Возрастание роли профессионализма в современных условиях с особой остротой ставит проблему профессиональной компетентности педагога. Профессиональная компетентность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности. Психологической основой компетентности является готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию. Таким образом, профессиональная компетентность оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений - показателем конкретным и диагностируемым в отличие от используемых при аттестации педагогических работников таких характеристик, как исполнение должностных обязанностей, личный вклад в выполнение планов и качество подготовки квалифицированных специалистов, состояние дисциплины и профилактика правонарушений среди учащихся. Таким образом, ключ к мастерству педагога – не в абстрактных принципах и методах, а он может быть выражен в простых и конкретных рекомендациях:

- опора на закономерности, действующие на каждом уровне, в каждой подсистеме;
- разработка технологий, опирающихся на закономерности и поэтому позволяющих увеличить эффективность педагогического труда» [3, с. 65].

О.А. Копусь подчеркивает, что «в условиях процессов глобализации и развития информационного общества, мобильности рынка труда, роста социальной роли личности, ориентации высшего образования на усиление связи содержания обучения с выбранной профессией особенно актуальна проблема подготовки специалиста нового типа, способного к профессиональной деятель-

ности в информационном обществе, личности, обладающей творческим потенциалом, надлежащим уровнем культуры общения и навыками работы с информацией для профессионального саморазвития и самообразования» [4, с. 51].

Учитель должен иметь глубокие знания научно-теоретических основ методики по своему предмету, а также претворять их на практике, находиться в активном творческом поиске, владеть современными педагогическими технологиями обучения. Кроме этого он должен быть коммуникабельным, самокритичным, должен уметь применять информационно-коммуникативные технологии. Это лишь малая доля того, что должен знать и уметь учитель.

Нельзя не согласиться с мнением Э.Ю. Володиной о том, что «в наш век стремительно растущего научно-технического прогресса появилась необходимость реформирования системы образования: использование новых средств обучения, внедрение различных современных технологий, позволяющих активизировать познавательную деятельность учащегося, помогающих повысить его способность креативно мыслить, самостоятельно находить новые решения» [5, с. 59].

Преподаватель влияет не только на учебный процесс, но и на студентов. Современный преподаватель владеет разнообразными тактиками коммуникации, способствует самоактуализации каждого студента. Все это определяет в дальнейшем успешность и эффективность учебы студентов, возможность личностной самореализации в студенческой среде. Преподаватель заранее продумывает не только содержание каждого занятия, но и его взаимодействие с аудиторией таким образом, чтобы все обучаемые испытывали наиболее эффективные в каждом конкретном случае методы и формы преподавания предмета.

Хороший преподаватель любит свое дело, то есть он должен хорошо знать и любить свой предмет, получать удовольствие от процесса обучения и радоваться успехам своих студентов. Он обязан дать студенту очень многое, помочь раскрыться всем его способностям. Но самое главное, что может дать настоящий преподаватель – научить своего студента доверять самому себе, мыслить самостоятельно.

Безусловно, опыт приходит не сразу, постепенно, с годами работы. Одним из главных приемов формирования опыта является, во-первых, анализ сделанного, во-вторых, анализ того, что надо сделать, что надо изменить. Формированию опыта способствует участие в профессиональных конкурсах, которые могут способствовать самореализации, профессиональному росту преподавателя. Это даст толчок к дальнейшему творческому развитию, повысит внутреннюю самооценку, а также меняет его внутренний мир.

Вместе с опытом у каждого преподавателя формируются педагогические принципы. Назовем некоторые из них: каждый ученик является личностью; чтобы учить других, надо постоянно учиться самому; чтобы было интересно на занятиях, надо увлечь студентов своим предметом; надо быть в постоянном поиске; причину неудачи студентов преподавателю надо искать в себе. Поэтому роль преподавателя в любом обучении огромна. Ведь учитель всегда был, есть и будет нужен всему обществу. Однако отношение к учителю в современном мире формируется по отношению государства к учителю. Хотя говорят о том, что учительству оказывается всемерная поддержка, сегодня профессия учителя является одной из главных профессий. Сегодня престиж профессии учителя намного ниже среднего уровня. Этим, наверное, объясняется тот факт, что зачастую многие выпускники педагогических высших учебных заведений работают не по своей профессии, где угодно, но только не в школе. И это несмотря на то, что наше правительство повысило им заработную плату. Однако это не привлекает молодежь.

Сейчас идет процесс информатизации общества. Это влечет за собой радикальные изменения в стратегии образования. В информационном обществе школа также должна быть информационной. Каждое новое время ставит новые задачи перед учителем. Главным лозунгом является: «Быть с веком наравне». Поэтому, мы считаем, что на данном этапе важнейшая миссия учителя - научить подрастающее поколение жить в информационном мире. Кроме того, молодежь должна уметь находить и использовать необходимые знания. А чтобы успешно справиться с этой задачей, учителю требуется многое. Во-первых, глубоко знать происходящие в образовании процессы, во-вторых, оперативно и постоянно расширять спектр новых технологий, в-третьих, повышать свою компьютерную грамотность и информационную культуру. Вместе с этим он должен собирать, оценивать, модифицировать и разумно использовать полученную информацию для совершенствования методики своего урока.

Преподаватель тесно и плодотворно сотрудничает с администрацией, педагогами, студентами, кураторами групп, деканами, заместителями деканов, а также с родителями студентов. Он теоретически осмысливает результаты своей деятельности, обладает широкой эрудицией.

По утверждению А.А. Коростелева, «каждый работник (от руководителя до педагога) образовательного учреждения может осуществить самооценку своего уровня плано-организационного содержания аналитической деятельности. Также можно провести и внешнюю оценку уровня плано-организационного содержания аналитической деятельности как конкретного работника, так и всего образовательного учреждения в целом» [6, с. 58].

Эффективность образования напрямую зависит от уровня подготовки преподавателя. С переходом в новое информационное общество вырастают требования к профессиональному уровню педагога. Общество, как и прежде, нуждается в специалистах, творческих, неординарных личностях, способных осваивать новшества.

Труд учителя ценен тем, что он формирует природу самого человека. У детских врачей есть правило: перед встечем с ребенком согрей руки. Учителю всегда надо помнить не только о тепле своих рук, но и о тепле своей души. Учитель - миссионер - мыслитель, исследователь, творец. У него нет права останавливаться в своем росте, в стремлении знать сегодня больше, чем вчера.

Всем известна старая, но вечно новая истина: учитель живет до тех пор, пока он учится; как только он перестает учиться, в нем умирает учитель. Каждый настоящий учитель является мастером и, в какой-то мере, новатором. Поэтому он должен быть в движении, поиске, творчестве. Такой педагог стремится создать свою систему, свою методику. Он старается взять все лучшее у великих учителей прошлого, а также у талантливых современников. В современном образовательном процессе перед учителем поставлена основная социальная задача: создать гармонически развитую личность.

Искусство современного преподавателя состоит в том, чтобы с высоты своей образованности и жизненной мудрости, опираясь на достижения психологии и педагогики, творчески используя их в своей повседневной работе, глубже понимать сложные законы детства. Тогда он сможет глубоко и чутко воспринимать многообразный и противоречивый мир мыслей, переживаний, чувств детей. Он воодушевит их на добрые дела и благородные поступки.

Известно, для того чтобы селекционеру вывести новый сорт пшеницы, необходимо выполнить следующие три условия: Первое - посвятить пшенице всю жизнь, второе - работать на одном месте, третье - жить долго. Эти три условия вполне применимы и к миссии педагога. Будущему учителю хочется пожелать, чтобы он посвятил всю жизнь детям и школе, работал продолжи-

тельное время на одном месте, жил долго, неутомимо, в неустанным творческом поиске.

Успешность учащихся является прямым доказательством профессионального уровня любого педагога, а грамотная организация урока, учебного занятия – это основное средство достижения положительных результатов педагогической деятельности учителя.

Сегодня каждый преподаватель должен уметь подготовить и провести занятие с использованием информационно-коммуникативных технологий, так как это экономит время преподавателя и студента. Кроме того, преподаватель имеет возможность работать со студентом дифференцированно, что дает возможность оперативно оценить результат обучения.

Главная цель образования – это формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях. На современном этапе развития высшего образования необходимо найти пути совершенствования подготовки специалистов высокой квалификации. Всестороннее развитие личности остается приоритетным, какие бы цели ни ставило перед учителями время.

Мы воспитываем и обучаем поколение, которое будет строить будущее общество. А это во многом будет зависеть от профессионализма и доброты учителей. Нашему обществу необходимы самостоятельно мыслящие, творческие люди, которые способны к самоорганизации, самообучению в течение всей жизни. Поэтому перед преподавателями стоит основная задача: формирование профессионально-компетентной личности, конкурентноспособного специалиста.

Современный учитель должен шагать в ногу со временем, не останавливаться на достигнутом. Активность, творчество, а также постоянный поиск растят настоящего человека, способного окунуться в реальную жизнь, чтобы участвовать в процессах ее развития и сделать ее еще лучше.

Преподавателю необходимо активно внедрять в образовательный процесс различные формы самостоятельной работы. А самостоятельная работа всегда способствует развитию творческого подхода к учебной и

профессиональной деятельности студентов. Для этого необходимо создавать условия, которые позволили бы студентам критически оценить свою работу, сформулировать причины, лежащие в основе их действий.

В заключение отметим, что главной и ведущей фигурой на занятии является преподаватель. Он способен решать задачи, которые возникают при организации образовательного процесса. Сегодня у преподавателя есть большие возможности качественно изменить процесс обучения и воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Груничева Т.Н. Система рейтингового контроля в современном образовательном пространстве // Материалы II Международной научно-практической конференции «Освоение и внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс. Сборник научных трудов / под ред. Акутина С.П. М.: Спутник +, 2012. – 270 с.
2. Яблонская Т.Н. Перспективы как стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей-филологов // Вестник гуманитарного института ТГУ. – 2012. – № 2 (13). – С. 99-102.
3. Лебедева Л.М. Повышение результативности профессиональной деятельности педагогов на основе использования современных образовательных технологий // Вестник гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 65-67.
4. Копусь О.А. Реализация научно-методической системы формирования профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии // Вестник гуманитарного института ТГУ. – 2012. – № 2 (13). – С. 51-54.
5. Володина Э.Ю. Современные технологии в музыкальном образовании // Материалы II Международной научно-практической конференции «Освоение и внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс. Сборник научных трудов / под ред. Акутина С.П. М.: Спутник +, 2012. – 270 с.
6. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность: Плано-организационное содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вестник гуманитарного института ТГУ. – 2012. – № 2 (13). – С. 54-59.

CONTEMPORARY TEACHER: A PERSON AND PROFESSIONAL ACTIVITY

© 2013

T.A. Sautova, master of science in teaching, senior teacher of the department of «Kazakh language»
North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: The given article is devoted to the professional activity of contemporary teacher.

Keywords: professional activity, pedagogical education, structural components, training of pedagogical personnel, preservation of fundamental knowledge.

УДК 614:378.016

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА

© 2013

П.В. Станкевич, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета безопасности жизнедеятельности
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия)

С.В. Абрамова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности и гражданской обороны

Е.Н. Бояров, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и гражданской обороны

Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск (Россия)

Аннотация: В статье предлагается решить актуальную проблему формирования и развития предметных знаний

по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» у студентов различных специальностей (направлений подготовки) на основе модульного подхода. При этом внимание авторов концентрируется на определении роли и значения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в системе подготовки студентов различных специальностей (направлений подготовки), на проведение систематизации содержания предметной области безопасности жизнедеятельности и определения ее инвариантной и вариативной части.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности; образование; модульный подход; предметные знания; инвариантный и вариативный компонент содержания дисциплины; содержательные линии.

Предметная область знаний по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» охватывает важнейшие основы жизни, безопасности личности и общества. Ее содержательную основу составляют знания духовно-

го и морально-нравственного характера, что находит выражение в личностном отношении к социуму, природе, родной земле, государству, его историческим истокам, традициям и культуре, воспитании патриотизма.

Решение образовательных задач при подготовке студентов разных специальностей по предметным знаниям в области безопасности жизнедеятельности позволяет рассматривать важнейшие социальные проблемы, стоящие перед обществом, создавая позитивную идеологию людей, где главной ее ценностью реально должны стать жизнь и здоровье, а также благополучие человека.

С этой целью представляется необходимым обосновать повышение эффективности формирования и развития предметных знаний по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» у студентов различных специальностей (направлений подготовки) на основе модульного подхода. При этом в качестве объекта исследования нами была определена организация образовательного процесса подготовки будущих специалистов (бакалавров) различных специальностей (направлений подготовки) по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».

Переход высшего профессионального образования на Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) второго поколения обусловил включение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в качестве обязательной в учебные планы подготовки студентов различных специальностей и направлений [1].

Подготовка студентов в области безопасности жизнедеятельности в системе высшего профессионального образования базируется на исходных принципах её реализации (системности, научности, фундаментальности, интеграции, дифференцированности, единства интеграции и дифференциации, модульности, технологичности, экологизации и др.). Они определяют ведущие цели и сущностные характеристики обучения, обеспечивают эффективное и качественное функционирование учебного процесса по изучению содержания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», включающей основные предметные понятия (знания), умения и навыки, а также её роль в подготовке студентов [2, 3, 4].

На основе анализа методической литературы и модульного подхода нами было определено, что структура содержания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» включает в себя две составные части: инвариантный компонент («ядро») и вариативный компонент («оболочка»). Инвариантный компонент включает в себя основное содержание учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в соответствии с требованиями ГОС (ФГОС) ВПО для студентов различных специальностей (направлений подготовки) и определяет систему ведущих идей, теорий, основных понятий, относящихся к области предметных знаний по безопасности жизнедеятельности. Инвариантный компонент является практически постоянным и не подвергается пересмотру и корректировке.

Вариативный компонент учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» имеет гибкую структуру, способную видоизменяться в соответствии с потребностями общества и развитием фундаментальной науки и образовательной области «Безопасность жизнедеятельности», а также в зависимости от интересов и способностей студентов, а также в соответствии с выбранной ими специальности или направления подготовки.

Изучение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в вузе позволяет создать цельное представление о предметных знаниях в области безопасности жизнедеятельности (бытовой, профессиональной и гражданской), необходимой для благополучного развития личности, общества и государства и смоделировать основные содержательные линии данной дисциплины для студентов разных специальностей (направлений подготовки). Проанализировав дидактические единицы (основные

понятия) содержания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» по разным специальностям (направлениям подготовки), мы определили инвариантный компонент, составляющий примерно 2/3 учебного содержания дисциплины, определяемого ГОС ВПО и вариативный компонент содержания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», составляющий примерно 1/3 учебного содержания дисциплины, определяемого для каждой из специальностей (направлений подготовки).

Вариативный компонент содержания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» выбирался студентами самостоятельно как дополнение инвариантного содержания в зависимости от специальности (направления подготовки) в виде конкретного набора содержательных линий, по итогам, изучения которых студентам предлагались для решения проблемные и ситуационные задачи, связанные с будущей их профессиональной деятельностью.

Специфика экспериментального обучения заключается в реализации методики формирования предметных знаний в области безопасности жизнедеятельности у студентов разных специальностей (направлений подготовки) с учетом индивидуально-ориентированного, вариативного и модульного подходов к организации образовательного процесса. При этом важным этапом формирования структуры и содержания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» стало определение инвариантных и вариативных частей содержания учебного модуля и вычленение из них модульных единиц (содержательных линий) и элементов учебного материала (дидактических единиц содержания – понятий) в соответствии с квалификационными требованиями ГОС ВПО.

Первый блок, определяющий инвариантное содержание учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», представлен учебными документами (ГОС ВПО, примерной рабочей учебной программой, технологической картой дисциплины); компонентами, определяющими особенности организации личностно-ориентированного образовательного процесса (учебные и методические пособия для обучающихся, материалы для самостоятельной работы студентов).

Структура рабочей учебной программы дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» состоит из следующих элементов: названия учебной дисциплины; формы обучения; семестра; расчета количества часов в трудоемкости, выделенных на дисциплину по учебному плану; количества аудиторных часов; количества часов, выделенных на дисциплину или курс по учебному плану с указанием лекционных, семинарских и лабораторных занятий; количества зачетных единиц (кредитов), выделенных на дисциплину по учебному плану; цели дисциплины и задач дисциплины или курса; принципов отбора содержания и организации учебного материала; текущей аттестации качества усвоения знаний; итоговой аттестации; основного содержания с указанием разделов и дидактических единиц; организации самостоятельной работы студентов с указанием видов их работ; рекомендуемой литературы: основной и дополнительной.

Логика построения учебного модуля дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для студентов, позволяет выделить в совокупности его содержания инвариантный и вариативный компоненты. Рассмотрим инвариантный компонент содержания учебного модуля дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». В содержании инвариантного компонента нами определено 7 учебных элементов:

1. Возникновение учения о безопасности жизнедеятельности. Понятие «ноксология».

Введение в предмет и содержание дисциплины. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности. Система «человек – среда обитания». Производственная, городская, бытовая, природная среда. Взаимодействие человека со средой обитания. Понятия «опасность»,

«угроза», «безопасность», «ноксология». Виды опасностей: природные, антропогенные, техногенные, глобальные. Вред, ущерб, риск – виды и характеристики. Чрезвычайные ситуации – понятие, основные виды. Безопасность как одна из основных потребностей человека. Значение безопасности в современном мире. Причины проявления опасности. Роль человеческого фактора в причинах реализации опасностей. Значение компетенций в области безопасности для обеспечения устойчивого развития социума. Безопасность и демография. Место и роль безопасности в предметной области и профессиональной деятельности.

2. Классификация опасностей и угроз различного происхождения.

Классификация негативных факторов природного, антропогенного и техногенного происхождения. Вредные и опасные негативные факторы. Механизм воздействия вредных факторов среды обитания на организм человека. Предельно-допустимые уровни опасных и вредных факторов, их воздействие. Параметры, характеристики основных вредных и опасных факторов среды обитания человека, основных компонентов техносферы и их источников.

3. Классификация опасных природных процессов. Защита человека от природных опасностей.

Основные принципы защиты от опасностей. Системы и методы защиты человека и окружающей среды от основных видов опасного и вредного воздействия природного происхождения. Общая характеристика и классификация защитных средств. Методы контроля и мониторинга опасных и вредных факторов. Основные принципы и этапы контроля и прогнозирования. Методы определения зон действия негативных факторов и их уровней.

4. Классификация опасных техногенных процессов. Защита человека от опасностей технических систем и технологий.

Основные принципы защиты от опасностей. Системы и методы защиты человека и окружающей среды от основных видов опасного и вредного воздействия антропогенного и техногенного происхождения. Методы защиты от вредных веществ, физических полей, информационных потоков, опасностей биологического и психологического происхождения. Общая характеристика и классификация защитных средств. Методы контроля и мониторинга опасных и вредных факторов. Основные принципы и этапы контроля и прогнозирования. Методы определения зон действия негативных факторов и их уровней.

5. Классификация опасных социальных процессов. Защита человека от социальных опасностей.

Социальные аспекты безопасности и их общая характеристика. Социум и его место в системе безопасности. ЧС социального характера: сущность, классификация, закономерности проявления. Войны и военные конфликты как ЧС социального характера. Глобальные угрозы социального характера и безопасность. Международный терроризм как проблема безопасности. Массовые беспорядки: причины возникновения, общая характеристика и меры защиты. ЧС социального характера в условиях повседневной жизни.

6. Защита населения и территорий в чрезвычайных ситуациях.

Основные понятия и определения, классификация чрезвычайных ситуаций и объектов экономики по потенциальной опасности. Фазы развития чрезвычайных ситуаций. Поражающие факторы источников чрезвычайных ситуаций техногенного характера. Характеристика поражающих факторов чрезвычайных ситуаций природного характера. Техногенные аварии – их особенности и поражающие факторы. Чрезвычайные ситуации военного времени и их поражающие факторы. Виды оружия массового поражения, их особенности и последствия его применения. Терроризм и террористические дей-

ствия. Принципы и способы повышения устойчивости функционирования объектов в чрезвычайных ситуациях. Основы организации защиты населения и персонала в мирное и военное время, способы защиты, защитные сооружения, их классификация. Организация эвакуации населения и персонала из зон чрезвычайных ситуаций. Мероприятия медицинской помощи. Средства индивидуальной защиты и порядок их использования. Основы организации аварийно-спасательных и других неотложных работ при чрезвычайных ситуациях.

7. Основы национальной безопасности.

Экологическая безопасность, производственная безопасность, пожарная, радиационная безопасность, транспортная безопасность, экономическая безопасность, продовольственная безопасность, биологическая безопасность, информационная безопасность как компоненты национальной безопасности. Законодательные и нормативно-правовые основы управления национальной безопасностью. Системы законодательных и нормативно-правовых актов, регулирующих вопросы производственной безопасности и безопасности в чрезвычайных ситуациях, гражданской обороны. Характеристика основных законодательных и нормативно-правовых актов: назначение, объекты регулирования и основные положения. Экономические основы управления безопасностью. Понятие экономического ущерба, его составляющие. Материальная ответственность за нарушение требований производственной безопасности. Органы государственного управления национальной безопасностью: органы управления, надзора и контроля национальной безопасности, их основные функции, права и обязанности, структура. Система РСЧС и гражданской обороны. Оповещение населения и предупреждения чрезвычайных ситуаций (ЧС).

Структура вариативного компонента содержания учебного модуля дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для студентов различных специальностей и направлений подготовки (на примере укрупненной группы гуманитарных специальностей), представлена в материалах таблицы 1.

Таблица 1. Структура вариативного компонента содержания учебного модуля дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

№ УЭ	Наименование учебной единицы	031300.62 Журналистика	030600.62 История	040100.65 Социология	030900.65 Юриспруденция	032100.62 Востоковедение, африканистика
1.	Экологическая безопасность	+			+	+
2.	Психологическая безопасность			+		+
3.	Информационная безопасность		+	+		
4.	Экономическая безопасность	+			+	
5.	Здоровый образ жизни	+	+	+		
6.	Основы медицинских знаний				+	+

Распределение учебной нагрузки по вариативной части содержания учебного модуля дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в экспериментальных группах студентов производилось из расчета выбора студентами по три учебные единицы.

Для оценки овладения содержанием учебного модуля по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» студентами, рассматриваются дидактические единицы (модульные элементы), которые определяют оценку знаний обучающихся.

Важным элементом содержания образовательного процесса студентов различных специальностей (направлений подготовки) при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» является самостоятельная работа. Основной целью самостоятельной работы является формирование способностей к самостоятельному познанию и обучению, поиску научной литературы, обобщению, оформлению и представлению полученных результатов, их критическому анализу, поиску новых и нестандартных решений, аргументированному отстаиванию своих предложений, умений подготовки выступлений и ведения дискуссий.

План самостоятельной работы студентов включает еженедельные задания, успешность выполнения и защита каждого из которых оценивается преподавателем. При этом самостоятельная работа студентов рассматривается как обязательная часть овладения содержанием учебного модуля дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

В процессе формирования предметных знаний в области безопасности жизнедеятельности у студентов гуманитарных специальностей (направлений подготовки) студентам был предложен комплекс ситуативных задач и проблемных вопросов. Рассмотрим некоторые из них.

Раздел I «Возникновение учения о безопасности жизнедеятельности. Понятие «ноксология»:

Ситуационная задача: Вы стали свидетелем дорожно-транспортной катастрофы с человеческими жертвами. При этом произошло возгорание транспортных средств, в результате которого были уничтожены живые растения, почвенный слой близлежащей территории.

Проблемные вопросы: Какая ситуация произошла? Приведите причины её возникновения. Приведите её характеристику. Какой возможен ущерб?

Раздел II «Классификация опасностей и угроз различного происхождения»:

Ситуационная задача: После дождя, проходящего в городском парке, на листьях деревьев, кустарников и растений выступили желтые пятна.

Проблемные вопросы: Как Вы можете объяснить данное явление? Какие вещества находились в воздухе? Определите степень их опасности для растений и для человека. Какие вам известны нормативы качества окружающей природной среды?

Раздел III «Классификация опасных природных процессов. Защита человека от природных опасностей»:

Ситуационная задача: Поступило сообщение об опасности наводнения в вашем городе. Ваш офис попадает в зону объявленного затопления.

Проблемные вопросы: О каком виде ЧС идет речь? Какие признаки характеризуют данную чрезвычайную ситуацию (ЧС)? Какие необходимы средства коллективной и индивидуальной защиты при данной ЧС? Опишите алгоритм Ваших действий по соблюдению личной безопасности при угрозе и во время наводнения?

Раздел IV «Классификация опасных техногенных процессов. Защита человека от опасностей технических систем и технологий»:

Ситуационная задача: Вы решили на поезде поехать в другой город. Вам сообщают, что начался пожар, или вы сами понимаете это по сильному дыму в вагоне.

Проблемные вопросы: О каком виде ЧС идет речь? Какие признаки характеризуют данную ЧС? Опишите Ваши действия по сохранению личной безопасности и безопасности окружающих в подобной ситуации?

Раздел V. «Классификация опасных социальных процессов. Защита человека от социальных опасностей»:

Ситуационная задача: В вашу квартиру позвонили. В глазок никого не видно. На вопрос «Кто там?» никто

не отвечает. Вы хотите позвонить по телефону, а он не работает.

Проблемные вопросы: О каком виде ЧС идет речь? Какие признаки характеризуют данную ЧС? Каковы будут Ваши действия по сохранению личной безопасности в подобной ситуации?

Раздел VI. «Защита населения и территорий в чрезвычайных ситуациях»:

Ситуационная задача: Вы обнаружили оружие или взрывоопасные предметы, возможно, принадлежащие террористам.

Проблемные вопросы: О каком виде ЧС идет речь? Какие признаки характеризуют данную ЧС? Каковы будут Ваши действия по сохранению личной безопасности и безопасности окружающих в подобной ситуации?

Раздел VII. Основы национальной безопасности:

Ситуационная задача: Экскурсовод при проведении экскурсии по историческим местам города, услышал из громкоговорителей сигнал «Внимание всем!».

Проблемные вопросы: Элементы, какой системы, созданной в России для предупреждения и ликвидации ЧС, были задействованы? На каком уровне функционирует данная системы? Какие действия необходимо предпринять экскурсоводу (экскурсантам)?

Использование системы ситуационных задач регионального характера и творческих заданий в процессе изучения содержания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» способствовало активизации познавательной деятельности студентов на всех этапах усвоения знаний в области безопасности жизнедеятельности: восприятия, понимания, осмысления, запоминания, применения, обобщения, систематизации.

Для оценки эффективности экспериментального исследования на разных его этапах были проведены контрольные срезы, направленные на проверку качества усвоения студентами предметных знаний по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». При оценивании ответов студентов в качестве критериев использовались уровни усвоения знаний по А.П. Беляевой, В.П. Беспалько, И.Н. Пономаревой с применением статистических методов исследований [6].

Результаты усвоения знаний показали, что их уровень у студентов экспериментальной группы выше, чем у обучающихся контрольной группы ($\bar{X}_Y > \bar{X}_E$), полу-

ченные результаты в экспериментальной группе более стабильны, чем в контрольной группе ($\sigma_Y < \sigma_E$).

Изменение коэффициента вариации в экспериментальной группе составило минус 1,5 %, что свидетельствует о более высокой степени однородности усвоения студентами предметных знаний в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

Полученные в ходе проведенного формирующего эксперимента результаты позволяют утверждать, что наблюдаемые различия являются закономерным явлением и свидетельствуют об эффективности экспериментальной методики формирования предметных знаний в области безопасности жизнедеятельности у студентов различных специальностей (направлений подготовки).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Станкевич П.В. Теоретико-методические основы подготовки бакалавров естественнонаучного образования // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 2. С. 121-127.
2. Абрамова С.В., Бояров Е.Н., Моисеев В.В. Теоретические основы подготовки студентов в области безопасности жизнедеятельности // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». 2010. № 3. С. 61-68.

3 Абрамова С.В., Бояров Е.Н. Методологические основы подготовки специалиста образования в области безопасности жизнедеятельности // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6. С. 158-158.

4. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Л.А. Михайлов и др.]; под ред. Л.А. Михайлова.

– М.: Издательский центр «Академия», 2009. С. 13-15.

5. Шершнев Л.И. Роль и место образовательной области БЖД в российском образовании. // ОБЖ. Основы безопасности жизни. № 9. 2008. С. 34-41.

6. Педагогический эксперимент – основной метод педагогических исследований / Под ред. А.П. Беляевой. СПб.: НИИ Профтехобразования, 1992.

TEACHING OF “LIFE SAFETY” FOR STUDENTS ON THE BASIS OF MODULAR APPROACH © 2013

P.V. Stankevich, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the Life Safety
Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg (Russia)

S.V. Abramova, Ph.D., Associate Professor, Head of the Life Safety and Civil Defense

E.N. Boyarov, Ph.D., Associate Professor, Assistant Professor of Life Safety and Civil Defense
Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk (Russia)

Annotation: The article is considered the solution to the problem of formation and development of Life Safety subject knowledge of students. In this note the authors are determine the role and importance of the discipline of “Life Safety” in the student’s training system. That can systematize the content of the subject area of “Life Safety” and define its invariant and variable parts.

Keywords: life safety; education; modular approach; subject knowledge; invariant and variable parts of the discipline; содержательные линии; meaningful lines.

УДК 378.372.4

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

© 2013

Е.И. Степанюк, старший преподаватель кафедры начального образования, аспирант
Бердянский государственный педагогический университет, Бердянск (Украина)

Аннотация: В статье рассматриваются исследовательские умения будущих учителей начальной школы в контексте истории развития педагогической науки. Акцентируется внимание на разработке проблемы формирования исследовательских умений в разные исторические периоды.

Ключевые слова: исследовательские умения, подготовка будущих учителей начальной школы, исследовательский подход.

В условиях интеграции высшего образования Украины в мировое и европейское пространство перед высшими учебными заведениями поставлен ряд неотложных стратегических заданий, среди которых: осуществлять подготовку национальной интеллигенции; способствовать обновлению и приумножению генофонда нации, воспитанию ее духовной элиты; наращивать культурный потенциал, который обеспечит высокую эффективность деятельности будущих специалистов.

За последние десятилетия в отечественной педагогической науке собран опыт специальных исследований, целью которых является определение содержания профессионально-педагогических умений (О. Абдулина, Е. Острянская, В. Сластенин, Л. Спирин и др.) и отдельных вопросов формирования исследовательских умений: будущих учителей иностранных языков (М. Князян), трудового обучения (Е. Кулик, О. Рогозина), географии (Е. Миргородская), музыки (В. Лесовой, М. Фалько), руководителей общеобразовательных учебных заведений в системе последиplomного педагогического образования (В. Базелюк), студентов педагогического колледжа (С. Балашова), студентов агротехнического института (Н. Гловин), студентов биологических специальностей (Е. Тимошенко), студентов технических университетов (А. Низовцев), будущих инженеров-педагогов (В. Кулешова). Исторический аспект подготовки будущих учителей к исследовательской деятельности раскрыт Г. Кловак.

В своих исследованиях ученые неоднократно обращались к историческому наследию. Поэтому, в контексте нашего исследования важно проанализировать становление исследовательских умений в процессе развития педагогической науки.

Философской основой проблемы формирования исследовательских умений будущих учителей начальной школы стали труды Сократа, Демокрита, Платона, Аристотеля, Фомы Аквинского, Архимеда, Апполония, Гераклита и др.

Так, в философии Сократа четко прослеживаются элементы личностно ориентированной деятельности. Исторический анализ античного наследия подтверждает исключительное значение задач для «самодвижения и самосовершенствования». Цель воспитания, по Сократу, состоит в изучении человеком самого себя и усовершенствовании собственной моральности. Идеи древнегреческого философа нашли отображение в трудах Аристотеля (384-322 г.г. до н.е.), по утверждениям которого ключевым в развитии личности является познание лицом к жизни.

В эпоху Средневековья распространяется специфическая форма науки – схоластика, которая на основе догматики сделала свой вклад в развитие осмысления культуры познания истины, усовершенствования искусства теоретических дебатов и приемов доказательства в формах дискуссии, диспута [2].

В период Нового времени в науке господствует представления о том, что истина познается путем сравнения и проверяется опытом, процесс формирования умений сосредотачивается на логическом построении выводов, установлении причин и следствий. Эти положения основываются на работах Декарта, Лейбница, Больцано, Пуанкаре и других. Вместе с тем, на ведущей роли самообразования настаивали Т. Мор, Т. Кампанелла, Ф. Рабле, М. Монтень и др. Ученые отстаивали необходимость изучения человеком реальных и полезных знаний, подчеркивали важность самостоятельности суждений, направленных на объяснение явлений, а не пустых высказываний [8].

Исторический анализ наследия классиков педагогической науки Я. Коменского, Ж.Ж. Руссо, Дж. Локка, И. Песталотци, Ф. Дистервега позволяет определить методологические и дидактические корни исследовательских умений.

Идеи организации научной деятельности нашли свое место в теоретико-методологических основах образования Я. Коменского (1592-1670 г.г.). В науке и в обу-

чений, как отмечал педагог, все должно быть взаимосвязано: «все, что находится во взаимной связи, должно излагаться в той же последовательности»

[4, с. 242]. Через разрозненные знания, по мнению Я. Коменского, невозможно достичь единой истины, а их изложение в таком виде, делает эти научные знания недостаточно приспособленными к ежедневным потребностям жизни. Ученый впервые теоретически связал обучение с научным познанием, путь формирования умений педагог видел через использование методов наук, «открытия», «поиска» [9].

Так, Ж. Ж. Руссо (1712-1778 г.г.), критикуя схоластическую школу, призывал к обучению, которое основывается на потребностях человека, его непосредственных запросах и интересах. Он предлагал строить обучение с учетом исследовательского стимула. При этом, как отмечал известный французский педагог, особые условия необходимо предъявлять учителю, который организует самостоятельное исследование [7, с. 210].

Основы идей проведения самостоятельных исследований нашли отображение в трудах И. Песталоцци (1746-1827 г.г.). источником знаний он считал исследования явлений и процессов природы, что способствовало развитию логического мышления, обобщения, формулировки на этой основе собственных понятий [6, с. 86]. Известный педагог определил такие пути формирования умений:

- увеличивать круг наблюдений;
- крепко и систематически закреплять принятые способы познания;
- предлагать широкие знания [6].

Отметим, что система И. Песталоцци является наиболее подобной по своей сути к настоящему исследованию, которая обеспечивает личностное развитие.

Первую попытку классифицировать виды познания делает А. Дистервег (1790-1866 г.г.): наблюдение, размышление, воспроизведение, беседа Сократа, эвристический поиск. Ученый утверждал, что плохой учитель преподносит истину, хороший – учит ее находить [3], обучение без исследования не формирует полноценных и действенных умений личности. Знаменитый педагог, автор эвристического метода, отмечал: „то, что исследовано другими, имеет для меня ценность, поскольку вызывает потребность в исследовании” [3, с. 82].

В XVII веке поиски универсального метода алгоритмизированного решения исследовательских задач появились у Р. Декарта, Г. Лейбница и других. Г. Сковорода и Й. Герbart высказывали похожие взгляды об усвоении истины, которая, лучше всего познается через собственную активность, путем реализации умений.

Идея исследовательского подхода в обучении впервые была выдвинута в России во второй половине XVIII века Н. Новиковым. Большой вклад в разработку исследовательского пути в обучении внесли русские педагоги А. Герд, Н. Бунаков, Н. Пирогов, К. Ушинский и другие.

Н. Пирогов положил начало сближению педагогической теории и практики. Он рекомендовал заниматься научными наблюдениями. Но самое важное - это изданный Н. Пироговым указ по округу под названием: «О разрешении учителям использовать при преподавании составленные ими учебники и учебные программы». Это первая, известная нам в истории отечественной педагогики, постановка проблемы составления авторских программ и методического обеспечения самим учителем.

Рассматривая проблему исследовательских умений, следует отметить, что в отечественной педагогике начала 20-х годов XX века осуществлялась активная разработка исследовательского метода, под которым понимали: метод лабораторных уроков (П. Ягодовский), метод поисков (Б. Всесвятский), генетический метод (П. Блонский) и др. В этот период дидактическая категория „умения” в педагогической литературе использовалась вместе с дефиницией „работа”. Внимание педагогов концентрировалось на методах самостоятельного усво-

ения знаний, умений и навыков, что обязывало большое количество работников образования пользоваться терминолгией «методы образовательной работы» и сместило акцент с процесса преподавания, на процесс обучения [5, с. 316].

Начало практической реализации проблемы формирования исследовательских умений ученые относят ко второй половине XIX века, а именно: А. Герд (Россия), Ф. Винтергальтер, Ф. Даннеман (Германия) и Г. Армстронг (Англия) и другие – развивали идеи эвристического и частно-поискового обучения, в процессе которого закладывались основы и структура исследовательских умений [2].

Первые попытки разграничить определения активности и пассивности обучений встречаются в работах Дж. Дьюи, А. Лай, Г. Спенсера и других, по мнению ученых они зависят от стимулирования (внутреннего и внешнего) самостоятельности, что позволяет продуктивно формировать умения.

Развитие антропоцентрической парадигмы образования в начале XX века базировалось на основе большого количества новых концепций, которые основывались на идеях природосоответствия обучения, свободы развития и самоопределения, сотрудничества. Одним из первых, кто расширил и реализовал потребность в новых идеях, был американский педагог и философ Дж. Дьюи. Ученый предложил концепцию содержания образования, в центре которой стоит личность с уникальным внутренним „Я”, умением и способностью к познанию, мотивом к обретению собственного опыта [11]. На основе философских идей своих соотечественников Ч. Пирса, В. Джемса, прагматик Дж. Дьюи приблизил образование к интересам личности, сделал ее максимально жизненной, с учетом импульсов природного роста человека, среди которых и „исследовательское” притяжение к познанию и пониманию.

Однако, в дидактической системе Дж. Дьюи существовал ряд противоречий: с одной стороны, ориентация процесса обучения на накопление интеллектуального потенциала и пробуждение интересов и мотивов, развитие познавательной самостоятельности и творческого мышления, критического отношения к идеям, а с другой – ограничение теоретического компонента содержания образования, опора на практический опыт, что усложняет решение поставленных задач [11].

На основе ключевых положений прагматизма „опыта” и „исследования”, педагогика Дж. Дьюи определила индивидуальный стиль деятельности личности как основу ученого процесса, что было принципиальной ошибкой. Переоценка опыта и спонтанных интересов ребенка нарушала последовательность и систематичность в обучении.

Большое значение для раскрытия проблемы формирования исследовательских умений имеет распространение в XX веке в США практики

индивидуального обучения по форме Дальтон-плана. Дальтон-план предполагал работу учителя с несколькими классами в виде индивидуальных занятий. Педагоги разрабатывали задания и оказывали ученикам необходимую помощь в их выполнении. Учет выполненных заданий производился по индивидуальным карточкам, которые имел каждый учитель, такую же карточку имел каждый класс.

Характерные признаки исследовательской деятельности присущи также бригадно-лабораторному методу и методу центра интересов, которые активно развивались в период реформирования образования Украины в 1920-1930 г.г.

По бригадно-лабораторному методу учебные задания разного характера (одинаковые и дифференцированные) разрабатывались для звена. Перед выполнением задания учитель проводил установочное занятие, после чего бригады работали самостоятельно, распределяя между собой виды работ. Ответственным назначали бригадира.

Известный педагог О. Декроли предложил термин „метод центра интересов”, в основу которого положен принцип подбора материала с учетом интересов и потребностей ребенка, а также организация работы с такими этапами – наблюдение, ассоциация, выражение.

В соответствии с концепцией Дж. Дьюи (1859-1952 г.г.), ученики обязаны были самостоятельно решить проблему при использовании необходимых знаний из разных областей и получить ощутимый результат. Решение проблемы таким способом является близким по своей сути к исследовательской деятельности.

Рассмотрим идеи Дж. Дьюи:

1) способности в ребенке заложены природой, а школа должна создать условия для их раскрытия;

2) знания должны служить для адаптации человека к окружающей среде и иметь практическую направленность;

3) главное не количественные характеристики знаний, полученные учениками в школе, а умение использовать их в конкретной ситуации;

4) важно подчинить содержание обучения решению практических проблем, которые отвечают силам и интересам ребенка;

5) решение проблем требует соединения умственного и физического труда, который имеет развивающую и социальную ценность [11, с. 79].

Заметим, что в педагогической мысли проанализированных периодов прослеживается преимущественно дискуссионный характер по поводу содержания исследовательских умений.

В начале 80-х годов XX века А. Алексюк уточнил сущность технологических элементов исследовательских умений, выделил виды и особенности субъект-субъектного взаимодействия и специфику их применения [1].

Вместе с тем, весомый вклад в развитие проблемы формирования исследовательских умений сделали украинские дидакты А. Бондарь, В. Евдокимов, В. Максименко, В. Лозовая, В. Паламарчук, И. Подласый, А. Савченко и др.

В 90-е годы идеи развития функций педагогов-исследователей стали реализовываться через систему аттестации, через предоставление более широких прав учителю и школе, через создание альтернативного образования, появление школ разных типов. Инновационные процессы начали рассматриваться как механизм развития образовательного учреждения. Исследования стали закладываться в концепции, программы развития школ. В 90-е годы усилилась подготовка учителей к исследовательской деятельности. Исследовательская работа в педагогическом вузе становится важным фактором в подготовке учителя к творческой деятельности, обеспечивает повышение педагогической культуры, эффективности педагогического труда, способствует формированию исследовательских компетенций.

Сегодня, ряд ученых придерживаются мнения, что

знания и умения являются результатом практической деятельности. Первые попытки структурировать умения совершили дидакты: Г. Ващенко, Н. Верзилин, Е. Голант, Н. Данилов, А. Петровский, К. Ягодновский и другие. Итак, проблему формирования исследовательских умений в педагогической мысли можно охарактеризовать как трансформационную, что позволяет очертить рамки дальнейших поисков в определенном направлении.

Итак, ретроспективный анализ проблемы формирования исследовательских умений позволяет утверждать, что они становятся все более необходимыми для того, чтобы разрабатывать свои образовательные программы, выбирать и проектировать образовательные технологии, через него происходит повышение профессионализма педагога, обеспечивающего качество образования в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / Анастолій Миколайович Алексюк. – 2-ге вид. перероб. і допов. – К. : Радянська школа. 1981. – 206 с.
2. Антология педагогической мысли: прогрессивная зарубежная мысль о трудовом воспитании и профессиональной подготовке / Сост. К. И. Салимова, Г. Б. Корнетов. – [в 3 т.]. – Т. 1. – М. : Высшая школа, 1988. – 447 с.
3. Дистервег А. В. Руководство к образованию немецких учителей / Адольф Вильгельм Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.
4. Коменский Я. А. Великая дидактика // Я. А. Коменский. – Избр. пед. соч. – [в 2 т.]. – Т. 2. – М., 1982. – С. 242–476.
5. Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики (1921 – 1931) / Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, З. И. Равкин / Под ред. Ф. Ф. Королева и В. З. Смирнова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 508 с.
6. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения / под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – [в 2 т.]. – Т.1. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с.
7. Руссо Ж.-Ж. Избранные сочинения в 3-х томах / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Гослитиздат, 1961. – Т.3. – 727 с.
8. Сисоева С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб. / С. О. Сисоева, І. В. Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
9. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. Я. А. Коменский – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
10. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
11. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; [пер. с англ. Н. М. Никольской]. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.

RESEARCH SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL: HISTORICAL POTENTIAL

© 2013

*K.I. Stepaniuk, teacher, post-graduate student
Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine*

Annotation: In article is considered research skills of future teachers of primary school in a context of history pedagogical science. The work is devoted to the problem of formation of research skills of future teachers of primary school during the different historical periods.

Keywords: skills, research skills, project, professional training of future teachers of primary school.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2013

Л.М. Таутиева, старший преподаватель кафедры дошкольного образования
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Формирование у дошкольников осознание безопасности, как меры защиты организма от внутренних и внешних опасностей является важным аспектом современного образования. В связи с этим в данной статье рассмотрены некоторые подходы по ознакомлению дошкольников с основами безопасного поведения в разных условиях и по соблюдению мер предосторожности.

Ключевые слова: основы безопасности, младшие дошкольники, меры предосторожности, опасные ситуации.

Мир, в котором мы живем, полон опасностей, постоянно угрожающих здоровью, жизни нас и наших детей. Никто из нас не застрахован от того, что в любой момент может оказаться в зоне опасного события, особенно ребенок. Разрешить это противоречие возможно путем формирования у дошкольников умения оценивать возникающие опасности, заранее предусмотреть меры защиты, предотвратить опасность, научить ребенка осознанно действовать в той или иной ситуации.

Важно не только оберегать ребенка от опасности, но и готовить его встрече с возможными трудностями, формировать представление о наиболее опасных ситуациях, о необходимости соблюдения мер предосторожности, прививать ему навыки безопасного поведения в разных условиях совместно с родителями, которые выступают для ребенка примером для подражания [4, с. 25].

Проблема безопасности жизнедеятельности разрабатывалась в исследованиях многих отечественных ученых, среди которых можно назвать В.А. Ананьева, А.С. Вернадского, М.И. Ломоносова, И.М. Сеченова и др. Реальное многообразие идей и подходов к проблемам безопасности и жизнедеятельности личности освещено в работах отечественных психологов В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, Д.В. Эльконина и др. Среди современных исследований можно выделить труды таких ученых, как Н.Ю. Белая, Л.И. Лукина, В.Н. Мошкин и др.

Вопросы привития навыков основ безопасности детям старшего дошкольного возраста отражены в научных трудах Н.Н. Авдеевой, Л.П. Анастасовой, Г.К. Зайцева, В.Н. Зимониной, О.Л. Князевой, Л.А. Кондрыкинской, И.Ю. Матасовой, Р.Б. Стеркиной, Л.Г. Татарниковой, Л.Ф. Тихомировой, Т.Г. Хромцовой и др.

Понятие безопасности жизнедеятельности в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) ранее включало в себя следующие компоненты: охрана жизни и здоровья детей, обеспечение безопасных условий труда сотрудников ДОУ. Но современный мир изменил подход к проблеме безопасности, в нее вошли и такие понятия, как экологическая катастрофа (Н.Ю. Белая) [3, с. 84] и терроризм (В.Н. Мошкин) [7, с. 11-15].

Огромный вклад в решение научной проблемы выживания, самосохранения и безопасности человека внесли исследования зарубежных ученых Б. Паскаля, З. Фрейда и др. Большую организационно-педагогическую и научно-методическую работу проводит Международная академия наук экологии и безопасности жизнедеятельности (МАНЭБ).

Опасность – центральное понятие безопасности жизнедеятельности, она носит скрытый характер. Признаками, определяющими опасность, являются: угроза жизни; возможность нанесения ущерба здоровью; нарушение условий нормального функционирования органов и систем человека [6, с. 35].

Можно выделить ряд опасностей, связанных с местом пребывания дошкольника: *опасности дома, опасности на дороге и улице, опасности на природе, опасности в общении с незнакомыми людьми*. Дадим краткую характеристику каждому из них.

Как показывает статистика, большинство несчастных случаев происходит дома. Наш дом, до отказа заполнен-

ный различной бытовой техникой и химией, часто представляет мину замедленного действия. К повреждениям, которые ребенок получает в результате несчастных случаев дома, большинство ученых относят:

- ожог от горячей плиты, посуды, пищи, кипятка, пара, утюга, других электроприборов и открытого огня;
- падение с кровати, окна, стола и ступенек;
- удушье от мелких предметов (монет, пуговиц, гаек и др.);
- отравление бытовыми химическими веществами (инсектицидами, моющими жидкостями, отбеливателями и др.);
- поражение электрическим током от неисправных электроприборов, обнаженных проводов, от втыкания игл, ножей и других металлических предметов в розетки и настенную проводку [8, с. 104].

Одной из серьезнейших проблем любого города и области является *дорожно-транспортный травматизм*. Травмы происходят по неосторожности детей, из-за несоблюдения или незнания правил дорожного движения. Самыми распространенными ошибками, которые совершают дети, являются: неожиданный выход на проезжую часть в неустановленном месте, выход из-за стоящего транспорта, неподчинения сигналам светофора, нарушение правил езды на велосипедах и т.д. беспечность детей на дорогах зависит от взрослых, от низкого уровня их культуры поведения [1, с. 94]. Учитывая перечисленные ошибки, считаем, что детей необходимо учить тому, чтобы они соблюдали следующие правила, когда переходят дорогу:

- остановиться на обочине и посмотреть в обе стороны;
- перед тем как переходить дорогу, убедиться, что машин или других транспортных средств на дороге нет;
- переходя дорогу, держаться за руку взрослого или ребенка старшего возраста;
- переходить дорогу только в установленных местах на зеленый сигнал светофора;
- на дорогу надо выходить спокойно, сосредоточенно, уверенно и так, чтобы водитель видел тебя;
- переходить дорогу надо по перпендикуляру к оси, а не по диагонали;
- если транспортный поток застал на середине дороги, следует остановиться и не паниковать;
- маленького ребенка переводить через дорогу надо только за руку;
- детям нельзя играть возле дороги, особенно с мячом;
- во избежание несчастных случаев детей нужно учить ходить по тротуарам лицом к автомобильному движению.

К *природным опасностям* относятся стихийные явления, которые представляют непосредственную угрозу для жизни и здоровья, например ураганы, наводнения, сели; экстремальные ситуации; растения, животные, грибы и другие явления и объекты. Некоторые природные опасности нарушают или затрудняют нормальное функционирование систем и органов человека. К таким опасностям относятся туман, гололед, жара, барометрическое давление, излучения, холод и др.

Количество насильственных преступлений в отно-

шении детей, часто заканчивающихся трагически, не снижается. Статистика сексуальных преступлений против детей неполна и неточна. Большую часть подобных преступлений (61%) совершают психически здоровые люди, а не маньяки и психопаты. Более 60% насильников – люди моложе 21 года и лишь немногим более 10% – старше 30 лет. Подавляющее большинство преступающих закон не посторонние, а хорошо знакомые детям люди. Из них примерно 40% – отцы, братья и другие родственники, а 45% – друзья, соседи, учителя, воспитатели [3, с. 74-77].

Малыши уязвимы для преступников, более всего рискуют дети, чувствующие себя нелюбимыми. Они являются легкой мишенью. Специалисты в области виктимологии (науке о поведении жертвы) отмечают, что многие насильники не жалеют времени и усилий для того, чтобы завоевать доверие и расположение ребенка. Ведь, по сути, они, прежде всего, хорошие психологи, которые знают, что нужно детям, и предлагают им то, что они хотят получить.

Поведение детей в опасных ситуациях различно. Безопасность – это не просто сумма усвоенных знаний, а умение правильно себя вести в различных ситуациях. И только от обученности и опыта в большей степени зависит способность детей к безопасному существованию в окружающей среде. Многие похитители и насильники кажутся дружелюбными и неопасными. Они профессионалы в том, чтобы понравиться детям, и усыпить их бдительность, проявляют изощренную изобретательность. С помощью разнообразных предлогов стараются заманить малыша в безлюдное место. Вот некоторые из них: «Помогите, пожалуйста, убежала кошка в подвал», «Пойдем, покажу тебе на чердаке котят», «Хочешь, я тебя прокачу» и т.д. Маленький ребенок, не задумываясь о последствиях, принимает предложение или соглашается помочь.

Кроме того, дети могут оказаться в непредсказуемой ситуации на улице и дома, поэтому главной задачей взрослых является стимулирование развития у них самостоятельности и ответственности. Критериями эффективности созданных педагогических условий, по мнению некоторых ученых, являются следующие сформированные компетенции дошкольников:

- умение ребенка действовать с потенциально опасными предметами домашнего обихода с соблюдением мер предосторожности;
- знание основных правил дорожного движения;
- умение ориентироваться в дорожных ситуациях;
- способность воспринимать информацию о безопасности;
- навыки осознанного отношения к правилам и нормам поведения на дороге, улице, на природе, в быту, в условиях ДОУ;
- способность контролировать свои поведенческие реакции;
- умение находить выход из проблемной ситуации [5, с. 118].

В связи с этим традиционные формы обучения, принятые в ДОУ, могут использоваться лишь частично и больше внимания надо уделять организации различных видов деятельности, направленных на приобретение детьми определенного навыка поведения, опыта. Ведь все, чему учат детей, они должны применить в реальной жизни, на практике.

Необходимо воспитывать привычку правильно пользоваться предметами быта, учить обращаться с животными, кататься на велосипеде, объяснять, как надо вести себя во дворе, на улице и дома. Нужно прививать детям навыки поведения в ситуациях, чреватых получением травм, формировать у них представление о наиболее типичных, часто встречающихся ситуациях. Проблема создания условий для усвоения этих знаний детьми дошкольного возраста является одной из первоочередных в педагогической деятельности воспитателей

ДОУ. Для осуществления данной проблемы необходимо: сформировать у детей адекватное представление об окружающем мире; помочь ребенку создать целостное представление о своем теле, осознать самоценность своей и ценность жизни другого человека; формировать потребность в физическом и нравственном самосовершенствовании, в здоровом образе жизни; привить навыки профилактики и гигиены, первой медицинской помощи, развивать умение предвидеть возможные опасные для жизни последствия своих поступков для себя и своих сверстников; развивать охранительное самосознание; ознакомить с правилами поведения на улице, в быту; научить ребенка обращаться с опасными для здоровья веществами; ознакомить детей с травмирующими ситуациями; формировать правильное поведение ребенка в процессе выполнения всех видов деятельности.

В каждом образовательном учреждении должны строго соблюдаться правила и меры безопасности. Здоровье детей в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) не должно подвергаться опасности, за этим должны следить воспитатели, медсестры, заведующая. Существуют определенные правила охраны жизни и здоровья детей. Так, должны систематически проводиться технические осмотры помещения, соблюдаться правила пожарной безопасности. В комнатах с детьми не должно быть кипятка, лекарств, спичек. Все продукты, употребляемые детьми в пищу, должны быть приготовлены с соблюдением санитарных правил. Все опасные предметы должны быть вне зоны досягаемости для детей. Для проведения занятий выдаются ножницы с затупленными концами, только под руководством и надзором воспитателя. Так же в целях охраны здоровья детей в ДОУ необходимо привести в порядок и участок, на котором дети гуляют. Все ямы должны быть засыпаны, ежедневно проверяться отсутствие предметов, которые могут нанести вред здоровью ребенка. Все игровые снаряды, должны быть в исправности. Во время зимы все здания и постройки должны быть очищены от снега, не допустимы сосульки, все дорожки должны быть обработаны песком. Правила охраны жизни и здоровья детей являются обязательными для исполнения детскими дошкольными учреждениями независимо от ведомственной подчиненности. О наличии заболеваний необходимо сразу сообщать медицинскому работнику. Помещения, в которых находятся дети, должны ежедневно убираться и проветриваться. Воспитатели должны не только обучать детей и развивать их умственные способности, но и следить за тем, чтобы здоровье детей в ДОУ не пострадало, а наоборот окрепло и улучшилось.

Работа с родителями – одно из важнейших направлений воспитательной деятельности в ДОУ. Для благополучия ребенка очень важно выработать четкую стратегию сотрудничества. Ведь круг проблем, связанных с безопасностью ребенка, невозможно решить только в рамках детского сада. Именно предметы домашнего обихода, бытовые ситуации могут стать причиной несчастных случаев. В этой связи родители должны подумать о безопасности. Поэтому необходим тесный контакт с родителями.

Цель работы с родителями – объяснить актуальность, важность проблемы безопасности детей, повысить образовательный уровень родителей по данной проблеме, обозначить круг правил, с которыми необходимо знакомить прежде всего в семье. Обучение основам безопасности жизнедеятельности осуществляется через совместную и индивидуальную деятельность воспитателя с детьми. Задачи этого образовательного направления решаются через все виды деятельности детей – рисование, развитие познавательных способностей и речи, знакомство с художественной литературой, игру, – что не создает дополнительной нагрузки для детей.

Таким образом, для того чтобы дети дошкольного возраста овладели элементарными навыками поведения на улице, дома, в транспорте, гуляя в лесу, парке целесо-

образно использовать различные методы, включая:

- игровые тренинги, в которых разыгрываются жизненные ситуации и подкрепляются сказочными сюжетами (имитирование действий с бытовыми объектами и моделирования возможных угрожающих ситуаций обращения с ними);
- обучение детей приемам защитного поведения (крик, призыв о помощи);
- использование художественной литературы, где иллюстрируются потенциально опасные ситуации;
- организация выставок рисунков по темам «Правила дорожного движения», «Необычный дорожный знак», «Целебные и ядовитые растения» и т.д.;
- организация досуга с участием родителей (КВН на тему «Безопасное поведение на дороге и дома» и др.);
- применение видеоматериалов;
- беседы («Осторожно Дорога», «Внимание – Переходим улицу», «Игры во дворе», «Откуда может прийти беда»);
- периодические прогулки к проезжей части, экскурсии по улицам города;
- встречи с инспектором ГИБДД, прогулка в пожарную часть.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев В.А. Организация безопасности и жизнедеятельности дошкольников. – Томск: Изд-во ТГУ, 2000. – 220 с.

2. Антонова Ю.А. Веселые игры и развлечения для детей и родителей. – М.: ООО «ИД РИПОЛ классик», ООО «Дом 21 век», 2007. – 288с.

3. Белая Н.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников. – М., 2005. – 109 с.

4. Григорович Л. Санитарно-просветительная работа среди родителей по предупреждению травм у детей младшего дошкольного возраста // Медицинская сестра. 2008. №8. – С. 25.

5. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. Пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., – М.: «Академия», 2002. – 416 с.

6. Лукина, Л.И. Безопасность дошкольного образовательного учреждения // Управление ДОУ, № 4, 2007. – С. 33-40.

7. Мошкин В.Н. Закономерности воспитания культуры безопасности. // Основы безопасности жизни. – 2005. – № 7. – С. 11-15.

8. Петров С.В. Опасные ситуации техногенного характера и защита от них. – М., 2008. – 118 с.

9. Программа воспитания и обучения в детском саду // Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 232 с.

10. Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Программа здоровьесберегающего направления «Основы безопасности детей дошкольного возраста». – М.: «Академия», 2007. – 107 с.

FORMING THE BASIS SAFETY AT PRESCHOOL CHILDREN

© 2013

L.M. Tautieva, senior lecturer in early childhood education
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: Formation of safety awareness in preschool children, as a measure of the body's defense against internal and external threats is an important aspect of modern education. In this regard, this paper discusses some approaches to educate pre-school children the basics of safe behavior under different conditions and to comply with safety measures.

Keywords: foundations of security, younger preschoolers, precautions, dangerous situation.

УДК 374.7

АНДРАГОГИЧЕСКАЯ И АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

© 2013

Л.М. Ткаченко, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков
Черкасский государственный технологический университет, Черкассы (Украина)

Аннотация: Определены андрагогическая и акмеологическая модели обучения взрослых, которые рассмотрены в контексте непрерывного образования. Актуализируется важность обучения взрослых в связи с требованиями рынка труда.

Ключевые слова: андрагогика, акмеология, обучение взрослых, непрерывное образование.

В условиях постоянного усложнения технологии производства возникает необходимость постоянно повышать квалификацию работников всех отраслей экономики и сферы услуг, а следовательно – совершенствовать систему профессиональной подготовки. Повышение квалификации осуществляется в процессе обучения и самообразования взрослого населения в течение всего времени активной деятельности путем непрерывного многоуровневого образования каждого человека на протяжении его жизни (lifelong learning).

Обострение проблемы переподготовки и переквалификации производственного потенциала обуславливает актуальность исследования процесса обучения взрослых, определяет психологические основы обучения на этапе зрелости. Непрерывность образования предполагает поиск принципиально новых решений основных задач по преемственности и целостности профессионального становления и развития личности, постоянного углубления ее общеобразовательных и профессиональных знаний, усиления индивидуального подхода в образовании, развития творческих способностей специалистов. Современное общество ставит все новые, все более высокие, требования к интеллекту личности, ее мобиль-

ности, пластичности и гибкости. Человек становится активной движущей силой общественного развития лишь при условии глубокого познания объективных законов развития природы и общества, приобретения глубинных знаний, умений и возможностей их использования на благо прогресса.

Целью статьи является анализ проблемы реализации андрагогической и акмеологической моделей обучения взрослых в контексте непрерывного образования взрослых в связи с повышением требований рынка труда.

Изучение управления и самоуправления развитием личности осуществляется в соотношении его содержательных и процессуальных сторон на уровнях педагогики (воспитания и образования детей, подростков и юношей) и андрагогики (образования взрослых). Особое внимание уделяется воспитательной и учебной среде, принципам ее конструирования и функционирования. Сложившиеся в отечественной психологии в середине XX в. теории, концепции, трактовки обучения и учебной деятельности (Л. Айдарова, Б. Ананьев, П. Гальперин, Г. Граник, В. Давыдов, Д. Эльконин, Л. Занков, С. Калмыкова, Г. Костюк, Н. Кузьмина, Л. Ланда, А. Люблинская, А. Марков, Н. Менчинская,

Н. Талызина, П. Шеварев и др.), а также работы зарубежных ученых (И. Лингарт, И. Ломпшер и др.) являются значительным вкладом не только в осмысление педагогической практики, но и в педагогическую психологию как науку, что целенаправленно развивается.

Б. Ананьев [1] выделил такие направления психолого-педагогического развития взрослых людей: обучение взрослых на всех уровнях образования; переобучение и обучение в условиях трудовой деятельности, овладение смежной профессией, повышение квалификации кадров, совершенствование в той квалификации, которой человек не овладел ранее с учетом новейших достижений науки и техники в этой области деятельности. В современной научно-педагогической литературе встречаются близкие по значению термины, связанные с непрерывной профессиональной подготовкой: «перманентное образование», «повышение квалификации», «переквалификация», «подготовка и переподготовка кадров». Все они касаются образования, которое продолжается после базового и обеспечивает возможность использования каждым человеком в течение его жизни разнообразных учебных программ и позволяет ему рационально сочетать образование с самообразованием.

Взрослый ученик – лицо дееспособного возраста, которое различными способами объединяет учебную деятельность и занятость в сфере труда; это социальный зрелый, в целом сформирован индивид, который уже имеет статус оплачиваемого работника и полноправного гражданина, деятельного члена общества, имеет разнородные социальные обязанности. По мнению Л. Лукьяновой, взрослость связывают не столько с возрастом человека, сколько с социально-психологическими факторами, которые осознает сам человек и признает общество. Взрослыми учениками являются: учащиеся вечерней общеобразовательной школы; студенты вечерней, заочной и дистанционной форм обучения и экстерны вузов; аспиранты, лица, получающие профессию на рабочем месте; слушатели курсов и институтов повышения квалификации, те, кто проходит подготовку или переподготовку в связи с изменениями в содержании их трудовых функций, лица, осваивающие новую профессию в курсовой или иной форме; участники программ ролевого образования; участники программ неформального образования, имеющие любительское направление, лица, занимающиеся управляемым самообразованием [9, с. 73].

Результаты исследований возрастной психологии свидетельствуют, что пределы сохранения активности и творческих способностей можно существенно расширить в условиях определенной организации жизни и деятельности человека [6, с. 67-68], который во все периоды своей жизни способен приобретать новые знания и расширять кругозор, а в процессе трудовой деятельности при необходимости овладевать новыми и смежными профессиями. Особого внимания в этом контексте заслуживает последипломное образование на разных этапах жизни взрослого человека.

Возрастная периодизация интеллектуального развития взрослых свидетельствует о том, что зрелый человек подвергается и даже требует и воспитания, и обучения, но степень восприятия средств педагогического воздействия в разных возрастных периодах неодинакова.

По мнению ученых, проблемы профессионального развития не только педагогические, но и психологические, а именно – акмеологические. Учебные заведения сегодня не могут обеспечить выпускника таким объемом знаний, которого хватило бы на весь период активной жизнедеятельности. В связи с интенсивным ростом потока информации через каждые 5-10 лет нужно обновлять знания, чтобы соответствовать необходимым требованиям производства и социальной сферы. Профессиональное образование должно готовить людей способных к обучению, то есть подготовленных к тому, чтобы учиться на протяжении всей жизни. Сделать это,

без сомнения, гораздо сложнее, чем просто дать людям определенный объем знаний, умений и навыков. Итак, учебные заведения призваны научить студентов учиться, получать знания и стремиться к ним.

Основными параметрами, характеризующими человека как субъекта учебной деятельности, является восприятие учебного материала (содержания, методов подачи), особенности усвоения знаний и формирования умений. Склонность к обучению формируется в процессе и обучения, и учения. Взрослому человеку чаще приходится выступать в роли субъекта учебной деятельности, вызванного различными мотивами и целями. Именно поэтому одним из путей непрерывного образования взрослых является самообразование.

Организация обучения взрослых на научной основе базируется на знаниях особенностей умственной деятельности человека в различные возрастные периоды. Когда идет речь об обучении и воспитании детей, не вызывает возражений необходимость учитывать возрастные особенности развития интеллекта. Что касается взрослого человека до сих пор преобладает мнение о том, что его личность сформирована, а потому возрастные особенности несущественны. Такой подход отрицает акмеология – междисциплинарная область знаний в системе наук о человеке, которая основывается именно на психологии взрослых, обосновывает психологические закономерности обучения на этапе зрелости (отбор организационных форм, методов и приемов обучения, индивидуальных и групповых вариантов работы со взрослыми) и его психологические условия (мотивы, направленность, интересы, склонности, общие и особые способности субъекта труда, организация профессиональной среды, условия воспитания и обучения, доступ к культурным ценностям, состояние общества и т.д.).

Акме (ακμή) – древнегреческое слово, означающее «высшая точка, расцвет, зрелость, лучшая пора». В психологической науке термин «акме» означает «соматический, физиологический, психологический и социальный статус личности, который характеризуется зрелостью ее развития, достижением наиболее высоких показателей в деятельности, творчестве» [6, с. 14-15]. Это состояние связано с возрастом человека и приходится примерно на период от 30 до 50 лет. В некоторых случаях, особенно когда речь идет о представителях творческих профессий, этот возрастной период, как правило, длится дольше. Таким образом, вершина зрелости (акме) – это многомерное состояние человека, охватывающее длительный этап его жизни и показывающее степень его реализации как гражданина и специалиста в определенной области деятельности. Чтобы понять человека в целом как обладателя и носителя всех своих ипостасей, осмыслить всю сложность зависимостей между ними, необходимо иметь единую картину изучения личности на этапе зрелости различными науками.

Современная акмеология – наука о феноменологии, закономерностях и механизмах развития человека на уровне зрелости и особенно при достижении наиболее высокого уровня в этом развитии – возникла на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин. Как наука о «периоде расцвета» акмеологию интересуют прежде всего то, в каком возрасте люди разных профессий достигают этого периода и как долго находятся на этом уровне. Но главной акмеологической проблемой является не отрезок жизненного времени, а состояние духа личности, который может превратить любой период в период расцвета. Кроме того, акмеология занимается выяснением характеристик, сложившихся у человека на основе предыдущих возрастных периодов, чтобы он во всех отношениях смог успешно проявить себя на уровне зрелости. Итак, в основе акмеологии лежит психология развития взрослого человека, которая зависит от того, как личность формирует, осознает и реализует свои потребности, способности и интересы, какой цели стремится и каким образом ее достигает [4,

с. 87].

А. Деркач и В. Зазыкин рассматривают акме как профессиональную компетентность и выделяют общие и специфические акмеологические инварианты профессионализма. Общие – не зависят от специфики деятельности и присущие специалистам любого профиля (сила личности, развитая антиципация, высокий уровень саморегуляции, умение принимать эффективные решения, креативность, высокая и адекватная мотивация достижений). Специфические акмеологические инварианты отражают содержание и требования профессиональной деятельности (высокая коммуникабельность, проницательность, стрессоустойчивость и т.д.) [5, с. 61]. Акме в этом смысле является важной составляющей профессионализма, сферой профессионального мастерства, системой знаний, что постоянно обогащается и позволяет выполнять профессиональную деятельность с высокой производительностью. Иными словами, это умение использовать знания на практике с высокой эффективностью, эффективно действовать в сфере этого профессионального знания [5, с. 112]. Как видим, такое толкование совпадает с традиционным пониманием профессиональной компетентности специалиста.

Украинский ученый В. Антонов предложил термин «киберакмеология», базирующаяся на основных принципах таких наук, как кибернетика, акмеология, синергетика, бихевиоризм, когнитология т.д. Объектом этой науки являются методы создания архитектоники для креативного саморазвития человека как личности на эволюционном пути развития творческой зрелости через внедрение математических акме-систем. Концепция киберакмеологии базируется на способностях личности, ее таланте и их моделировании средствами современных информационных технологий для достижения акме-точек знаний человека в различных областях и ситуациях и представлении модели онтогенеза человека в виде киберакмеологической информационной системы [2].

Теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых охватывает отрасль педагогической науки андрагогики (от греч. *ἄνθρωπος* – взрослый человек и *αγωγή* – вести). Понятие андрагогика ввел в научный оборот немецкий историк педагогики К. Капп в 1833 г. (книга *Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik*) и развил в теорию образования для взрослых американский педагог М. Ноулз, который в 1973 г. опубликовал работу «Взрослый ученик. Забыт – заброшен» [10, с. 5], что сразу вызвало бурную дискуссию. Известный философ и педагог И. Герbart отрицал саму идею изучения и развития образования взрослых как специфического предмета [10, с. 13]. В первой половине XIX в. образование взрослых не получило широкого распространения [7, с. 91]. Второе рождение андрагогики произошло в 1920-е годы, в частности в Германии. В этот период образование взрослых стало объектом теоретических исследований о том, почему, для чего и как учить взрослых.

Системные исследования андрагогики за рубежом начались во второй половине XX века, когда значительно расширилась сфера формального и неформального образования взрослых. Появилась потребность в специальных исследованиях в интересах повышения эффективности учебного процесса, в осмыслении традиционной педагогической проблематики в свете идей непрерывного образования. Основными направлениями андрагогических исследований является эмпирический и теоретический (герменевтика).

Современная Энциклопедия образования (2008 г.) приводит следующее определение андрагогики – «возрастная и педагогическая отрасль психолого-педагогических исследований теоретических и практических проблем образования и воспитания взрослых людей» [3, с. 22]. В специальной литературе используются также термины педагогика взрослых, профессиональное со-

вершенствование и тому подобное. Изучение научно-методической литературы свидетельствует, что исследователи рассматривают андрагогику как самостоятельную науку и научную дисциплину, как область научного знания и отрасль педагогической науки, как сферу социального знания и гуманитарную сферу знания [8, с. 11]. В одном и том же исследовании андрагогика может рассматриваться с разных сторон: как направление в системе наук об образовании, учебная дисциплина, наука об образовании взрослых. Подобное расхождение мнений актуализирует необходимость дальнейшего изучения теоретико-методологических основ этой научной дисциплины.

Андрагогика призвана выяснять психолого-педагогические закономерности, социальные и психологические факторы эффективности образования, обучения и воспитания взрослых, разрабатывать методы, системы учебно-воспитательной работы с отдельными лицами и группами в возрасте от студенческого до пожилого, учитывая своеобразие педагогических ситуаций: сформированность личности, наличие жизненного опыта, культурные, образовательные, профессиональные запросы, преобладание самообразования и самовоспитания [3, с. 22].

В свете очерченного, образование взрослых – это пролонгированный процесс развития человека (личности, гражданина, индивидуальности, специалиста), который происходит в течение всей жизни. Причем определение вариативных подходов к отбору содержания обучения осуществляется с учетом специфики использования системы непрерывного образования в целом и ее отдельных компонентов. Философско-педагогическая идея непрерывного образования объединяет несколько направлений: пролонгированное целенаправленное усвоение личностью социокультурного опыта с использованием всех звеньев образовательной системы, соблюдение принципов организации действующей системы образования, образовательной политики, направленной на создание условий для обучения человека на протяжении всей его жизни, обеспечение логической взаимосвязи и преемственности различных звеньев образования [9, с. 74-75].

Объективные изменения в образовательной сфере, развитие идей андрагогики в отечественной и мировой науке позволили выявить закономерности, которые следует учитывать при обучении взрослых: взрослый человек, который учится, играет главную роль в процессе обучения, стремится к самореализации, самостоятельно, самоуправлению и осознает это вполне реально, он обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован как важный источник самообучения как его самого, так и обучения его коллег; рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, знаний и навыков; обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели. Учебная деятельность взрослого значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, одни из которых ограничивают, а другие – способствуют процессу обучения. Сам же процесс обучения взрослого организован в виде совместной деятельности тех, кто учится и тех, кто учит [11, с. 406].

Следует учитывать, что значительное место в жизни взрослого человека занимает профессиональная деятельность. В профессии жизненная позиция определяется в зависимости от найденного человеком уникально-индивидуального способа выражения своего «я» (самовыражение) в условиях общественно заданной специальности (профессии).

В профессиональной деятельности личность развивается, и соответственно этому усваиваются не только способы и алгоритмы решения профессиональных задач, совершенствуется система профессиональных уме-

ний и навыков, но и приобретаются новые знания, расширяется мировоззрение, развиваются сложные общие и специфические возможности, укрепляются индивидуально-деловые профессионально значимые качества, что, в результате, приводит к изменению в системе потребностей и ценностей субъекта труда, мотивационной сферы личности, поднимая последнюю на качественно новый уровень. Это и позволяет достичь высоких уровней в развитии личности.

Исследование психологических основ андрагогики непосредственно связано с решением проблем психологии взрослого, а на их основе – акмеологии, которая объясняет возможности роста человека в пору расцвета его творческих сил, определяет меру личностного потенциала в разные периоды жизненного цикла. Основным видом деятельности взрослого человека является труд, ведущий фактор, что обуславливает его развитие. Под влиянием труда происходит формирование жизненной позиции, ценностных ориентаций человека, определения планов на будущее, то есть социализация личности. Но влияние труда усиливается пропорционально повышению образовательного уровня. Два эти процесса – профессиональная и образовательная (самообразовательная) деятельность взрослого человека являются неразрывными и должны рассматриваться комплексно. Только при таких условиях человек, специалист может достичь наивысших показателей (акме) в личностном развитии, профессиональной компетентности, наиболее полно реализовать свой творческий потенциал.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Интеллектуальное развитие взрослых

как характеристика обучаемости // Советская педагогика. – 1969. – No 10. – С. 162.

2. Антонов В.М. Интеллектуально-математичний менеджмент. Кіберакмеологічна концепція : монографія. – К.: КНТ, 2007. – 528 с.

3. Болтівець С.І. Андрагогіка // Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 22.

4. Васьковская С.В. Периодизация развития личности // Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – С. 85-87.

5. Деркач А.А. Акмеология: учеб. пособ. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

6. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник – Мн. Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576 с.

7. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

8. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 328 с.

9. Лук'янова Л.Б. Провідні особливості навчання дорослих // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. — К. — Ніжин : Вид. ПП Лисенко М.М., 2009. – Вип. 1. – С. 72-79.

10. Основы андрагогики / под ред. Колесниковой И.А. – М.: Академия, 2003. – 240 с.

11. Сігаєва Л.Є. Використання педагогічних технологій у навчанні дорослих // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр.; [за ред. І. Зязюна та Н. Ничкало]. – К.: НТУ «ХПІ», 2003. – С. 404-411.

ACMEOLOGICAL AND ANDRAGOGICAL MODELS OF ADULTS' LIFELONG LEARNING

© 2013

L.M. Tkachenko, candidate of pedagogical studies, senior English language instructor of the Foreign Languages Department

Cherkassy State Technological University, Cherkassy (Ukraine)

Annotation: Andragogical and acmeological model of adults' teaching in way of examining them in the context of the continuous education are appointed. The adults' teaching importance in connection with the necessities of labour-market is of paramount importance.

Keywords: andragogy, acmeology, adults' teaching, lifelong learning.

УДК 37.378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© 2013

В.В. Ткаченко, преподаватель кафедры физического воспитания

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Анотация: В статье рассматриваются основные причины ухудшения здоровья подрастающего поколения, наведены факты необходимости модернизации современной сферы здравоохранения, описаны термины: здоровье, технология, здоровьесберегающие технологии.

Ключевые слова: здоровье, технология, здоровьесберегающие технологии, профессиональная деятельность.

Постановка проблемы. На сегодняшний день, в нашей стране сложились такие политические и социальные сдвиги, которые не могут не повлиять на переосмысление некоторых аспектов высшего образования. В современных условиях большой интенсивности развития воспитательного процесса в образовательных учреждениях нашего государства, одним из основных ограничительных факторов, является фундаментальный фактор - здоровье. В частности нас интересует сфера оздоровления детей младшего школьного возраста. Современные школьники являются потенциалом общества Украины XXI века. Проблеме здоровья общества сегодня уделяется огромное внимание: проводятся исследования относительно возможности сохранения здоровья детей в современных условиях, исследуются критерии определения уровня здоровья и механизмов его укрепления.

По статистическим данным в Украине:

- Абсолютно здоровых учащихся начальных классов

- 5%;

- Имеют склонность к частичным заболеваний - 50 - 60%;

- Имеют дефекты зрения и нервно-психические отклонения - 50%;

- С заболеваниями носоглотки - 30 - 40%;

- Имеют нарушения осанки - 30 - 40%;

- Имеют избыточную массу тела - 20% [1, с. 46].

Общеизвестно, что причиной такой ситуации экологические, экономические, социально-педагогические факторы. Еще одна причина - это малоподвижный образ жизни детей.

Современное общество существенно повысило требования к подрастающему поколению, ведь успех решения социальных, экономических, культурных, экологических, образовательных задач зависит от физической, интеллектуальной, нравственной, эмоциональной, социальной способности и готовности человека активно

включаться в жизненные процессы. Глубокое беспокойство вызывает состояние здоровья населения, особенно детского контингента. Дети чутко реагируют на малейшие изменения в окружающей среде, и является показателем «здоровья» общества в целом. Решить эти задачи невозможно без привлечения всех социальных институтов [2].

Теоретические исследования показали, что в образовательных учреждениях всех уровней не созданы системы формирования, сохранения и укрепления здоровья. Причинами низкого уровня сформированности культуры здоровьесбережения молодежи является отсутствие личностного ценностного отношения у студентов к собственному здоровью, мер стимулирования здоровьесберегающей деятельности студентов в учебной и внеучебной деятельности, недостаточная мотивация в двигательной активности, низкий уровень здоровьесберегающей компетентности, отсутствие знаний, умений и навыков профилактики профессиональных болезней. Известно, что на сегодня растет количество студентов с хроническими заболеваниями. По результатам медицинских исследований, лишь 10% выпускников могут считаться здоровыми, 40% имеют хроническую патологию. У каждого обнаружено несколько хронических заболеваний [3].

Одной из основных личностных функций человека является отношение к личному здоровью как к главному фактору внедрения жизненных целей. Педагогически целесообразная, грамотно организованная деятельность учителя физической культуры, которая проводится без ущерба для организма и здоровья детей, позволяет решать различные здоровьесберегающие задачи и воспитания у школьников здорового образа жизни, достигается с помощью грамотно поставленной деятельности учителя физической культуры.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемами обоснования оздоровительных технологий, внедрения их в систему работы учебных заведений занимаются А. Аксенова, Т. Андрищенко, А. Богинич, Е. Бондаренко, Л. Волошина, Г. Григоренко, Н. Денисенко, А. Дубогай, М. Ефименко, В. Ефремова, Ю. Коваленко, М. Корольчук, Л. Лиходед, Н. Маковецкая, В. Нестеренко и др..

Л. Волошина отмечает, что «сегодня общество уже не удовлетворяет традиционная система образования, критерием эффективности которой является воспитанность и образованность детей» [4, с. 28].

Украинская исследовательница Н. Денисенко, отмечает, «что дети учатся и воспитываются преимущественно по старой информационной модели, без учета личностно-ориентированного подхода, без применения соответствующих этой парадигме современных инновационных технологий и принципов индивидуализации, дифференциации и т.д.» [там же].

«Образовательные технологии, игнорируют проблемы здоровья детей, подменяя здоровьесформирующую философию жизни интеллектуализацией личности, должны быть искоренены из системы образования», - отмечает украинский исследователь А. Богинич [5, с. 197].

Формирование целей статьи. Рассмотреть основные причины ухудшения здоровья подрастающего поколения, проанализировать факты необходимости модернизации современной сферы здравоохранения, описать термины: здоровье, технология, здоровьесберегающие технологии.

Изложение основного материала. Здоровый образ жизни является основой профилактики заболеваний и укрепления собственного здоровья детей подростков. Современная концепция здорового образа жизни определяет его как осознанное в своей необходимости постоянное выполнение гигиенических правил укрепления и сохранения индивидуального и общественного здоровья.

Здоровье современных школьников - серьезная национальная проблема. Учебный день школьника насыщен значительными умственными и эмоциональными нагрузками. Школьные перегрузки и долгое нахождение в учебном заведении приводит к переутомлению учащихся.

Для детей и подростков основными составляющими элементами здорового образа жизни является рациональное питание, двигательная активность, общеукрепляющие и антистрессовые мероприятия, полноценный отдых, высокая медицинская активность. В современных сложных социально-экономических условиях отсутствие этих элементов в поведении значительной части школьников является фактором риска возникновения заболеваний.

Так, в Украине стандарты определения необходимых для успешного развития, обучения и социализации школьников ключевых и предметных компетенций:

- Умение учиться
- Общекультурное
- Гражданская
- Здоровьесберегательная
- Социальная
- Предпринимательская [6].

Для нашего исследования важно установить суть определения термина «здоровье», ведь это понятие многоаспектное, поэтому требует более детального рассмотрения. Большинство ученых под физическим здоровьем понимают «состояние такого функционирования организма в окружающей среде, при котором отсутствуют болезненные изменения, при котором возможна успешная адаптация к условиям окружающего мира; такой уровень роста и развития органов и систем организма, основу которого составляют морфологические и функциональные резервы. Физическое здоровье можно оценить по уровню физического развития, уровнем физической подготовленности, функционального состояния организма» [7].

Сейчас здоровье рассматривается как сложный многомерный феномен, имеющий гетерогенную структуру, сочетающий в себе качественно различные компоненты и отражает фундаментальные аспекты человеческого бытия. «Эта сложность и неоднородность состава, присущая самой природе здоровья, акцентирована в формулировке, предложенной экспертами Всемирной Организации Здравоохранения:» Здоровье - состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие каких-либо болезней и дефектов «. Аналогичное комплексное определение, представленное в «Толковом словаре психологических и психоаналитических терминов»: «Относительный устойчивое состояние, в котором личность хорошо адаптирована, сохраняет интерес к жизни и достигает самореализации». В свою очередь, западные ученые, представляющие, специальную психологическую дисциплину, сфокусированную на проблемах здоровья, также определяют это понятие как благополучие в широком смысле - сложная взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов. Этот сложный продукт - результат влияния генетической предрасположенности, среды и особенностей индивидуального развития. Правильное понимание здоровья человека дает представление о социально-биологической сущности человека» [8, с. 706].

Также мы не можем обойти вниманием само определение термина «здоровьесбережения», это понятие также имеет много особенностей в своем составе и большое количество ученых не могут прийти к единому мнению относительно определения данного термина.

Термин «здоровьесбережения» на сегодняшний день, не имеет однозначного определения, это вызвано:

1. Термин «здоровьесбережения» недавно был монополизирован медицинской сферой.
2. Как результат образовательной деятельности и

приоритетное педагогическую задачу, здоровьесбережения в педагогике обсуждается довольно быстро.

Проанализировав взгляды ученых позволило сформулировать следующее определение понятия: здоровьесбережения в педагогическом аспекте - это процесс обучения и воспитания у ребенка навыков здорового образа жизни, обеспечение комфортных и безопасных условий пребывания учащихся в образовательном учреждении, предотвращает перегрузкой, стрессам, усталости, способствует укреплению здоровья глазами ребенка.

«Технология» - это совокупность операций, выполняемых оговоренным способом и в определенной последовательности, из которых состоит процесс.

Понятие «здоровьесберегающие технологии» объединяет в себе все направления деятельности общеобразовательного учреждения по формированию, сохранению и укреплению здоровья учащихся. В понятии «здоровьесберегающие технологии» основную смысловую нагрузку несет термин «здоровьесбережение». Это означает, что, опираясь на сущностные признаки образовательных технологий, должны конкретизировать их содержание в особом ракурсе сквозь призму понятия «здоровьесбережение» и близких к нему терминов «здоровье» и «здоровый образ жизни».

«Здоровьесберегающие технологии условно делятся на две большие группы - здоровьесберегающие - те, что создают безопасные условия для пребывания, обучения и работы в школе, и те, что решают задачи рациональной организации воспитательного процесса (с учетом возрастных, половых, индивидуальных особенностей и гигиенических требований), соответствия учебного и физической нагрузки возможностям ребенка и здоровьесформирующих - технологии, направленные на укрепление физического здоровья учащихся, повышение потенциала (ресурсов) здоровья»[9, с.350].

Выводы исследования. Обобщение взглядов ученых позволило нам выявить, что состояние здоровья учащихся дает основания для необходимости активного использования в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учреждений здоровьесберегающих технологий. Содержание здоровьесберегающих технологий достаточно разноплановый и включает мероприятия, способствующие сохранению основных составляющих здоровья учащихся, особенно физическому здоровью. Соответствующий уровень компетентности методистов и учителей необходим для эффективного формирования здоровьесберегающей компетентности. Формированию здоровьесберегающей компетентности учителей физической культуры педагогических работников должно предшествовать оснований.

Подчеркивая интегративный характер данного лич-

ностного образования и уровней проявления, мы делаем вывод о таких его характеристиках, как многоуровневость содержания, системность, возможность формирования и актуализации в условиях профессиональной подготовки.

Для формирования у будущих учителей физической культуры готовности к осуществлению здоровьесберегающей деятельности необходимо наличие комплекса педагогических условий и методических механизмов эффективности их реализации в процессе профессиональной подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ващенко А. Педагогические условия создания здоровьесберегающей среды современной начальной школы / А. Ващенко. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/gvpkhdpi/2012_27/46_50.PDF
2. Горбинкой В. Формирование здорового образа жизни в детских заведениях оздоровления и отдыха / В. Горбинкой // Гуманитарный вестник. Педагогика. - 2012. - № 27. - С.59-65
3. Ткаченко Л. Формирование готовности будущих учителей к профессиональной деятельности средствами здоровьесберегающих технологий в условиях университетских комплексов / Л. Ткаченко // Гуманитарный вестник. Педагогика. - 2012. - № 27. - 370-374
4. Гаращенко Л. В. Педагогические условия применения здоровьесберегающих методик воспитания в дошкольном учреждении / Л. В. Гаращенко // Сборник научных трудов. - 2010. - № 4. - С. 27-34.
5. Богинич А. Сущность здоровьесберегающей среды в жизнедеятельности детей дошкольного возраста / А. Л. Богинич // Вестник Прикарпатского университета имени И. Франко. - Ивано-Франковск, 2008. - Вып. XVII-XVIII. - Педагогика. - С. 191-199
6. Государственный стандарт базового и полного общего среднего образования: Постановление Кабинета Министров Украины от 23 ноября 2011 № 1392.
7. Ежова А.А. Феномен культуры здоровья в педагогических исследованиях / А.А. Ежова [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2010_6/2_razdel/Yezhova.htm
8. Михальская Ю.А. Научные подходы к понятию проблемы отношения к здоровью / Ю. А. Михальская // Проблемы современной психологии. - 2011. - Выпуск 12. - С.705-714
9. Юноша А. Подготовка будущих учителей физической культуры к внедрению здоровьесберегающих технологий на уроках лыжной подготовки / А. Юноша // Гуманитарный вестник. - 2011. - № 27. - С. 348-352.

USING OF SAVING HEALTH TECHNOLOGIES IN THEORY AND PRACTICE OF TEACHER OF PHYSICAL CULTURE

© 2013

*V.V. Tkachenko, lecturer of the Department of physical education
Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Cherkasy (Ukraine)*

Annotation: The article examines the main causes of the deterioration of health of the younger generation, imposed the need to modernize the facts of modern health care, describes terms: health, technology, saving health technologies.

Keywords: health, technology, saving health technologies, professional activity.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ

© 2013

Е.А. Ткаченко, аспирант кафедры социальной педагогики, дошкольного и начального образования
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Анотация: В статье рассматриваются основные проблемы формирования в будущих учителях начальных классов коммуникативной компетенции, даны основные определения терминов: коммуникация, общение.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, коммуникативные процессы, профессиональная деятельность.

Постановка проблемы. Прогрессивная образовательная сообщество сегодня ставит перед собой новую задачу - сформировать у школьника и студента ключевые компетентности. На современном этапе реформация системы образования отмечается актуализация знаний о мышлении и деятельности, обсуждаются возможные средства и технологии получения жизненно необходимых компетенций, которые являются индикаторами качества образования [1].

Анализ последних исследований и публикаций. Стремительные темпы современной жизни довольно остро поставили вопрос межличностного контакта, интеграции отдельной личности в социум, поэтому отрасль общения в течение последних нескольких десятилетий является весьма популярной среди исследователей: Н. Бибики [2], О.Локшина [3], Л. Морская [4], А. Овчарук [5], А. Пометун [6], А. Савченко [7].

Формирование целей статьи. Создание современного общеевропейского пространства высшего образования обуславливает необходимость улучшения методик обучения в рамках высшего образования соответственно стремлений и возможностей граждан [8, с. 5]. Исходя из этого, перед нами стоит цель проанализировать основные проблемы формирования у будущих учителей начальных классов коммуникативной компетенции, предоставить основные определения терминов: коммуникация и общение.

Изложение основного материала исследования. Термин «общение» теснейшим образом связан с понятием «коммуникация», причем характер их отношений оценивается в науке по-разному. Существует мнение, согласно которому понятие «коммуникация» шире по объему, поскольку отражает общую связь между явлениями, реализуется в обмене информацией между системами в живой и неживой природе, и обществе посредством передачи материальных сигналов [9]. Так, например, по мнению А. Зверинцева и А. Панфилова, коммуникация это специфический обмен информацией, и определяется как процесс передачи интеллектуального и эмоционального содержания [10, с. 15-29]. По определению Е.Соколова, коммуникация - это «... специфическая культурная форма общения, обмен информацией между людьми с помощью знаков и символов, при котором информация передается целенаправленно, принимается избирательно, а взаимодействие осуществляется в соответствии с определенными правилами и нормами» [11, с. 104]. М. Каган дает определение коммуникации как информационной связи субъекта с тем или иным объектом - человеком, животным, машиной [12]. Название одной из глав известной монографии М. Кагана - «Коммуникативная деятельность или общение» подтверждает мысль о взаимодополняемости понятий «общение» и «коммуникация» [13, с. 80].

Согласно проведенному нами анализу сущности понятия коммуникация, мы под данным термином предлагаем понимать многоаспектный социально обусловленный процесс общения с помощью коммуникационных средств и инструментов.

Понимание учителем начальных классов коммуникативно-гуманистической природы педагогической деятельности, глубинное постижение и овладение основами педагогического общения являются приоритетными на-

правлениями в современной профессиональной подготовке педагога.

Эффективное осуществление коммуникативных процессов в деятельности учителя начальных классов возможно, по нашему мнению, при условии ориентации системы подготовки будущего педагога на формирование и развитие профессионально-коммуникативных качеств личности. Если вы хотите, писал В. Сухомлинский, чтобы человек умел выражать словом свои мысли, научите его «выбирать из сокровищницы родного языка весомые, острые, пылкие слова ..., в которых зазвучал бы весь диапазон человеческих мыслей и чувств» [14, с. 67].

Согласно вышесказанному мы можем сделать вывод, что декларируемый годами личностно - ориентированный подход, наконец, находит свое решение в профессионально - педагогической практике. Понимание того, что любая система обучения и воспитания может быть актуализирована только при оптимальной организации процесса взаимодействия, общение трансформировалось в усиление внимания ученых различных отраслей науки - философии, психологии, социологии, педагогики и др..

Суть процесса гуманизации образования заключается в целенаправленной ориентации на личность учащегося, развитие их творческих качеств, способности к эмоциональному переживанию получаемых знаний как достояние собственной культуры. Педагогика гуманизма ставит в основу личность ребенка, ее развитие и как параллельный процесс - обучение. Поэтому гуманистическая педагогика - это педагогика, реализующей прежде личностно - ориентированный, личностно-развивающий подход в образовании.

Обращение к проблеме коммуникативно-личностной активности учителя начальных классов предполагает проекцию активности как качества личности на его профессиональную деятельность.

Профессиональная деятельность считается деятельностью особого рода, она требует от учителя особых навыков, умений, наличия определенного состава компетенций. В ней органично сливаются художественный и педагогический аспекты. По мнению Л. Рапацкого, цель этой деятельности отражает гуманистическую направленность и человеко-творческий характер педагогической профессии. Поэтому «средством педагогической деятельности должны быть самые разнообразные формы непосредственного общения с учеником, взаимодействия с ним с помощью различных видов искусства по принципу «от сердца к сердцу» [15, с. 15].

Сказанное дает основание сделать вывод, что игнорирование условия активности всех партнеров общения ведет к искажению, а иногда и к полному прекращению коммуникативных процессов. Педагог, у которого сформирован комплекс личностно-психологических качеств, в частности профессионально-коммуникативных качеств, предстает перед другими людьми цельной личностью. А «личность задает всем людям новый эталон работы, она рождается на переднем крае возникновения общей культуры», - пишет В. Давыдов [16, с. 46]. Многие в педагогике зависят от таланта и личности педагога, отмечает педагог Б. Землянский, от его душевного богатства, от содержательности и значимости его

внутреннего мира [17, с. 13]. Педагогической аксиомой стало выражение: «Только личность рождает личность».

Учитывая, что общение - процесс, протекающий на уровне личности и межличностных отношений, мы выделяем 3 группы трудностей.

К первой группе мы относим физиологические барьеры на пути успешного осуществления процесса коммуникации. Для человека, особенно молодого, собственная внешность имеет важное значение. Дефекты лица, тела (реальные или подаются субъектом), речи, плохое зрение и проявляются причинами, затрудняющими установления коммуникативных отношений между людьми.

В второй группе мы выделяем личностные или психологические барьеры, в которые входят: отсутствие или несформированность мотивации, включающую коммуникативно-личностную направленность; недостаточная развитость навыков культуры общения; индивидуально - личностные качества (такие, как застенчивость, необщительность, скованность, грубость и т.д.), затрудняющих процесс общения; языковой барьер, то есть плохое знание разговорного языка как неродного, отсутствие яркой индивидуальности, приводит к свертыванию процесса общения партнером из-за потери интереса к субъекту коммуникации как к личности. Последняя причина особенно значимой для профессии педагога, так как ученики часто воспринимают учебную информацию через призму индивидуальности учителя.

Третья группу составляют барьеры, которые можно назвать социально-педагогическими. В нее входят прежде трудности в общении, возникающие у учащихся под влиянием командно-административного или авторитарного стиля управления процессом образования и, как следствие, процесс общения, приводит к созданию условий, неблагоприятных для развития коммуникативных (по своей природе диалогических) качеств личности. Диалогическое, личностно-ориентированное общение противоположно авторитаризма, так как оно предполагает совместную деятельность людей, участники которой относятся друг к другу и к самим себе как к субъектам. В числе других причин назовем неблагоприятный климат в социальном окружении - учебной группе, образовательном учреждении в целом, в семье, отсутствие психолого-педагогической помощи в преодолении коммуникативных барьеров; незнание учащимися теоретических основ общения и неумение воспользоваться уже сложившимся опытом взаимодействия, отсутствие примера, осознанного образца для подражания.

Итак, представлены результаты анализа литературных источников свидетельствуют, что формирование профессионально-коммуникативных качеств личности учителя начальных классов необходимо для эффективного осуществления коммуникативных процессов в профессиональной деятельности. По справедливому выражению В.А. Кан-Калика, «наши личностные качества становятся частью нашего профессионального бытия, оказываются в непосредственном взаимодействии с детьми, то есть наша личность становится педагогическим фактором. Вот почему проявление в общении с детьми личностных качеств становится профессионально значимым» [18, с. 23].

Таким образом, обзор теоретических представлений отечественных и зарубежных исследователей относительно содержания понятий «общение», «коммуникация», «коммуникативная деятельность», «профессиональная компетентность» свидетельствует о разнообразии интерпретаций этих дефиниций. Эта проблема является неоднозначной и сложной. Поэтому до сих пор нет общепринятого и единого определения указанных понятий. Существующие различия обусловлены сложностью проблемы. В связи с отсутствием единого подхода к данным дефинициям, эта важная проблема в науке дискутируется, ведь понятно, что на сегодняшний день именно от учителя начальных классов зависит будущее

ребенка, именно он воспитывает в ребенке все те личностно - важные качества, которые помогут ей в дальнейшем.

Анализ работ ученых [19, 20, 21] свидетельствует также и о том, что не существует единого мнения относительно определения структуры профессионально-коммуникативных качеств личности учителя. В наше время этот процесс является актуальным. Чтобы решить проблемы развития коммуникативных качеств учащихся начальных классов, необходимо подготовить такого учителя, чтобы был осведомлен не только с содержанием дефиниций, рассматривались в данной статье, но и знал и обладал основным перечнем умений и навыков коммуникативной деятельности, имел определенную структуру профессионально - коммуникативных качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Добротворов А.В. Условия формирования коммуникативной компетентности молодежи в учебном процессе [Электронный ресурс] / А.В. Добротворов. - Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvkyu/2009_18/27.pdf
2. Бибики Н.М. Компетентностный подход: рефлексивный анализ применения / Н. М. Бибики // Компетентностный подход в современном образовании: мировой опыт и украинские перспективы / под общ. ред. А. В. Овчарук. - М.: «К.И.С.», 2004. - С. 45-50. - (Библиотека по образовательной политике)
3. Локшина А.И. Содержание школьного образования в странах Европейского Союза: теория и практика (вторая половина XX - начало XXI вв.): Монография / А.И. Лапша. - М.: Богданова А.Н., 2009. - 404 с с. 167, 168.
4. Морская Л.И. Теоретико-методические основы подготовки будущих учителей иностранных языков к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности: дис. ... Д-ра пед. наук: 13.00.04 / Морская Лилия Ивановна; Тернополь. нац. пед. ун-т им. Владимира Гнатюка. - Т., 2008. - 573 с.
5. Овчарук О.В. Развитие компетентностного подхода: стратегические ориентиры международного сообщества / В. Овчарук // Компетентностный подход в современном образовании: мировой опыт и украинские перспективы / под общ. ред. А. В. Овчарук. - К.: [б.в.], 2004. - С. 5-14.
6. Пометун А.И. Дискуссия украинских педагогов вокруг вопросов внедрения компетентностного подхода в украинском образовании / Компетентностный подход в современном образовании: мировой опыт и украинские перспективы Библиотека по образовательной политике / Под общ. ред. О.В.Овчарук. - М.: «К.И.С.», 2004. - С. 66-72
7. Савченко О.Я. Призвание начальной школы / О.Я.Савченко // Начальная школа. - 2008. - № 2. - С.1.
8. Болонский процесс в фактах и документах. - Тернополь, 2003. - 5с.
9. Брудный А.А. К теории коммуникативного воздействия // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: МГУ, 1977. С.32-49.
10. Зверинцев А.Б. Коммуникационный менеджмент. СПб, 1997.
11. Соколов Э.В. Культура и личность. Л.: Наука, 1972. 228 с.
12. Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. - М: Политиздат, 1988. - 319 с.
13. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 327 с.
14. Сухомлинский В.А. Слово родного языка. - УМЛШ. - 1987. - № 7. 67с.
15. Рапацкая Л.А. Основы общехудожественной подготовки учителя музыки: Учебно-пособие по курсу «История русской музыки». - М.: МГОПУ, 1996.-146 с.
16. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М: ИНТОР, 1996.-544 с.

17. Землянский Б.Я. В музыкальной педагогике. - М: Музыка, 1987. - 144 С
18. Кан-Калик В.А. Учитель в педагогическом общении: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.
19. Коновалова Е.Ю. Влияние социально-экономических изменений в обществе на культуру речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 157-159.

20. Коростелева Е.Ю. Современные технологические проблемы обучения педагогов подготовке дошкольников и младших школьников к развитию речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 128-133.

21. Коновалова Е.Ю. Современные аспекты языковой ситуации в условиях общественных изменений // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 23-25.

THE PROBLEM OF TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE QUALITIES OF THE SPEECH OF STUDENTS

© 2013

Е.А. Tkachenko, post-graduate of the department of department of social pedagogy, pre-school and primary education
Cherkasy National University named after Bogdan Khmelniysky, Cherkasy (Ukraine)

Annotation: This paper examines the main issues shaping of future primary school teachers' communicative competence, these basic definitions: communication, converse.

Keywords: communication, communicative competence, communicative processes, professional activity.

УДК 371.1

ГОТОВНОСТЬ К ПАРТНЕРСКИМ ОТНОШЕНИЯМ КАК КАЧЕСТВЕННЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

© 2013

Е.Л. Федотова, зав. кафедрой педагогики, доктор педагогических наук, профессор
Е.Н. Деревцова, ст. преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии
Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)

Аннотация: На основе содержательного анализа категорий «профессиональная компетентность», «готовность к профессиональной деятельности», «партнерские отношения», анализа личностных характеристик и специфики деятельности социального педагога, определен компонентный состав готовности специалиста к партнерским отношениям, представлено авторское понимание основных понятий проблемы.

Ключевые слова: партнерские отношения, готовность к партнерским отношениям, социальный педагог, профессиональная компетентность.

Введение в профессиональное образование компетентностей и компетенций научно обосновано зарубежными (Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Саймон Шо, А. Шелтен и др.) и российскими (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур и др.) исследователями. Проведенный анализ работ свидетельствует об отсутствии единого подхода в определении понятий данных терминов, их структуры, содержания, механизмов формирования и развития. В связи с этим возникает необходимость обозначения основных исследовательских позиций, являющихся теоретической основой для разработки основных положений нашей работы:

- профессиональная компетентность – это интегративное свойство личности специалиста (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур и др.), выражающее единство теоретической и практической готовности (В.А. Сластенин и др.) к осуществлению эффективной трудовой деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях (А.М. Аронов, В.А. Сластенин, Ю.Г. Татур, Е.В. Чуб и др.);

- компетентность – это не просто совокупность компетенций, а совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах профессиональной деятельности (И.А. Зимняя, А.И. Субетто и др.);

- главной характеристикой компетенции и компетентности (с позиций категории «соответствия») является «владение» и «готовность», при этом «владение» является основой «готовности» (А.И. Субетто);

- компетентность есть динамическое качество человека-профессионала (А.И. Субетто, Е.В. Чуб), формируясь в образовательном процессе, становится его обобщающим интегративным результатом (И.А. Зимняя) и развивается в дальнейшем за пределами учебного заведения по мере накопления опыта в соответствующей профессиональной деятельности («движется» от начального уровня, заложенного в системе профессионального образования, к мастерству, как высшей форме компетентности, т.е. увеличивает свой потенциал (свои

«готовности»)) (А.И. Субетто);

- профессиональные компетентности многоаспектны, сложны по структуре (системны, над и межпредметны, интегративны) (А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова), они включают все то, что может быть мобилизовано для эффективного действия: когнитивные и некогнитивные компоненты (двигательные и умственные навыки, знания, мотивацию, ценностные и этические ориентации, установки, социальные и поведенческие компоненты) (Н.Н. Абакумова, И.Ю. Малкова), опыт, обобщенные способы деятельности, профессионально значимые качества личности и др. (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Д.А. Махотина, Л.М. Митина, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской и др.);

- профессиональная компетентность социальна по своему содержанию (в широком значении этого слова), она вырабатывается, функционирует в социуме, проявляется в поведении во взаимодействии с другими людьми (Л.В. Будяк, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, О.Г. Ларионова и др.).

Подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля требует формирования особой группы компетентности в сфере социальных отношений, обеспечивающей адекватность взаимодействия человека с обществом, группой, коллективом в различных диапазонах жизни и работы (Л.В. Будяк, И.А. Зимняя и др.). Исследователями она чаще всего бывает включена в состав общих, базовых, ключевых или академических компетентностей/компетенций специалиста и представлена, как: *социальная (социально-профессиональная) компетентность/компетенция*: готовность к согласованным действиям, владение техникой аргументации и ведения спора, проявление эмоциональной устойчивости, терпимости в ситуациях социально-профессиональной направленности, умение прогнозировать развитие межсубъектных отношений и др. (Т.Н. Лобанова); корпоративность и др. (М.В. Гуковская); коммуникативность (отзывчивость в общении, структурированность речи, убедительность) и др.

(В.И. Байденко); достижение поставленных целей, личная инициатива и др. (Р. Марр); способность понимать других, контактность и др. (Австрия); *межличностная компетенция*: навыки межличностных отношений; индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения; социальные навыки, определяемые процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства и др. (по материалам Болонского соглашения); *компетенции социального взаимодействия*: знание конструктивных стратегий решения конфликтных ситуаций, социальная адаптивность, сотрудничество: совместная деятельность с обществом, общность с коллективом, семьей, друзьями, партнерами; толерантность; уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол) и др. (И.А. Зимняя); умение использовать формы и технологии партнерского взаимодействия с коллегами, родителями, с администрацией общеобразовательного учреждения, общественными организациями для решения профессиональных задач и др. (О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискунова и др.). А также, как: *коммуникативная компетенция*: способность эффективно общаться, устанавливать деловые контакты, сотрудничать и др. (Страсбург, Франция); владение различными социальными ролями в коллективе и др. (А.В. Хуторской); умение выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей и др. (А.В. Баранников); вступать в коммуникацию, быть понятым и др. (Г. Селевко); *компетентность в сотрудничестве и партнерстве*: умения проявлять настойчивость в достижении цели, независимость, обладать чувством ответственности; быть способным к компромиссу, работать в условиях ограниченности ресурсов; справляться с рисками и др. [5]; устанавливать и поддерживать контакты, вести переговоры, сотрудничать и работать в междисциплинарной команде и др. (А.В. Баранников); улаживать разногласия и конфликты, договариваться и др. (Совет Европы).

Особую значимость данная компетентность приобретает в ряде профессий социального типа, каковой является профессия социального педагога. Специфика профессиональной деятельности социального педагога обуславливает необходимость построения успешных взаимодействий, поскольку специалист не только включается в совместную работу с коллегами, но и сотрудничает с самыми различными социальными группами населения, государственными и коммерческими учреждениями, общественными организациями, играя активную роль в структурировании, программировании и координации их действий (М.А. Галагузова, М.П. Гурьянова, В.А. Никитин, Е.И. Холостова и др.).

В современных исследованиях подчеркивается, что все профессиональные черты и качества личности социального педагога, его установки, ценностные ориентации, умения и навыки должны быть естественным основанием его потребности обеспечить социальное взаимодействие и общение людей. Так, по мнению отечественных и зарубежных ученых, востребованы такие качества специалиста, как этичность, кооперативность, настроенность на других, понимание других, тактичность, дружелюбность и др. (Дж. Холанд); социальность, дипломатичность, социальная активность, эмоциональная устойчивость и др. (Е.С. Яхонтова); доброжелательность, общительность, открытость контакту, привлекательность, способность к сотрудничеству, ответственность и др. (Р.В. Овчарова). Социальный педагог должен уметь создавать и развивать отношения, способствующие успешной профессиональной деятельности; выявлять и использовать возможности социальных институтов в укреплении семьи, в оказании корректной педагогической помощи в воспитании подопечных; организовывать процесс коммуникации, управлять им; конструктивно вести беседу, деловой разговор, диалог, дискуссию, переговоры; анализировать конфликты,

кризисные ситуации и разрешать их; наблюдать и анализировать вербальное и невербальное поведение партнеров; создавать атмосферу доверительности и непринужденности и др. (Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, Ф.А. Мустаева, Л.С. Нагавкина, Т.А. Шишкова и др.).

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование также указывается, что выпускник, получивший степень бакалавра в области социально-педагогической деятельности должен обладать следующими профессиональными компетенциями: способностью организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6); принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-10); выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПКСП-7) [6].

Анализ представленных материалов актуализирует вопрос рассмотрения готовности социального педагога к построению эффективных партнерских отношений с различными субъектами профессиональной деятельности, позволяющие ему:

- более быстро и качественно решать поставленные задачи посредством объединения возможностей, знаний, идей, связей партнеров по совместной деятельности;
- устанавливать (усиливать) необходимые профессиональные связи и контакты со специалистами различных социальных структур, оптимизировать совместные действия по решению социальных проблем подопечных;
- активизировать жителей, представителей местных организаций, добровольцев на оказание помощи нуждающимся;
- устранять разобщенность в деятельности социальных институтов и социальных служб, содействовать организации слаженной совместной работы их специалистов.

Предпосылками исследования обозначенной проблемы готовности социальных педагогов к партнерским отношениям являются:

- накопленный практический опыт взаимодействия специалистов социальной сферы с субъектами совместной деятельности, требующий осмысления, обобщения и систематизации;
- наличие фундаментальных психолого-педагогических исследований, посвященных изучению таких категорий, как: «профессиональная готовность» (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.К. Маркова, Т.А. Руднева, Е.Г. Скворцова и др.), «профессиональная готовность социального педагога» (Ж. Джемсоу, В.Ш. Масленникова, И.С. Пилипец, Р. Рамзей, Б. Рибо, В.А. Сластенин, Е.И. Соколова и др.), «отношение», «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие» (В.М. Бехтерев, И.Я. Зимняя, И.Б. Кторов, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясичев, Н.Н. Обозов, Е.Л. Федотова и др.);
- усиливающееся внимание исследователей из разных областей научного знания к изучению феномена «партнерских отношений», его структуры и содержания, способов оценки, условий формирования: Е.В. Новожинова, Н.Г. Саттарова, Е.С. Федосеева (педагогические науки), М.Е. Балакшин, Л.Е. Елшина (психологические науки), О.Н. Алмазова, Е.П. Гаврилова, В.В. Масленников, О.А. Пертая, С.С. Стаурский, А.С. Столяров (экономические науки), А.В. Калашникова (социологические науки), В.В. Сошников (юридические науки).

В справочной, научной литературе партнерские отношения рассматриваются как разновидность цивилизованных отношений (взаимовыгодные, конструктивные взаимоотношения; особый тип взаимодействия), организуемые в процессе совместной деятельности по достижению общих целей на принципах равенства, до-

бровольности, равнозначности и дополняемости его участников (В.В. Масленников, Е.В. Новоженкина, Н.Г. Саттарова, А.С. Столяров, Е.С. Федосеева и др.). При этом, исследователи сходятся во мнении, что партнерство сторон возможно, при: наличии общих социально значимых целей и задач; учете интересов каждой из сторон партнерства; добровольности признания партнерами друг друга в качестве участников взаимоотношений; взаимной зависимости, возникающей вследствие разделения рисков, ответственности, ресурсов, компетенций, полномочий и доходов; обоюдной ответственности за общее дело; равноправии участников при выборе средств для достижения общей цели; согласованных действиях партнеров на всех уровнях и этапах совместной работы; выработки четких правил действий и норм взаимодействия, принимаемыми участниками отношений безусловно; использовании диалога сторон как основного способа общения между партнерами (Л.С. Богданова, Н.Г. Веселова, Ф.И. Гайнуллина, Л.Г. Гуслякова, А.К. Зайцев, В.И. Митрохин, Л.М. Потолова, А.В. Соловьёв и др.).

В проанализированных работах также отмечается, что партнерские отношения связаны с совместной деятельностью и определяются ею; их цели всегда инструментальны, взаимосвязь либо непосредственна, либо опосредована различными средствами (людьми, техникой, инструкциями); каждый партнер в равной степени направляет свои усилия на решение поставленной задачи, действуя, при этом, как самостоятельно, регулярно информируя других субъектов о ходе её выполнения, так и совместно; все участники партнерского взаимодействия осознают, что объединение их сил и средств дает кумулятивный эффект (возникает общее ощущение успешности). Партнерство способствует расширению поля совместной деятельности (партнеры оказываются полезны друг другу в новых сферах); имеет особую природу, в нём параллельной реальностью являются не только отношения по делу (каждый представляет свою организацию, коллектив), но и личные отношения между ними (взаимная симпатия, интерес и т.д.), однако формальные моменты в них перевешивают неформальные, что облегчает взаимодействие и общение (М.Е. Балакшин, Е.В. Новоженкина, Н.Г. Саттарова и др.).

Обзор научной литературы, освещающей вопросы партнерской компетентности специалистов, готовности к партнерским отношениям, показал, что такой человек должен иметь определенный духовно-идеологический комплекс, включающий представления и идеалы, ценности и ценностные ориентации, установки, направленные на поиск согласия и сотрудничества; активную жизненную позицию, толерантный характер (Л.А. Иванова); способный влиять на людей (М. Вудкок и Д. Френсис). Потенциал социальных партнеров, по мнению Ю.А. Самсонова и Т.У. Тучковой, складывается из мотивации к сохранению социального мира, гражданского согласия, адекватного восприятия друг друга; а также из соответствующих знаний, умений, навыков и опыта; социальной направленности личности и др.

А.А. Бодалев считает, что способность к партнерству в общении включает в себя: желание вступать в контакт с окружающими; умение организовать общение (слушать собеседника, эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, решать конфликтные ситуации и т.д.); знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими. Эффективное межличностное общение, подчеркивает психолог, это всегда диалог, который предполагает равенство сущностных позиций общающихся (субъект-субъектные отношения); доверительную взаимную открытость обеих сторон; отсутствие оценочного, «измеряющего» отношения к каким бы то ни было сторонам индивидуальности каждого, взаимное принятие друг друга как неповторимых и ценных личностей.

Достижение высокого уровня партнерских отношений возможно при доверии, когда партнеры по совместной деятельности не просто взаимовыгодно сотрудничают, но на первое место ставят коллективный экономический интерес, моральную поддержку друг друга (О.С. Евдокимов); действуют с позиций взаимной открытости, единого подхода к работе, уверенности в партнере (М.Е. Балакшин). Становление партнерской позиции педагога, по мнению А.П. Чернявской, также требует развития автономности, критического мышления, эмоциональной устойчивости, компетенций (гносеологической, конструктивно-проектировочной, организаторской, принятия решений, коммуникативной, перцептивно-рефлексивной, мотивационно-эмоциональной).

В результате проведенной нами исследовательской работы была раскрыта сущность понятий «партнерские отношения социального педагога», «готовность социального педагога к партнерским отношениям», сформирован её структурно-содержательный состав. Так, под *партнерскими отношениями в профессиональной деятельности социального педагога* понимаются: конструктивные отношения специалиста с различными группами социальных субъектов, достигнутые в процессе решения общих задач на основе согласования интересов, организации совместных активных действий, построения конструктивного диалога, соблюдения равных прав и разделения ответственности между его соучастниками.

При формулировании понятия «готовность к партнерским отношениям» мы исходили из следующих теоретических положений: профессиональная готовность – это сложное многоуровневое личностное образование, которое определяется требованиями профессиональной деятельности к психическим процессам, опыту, состоянию, свойствам и качествам личности, предопределяющим выполнение целесообразных профессиональных действий, обеспечивающих реализацию механизма профессиональной (в нашем случае, социопедагогической деятельности); представляет собой совокупность взаимосвязанных структурных личностных и процессуальных компонентов; выступает результатом специальной подготовки, интегрированным показателем профессиональной квалификации (компетентности), решающим условием быстрой адаптации специалиста, эффективного выполнения им своих функций, дальнейшего профессионального самосовершенствования (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, С.Б. Елканов, Л.А. Кандыбович, А.К. Маркова, В.Ш. Масленникова, В.А. Сластенин и др.).

Придерживаясь данных позиций, а также учитывая специфику профессиональной деятельности специалиста, *готовность социального педагога к партнерским отношениям* нами определена как структурно-уровневое образование, представляющее собой единство компонентов (личностного, когнитивного и операционного), обеспечивающих успешность построения специалистом совместной деятельности с различными группами субъектов по решению социальных проблем подопечных и других профессиональных задач.

Личностный компонент готовности мы рассматриваем как центральное звено в сложном синтезе компонентов, образующих профессиональную готовность социального педагога. Он характеризуется личной устремленностью специалиста применять свои знания, опыт, способности в избранной профессиональной сфере, обеспечивает устойчивость профессиональных взглядов и убеждений, глубину знаний, результативность практических действий; служит внутренним условием дальнейшего самосовершенствования личности.

В контексте изучаемой проблемы мы акцентируем внимание на следующих его составляющих: направленность личности и личностные качества профессионала. Направленность личности проявляется себя в различных

сферах человеческой деятельности, прежде всего в профессиональной, где она рассматривается как система эмоционально-ценностных отношений, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в деятельности и общении [8]. Отражая сущность рассматриваемого отношения, в качестве мотивационного ядра исследуемой готовности, выделяем *направленность личности на дело, на активный поиск согласия и сотрудничества с партнерами в решении поставленных задач, удовлетворяющих интересы всех сторон* (увлеченность процессом работы, заинтересованность в решении проблем, стремление к коллегиальности, установлению и поддержанию благоприятных взаимоотношений с другими людьми, созданию атмосферы доверия; интерес к совместной деятельности).

Поскольку профессией социального педагога можно овладеть лишь в индивидуально-личностном контексте (В.А. Сластенин), постольку важным элементом его профессиональной готовности является сформированность качеств личности, рассматриваемые в контексте предмета нашего исследования как партнерские. Под качествами личности традиционно понимается совокупность всех социально и биологически обусловленных компонентов личности, предопределяющих её устойчивое поведение в социальной и природной среде [9, с.117]. Основываясь на теоретических положениях, изложенных выше, мы определили их следующий состав: гибкость (согласование собственных интересов, позиций с интересами других); активность (активное взаимодействие в совместной деятельности, инициативность в достижении целей группы); эмоциональная устойчивость (управление своим эмоциональным состоянием в ситуациях социально-профессиональной напряженности); компромиссность (стремление быть в согласии с мнением окружающих, решать задачи за счет взаимных уступок); автономность (личная независимость, проявление уверенности; отстаивание в интересах дела собственного мнения, которое полезно для достижения общей цели); этичность (следование условиям, правилам и принципам «хорошего тона» в отношениях с людьми); толерантность (терпимость к мнениям и позициям других); доброжелательность (проявление теплоты и дружелюбия, открытости в отношениях).

Обращение к *когнитивному компоненту* готовности социального педагога к партнерским отношениям связано с необходимостью овладения специалистом определенной системой знаний, его понимание, осмысление, присвоение и применение в процессе решения педагогических задач. Данный компонент является основой практической деятельности специалиста, обеспечивает возможность осознанного выбора целей и ценностей совместной конструктивной деятельности.

Так, социальный педагог – партнер, должен *знать и понимать место и роль партнерских отношений в профессиональной деятельности социального педагога, их целевые, содержательные, технологические, личностные характеристики* (систему партнерства в деятельности профессионала с позиций уровней, связей, секторов; методические подходы к организации партнерской деятельности на основе механизма партнерских отношений; специфику (алгоритм) работы с разными группами субъектов с учетом интересов, позиций, ресурсной обеспеченности каждого; формы и средства партнерских отношений; критерии оценки результата успешности партнерской деятельности специалиста; осознавать истинные источники и природу барьеров, препятствующих партнерскому взаимодействию и способы их преодоления).

Важнейшим и необходимым компонентом готовности к партнерским отношениям является *операционно-деятельностный*. Его основу составляют умения, навыки, способности, необходимые для эффективного

выполнения специалистом профессиональных задач, его опыт участия в профессиональной деятельности. Социальный педагог, вступающий в партнерские отношения, должен *уметь* стратегически и тактически грамотно организовывать деловую беседу, партнерские переговоры и др. формы партнерских отношений; эффективно влиять на партнеров с помощью вербальных и невербальных средств коммуникаций: управлять процессом говорения, приемами активного слушания, способами убеждения, техникой и тактикой аргументирования; преодолевать трудности в партнерских контактах и др. (*партнерские умения и навыки*); должен *владеть механизмом партнерских отношений* (способами согласования интересов, действий, направленных на достижение поставленных целей; технологией проектирования, организации совместных активных действий; способностью к построению конструктивного диалога, основанного на уважении партнеров, стремлении к взаимному доверию сторон, достижению взаимопонимания между ними; соблюдения равных прав и разделения ответственности), применять его в совместной деятельности с разными группами субъектов профессиональной деятельности; *иметь опыт участия* в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов; деятельности различных профессиональных объединений.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что целостное единство всех компонентов профессиональной готовности к партнерским отношениям – необходимый качественный показатель профессиональной компетентности социального педагога. Дальнейшее исследование проблемы связано с вопросами разработки уровней оценки партнерских отношений, выделением и обоснованием психолого-педагогических условий, обеспечивающих высокий уровень их развития у специалиста социальной сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2-10.
3. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
4. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
5. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 100 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>
7. Сластенин В.А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности. М., 1997.
8. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. 400 с.
9. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. М.: Наука, 1994.

READINESS TO PARTNERSHIP AS A QUALITATIVE INDICATOR OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SOCIAL PEDAGOGUE

© 2013

E.L. Fedotova, head of the chair of pedagogy, doctor of pedagogical sciences, professor
E.N. Derevtsova, senior lecturer, Department of social pedagogy and psychology
East Siberian state Academy of education, Irkutsk (Russia)

Annotation: Based on in-depth analysis of the categories of «professional competence», «readiness for professional activity», «partnerships», analysis of the personal characteristics and the specific activity of a social pedagogue, defined component of the readiness of the expert to the partnership presents the author's understanding of the key concepts of the problem.

Keywords: partnership, readiness to partnership, social educator, professional competence.

УДК 372.862.046.14

К ВОПРОСУ О НАПРАВЛЕНИЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

© 2013

В.А. Халеев, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В данной статье на основе многолетнего опыта работы в вузе был проанализирован опыт ведущих отечественных ученых в области психологии, педагогики и дидактики, что позволило определиться в направлениях повышения активности обучения бакалавров технологической направленности при изучении общетехнических дисциплин.

Ключевые слова: предметная деятельность; учебная деятельность; учебно-познавательная деятельность, деятельностьная теория; структура деятельности; учение; познавательная активность.

Проблема определения научных направлений в совершенствовании учебно-познавательной деятельности и её роли в обучения связана, прежде всего, с выявлением внутренних ресурсов еще не вскрытых, но обеспечивающих ей более продуктивную деятельность в учебном процессе.

С позиции деятельностной теории - деятельность - основа учебного процесса. Поэтому эта проблема может быть проанализирована лишь на основе деятельности, в которой раскрываются сущностные стороны индивидуума - его активность, самостоятельность, его отношение к действительности, к людям, его общение, его внутренние ресурсы, обеспечивающие этот или иной уровень учения.

Развитие деятельности в учебно-воспитательном процессе знаменует собой и поступательное развитие личности, поскольку меняется характер деятельности (исполнительская, активно исполнительская, активно самостоятельная и творчески самостоятельная). Изменение характера деятельности существенно влияет на изменение позиции обучающегося: от исполнительской к активной позиции к позиции субъекта [1, с. 16].

Таким образом, в процессе обучения при правильном его организации меняется позиция обучающегося в учебно-познавательной деятельности и одновременно с нею происходит развитие и формирование личности.

Выясняя роль учебно-познавательной деятельности в учебном процессе, необходимо, прежде всего, остановиться на самом понятии этой деятельности. В дидактике понятие «учение» связано и применяется в связи с познавательной деятельностью обучающихся.

Такое понятие, с точки зрения дидактики, наиболее полно характеризует процесс обучения: это специальная деятельность, необходимая обществу, и это совместная деятельность, форма сотрудничества взрослого и школьников, а главное - в ней совершается как познавательный процесс, так и социализация подрастающих поколений.

Понятие «учебная деятельность» по отношению к «учению» рассматривается как более широкое так как оно включает одновременно и деятельность обучающегося, и деятельность обучаемого,

С точки зрения психологической теории учение есть особый вид познавательной деятельности субъекта, выполняемый с целью усвоения определенной совокупности знаний, умений, интеллектуальных навыков. Усваивая их, он приобретает определенный опыт ори-

ентировки в мире и возможность его преобразования [2, с.77].

В психологии правомерно различаются эти понятия - «учебная деятельность» и «учение».

С позиции дидактики процесс учения представляет собой организованную обучающим (или самим обучаемым) целенаправленную отражательно-преобразующую деятельность по овладению знаниями, способами их добывания, переработки и применения. Все элементы системы в реальном процессе учения взаимосвязаны и протекает в диалектическом единстве [3, с.32].

В этой формулировке понятия процесса учения акцентируется внимание на самоуправлении процессом познания, что мы пытаемся осуществить при раскрытии, истинной проблемы нормирования технических знаний в обучении учебному предмету. Однако, к сожалению, в научных трудах ряда авторов Б.Д.Есипова, И.Я.Лернера, М.И.Махмутова, Г.И.Щукиной и других не акцентируется внимание на сущностной стороне учения как самоуправляемого процесса. Раскрытие в дидактике этого аспекта учения во многом определяет главное направление дальнейшего совершенствования учебно-познавательной деятельности в учебном процессе.

В анализе учебно-познавательной деятельности мы исходим из того, что она представляет сложную многоаспектную систему. Современная, теория деятельности спектром считает субъекта, который не только действует, но и вступает в общение с участниками деятельности, привносит в деятельность свои отношения к реальной действительности, включается и воздействует на те отношения, которые создаются в процессе обучения и деятельности [4, с.9].

Отношения, рождаемые в учебном процессе учебно-познавательной деятельностью в ходе обучения студентов техническим дисциплинам в условиях объектно-субъектных отношений создают многозначные связи и отношения зависимости, образующие и раскрывающие его сущность. Деятельностный подход к анализу процесса обучения обеспечивает влияние обучения на нормирование личности студента.

Проблемы человека и виды его деятельности находятся в центре внимания у представителей различных наук, этим вопросам посвящены ряд психолого-педагогических исследований К.А.Альбухановой-Славской [5], Л.И. Анцыферовой [6], Л.П.Будевой [7], В.В.Давыдова [8], А.Н. Леонтьева [9] и др.

Проблема деятельности, развиваемая в научных трудах ученых выступает чрезвычайно многогранно: и как социальная норма движения материи, и как форма существования человечества, и как суть отражения человеком предметного мира, и как возможность активного преодоления человеком действительности.

Только в деятельности происходит переход объекта в его субъективную форму - образ, который лежит в основе ориентировки человека в мире. Деятельность включена в конкретные общественные отношения и определяется условиями материального и духовного общения, характерным для данного общества [9].

Разработчиком «деятельностной теории учения» является Л.С. Выготский. Он [10] рассматривал деятельность учения как специфическую деятельность, в которой происходит «нормирование психических новообразований (развитие) через усвоение, а развитие и усвоение как единый процесс. Его идеи получили дальнейшее развитие в научных трудах Л.Н. Гальперина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.В. Эльконина и др. Они выражают современные взгляды «деятельностной теории» учения.

Дидактика рассматривает обучение в первую очередь, как особый вид общественной деятельности, имея в виду его социальную сущность. Обучение, как уже отмечалось, с этой точки зрения является деятельностью, направленной на передачу социального опыта, накопленного человечеством. Наиболее общей характеристикой обучения является единство преподавания и учения как объективно существующая дидактическая закономерность. Обучение как единство содержания и процесса.

Следовательно, деятельностный подход к педагогической теории и практике открывает реальные возможности построения учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование личности обучающегося.

Для раскрытия искомой проблемы нам важно рассмотреть учебно-познавательную деятельность с точки зрения целей и содержания обучения техническому предмету, выявить основные направления его совершенствования.

Так в процессе обучения предметное содержание технических понятий открывается перед студентами в его новом значении в решении системы производственных задач моделирующих профессиональную деятельность специалиста в области компьютерной и оргтехники, содержание которых отражено в них.

Таким образом, знания студента о техническом объекте, систематизированные на основе методов системного анализа, разработанные Ю.С. Тюнниковым и нормируемые у них профессионально-политехнические умения приобретают обобщенный характер. Следовательно, метод определяет и операционный состав учебно-познавательной деятельности и её результат - содержание знаний о техническом объекте и принципы их систематизации.

Сама структура учебно-познавательной деятельности, лежащая в основе учебного процесса упорядочивает управляющие функции совместной деятельности и самоорганизацию деятельности студентов. Таким образом, предметное содержание формируемых технических понятий и моделируемая учебно-познавательная и практическая деятельность студентов раскрываются в качественно новом их значении в процессе преподавания технической дисциплины. Создаются объективные предпосылки и возможности нормирования системного типа ориентировки в технических объектах у учащихся в его политехническом выражении»

В этом контексте обязательными становятся глубокие знания студентами политехнических основ современной техники и принципов ее функционирования, знания методов приложения науки к производству. Широкопрофильный специалист отражает предмет в его общем основании и многообразии конкретных форм его

выражения в разных производственных ситуациях. В процессе обучения предмет деятельности должен быть раскрыт студенту в инвариантном виде и его многообразных вариантах - конкретных формах существования, в которых он и выступает в разных задачах. Эти особенности системной ориентировки в предмете являются весьма важными при формировании у учащегося политехнического мышления.

Психологические исследования, посвященные формированию технического способа мышления проводились З.Л. Решетовой, связанные с формированием у студентов в процессе обучения особой формы отражения объекта, как предмета своей деятельности.

В рассматриваемой нами проблеме мы далеки от отождествления учебно-познавательной деятельности с мышлением. Вместе с тем, учебно-познавательная деятельность всегда осуществляется на базе мышления. С.Л. Рубинштейн [11, с. 257] указывал, что процесс познавательной деятельности в отличие от мыслительной всегда является отношением человека к окружающему, мышление - это основная, форма, способ, психологический механизм познавательной деятельности,

Т.И. Шамова [12, с.36-37] отмечает, что при анализе познавательной деятельности мы исходим из того, что она представляет собой сложную систему в качестве структурной единицы которой можно выделить познавательное действие... Под познавательным действием мы имеем в виду осознанный, целенаправленный, результативно завершённый познавательный акт всегда связанный с решением познавательной задачи.

И так, мы определили и обосновали основное направление совершенствования самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Теперь необходимо рассмотреть за счет чего происходит обогащение этой деятельности и ее развитие в процессе обучения предмету профессионального цикла.

При анализе исходного момента учения - особого вида познавательной деятельности, принципиально важно положение о том, что в основе любой деятельности лежит потребность. В преподавании технических дисциплин формирование познавательной потребности тесно связано с предметом учебно-познавательной деятельности, ее содержанием, что было отмечено выше. Содержание учебно-познавательной деятельности, обусловленное компонентами профессиональной деятельности влияет на мотивационную сферу учащихся и тем самым влияет на волевые усилия субъекта. Одновременно и потребность стимулирует учебно-познавательную деятельность.

Следовательно, исходным моментом в учении является потребностно-мотивационный аспект. Познавательная потребность является, с одной стороны, предпосылкой учебно-познавательной деятельности, с другой - ее результатом, сформированным мотивом.

В связи с этим, представляется крайне важным в процессе преподавания использовать активно систему приёмов для того, чтобы сформировать у студентов познавательную потребность. Чем выше уровень сформированности познавательной потребности, тем конкретнее будет проявляться личностный смысл студента, побуждающей его к развитию плодотворной деятельности, как средству самосовершенствования, стать источником самодвижения личности и условием ее активного включения в сферу производственной деятельности.

Функциональная структура учебно-познавательной деятельности включает компоненты: ориентировочный, исполнительский, контрольно-корректирующий и их функции, взаимосвязи в едином целостном действии или деятельности.

Содержание и способ, организующий ориентировку - одна сторона усваиваемой деятельности. Другая - это ее превращение из деятельности первоначально совместной, внешней и развернутой в деятельность индивидуальную [2, с.82]. Конкретно-предметные знания входят

в содержание ориентировочной основы деятельности по решению определенных типов производственных задач. Знания о системном методе анализа выполняют методологическую основу - являясь ориентировочной основой для способа организаций учебно-познавательной деятельности.

Так как самостоятельный способ организации познавательной деятельности возможен только при высоком уровне развития познавательной активности, то рассмотрим и этот аспект.

Активность, как личностное образование, выражает особое состояние студента в учебном процессе, его отношение к деятельности. Таким образом, активность выражает не саму учебно-познавательную деятельность, а ее уровень и ее характер. Активность и самостоятельность студента выражается в психологическом настрое их учебно-познавательной деятельности: сосредоточенности, внимания, мыслительных процессов, в познавательном интересе.

Однако активность и самостоятельность не рассматриваются нами как идентичные понятия. Познавательная активность - ценное и сложное личностное образование, интенсивно формирующееся в процессе обучения специальному предмету.

Разграничение понятий «активность» и «самостоятельность» отражено в работах Л.П.Аристовой [13], Б.П.Есипова [14], И.Я. Лернера [15] и других.

Б.П. Есипов считает, что понятие активность более широкое, чем понятие самостоятельность, «Активность учащихся,- пишет он,- необходима во всех звеньях процесса учебной работы и далее, «активность непременно предполагает ту или иную степень самостоятельности мысли студента» [14, с. 14]. Таким образом, самостоятельность он рассматривает как видовое явление по отношению к родовому – активности. И.Я.Лернер в своих работах рассматривает активность как условие самостоятельности, так как нельзя быть самостоятельным, не будучи активным. Л.П.Аристова, анализируя понятие «активность» рассматривает активность познания как проявление преобразовательного отношения, субъекта к окружающим явлениям и предметам. Не учитывая эти отношения нельзя считать, что действия учащегося могут быть отнесены к активным. Л.П.Аристова отмечает: «Они в лучшем случае могут говорить лишь о моторности, что отнюдь не тождественно пониманию активности познания [13, с.34]. Далее она отмечает, что «сущность самостоятельности - в способности субъекта действовать без посторонней помощи со стороны» (там же). Не отрицая позиции автора в трактовке сущности активности познания как проявление преобразовательного отношения учащегося к изучаемому объекту, мы придерживаемся точки зрения Т.И.Шамовой в том, «что целесообразная воспроизводящая деятельность учащихся при усвоении знаний и способов деятельности всегда, является активной, только уровень активности будет низким» [3,с.46].

На основе анализа положений в научных трудах, в которых рассматривается вопрос о сущности понятий активности Л.П.Аристова, Б.П.Есипов, И.Я.Лернер и др. выделяются два подхода: одни авторы рассматривают

познавательную активность как деятельность, а другие как черту личности. Т.И.Шамова рассматривает эти подходы в их диалектическом единстве и дает определение понятия сущности активности, включающей как цель деятельности, и как средство достижения и как результат. При решении искомой проблемы мы опирались на это положение. Познавательная активность нами рассматривается в единстве: и как деятельность и как черта личности. Она носит индивидуальный характер.

В психолого-педагогических исследованиях усматриваются два уровня познавательной активности: репродуктивная и творческая. В нашем исследовании при формировании активности как черты личности имеется в виду и промежуточный уровень. Готовность к преобразующему характеру учебно-познавательной деятельности может быть сформировано только в процессе самого познания и активного оперирования техническими знаниями и умениями.

Следовательно, из основных требований и условий преподавания технических дисциплин при формировании технических понятий и профессионально-политехнических умений состоит в том, чтобы содержание технических знаний об объектах были неразрывно связаны со способом его усвоения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. М.: Высш.школа, 1982. 223 с.
2. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М.:МГУ, 1985. 207 с.
3. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
4. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. №2. С. 31-41
5. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
6. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. 1978. № 1. С.37-50
7. Буюева Л.П. Человек, деятельность и общение. М.: Мысль. 1978. 216 с.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика.1986.240 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Госполитиздат, 1977. 304 с.
10. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1956. 519 с.
11. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: АН СССР, 1958. 147 с.
12. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
13. Аристова Л.П. Активность учения школьников. М.: Просвещение, 1982. 139 с.
14. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. М.: Учпедгиз, 1961. 239 с.
15. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. М.: Знание, 1976. 64 с.

TO THE QUESTION ABOUT THE DIRECTIONS OF IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF THE STUDENTS, BACHELORS IN TEACHING TECHNICAL SUBJECTS

© 2013

V.A. Khaleev, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of Preschool psychology and pedagogy
Togliatti State University, Tolyatti (Russia)

Annotation: In this article on the basis of years of experience in the University analyzed the experience of leading Russian scientists in the area of the psychology, pedagogy and didactics, which allowed to determine the direction of the deposits of improvement of the activity of training of bachelors technological areas of the industry in studying General technical disciplines.

Keywords: substantive activities; training activities; educational-cognitive activity, activity theory; the structure of activities; doctrine; cognitive activity.

УДК: 796:39 (=161.2)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© 2013

П.В. Хоменко, докторант кафедры культурологии и методики преподавания культурологических дисциплин

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, Полтава (Украина)

Аннотация: повышение эффективности естественно-научной подготовки специалиста физической культуры обеспечивается путем внедрения компетентностной интеграционно-функциональной модели, разработка и внедрение которой осуществляется посредством компетентностного системно-синергетического подхода. Оценка уровня сформированности естественно-научной компетентности произведена за такими компонентами: профессионально-мотивационный, когнитивно-методический, интеграционно-смысловой, функционально-рефлексивный, информационно-коммуникативный, сохраняющий здоровье, диагностико-прогностический и профессионально-адаптивный.

Ключевые слова: естественно-научная подготовка; специалист физической культуры; компетентностная интеграционно-функциональная модель; компетентностный системно-синергетический подход.

Профессиональное образование сегодня приобретает значение фактора социально-экономического, интеллектуального, духовного и физического обновления общества, ее ведущими сущностными характеристиками есть непрерывность приобретения знаний, профессиональная компетентность и ценностное отношение к собственному физическому состоянию и здоровью нации в целом. Особенно это касается специалиста физической культуры, от которого зависит усиление оздоровительного потенциала физического воспитания как компонента всестороннего и гармоничного развития личности, обеспечения дифференцированного подхода к разновозрастным группам детей и взрослых, прогнозирования их потребностей и моделей жизнетворчества [1].

Как показали результаты констатирующего эксперимента, студенты факультетов физического воспитания педагогических высших учебных заведений имеют низкий уровень готовности к профессиональной деятельности, которая предусматривает применение естественно-научных знаний для формирования образовательной среды сохраняющей здоровье и научно обоснованного учебно-тренировочного процесса. В то же время, подавляющее большинство опрошенных студентов, преподавателей, действующих учителей убеждено в необходимости совершенствования имеющейся системы естественно-научной подготовки будущего специалиста физической культуры.

Определенные нами стратегические направления, концептуальные идеи и ведущие тенденции модернизации естественно-научной подготовки специалиста физической культуры являются основой методологии данной отрасли и ориентиром разработки, научного обоснования и внедрения методологических подходов как комплекса средств концептуализации проблемы исследования.

В исследовании обоснованы закономерности компетентностного, личностного, технологического, деятельностного, системного, синергетического, аксиологического, акмеологического, рефлексивного, культурологического, ресурсного, дифференцированного методолого-теоретических подходов. Ни один из отмеченных подходов отдельно не способен самостоятельно решить проблему методологии исследования в отрасли естественно-научной подготовки специалиста физической культуры, это решение возможно лишь путем оптимального выбора и рационального сочетания комплекса методологических положений.

На основе такого сочетания разработано компетентностный системно-синергетический подход, который позволяет преодолеть существующие противоречия и недостатки методологии естественно-научной подготовки специалиста физической культуры.

В структуре подхода выделено компетентностную, синергетическую и системную составляющие, основанные на идеях всех предыдущих отмеченных методоло-

гических подходов.

В пределах исследования нами разработано компетентностную интеграционно-функциональную модель естественно-научной подготовки будущих специалистов физической культуры, которая предусматривает синергетическое сочетание концептуально-целевой, операционно-деятельностной, содержательно-структурной и контрольно-результативной составляющих, которые находятся в динамическом единстве.

Именно поэтому заданием следующего этапа нашего исследования было: смоделировать и обосновать систему естественно-научной подготовки и проверить ее эффективность. В формирующем эксперименте приняло участие 436 студентов экспериментальных групп факультетов физического воспитания высших педагогических учебных заведений Украины.

В процессе экспериментальной работы нами использовалась 32-балльная шкала оценивания за таким алгоритмом: каждый компонент естественно-научной компетентности субъекта исследования получает оценку за четырьмя уровнями выраженности (начальный – 1 балл, средний, – 2 балла, достаточный – 3 балла, высокий – 4 балла); оценка фиксируется в дневнике эксперимента; на основе разработанной системы коэффициентов выраженности компонентов проводится обобщающий расчет и формируется средняя оценка, которая и является основой для интерпретации результатов экспериментальной работы.

Сумма баллов по всем компонентами сформированности естественно-научной компетентности является оптимальной для статистических вычислений, поскольку она представляет собой обобщенную оценку и отвечает группам качеств или свойств, которые дают числовые показатели, имеющие свое количественное выражение, которое дает возможность статистического подтверждения или отрицания гипотезы исследования.

Общий уровень сформированности естественно-научной предметной компетентности специалиста физической культуры определялся за формулой (1):

$$\text{Ренк} = 0,4 k_1 + 1,0 k_2 + 0,7 k_3 + 0,6 k_4 + 0,5 k_5 + 0,8 k_6 + 0,4 k_7 + 0,2 k_8 \quad (1)$$

где:

Ренк – общий уровень сформированности естественно-научной компетентности;

*k*₁ – уровень сформированности профессионально-мотивационного компонента при уровне значимости 0,4;

*k*₂ – уровень сформированности когнитивно-методического компонента при уровне значимости 1,0;

*k*₃ – уровень сформированности информационно-коммуникативного компонента при уровне значимости 0,7;

*k*₄ – уровень сформированности интеграционно-смыслового компонента при уровне значимости 0,6;

*k*₅ – уровень сформированности функционально-рефлексивного компонента при уровне значимости 0,5;

Таблица 1

Результаты расчета коэффициента среднего прироста компонента (n) естественно-научной компетентности

№ п/п	Компонент естественнонаучной компетентности (n)	Dn	
		Контрольная группа	Экспериментальная группа
1	Профессионально-мотивационный	- 1,5	+24,5
2	Когнитивно-методический	+ 3	+ 16
3	Информационно-коммуникативный	+ 1,5	+ 18,5
4	Интеграционно-смысловой	+ 1,5	+ 23,5
5	Функционально-рефлексивный	+ 1,5	+ 24
6	Сохраняющий здоровье	+3,5	+ 20
7	Диагностико-прогностический	+5	+ 21,5
8	Профессионально-адаптивный	+ 3	+ 26,5

k6 – уровень сформированности сохраняющего здоровье компонента при уровне значимости 0,8;
k7 – уровень сформированности диагностико-прогностического компонента при уровне значимости 0,4;
k8 – уровень сформированности профессионально-адаптивного компонента при уровне значимости 0,2;
Унифицированная оценка уровня сформированности естественно-научной компетентности такова: 8 - 12 баллов – начальный уровень сформированности; 13-19 – средний уровень; 20 – 27 – достаточный уровень; 28-32 – высокий уровень.

Результаты теоретического анализа проблемы доказывают, что сформированность естественно-научной компетентности будущих специалистов физической культуры представляет целостное взаимодействие восьми компонентов: профессионально-мотивационный, когнитивно-методический, интеграционно-смысловой, функционально-рефлексивный, информационно-коммуникативный, сохраняющий здоровье, диагностико-прогностический и профессионально-адаптивный.

Для количественной оценки динамики результатов за каждым параметром в контрольной и экспериментальной группах нами был разработан статистический коэффициент среднего прироста (Dn), который учитывает результаты за каждым из уровней развития компетентности (формула 2).

$$Dn = A1 + 1/2A2 + A3 + 2A4 \quad (2)$$

где, Dn - статистический коэффициент среднего прироста компонента (n) естественно-научной компетентности;

A1 – прирост показателей группы по начальному уровню сформированности компетентности (ЕГ2-ЕГ1; КГ2-КГ1);

A2 – прирост показателей группы по среднему уровню сформированности компетентности (ЕГ2-ЕГ1; КГ2-КГ1);

A3 – прирост показателей группы по достаточному уровню сформированности компетентности (ЕГ2-ЕГ1; КГ2-КГ1);

A4 – прирост показателей группы по высокому уровню сформированности компетентности (ЕГ2-ЕГ1; КГ2-КГ1).

Динамика коэффициента среднего прироста компонента (n) естественно-научной компетентности контрольной и экспериментальной групп приведена в таблице 1 и на рис. 1.

Как видно из анализа данных таблицы 1 и рисунка 1, в контрольной группе наибольший прирост (Dn) наблюдается по диагностико-прогностическому компоненту (+5); несколько более низкий прирост по компоненту сохраняющему здоровье, когнитивно-методическому и профессионально-адаптивному компонентами. Негативный прирост наблюдаем по профессионально-мотивационному компоненту сформированности естественно-научной компетентности (- 1,5).



Рис. 1. Динамика показателей сформированности компонентов естественно-научной компетентности

После внедрения разработанной методики естественно-научной подготовки специалиста физической культуры на основе компетентностного системно-синергетического подхода и интеграционно-функциональной модели этой подготовки в экспериментальной группе отмечаем стабильный рост показателей всех компонентов. Так, наивысший прирост отмечается по профессионально-адаптивному компоненту (26,5), несколько низшие приросты по функционально-рефлексивным, профессионально-мотивационным и интеграционно-смысловым компонентами. Самые низкие приросты в эксперимен-

Таблица 2

Обобщенные результаты внедрения экспериментальной методики (абсолютные единицы / количество человек)

Уровень	Контрольная группа до начала эксперимента		Экспериментальная группа до начала эксперимента		Контрольная группа после эксперимента		Экспериментальная группа после эксперимента	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Начальный	151	35	157	36	147	34	83	19
Средний	130	30	127	29	125	29	78	18
Достаточный	91	21	87	20	95	22	140	32
Высокий	60	14	65	15	65	15	135	31
Всего	432	100	436	100	432	100	436	100

В целом по экспериментальной группе констатируем отсутствие существенных изменений в динамике показателей.

тальной группе по когнитивно-методическим и информационно-коммуникативным компонентам.

Обобщенные данные экспериментального исследования приведены в таблице 2 и на рисунке 2.

Как видим из таблицы 2, показатели контрольной и экспериментальной групп на контрольном срезе существенно не отличаются. Также констатируем отсутствие существенных изменений в показателях контрольной группы до и после эксперимента, что было следствием внедрения традиционной методики. Существенные изменения наблюдаются в динамике показателей экспериментальной группы до и после внедрения разработанной методики.

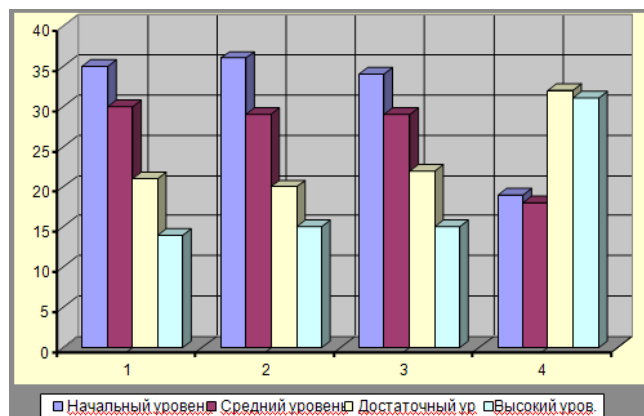


Рис. 2. Динамика уровня сформированности естественно-научных компетентностей в контрольной и экспериментальной группах: 1 – контрольная группа до эксперимента; 2 – экспериментальная группа до эксперимента; 3 – контрольная группа после эксперимента; 4 – экспериментальная группа после эксперимента

В экспериментальной группе констатируем уменьшение количества студентов, поначальному уровню сформированности естественно-научной компетентности на 74 человека, что составляет 17%. На 49 человек (11%) в экспериментальной группе уменьшились количество исследуемых, по среднему уровню отмеченной компетентности. В то же время, отмечается увеличение

количества респондентов, по достаточному (53 человека – 12 %) и высокому (70 человек – 16 %) уровням.

Разрабатывая систему естественно-научной подготовки будущего специалиста физической культуры, мы основывались на том, что значительное влияние на развитие профессиональных качеств личности учителя будет иметь внедрение компетентного системно-синергетического подхода. В результате эксперимента установлено, что его внедрение способствовало активизации учебно-познавательной деятельности студентов, побуждало к потребности в естественно-научных знаниях и в овладении способами будущей профессиональной деятельности. Следовательно, предложенный нами подход и разработанная на его основе компетентная интеграционно-функциональная модель являются определяющими факторами в повышении уровня сформированности естественно-научной компетентности будущего специалиста физической культуры.

Путем статистических расчетов критерия Крамера-Уелча и критерия Вилкоксона-Манна-Уитни доказана достоверность полученных результатов и подтверждена правильность сформулированной гипотезы [1].

Таким образом, количественный и качественный анализ результатов формирующего этапа педагогического исследования определили преимущества разработанной нами компетентностной интеграционно-функциональной системы формирования естественно-научной компетентности будущего специалиста физической культуры в высшем педагогическом учебном заведении. Практическая реализация этой модели и использование компетентностного системно-синергетического методолого-теоретического подхода позволили достичь большей эффективности в повышении уровней сформированности компонентов естественно-научной компетентности у студентов, а потому их можно переносить на генеральную совокупность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. — М. : МЗ-Пресс, 2004. — 67 с.
2. Хоменко П. В. Природничонаукова підготовка фахівця фізичної культури : [монографія] / П. В. Хоменко. — Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2012. — 380 с.

THE RESEARCH OF THE EFFECTIVENESS OF THE NATURAL-SCIENTIFIC TRAINING SYSTEM AMONG PHYSICAL CULTURE SPECIALISTS

© 2013

P.V. Homenko, PhD candidate, Department of cultural studies and methods of teaching social studies
Poltava V.G.Korolenko National Pedagogical University, Poltava (Ukraine)

Annotation: The improving of the efficiency of natural-scientific training of physical culture specialist is ensured through the introduction of competency-based integrated functional model, that is developed and implemented by means of competence-based system-synergetic approach. Assessment of the level of scientific competence is made by such components: professionally-motivational, cognitive-methodical, integrated- conceptual, functionally-reflective, informational-communicative, preserving health, cognitively-prognosticative and professionally-adaptive.

Keywords: natural scientific training; physical culture specialist; competence-based integrated functional model; competence-based system-synergetic approach.

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В ПОДГОТОВКЕ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ОЧАГЕ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ

© 2013

Р.М. Цицей, соискатель научно-исследовательской лаборатории
экстремальной и кризисной психологии научно-исследовательского центра
Национальный университет гражданской защиты Украины, Харьков (Украина)

Аннотация: Оказание экстренной психологической помощи населению, пострадавшему от чрезвычайных ситуаций, является главной задачей деятельности экстремального психолога, подготовка которого, помимо получения теоретических знаний, должна быть дополнена комплексом тренинговых занятий, разработанных специально для будущих специалистов данного профиля.

Ключевые слова: экстремальный психолог, тренинг, пострадавший, экстренная психологическая помощь.

В последнее время, в связи с участвующимися чрезвычайными ситуациями на территории нашей страны, все более востребованными становятся психологи экстремального профиля деятельности. Основной целью

деятельности таких специалистов можно назвать оказание экстренной психологической помощи людям, пострадавшим от последствий чрезвычайных ситуаций. Также отметим, что в аспекте рассмотрения специфики условий, в которых протекает деятельность экстремальных психологов, особого внимания заслуживают вопросы повышения профессиональной компетентности этих специалистов.

Принято считать, что наиболее сложным для экстремальных психологов во всей их работе в очаге чрезвычайной ситуации, является момент установления психологического контакта с пострадавшим. Главными причинами, которые затрудняют данное мероприятие можно назвать: «ненормальность» условий чрезвычайной ситуации, преобладание негативных состояний у пострадавших, не настроенность пострадавших на работу с психологом и т.д.

Именно для повышения успешности работы психолога по оказанию экстренной психологической помощи людям, которые пережили травмирующее событие, мы предлагаем будущим специалистам-психологам пройти специально разработанный тренинг, состоящий из нескольких основных блоков. Отметим, что значительную роль в работе тренинговой группы играют основные принципы-нормы общения в группе [3]. Суть социально-психологического тренинга заключается в том, чтобы обеспечить тренинговую группу информацией для анализа конкретных взаимоотношений и создания некоего информационного психологического пространства для коммуникативного взаимодействия. Группа должна стать такой динамической системой, в отражении которой каждый участник мог бы увидеть себя в процессе своих конкретных проявлений в жизни данной группы. Последнее достигается интенсификацией межличностной обратной связи в доверительном групповом общении. При этом каждому участнику группы обеспечивается возможность глубокого всестороннего исследования конкретного факта своего собственного пребывания в группе и той конкретной психологической реальности, которая вокруг него разворачивается.

Перед тем, как перейти к характеристике блоков тренинга, напомним основные особенности работы и взаимодействия участников тренинговой группы.

Принцип общения «здесь и теперь». Цель введения принципа -ограничение групповой дискуссии происходящими «здесь и теперь» событиями.

Принцип персонализации высказывания требует отказа от безличных языковых форм, помогающих в повседневном общении скрывать собственную позицию говорящего, или избегать прямого адреса и нежелательных случаев.

Одна из задач тренинга заключается в освоении участниками тренинговой группы сферы общения. Диагностически ориентированный тренинг обеспечивает раскрытие ориентировки в эмоциональном состоянии личности. В связи с этим в тренинге должно быть обеспечено достаточное акцентирование внимания участников группы на эмоциональных состояниях и проявлениях (своих и партнеров). Особенно важным это является с учетом формирования навыков общения психолога с пострадавшими в экстремальных условиях чрезвычайной ситуации. Кроме того, должен быть использован принцип акцентирования языка чувств.

Одним из главных элементов тренинга является обратная связь. Она часто несет негативную информацию. Негативная информация активизирует защитные механизмы личности и может отторгаться по этой причине. Велика вероятность неприятия негативной информации обратной связи, когда указанная информация имеет чисто оценочный характер. Поэтому рекомендуется избегать чисто оценочных мнений, заменяя их по возможности описанием собственных эмоциональных состояний [3]. Такая замена ослабляет необходимость психологической защиты. Негативные оценки становятся более

опосредованными.

Принцип активности заключается в том, что активность, как форма поведения в тренинге, подразумевает реальную включенность в интенсивное групповое взаимодействие каждого члена группы. Предполагается интенсивное включение в групповой процесс с целью активного всматривания, вслушивания в самого себя, в партнера и в группу вообще.

Принцип доверительного общения предполагает формирование в группе доверительных проявлений и обеспечивает каждому участнику группы возможность увидеть свой собственный образ глазами партнеров, взглянуть во внутренний мир партнера. Открытость обеспечивает истинную обратную связь. Климат доверчивости обеспечивается всеми механизмами тренинга и должен охватывать весь цикл занятий. Включение в открытое общение у членов группы разное, каждый из них реализует ту меру открытости, на которую он готов в зависимости от их особенностей и от общего уровня доверия в группе.

Принцип конфиденциальности, по своей сути, сводится к соглашению не выносить содержание общения, которое проходит в процессе тренинга, за пределы группы. Этим должно обеспечиваться: становление доверительного общения в группе, легкая реализация включения в открытый искренний контакт и т.д. Конфиденциальность позволяет группе сохранить дискуссионный потенциал.

Принцип исследовательской, творческой позиции участников: в процессе занятий в тренинговых группах постоянно создаются ситуации, в которых участникам приходится самим решать проблемы, подтверждать уже известные психологии закономерности взаимодействия, общения людей [1].

Принцип объективизации поведения. Поведение участников группы переводится в начале занятий с импульсивного на объективированный уровень и поддерживается на этом уровне в течение занятий. Универсальным средством объективизации поведения является обратная связь, эффективность которой повышается при использовании видеозаписи.

Обратная связь и сведения, которые получает человек от других участников группы относительно своего поведения, оказываются эффективными при следующих условиях: обратная связь носит описательный характер; обратная связь должна нести информацию о конкретных проявлениях участников группы; должна быть обеспечена релевантность обратной связи потребностям того, кто получает, и того, кто дает; реализация обратной связи в контексте группы. При проведении занятий в тренинговых группах, где основными участниками являются экстремальные психологи, кроме видеозаписи, для повышения уровня объективности регистрации поведения участников группы, могут использоваться дополнительные средства – например, конкретные алгоритмы наблюдения за ролевыми группами и групповыми дискуссиями [2].

Принцип партнерского (субъект-субъектного общения). Партнерское общение предполагает равенство психологических позиций участников, признания ценности личности другого человека, принятие во внимание интересов собеседника, взаимное проникновение партнеров в мир чувств и переживаний, стремление к соучастию, сопереживанию, принятию друг друга.

Рассмотрим основные составляющие программы тренингового курса умений, направленного на формирование навыков конструктивного общения экстремальных психологов с пострадавшими в очаге чрезвычайной ситуации.

Тренинги умений при их построении и выполнении основываются на поведенческих направлениях в психологии. Тренинг умений представляет собой запрограммированную серию практических занятий, упражнений по специфическому курсу [4]. Целью тренинга умений

является развитие такого поведения, которое рассматривается как желаемое в очаге чрезвычайной ситуации. Группа старается помочь участникам выработать и развить важнейшие эмоциональные и межличностные умения.

В тренинге умений делается акцент на обучении, т.е. развитии умений решать проблемы, которые могут возникнуть у экстремального психолога при работе с пострадавшими в очаге чрезвычайной ситуации. Члены группы учатся специальным межличностным умениям установления психологического контакта и оказания психологической помощи пострадавшим без возбуждения защитных и враждебных чувств у последних. Однако для большинства участников, в соответствии со спецификой их профессиональной среды, могут потребоваться тренинги умений и психологического противостояния. Эта проблема затрагивается нами с учетом того, что экстремальный психолог, как правило, оказывает помощь людям, большинство из которых находятся в негативных психических состояниях из-за пережитой травмы.

Подобные задачи обучения могут быть решены в рамках тренинга, который включает в себя следующие блоки:

1. Перцептивно-ориентированный тренинг сенситивности. Главная задача этого блока – повышение чувствительности, эмпатии к партнеру по общению (в нашем случае – к пострадавшему) посредством овладения основными видами невербальных проявлений внутреннего состояния пострадавшего с использованием методов визуальной психодиагностики.

2. Тренинг партнерского общения. Главная задача этого блока – формирование навыков эффективного партнерского взаимодействия. Данная задача реализуется посредством освоения следующих тем: составляющие психологического контакта; активное слушание, использование приемов аргументации, убеждения и манипуляции в общении; управление диалогом; трансактный анализ взаимодействия.

3. Тренинг эффективного сотрудничества в группе. Главная задача – формирование навыков успешного взаимодействия в группе, организация групповой деятельности и оптимального распределения ролей. Основные темы: динамика группового взаимодействия; организация общей деятельности; групповые реакции; взаимная поддержка и супервизия.

4. Тренинг взаимодействия в агрессивной среде. Главная задача – приобретение навыков самоконтроля и поведения в экстремальной ситуации. Основными темами можно назвать: стратегии поведения с пострадавшими разных категорий; самоконтроль эмоционального реагирования; возможность регулировать эмоциональное состояние пострадавших; сознательность механизмов личной защиты.

Все вышеперечисленные темы планируется включить в специальную профессионально-психологическую подготовку будущих экстремальных психологов в рамках использования активных методов обучения. Именно с помощью указанных методов происходит моделирование различных ситуаций профессиональной деятельности, с которыми могут столкнуться будущие специалисты-психологи при работе в очаге чрезвычайной ситуации.

При этом, основные профессиональные задания экстремальных психологов анализируются с точки зрения объективных факторов (социальная среда), с точки зрения социальных установок относительно произошедшей ситуации и с позиции оценки личности экстремального психолога, а также его вовлеченности в ситуацию.

Программа практических занятий в рамках такой подготовки рассчитана на марафонский метод погружения в работу – по 8 академических часов в день в течение пяти учебных дней в группах от 8 до 15 человек (40 часов). Практическая часть проводится с обязательным

присутствием всех членов группы в течение всего цикла занятий. Отсутствие даже одного члена не допускается. Данная программа построена по принципу перцептивно-ориентированного тренинга и направлена на: развитие сенситивности в межличностном общении психолога и пострадавшего; освоение навыков эффективного общения в рамках оказания экстренной психологической помощи; освоение принципов эффективного профессионального взаимодействия; осознание участниками тренинга стереотипов собственного поведения и путей их оптимизации.

Добавим, что полный тренинговый курс состоит из 10 тем.

Тема 1. Сферы общения, подлежащие изменениям на тренинге (8 часов). Вводная информация о целях тренинга, содержание занятий, форма проведения занятий, правила участия в тренинге, значение тренинга для повышения эффективности оказания экстренной психологической помощи пострадавшим. Создание необходимого эмоционального фона для работы. Обсуждение ожиданий и опасений членов группы, их коррекция тренером. Психогимнастика. Групповая дискуссия о качествах, важных в межличностном и профессиональном общении в условиях чрезвычайной ситуации. Распознавание эффективных и неэффективных способов организации обратной связи, признание теми, кто тренируется, необходимости совершенствования своих способов организации обратной связи. Обучение приемам саморегуляции. Заключительное анкетирование.

Тема 2. Структура акта общения (8 часов).

Психогимнастика: упражнения на повышение включенности членов группы в работу. Ролевая игра со скрытой инструкцией, направленная на отработку элементов эффективного общения в экстремальных условиях. Цель игры: продемонстрировать этапы акта общения, зависимость акта общения от внешних факторов. При видеозаписи анализируют поведение участников, акцентируя внимание на неэффективных способах поведения. Путем обратной связи между членами группы выделяют более эффективные способы поведения. Теоретическая часть: структура акта общения. Отработка теоретического материала в парных упражнениях. Психологическая разминка по снятию психического напряжения. Заключительное анкетирование.

Тема 3. Невербальные средства общения (8 часов).

Разминка (психогимнастические упражнения, направленные на актуализацию внимания членов группы). Теоретические схемы невербального общения. Упражнения на отработку участниками умений по использованию и пониманию невербальных средств общения. Психологическая разминка по актуализации сенситивности, чувствительности к состоянию партнера по общению. Групповое обсуждение способов невербального взаимодействия. Упражнения на выявление скрытого мотива по невербальным каналам при проблемном общении. Заключительное анкетирование.

Тема 4. Непосредственное управление диалогом (8 часов).

Психогимнастика. Теоретическая часть: правильное и неправильное слушание. Приемы активного слушания. Упражнения в парах по отработке умений слушания трех уровней вербализации. Отработка приемов аргументации и контраргументации, приемов правомерного психического воздействия (присоединение к внутреннему миру партнера, актуализация воспоминаний и др.). Психологическая разминка. Работа в парах по выявлению истинного мотива поведения партнера, отработка приемов непосредственного управления диалогом. Психологическая разминка. Анкетирование.

Тема 5. Социальная перцепция и установки в общении (4 часа). Психогимнастика. Теоретическая часть: стереотипизация в социальной перцепции, возможности управления восприятием партнера по общению. Групповая игра на выявление стереотипов мыслей.

Обсуждение результатов. Упражнения на актуализацию адекватного восприятия партнеров по общению. Психорегуляция. Заключительное анкетирование.

Тема 6. Социальные роли во взаимодействии (4 часа).

Разминочное упражнение на «разогрев» группы. Теоретическая часть: ситуационно-ролевая детерминация поведения. Упражнения на совершенствование умений выделять ролевую заданность. Трансактный разбор поведения участников в процессе группового обсуждения игры. Упражнение (в парах) на выявление стратегии поведения партнера. Психологическая разминка. Заключительное анкетирование.

Тема 7. Стратегия поведения в агрессивной среде (8 часов)

Групповой «разогрев». Теоретическая часть: схемы возникновения противостояния в экстремальных ситуациях. Различные стратегии поведения в экстремальных ситуациях. Приемы регулирования отношений, тушение и профилактика иррациональных трансакций. Ролевое разыгрывание предложенной тренером ситуации установления психологического контакта с пострадавшим от чрезвычайной ситуации. Групповое обсуждение. Психологическая разминка. Анкетирование по итогам тренингового дня.

Тема 8. Контроль усвоенных в тренинге приемов (8 часов).

Групповой «разогрев». Контрольное упражнение на применение усвоенных в тренинге приемов: групповая дискуссия на предложенную тренером тему. Обсуждение результатов работы группы. Упражнение на получение каждым обратной связи от всех членов группы. Психорегуляция. Подведение итогов тренинга (итоговое анкетирование). Обсуждение результатов тренинга в группе.

Тема 9. Проведение занятий по самостоятельно разработанным программам учащихся (20 часов). Методическое указание: все участники группы готовят сценарий тренингового занятия. Для самостоятельного ведения тренинга преподаватель выделяет некоторых учеников, каждый из которых самостоятельно (под контролем преподавателя) проводит игровое действие и дискуссию по результатам групповой игры. Время самостоятельной работы каждого из учащихся, не менее 4 часов. Ориентировочные темы для самостоятельной разработки сценариев тренингового занятия: организа-

ция экстренной психологической помощи пострадавшему населению в условиях чрезвычайной ситуации природного характера; организация экстренной психологической помощи пострадавшему населению в условиях чрезвычайной ситуации техногенного характера; организация экстренной психологической помощи пострадавшему населению в условиях чрезвычайной ситуации социального характера; консультирование по проблеме; установления контакта в ситуации противостояния.

Тема 10. Индивидуальное консультирование по итогам тренинга. Организация процесса рефлексии индивидуальных достижений участников в процессе тренинга (4 часа). После тренинга предусмотрено проведение индивидуальной консультационной работы тренера с участниками по результатам работы в группе и специальные процедуры по организации рефлексии индивидуальных достижений в процессе тренинга. В учебной группе, где присутствуют все тренинговые подгруппы, пишется итоговая работа на тему «Мое участие в тренинге», результаты тренинга, мои достижения в тренинге. На основе данных наблюдений, с учетом данных итоговой работы тренер проводит индивидуальное консультирование участников тренинговой группы.

Таким образом, приведенная структура тренинговых занятий, может использоваться в качестве одного из основных блоков при подготовке будущих экстремальных психологов для работы с пострадавшим населением в очаге чрезвычайной ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василенко А.Ю. Самоактуализация личности как фактор профилактики синдрома эмоционального выгорания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 1(4). – С. 35 – 39.
2. Кремень В. Г., Олексієнко Б. М., Максименко С. Д., Сафін О. Д., Костицкий М. В. Толубко В. Б. Психологія професійної діяльності офіцера. – Хмельницький: Вид-во акад. ПВУ, 1999 р.
3. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Изд-во Моск.ун-та. М., 1989 г.
4. Шириев А.А. Психология воинского коллектива в условиях современного развития военных сил // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010. – № 2(2). – С. 105 – 108.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING IN PREPARATION FOR EXTREME PSYCHOLOGIST WORKS IN ZONES EMERGENCY

© 2013

R.M. Tsitsey, competitor research laboratory extreme and crisis psychology research centre
National University of Civil Protection of Ukraine, Kharkov (Ukraine)

Keywords: extreme psychologist, training, victim, emergency psychological help.

Annotation: The provision of emergency psychological assistance to people affected by emergencies, the main task of the extreme psychologist whose training, in addition to the theoretical knowledge must be supplemented by a complex training sessions designed specifically for future specialists in this profile.

УДК 374.80

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

© 2013

С.В. Власенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Г.И. Чемоданова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: Теоретико-методологические подходы повышения квалификации педагогов в современной науке разработаны достаточно широко, в частности, рассматриваются подходы к организации обучающей, воспитательной деятельности. В статье рассматриваются этапы тьюторского сопровождения проектной деятельностью педагогов.

Ключевые слова: проектная деятельность, тьюторское сопровождение, повышение квалификации педагогов.

Одним из приоритетных направлений перехода казахстанской экономики к инновационному социально-ориентированному типу является развитие человеческого потенциала Казахстана через создание благоприятных

условий для раскрытия способностей каждого человека, что определяет переход к непрерывному повышению квалификации. В Государственной программе развития образования РК на 2011-2020 годы акцентировано

внимание на индивидуально-личностных процессах и результатах обучающихся, и предполагается вариативность образовательных траекторий на всех уровнях образования [1].

Однако анализ образовательной ситуации показывает, что рекомендации государственного уровня и социальный заказ вступает в противоречие с существующей традиционной педагогической практикой, организованной по принципу «обучать всех и всему», без учета индивидуальных особенностей и возможностей обучаемых. Следовательно, закономерным является изменение педагогической деятельности учителя, в связи с чем возникает необходимость в качественно новой подготовке педагога в системе повышения квалификации к реализации индивидуализированного обучения. На этапе возникновения интеллектуально-культурной, информационной цивилизации XXI века предполагаются новые подходы к системе повышения квалификации педагогов. В современных условиях актуализируется осознание того, что устойчивое развитие общества, новые стратегические ориентиры в экономике, политике, необходимость освоения людьми новых социальных ролей с учетом открытости общества, его быстрой информатизации и динамичности – все это кардинально изменило требования к образованию [4]. Становится все более очевидным, что любая модернизация системы образования, в первую очередь касается системы повышения квалификации педагогов.

Современный педагог в процессе повышения квалификации нуждается в понимании, принятии и поддержке – в тех социально-педагогических условиях, при которых он сможет состояться как личность. В системе повышения квалификации функции сопровождения педагога должны занять равную, а иногда и доминирующую позицию по отношению к функции передачи знаний.

Особый акцент в проводимом исследовании сделан нами на философско-методологические, психологические и педагогические идеи о роли проектирования в жизнедеятельности современного человека. Это работы О.С. Анисимова [3], В.П. Беспалько [4], И.А. Колесникова [5], Э. Ахметзяновой [6] и др.

Исследования казахстанских ученых по методологии проектирования педагогической деятельности представляют С. Исламгулова [7], М.Ж. Жадрина [8], Н.К. Кибатаева, Л.М. Бузырева, А.Д. Евменова [9].

Метод проектов и его использование в системе повышения квалификации пока не получил широкого применения, т.к. находится на стадии разработки и больше распространен в школьном обучении. Технология проектного обучения определяется построением образовательного процесса на активной основе, на исследовательской деятельности каждого педагога, ориентированной на его интересы и потребности. Однако, несмотря на свою растущую популярность и неоспоримые достоинства, проектный метод еще не получил должного распространения в системе повышения квалификации. К настоящему времени проектное обучение стало признанной во всем мире методологией практико-ориентированной модели образования.

Методологическую основу исследования определил личностно-ориентированный и компетентный подходы, которые позволили изучить организацию проектной деятельности педагогов в системе повышения квалификации.

Проблема тьюторства исследовалась в большей степени с точки зрения подготовки будущего педагога (Н. Пилипчевская, Т.П. Клеянкина [10], Е.А. Макарова [11]). Тьютор – особого типа преподаватель, играющий роль консультанта, наставника, организатора самостоятельной деятельности обучающихся по освоению содержания курса и личностно-профессиональному развитию. Тьюторство рассматривается как разновидность педагогической деятельности, качественное отличие которой определяется тремя принципиальными поло-

жениями: обучающийся учится самостоятельно, тьютор помогает ему, технологически организуя особое пространство совместной деятельности; обучение происходит на основе и с включением в содержание обучения реального опыта обучающихся; обучение носит распределенный характер.

Теоретико-методологические подходы повышения квалификации педагогов в современной науке разработаны достаточно широко, в частности, рассматриваются подходы к организации обучающей, воспитательной деятельности. На наш взгляд, в этих работах недостаточно рассмотрены проблемы деятельности институтов повышения квалификации по организации проектной деятельности педагогов с позиции тьюторского сопровождения. Это может стать основанием для разработки научно обоснованной модели тьюторского сопровождения проектной деятельности педагогов в системе повышения квалификации.

Н.В. Рыбалкина [12], И.В. Кизесова [13], считают, что позиция тьютора зависит от этапа освоения способа деятельности слушателя, в соответствии с чем выделяют три этапа деятельности тьютора в системе повышения квалификации педагогических работников, приведенные в таблице 1.

Деятельность тьютора при организации курсового обучения слушателей определяется следующим положением: слушатель курсов повышения квалификации может войти в образовательное пространство, овладев базовыми способами (исследование, проектирование, творчество) и определив адекватный для себя способ достижения поставленного результата.

Анализ литературы показал, что тьюторское сопровождение можно рассматривать в нескольких аспектах: как профессиональную деятельность преподавателя института повышения квалификации, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании педагогу; как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих педагогу сделать нравственный самостоятельный выбор при решении образовательных задач; как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого; как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности преподавателя и др. специалистов по обеспечению повышения квалификации педагогами; как систему, характеризующую взаимосвязь и взаимообусловленность элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного.

В связи с этим возникла новая позиция и в работе методических служб институтов повышения квалификации педагогических работников – позиция тьютора, деятельность которого направлена на сопровождение профессионального развития педагогов.

Слушатель курсов учится самостоятельно, а тьютор помогает ему, технологически организуя особое пространство совместной деятельности. Обучение происходит на основе и с включением в содержание обучения реального опыта слушателей курсов повышения квалификации.

Можно выделить три группы целей тьюторского сопровождения в системе повышения квалификации. Идеальная цель – развитие всех индивидуальных сфер педагога (мотивационной, когнитивной, эмоциональной, волевой, действенно-практической, сферы саморегуляции, экзистенциальной). Идеальная цель конкретизируется в персонифицированной цели – достижение обучающимся оптимальных для него образовательных результатов, более высокого уровня образованности и развития индивидуальности. Процессуальной целью является отражение в педагогических средствах актуальных потребностей педагогов, на основе которых педагог может успешно решать образовательные задачи в процессе повышения квалификации.

Таблица 1 – Этапы деятельности тьютора в системе повышения квалификации

Действия тьютора	Действия слуша- телей ПК	Взаимодействие
1-ый этап		
Тьюторская кон- сультация Задачи - способ- ствовать выявле- нию вопроса; опре- делению интереса, на основе которого строится дальней- шая работа Результаты: Предварительное формирование «карты возможнос- тей» слушателя. Прояснение, кто и что будет делать	Тема: «Работа с образом буду- щего. Индивидуальная история»	Прояснение ожиданий слу- шателя, пред- ставлений о взаимодействии с тьютором, прояснение вопроса, с чем связано образо- вание для него. Помощь в соот- несении «карты возможностей» и «карты желае- мых проб»
2-ой этап - Работа с содержанием курса		
По необходимости – презентация «зон возможного взаи- модействия»	Определение зон взаимодействия с тьютором	Запуск «Портфолио», как способ про- явления индиви- дуальной исто- рии; Рефлексия движения слушателя к намеченному результату
Тьютор дис- танцируется, его задача на данном этапе - мобильное реагирование на ситуацию, работа с соответствующими проблемами.	Слушатель ра- ботает с пред- метным содержа- нием	Совместный поиск научного консультанта, построение кар- ты реализации задач слушателя
Предварительное проектирование результата	Пробы и локаль- ные события; Движение к ре- зультатам	Выработка коррекционных мер движения к результатам
3-ий этап – рефлексивный		
Организация «об- разовательного со- бытия» (локальных событий)	Проявление себя в деятельности	Фиксация успе- ха
Позиция тьютора на данном этапе - организатор реф- лексии	Защита игровой работы; Анализ результа- тов деятельности	Проектирование следующего шага

Для определения направлений и задач тьюторского сопровождения необходимо обозначить функции:

- направление педагогов в поток с доступным для них уровнем обучения;
- обучение учиться (научить получать информацию и ее осмысливать и обрабатывать т. д.);
- целеполагание (формирование навыков ставить цели, подбирать социально приемлемые средства для их реализации, видеть себя в социуме сейчас и в перспективе и т. п.);
- коррекция, если это необходимо;
- обучение рациональной организации труда;
- формирование готовности к продолжению образо-
вания.

Тьюторское сопровождение в системе повышения квалификации всегда персонифицировано и направлено на конкретного педагога, даже если преподаватель ин-
ститута повышения квалификации работает с группой. Субъектом тьюторского сопровождения является и сам педагог, который имеет свой опыт обучения, взаимодей-
ствия с преподавателями, методистами, другими кур-
сантами, свой особый характер личностного и индиви-

дуального развития. Особенности конкретного педагога влияют на содержание и формы тьюторского сопрово-
ждения его индивидуальной образовательной деятель-
ности.

Суть идеи тьюторского сопровождения – комплекс-
ный подход к решению проблем развития. Понимание
тьюторского сопровождения процесса саморазвития
личности как деятельности субъект-субъектной ориен-
тации позволяет интенсифицировать процессы самопо-
знания, творческой самореализации и приобретает осо-
бое значение в образовательном процессе.

Тьюторское сопровождение педагога в системе по-
вышения квалификации осуществляется педагогически-
ми средствами, через педагога и традиционные формы
учебного и воспитательного взаимодействия. Под *тью-
торским сопровождением деятельности педагогов в си-
стеме повышения квалификации* понимается особый тип
педагогического сопровождения, при котором педагог
выполняет действие по самостоятельно разработанным
нормам, которые затем обсуждает преподавателем ин-
ститута повышения квалификации. В ходе тьюторского
сопровождения преподаватель создает условия и пред-
лагает способы для выявления, реализации и осмысле-
ния педагогом своего профессионального интереса.

Этапы тьюторского сопровождения:

-диагностический: выявление профессиональных ин-
тересов педагогов.

-формулирование первичного вопроса и на его осно-
ве темы предполагаемого мини-исследования (творче-
ской работы, проекта и т. п.)

-составление карты поиска: где можно найти ответ
на вопрос;

-выбор базового образовательного модуля;

-собственно «исследование», нахождение информа-
ции по сформулированному вопросу-теме-проблеме;

-обработка и анализ найденных результатов, анализ
эффективности и комфортности хода работы в связи с
выбранным образовательным модулем;

-выбор способа оформления полученных результа-
тов и предъявления их. Педагог-тьютор не вмешивается
ход защиты, фиксирует происходящее (например, с по-
мощью камеры).

-совместная рефлексия защиты творческой работы.

-планирование следующего направления работы.

*Тьюторское сопровождение может реализовывать-
ся в трех направлениях:* введение особой тьюторской
позиции; максимальное насыщение образовательной
среды (секции, исследовательские и проектные студии
т. п.); организация «событийных» форм образователь-
ной деятельности (олимпиады, фестивали, конференции
т. п.), провоцирующие спонтанное творческое общение
педагогов.

Таким образом, сопровождение представляется нам
чрезвычайно перспективным теоретическим принципом
и с точки зрения осмысления целей и задач системы по-
вышения квалификации, и с точки зрения разработки
конкретной модели деятельности тьютора, которая мо-
жет быть внедрена и успешно реализована не в единич-
ном авторском исполнении, а как массовая технология
работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа развития образова-
ния Республики Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана,
2010.
2. Садыков Т.С., Абылкасымова А.Е. Методология
12-летнего образования //Учебное пособие.- Алматы :
НИЦ «Гылым», 2003.- С.116.
3. Анисимов О.С. Игры. Игротехника. Методология.
- Т.1. – М., 2010. - 488с.
4. Беспалько В.П. Слабеваемые педагогической тех-
нологии. - М.: Педагогика. - 1989. - 192 с.
5. Колесникова И. А. Педагогическое проектиро-
вание: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. - М:

Издательский центр «Академия», 2005. - 288 с.

6. Ахметзянова Э. Воспитание через организацию проектной деятельности // Воспитание школьников. - 2008. - № 1. - С. 10-15.

7. Исламгулова С. Структурное проектирование курса учебного предмета в средней школе // Творческая педагогика, 2002. - № 4. - С.19-31.

8. Жадрина М.Ж. Вопросы повышения качества школьного образования. // в сб. Среднее образование в XXI веке: состояние и перспективы развития // Материалы Международной научно-практической конференции. - Астана: КАО им. Ы.Алтынсарина, 2002.- 600с.

9. Кибатаева Н.К., Бузырева Л.М., Евенова А.Д. Слабеющие творческого успеха (из опыта работы школы-гимназии №9 г.Актобе).- Ред.-изд.центр облИПК и ПК. - Актобе, 2003. - 52с.

10. Пилипчевская Н., Клеянкина Т.П. Профессиональное становление личности будущего учителя в процессе тьюторского сопровождения. // Сибирский педагогический журнал, 2012. - №4. - С.102-107. // <http://elibrary.ru/item.asp?id=17894881>.

11. Макарова Е.А. Модель тьюторского сопровождения студентов как механизм проектирования индивидуальных профессиональных траекторий. // Перспективы науки, 2012. - №12.- С.71-73// <http://elibrary.ru/item.asp?id=18771084>

12. Рыбалкина Н.В. Тьюторинг как способ повышения качества образования взрослых. // Постдипломное образование: проблемы качества, 2006. -С.55-79.

13. Кизесова И.В. Персонализированное обучение слушателей в системе дополнительного профессионального образования: монография. - Красноярск: СибГТУ, 2007. - 172 с.

TUTORING SUPPORT ORGANIZATION DESIGN OF TEACHERS IN THE TRAINING OF TEACHERS

© 2013

S.V. Vlasenko, candidate of pedagogical science, associate professor of pedagogics
G.I. Chemodanova, candidate of pedagogical science, associate professor of pedagogics
North-Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: Theoretical and methodological approaches to training teachers in modern science developed quite extensively, in particular, the approaches to the organization of training, educational activities. The article discusses the steps tutor support project activities teachers.

Keywords: project activities, tutoring support, professional development of teachers.

УДК 172.12: 17.022.1

ВЛИЯНИЕ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ИХ БОЕВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

© 2013

Э.И. Шафиева, и.о. профессора кафедры психологии
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: В статье раскрывается влияния морально-психологического состояния на боевую деятельность воина. Сначала определяется роль и функции морально-психологической подготовки в современной армии, затем на примере проведения военных действий в горячих точках характеризуется влияние уровня морально-психологической подготовки на психическое состояние военнослужащих. В конце статьи автор показывает практические методы, способствующие морально-психологической подготовке военнослужащих.

Ключевые слова: морально-психологическая подготовка, психологическая подготовка воина, морально-психологическое состояние, психологическая устойчивость военнослужащих, психологическая и физическая нагрузка личного состава.

В литературе «морально-психологическое состояние» определяется как «уровень уверенности человека или группы; дух оптимизма» Такое определение приводится в словаре Коллинз. Морально-психологическое состояние - качественная определенность личности, коллектива, характеризующая направленность и динамику психических процессов, межличностных отношений в коллективе; выступает конкретной формой проявления и реализации морального духа и боевых возможностей войск и сил ГО, формирований спасателей и т.д. [4]. Морально-психологическое состояние - это скорее духовная, нежели физическая категория, это тот инстинкт, который толкает человека вперед, пусть даже вопреки его собственному желанию. Английский психолог Н. Балчин характеризует морально-психологическое состояние таким образом: «Состояние разума и духа, определяющее добровольное поведение военнослужащего в той или иной ситуации» [2]. Морально-психологическое состояние – это характеристика реального состояния человека (воинского формирования), включающая в себя совокупность элементов массового (коллективного) сознания военнослужащих, сформированного под воздействием военно-политических, социальных, экономических и др. факторов, проявляющихся в боевой (повседневной) активности и готовности при подготовке и выполнении поставленных задач [5]. В современном мире в военном руководстве многих стран НАТО большое внимание уделяется вопросам морально-психологи-

ческой подготовки личного состава к участию в локальных конфликтах, миротворческих операциях, глобальных войнах. При такой подготовке формируется армия, отвечающая самым высоким стандартам и способная практически мгновенно отреагировать на любое изменение военно-политической обстановки в мире.

В настоящее время во многих армиях стран НАТО морально-психологическую подготовку и волевые качества личного состава войск рассматривают в качестве основы современных и особенно будущих военных операций. При этом учитывается тот факт, что, несмотря на применение высокотехнологического оружия, успешный исход современного боя по-прежнему в значительной степени зависит от поведения солдата в бою, от его психологического настроения. Существует ряд факторов, способных негативно влиять на степень психологической устойчивости военнослужащих и в целом на морально-психологическую обстановку в районе проведения операции. Среди них - влияние боевого стресса на поведение военнослужащих, продолжительные физические и психологические нагрузки. В американской армии еще со времен Первой мировой войны существовали подразделения «по лечению стрессов», когда в тылу создавались специальные зоны для реабилитации солдат, переживших кризисные состояния. Со временем методики лечения неврозов, возникающих в процессе боевой деятельности, постоянно совершенствовались.

Сейчас в состав боевых частей включено специаль-

ное подразделение, состоящее из психиатров и психологов с тем, чтобы они могли своевременно реагировать на возможные кризисы в морально-психологическом состоянии военнослужащих, и как можно быстрее возвращать их в строй. Выявление военнослужащих, подвергшихся влиянию боевых стрессов (*например, случаи гибели сослуживцев особенно негативно влияли на морально-психологическое состояние личного состава*) было необходимо для оказания им первой психологической помощи и улучшения психического состояния.

Как подтвердила динамика боевых действий, полностью исключить влияние сложной боевой обстановки на психику солдат и офицеров не возможно. Переносимые личным составом огромные физические и психологические нагрузки уже с начала операции существенно сказываются на психическом состоянии многих военнослужащих. Серьезной проблемой, отрицательно влияющей на морально-психологическое состояние личного состава, является также неприспособленность тыловых армейских подразделений к действиям в сложной и динамично меняющейся боевой обстановке. Из-за нахождения базы снабжения далеко от линии фронта создается острая нехватка необходимого имущества, и это негативно сказывается на самочувствии солдат. Например, согласно официальным данным армейской пресс-службы в зоне конфликта, первые признаки «психологической усталости» войск коалиции появились уже на пятый-восьмой день боевых действий, как и прогнозировали специалисты накануне операции [3].

По словам экспертов, пик различных происшествий и эксцессов с участием военнослужащих наступил уже через неделю боевых действий. К этому времени, согласно официальным данным командования коалиционных сил, общие потери группировки составили 60 человек, причем треть из них погибла от так называемого «дружественного огня». Эти данные свидетельствовали о значительной «психологической истощенности» воюющих подразделений и объективно требовали принятия адекватных мер по восстановлению необходимого уровня боеспособности сил группировки. Имелись все признаки того, что «американские солдаты начали терять контроль над бой, многие из них настолько устали, что даже не могли быстро определить, где враг, а где мирный житель» [2].

В воинских частях необходима кампания по предотвращению суицида среди военнослужащих. Ее целью является обучить солдат и офицеров распознавать у сослуживцев признаки поведения, характерные для потенциальных самоубийц, и помочь предотвратить летальный исход. Например, опрос американских военнослужащих, воевавших в Ираке показал, что каждый четвертый военнослужащий жаловался на угнетенное состояние, семейные проблемы и т.д. Около половины опрошенных отмечали отсутствие мотивации в своих действиях, а примерно 75% признали, что боевой дух в их подразделениях низкий или крайне низкий. Около 15% обращались к специалистам за помощью, чтобы снять боевой стресс, однако многие признались, что просто не знали, кто им сможет помочь в такой ситуации. Около 40% солдат, вернувшихся из Ирака с психическими расстройствами, вообще не обращались за медицинской помощью. Главной причиной этого они назвали боязнь изменения отношения к ним окружающих, что может повредить их дальнейшей карьере. Также исследования показали, что нынешнее поколение военнослужащих менее стойко духом, чем предшествующие, больше избаловано благами цивилизации и острее нуждается в том, чтобы его успокаивали, развлекали и хвалили [2]. Кроме того, существуют определенные адаптивные трудности иностранных военнослужащих в условиях нахождения в новой среды и это определяется степенью соответствия структурных и функциональных элементов предыдущей и новой системы [10, с. 171].

В современной армии необходимо изучить возмож-

ность обеспечения высокого уровня работоспособности и боеспособности военнослужащих в условиях лимита времени на восстановление нормального физиологического состояния человека после длительных физических и эмоциональных нагрузок [7]. Нужна разработка компьютерных программ, позволяющих проводить мониторинг и управлять моделью сна у солдат, участвующих в боевых действиях. Нужно добиться того, чтобы личному составу армии были присущи такие качества, как высокий профессионализм, психологическая устойчивость, физическая выносливость, умение вести боевые действия в любое время суток, в сложных климатических условиях, хорошее знание своего оружия, вера в его боевую мощь, военное и моральное превосходство, а также в «особое предназначение своей армии» [6].

Формирование моральной готовности и психологической способности организуется в ходе осуществления морально-психологического обеспечения боевых действий. Морально-психологическое обеспечение включает в себя следующие основные направления: информационно - воспитательная работа, психологическая работа, военно-социальная работа, защита войск от информационно-психологического воздействия, культурно-досуговая работа [1].

В рамках информационно-воспитательной работы при подготовке к бою (боевым действиям) важное значение имеет информированность военнослужащих о военно-политической обстановке в мире, стране, регионе; своевременное доведение до них приказов и директив командования; данных об успехах своих войск; примеров мужества и героизма воинов [1].

Уже давно доказано, что только тот может любить свою Родину, свой народ, защищать их до последней капли крови, кто знает их прошлое, кому известно, какой ценой досталась нам победа над врагами Отечества. Практика показывает, что одним из путей создания необходимого морально-боевого настроя военнослужащих накануне боевых действий является своевременное решение социальных проблем военнослужащих, соблюдение социальных гарантий и прав военнослужащих и членов их семей, установленных на военное время. С целью поддержания и восстановления морально-психологических и физиологических сил военнослужащих и их мобилизации на успешное решение боевых задач проводится культурно-досуговая работа.

Кугно Э.Э. отмечает что, для возникновения состояния готовности к сложным видам деятельности необходимо осознать требования общества, своих потребностей, осознание целей деятельности, осмысление и оценка условия протекания действий, знание вероятных способов решения задач, прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, соотношения своих возможностей и уровня притязаний и т.д. [8, с. 197].

В ходе подготовки к ведению боя (боевых действий) важное значение для выработки у военнослужащих психологической устойчивости и готовности к выполнению поставленных задач приобретает психологическая подготовка. Ее основными задачами являются формирование навыков и умений поведения в бою, психологических качеств, способствующих выполнению поставленных задач. Сущность психологической подготовки проявляется в моделировании действий военнослужащих в боевых условиях, и в конечном итоге создании у отдельных военнослужащих и воинских подразделений такого психологического ресурса, который позволил бы им действовать в бою как в знакомой, привычной среде, быстро идентифицировать происходящие на поле боя события, выявлять угрожающие тенденции, своевременно и адекватно реагировать на них, сохранять необходимый уровень боеспособности и активности в обстановке действия психотравмирующих факторов информационно-психологического воздействия, культурно-досуговая работа.

Морально-психологическое обеспечение боевой подготовки тогда дает желаемый результат и эффект, когда оно организуется и поводится непрерывно, комплексно и целеустремленно, когда в его интересах используются все формы, методы и средства воспитания [7]. Такая работа имеет ряд этапов: I этап - подготовительный, II этап - проведение учений или занятий и III этап-подведение итогов и оценка достижений.

В ходе подготовительного периода:

- Индивидуально-воспитательная работа;
- Проведение общих собраний;
- Приглашение участников разных войн;
- Проведение инструктажей актива, личного состава и другие мероприятия.

В ходе проведения занятий (учений):

- Личный пример командиров, офицеров воспитательных структур;
- Организация соревнования между военнослужащими, подразделениями;
- Проведение информирования;
- Проведение культурно-досуговой работы;
- Проведение мероприятий по релаксации личного состава и другие мероприятия.

При подведении итогов:

- Проведение разбора занятий (учений);
- Проведение честования, поощрения отличившихся;

Оказание помощи отстающим и другие мероприятия [1].

В ходе подготовки к занятию целесообразно использовать учебные видеофильмы, фото, слайды по теме занятия, связать учебный материал с учебной деятельностью подразделения, привлечь к занятию, по возможности, участников боевых действий. Кроме того, исследования Валева З.И. показали, что на занятиях по становлению ведущих гражданских и патриотических характеристик особое значение имеет учет возрастных особенностей личности [9, с.59].

Целью первого занятия является достижение у обучаемых четких представлений о сущности морально-психологического состояния военнослужащих, факторов боя, на него влияющих. На втором занятии главные усилия необходимо сконцентрировать на основных путях формирования у обучаемых моральной готовности и психологической способности военнослужащего к бое-

вым действиям. В заключительной части руководителю необходимо сделать выводы, отметить наиболее активных слушателей, дать рекомендации по подготовке к следующему занятию.

Обобщив, можно сказать, что чем выше моральный дух войск, тем меньше количество стрессовых потерь, и наоборот. Хорошая боевая подготовка, уверенное командование и слаженность действий, а также качественная экипировка и вооружение, непрерывное, комплексное и целеустремленное проведение психологической подготовки, способствуют улучшению морально-психологического состояния личного состава.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Батищев В. Моральная готовность и психологическая способность военнослужащего к боевым действиям // Ориентир, 2007, № 9.
- 2.Воронцов С.Н. Влияние боевого стресса на морально-психологическое состояние военнослужащих США и Великобритании. - Зарубежное военное обозрение. - № 5. - 2005. - С. 48-52.
3. Сыромятников И. и др. Прикладная военная психология. СПб.: Питер, 2006
4. Словарь терминов МЧС, Edw ART, 2010
- 5.Краткий словарь основных понятий морально-психологического обеспечения деятельности войск (сил) / В.А. Кузнецов, А.М. Тютченко и др.; под ред. А.В. Черкасова. - М.: ВУ, 1996
- 6.Шафиева Э.И. Социально-психологические проблемы подготовки офицерского состава. Баку: 2006, 332 с. (на азербайджанском языке)
- 7.Шафиева Э.И. Применение социально-психологических методов при подготовке офицерского состава. Баку:2006, 164 с. (на азербайджанском языке)
- 8.Кугно Э.Э. Содержание и структура готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных условиях // Вектор науки ТГУ. Серия: Психология, педагогика, 2012, №1, с.195-198
- 9.Валиева З.И. Патриотическое воспитание школьников в современных условиях // Вектор науки ТГУ. Серия: Психология, педагогика, 2012, №2, с.58-60
- 10.Павлушкина Т.В. Проблемы адаптации иностранных военнослужащих в Российском вузе // Вектор науки ТГУ. Серия: Психология, педагогика, 2012, №3, с.170-172

INFLUENCE MORAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING SOLDIERS ON THEIR COMBAT ACTIVITY

*E.I. Shafieva, acting professor of psychology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

Annotation: The article reveals the influence of the moral and psychological state of the combat activities of the warrior. First you define the role and functions of the moral and psychological training in a modern army, then the example of the military operations in hot spots characterized by the influence of the level of moral-psychological training of the mental state of the military. At the end of the article the author shows the practices that contribute to the moral and psychological training of military personnel.

Keywords: moral-psychological training, psychological training of soldiers, morale, psychological resilience military, psychological and physical yielding of personnel.

УДК 378.1

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТЕЙ И ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ

© 2013

Н.Т. Шиукаев, аспирант 2 курса кафедры педагогики и психологии

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

Аннотация: Уважительное отношение к знаниям, высокая ценность образования всегда были характерной чертой высшей школы России. Сегодня перед системой высшего профессионального образования актуальным является вопрос о содержании, структуре и технологиях профессионального образования студентов университета, отвечающих требованиям нового времени.

Ключевые слова: ценностное отношение, образование, студент, аксиологические ориентиры, личность.

Сегодня конкурентоспособность выпускника вуза определяется не только его высокой квалификацией, но и развитием качеств, способствующих успешной социализации и готовности к непрерывному профес-

сиональному росту, что объясняется становлением постиндустриального (информационного) общества, отличающегося возрастанием объемов знания и информации и резкими темпами общественного развития. Высшее

профессиональное образование в современных условиях далеко не во всем удовлетворяет запросам государства, общества и личности: образовательный процесс в вузах строится по-прежнему на основе накопительной модели знаний, формирующей умения решать стандартные задачи. И мы вынуждены признать, что имеет место снижение качества выпускаемых специалистов, консерватизм в применении современных образовательных технологий и т.п.

Перед системой высшего профессионального образования актуальным является вопрос о содержании, структуре и технологиях профессионального образования студентов университета, отвечающих требованиям нового времени.

Отношение человека к образованию как к ценности имеет давнюю традицию. Аксиологические ориентиры, направленные на регулирование духовной жизни общества, составляют одну из существенных основ его стратегии в сфере образования и являются по своей сути историческими. Это означает, что ценности образования принадлежат не только конкретной эпохе, но и обладают способностью на новом историческом витке своего развития приобретать новый смысл, новые черты, вступать во взаимодействие, контакты с ценностным отношением к образованию, как предыдущего, так и последующего исторического этапов.

Реализация гуманистической парадигмы в профессиональном образовании студентов технического университета, ориентированной на развитие личности и становление профессионала; признание личности, образования ведущими социальными ценностями; наличие в структуре профессиональной компетентности ценностно-мотивационных компонентов требуют качественного пересмотра и отбора аксиологических оснований профессионального образования. Это, в свою очередь, приводит к необходимости изучения понятийного аппарата педагогической аксиологии.

Понятия «ценность», «ценностные ориентации», «отношение» и «ценностное отношение» - являются категориями таких теоретических областей знания как философия, социология, этика, психология, педагогика, так как затрагивают такое фундаментальное, полинаучное понятие, как познание окружающего мира, общества, человека, смысла его жизни и деятельности, формирования и развития значимых качеств личности.

В философском словаре понятие ценность определяется в двух аспектах - объективном и субъективном: «Всё многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве «предметных ценностей» как объектов ценностного отношения, т.е. оцениваться в плане добра и зла, истины или лжи.

Способы и критерии, на основании которых производятся сами процедуры оценивания соответствующих явлений, закрепляются в общественном сознании и культуре как «субъективные ценности» (установки и оценки, цели и проекты), выступая ориентиром деятельности человека» [4].

Развитию философской теории ценностей (аксиологии) способствовали исследования С.Ф. Анисимова, О.Г. Дробницкого, В.П. Тугаринова, Г.Я. Головных, Л.Р. Сиргалиной и др. В их работах, а также советских и зарубежных социологов В.Брожика, Э. Дюркгейма, А.Г. Здравомыслова, Д.А. Леонтьева, В.А. Ядова и др. была проведена систематизация и классификация накопленных к тому времени конструктов, определяемых различными авторами в качестве ценностей.

Исследуя гуманитарные области знания Д.А. Леонтьев [3], отмечает следующие три формы существования ценностей:

-ценных идеалов в поведении и деятельности человека;

-общественные идеалы (выработанные общественным сознанием обобщенные представления о совершенстве в различных сферах общественной жизни);

-предметно-воплощенные ценности (это может быть сам процесс деятельности или её продукт - произведение; совокупностью которых выступает материальная и духовная культура, являющаяся реализованной, воплощенной ценностью).

По мнению С.Ф. Анисимова, процесс создания личной системы ценностей начинается тогда, когда индивид получает «сигналы» от общества, на основе которых он осознает ценности и выбирает из них значимые для себя. Выбор ценностей является индивидуальным отношением к уже существующим, созданным обществом ценностям, решающую роль при этом играют познание и принятие ценностей («мои ценности»), представляет собой сознательное предпочтение одних предметов, свойств, форм деятельности, другим аналогичным явлениям.

Психологический аспект места и роли ценностей в психике личности раскрывается в психологических концепциях личности, теориях отношений, установки, мотивации и мотивов (в работах Л.С. Выготского, Е.П. Ильина, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, М. Rokeach и др.) и представлены в следующих доминирующих подходах к пониманию ценностей [2].

Ценности - это:

-аспекты мотивации - «модели должного», факторы, влияющие на выбор путей достижения цели деятельности (В.Н. Мясищев [2] и др.);

-разновидность убеждения (М. Rokeach [2] и др.);

-личностно переживаемая связь между людьми, предметами, явлениями (А.Н. Леонтьев [3] и др.);

-как таковые предметы потребностей (С.Л. Рубинштейн и др.).

Как видим, по сравнению с классификацией Д.А.Леонтьева, в психологии ценности приобрели такие характеристики, как разновидность убеждений (принимаемых в психологии как психические образования, характеристика личности), и понимание их в качестве взаимосвязи между объектом и субъектом познания.

Понятие «ценность» - основная категория педагогической аксиологии (А.В. Кирьякова, О.В. Лешер, В. А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.). В трудах ученых-дидактов, представителей аксиологического подхода, ценность объекта, прежде всего, определяется в процессе его оценки личностью и выступает средством осознания значимости предмета потребности (В. А. Сластенин). При этом подчеркивается различие ценности — она объективна, и оценки, выражающей субъективное отношение к ценности (истинную или ложную, положительную или отрицательную).

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что понятие «ценности» многогранно. Их специфическая сущность и содержание в философской, социологической, психолого-педагогической теориях раскрываются с разных сторон, с позиций различных методологических подходов: культурологического, деятельностного, личностного и др. В зависимости от выбранного подхода этот термин употребляется для обозначения таких, весьма разнообразных по объему и содержанию, понятий как: совокупности созданных человеком материальных и духовных предметов, явлений и способов деятельности; совокупности норм, убеждений, идеалов, регулирующих поведение человека и его деятельность; ориентиров поведения и деятельности отдельного человека и общества в целом, личностных качеств человека, совокупности знаковых систем, социального наследия прошлого и т.д.

Одной из важных задач аксиологии является также классификация ценностей. Анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы позволил нам выделить следующие основания класси-

фикаций:

-по областям человеческой деятельности (экономические, этические, эстетические и т.д.);

-по их устойчивости или изменчивости (абсолютные или высшие и относительные или релятивные);

-по функциональным свойствам, регулятивной роли: ценности-цели (терминальные) и ценности-средства (инструментальные);

-по способу, источнику существования (материальные и идеальные, такие как общественные идеалы, цели, образцы поведения).

Среди классификаций профессионально-педагогических ценностей, (В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) мы выделили функциональную - это ценности-цели (включающие творческий характер труда педагога, социальную значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения) и ценности-средства (технологии обучения и воспитания, технологии общения), причем ценности-средства подразделяются на такие группы, как ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

С позиции системного, диалектического и социологического подходов, на основе деятельностного принципа, проводит классификацию ценностей культуры Т.Е. Климова. Ученый указывает на особую роль ценностей культуры в процессе научного творчества и в самом знании; отмечает, что являясь условием и результатом соответствующей деятельности, ценности имеют разные уровни существования: индивидуально-личностный, внутринаучный и общесоциальный и выделяет в системе ценностей научно-исследовательской культуры педагога: познавательные, эстетические, научно-этические (нравственные внутринаучные), социально-гуманистические (нравственные внеучные), профессионально-педагогические группы ценностей [1].

С позиции личностно-деятельностного подхода ценности профессионального образования личности определяют ученые М.Е. Дуранов, О.В. Лешер. Ценности профессионального образования, по их мнению, - это свой личный идеал, как цель и результат обучения и воспитания; знания, умения и навыки; личностные качества, отражающие результат трудового, нравственного, эстетического, политического воспитания; отношение к окружающей среде, к себе, к учебной деятельности как средству достижения цели; система взглядов, убеждений, составляющих сущностную характеристику человека [5].

С позиции системно-функционального, культурологического и компетентностного подходов анализирует категорию «ценности» З.С. Акманова. Рассматривая опережающую стратегию непрерывной профессиональной подготовки в условиях вуза, и связывая её с потенциалом культуры, ученый отмечает, что объектами ценностного отражения последней являются ценности, соединяющие в себе ценностные категории и основополагающие компетенции профессионального образования: 1) логико-методологические, 2) эстетические, 3) нравственно - этические, 4) социально-гуманистические [1].

Рассмотрев понятие «ценность» в философии, социологии, психологии и педагогике, формы существования ценностей и возможные их классификации, мы считаем, что наиболее полно соответствует нашему исследованию следующее определение ценностей - это специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества (идеалы и нормы, мотивирующие поведение человека) [3].

Одним из условий формирования ценностных ориентаций личности является включение человека в различные виды деятельности, развитие его субъективных свойств и рефлексии. Ценностные ориентации, сформированные в ситуациях активных действий субъекта, на-

чинают проявляться и выражаться в отношении субъекта к объекту деятельности. Интериоризуясь в ходе учебной деятельности в сознании студентов, ценности пополняют систему личных ценностей студентов и определяют объект ценностного отношения.

Понятие «ценностное отношение», а также основы его формирование на практике, стали объектами педагогических исследований сравнительно недавно, это способствовало развитию теории образования, отвечающей потребностям общества, данная проблематика актуализировалась в личностно-ориентированной парадигме, гуманистической парадигме и в компетентностном подходе.

Для нашего исследования важны следующие выводы:

-ценности концентрируют в себе социальный опыт множества поколений людей, и приобретают способность вбирать в себя знания о мире и тем самым создают благоприятные условия для их познания и преобразования (опредмечивания и распределмечивания);

-ценности представляют собой нормы, регулирующие деятельность человека, выступая как специфическим объектом освоения; значит, если мы имеем дело с ценностями, относящимися к некоторой предметной области (например, к математическому образованию), то можем считать их предметными компетенциями, согласно определению последних;

-система ценностей личности формирует его ценностные ориентации; это важнейшая основа его профессионального развития, раскрытия и самореализации творческих сил и способностей.

Исходя из выше изложенного, в развитии проблемы ценностной, ценностных отношений можно выделить несколько последовательных этапов: интуитивное понимание ценности знания, практического опыта; философское обоснование категорий «ценности», «ценностное отношение»; психолого-педагогическое осмысление ценностного отношения к образованию в теории обучения.

Формирование ценностного отношения студентов вуза к образованию понимается как целенаправленное изменение отношения студентов к образованию под воздействием внешних и внутренних факторов, в результате которого образуется новое качество субъекта – ценностное отношение студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.
2. Гусинский Н.Э., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования / Н.Э. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2003.
3. Левко А.И. Проблема ценности в системе образования / А.И. Левко, Л.В. Ахмерова. – Мн.: НИО, 2000.
4. Салимова А. Р. Формирование ценностного отношения студентов к образованию [Текст] / А. Р. Салимова // Актуальные проблемы современной педагогики: материалы семинара молодых ученых. – М.: МосГУ, 2008.
5. Сластенин В.А., Чижикова, Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

PROBLEM VALUES AND VALUE RELATIVE TO EDUCATION

© 2013

N.T. Shiukaev, 2nd year PhD student Department of Pedagogy and Psychology of the Faculty of Education
North Ossetian State University. K.L.Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: Respect for knowledge, a high value of education has always been a feature of higher education in Russia. Today, the system of higher education and questions about the content, structure and technology professional education of university students that meet the requirements of modern times.

Keywords: value treatment, education, student, axiological orientation, personality.

УДК 372.851

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

© 2013

С.В. Щербатых, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой автоматизированных
систем управления и математического обеспечения
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец (Россия)

Аннотация: В статье изложены методологические основы профессионально-прикладной направленности обучения математике, раскрыто этимологическое значение данного термина. Выявлены роль и место профессионально-прикладной направленности обучения математике в условиях профильного обучения.

Ключевые слова: профильные классы, математика, профессионально-прикладная направленность.

Наиболее значимая роль в укреплении связи обучения с жизнью, с производством, с практикой, с будущей профессиональной деятельностью учащихся принадлежит математике, которая является одним из ведущих предметов в общеобразовательной школе.

Умение целенаправленно и грамотно применять полученные в процессе обучения теоретические знания по тому или иному предмету на практике может служить одним из критериев оценки уровня культурного развития человека. Вот почему отражение эволюции математики, как одной из важнейших областей теоретических и прикладных знаний, должно находить своё место в содержании школьного обучения. Поэтому одним из направлений в преподавании математики должно стать освещение вопросов её практической направленности. Данное обстоятельство обуславливает появление в школьном математическом образовании практико-ориентированных задач, иллюстрирующих большое влияние математики на решение важных задач народного хозяйства и техники [15].

Впервые в методической науке содержание термина «*прикладная направленность обучения математике*» введено В.В. Фирсовым в 1974 году. Оно определялось следующим образом: «Существо прикладной направленности среднего математического образования заключается в осуществлении целенаправленной содержательной и методологической связи школьного курса математики с практикой, что предполагает введение в школьную математику специфических моментов, характерных для исследования прикладных проблем математическими методами» [9, с. 232].

Проведя сравнительно-сопоставительный анализ существующих к настоящему моменту определений «*прикладной направленности*», мы выяснили, что общим для них является:

– во-первых, *связь школьного курса математики с практикой* (например, Н.А. Терешиним прикладная направленность обучения математике понимается как «содержательная и методологическая связь школьного курса с практикой, что предполагает формирование у учащихся умений, необходимых для решения средствами математики практических задач» [8]);

– во-вторых, *применение математики в смежных дисциплинах* (например, Э.А. Локтионова под обучением, имеющим прикладную направленность, понимает такое обучение, «которое ориентировано на применение математического аппарата как на занятиях по математике и смежным дисциплинам, так и в профессиональной деятельности» [5]);

– в-третьих, *показ важности математики для*

описания процессов реальной действительности (например, согласно определению, предложенному А. Ахлимирзаевым, «прикладная направленность школьного курса математики должна выражаться не только в изучении разделов прикладного характера (элементов теории вероятностей, математической статистики, теории графов, линейного программирования, математической логики и т.д.), но прежде всего в формировании у учащихся конкретных, осознанных представлений о значении математики и её роли в народном хозяйстве, в умении применять знания по математике на практике» [2, с. 247]);

– в-четвёртых, *ориентация содержания и методов обучения на применение математики* (например, Ю.М. Колягин и Н.Н. Пикан под прикладной направленностью обучения математике понимают «ориентацию содержания и методов обучения на применение математики в смежных науках и технике, а также профессиональной деятельности, народном хозяйстве и быту» [4, с. 27]).

Обобщая и систематизируя существующие определения, можно выделить следующие основные функции прикладной направленности в школьном курсе математики:

а) *мировоззренческая* (развитие системных представлений об объектах и закономерностях, которые встречаются как в задачах практической деятельности, так и в вопросах научного познания);

б) *мотивирующая* (пробуждение познавательного интереса, инициативы, активизация мыслительных процессов учащихся, осознание жизненной необходимости знаний, приобретаемых при изучении данной учебной дисциплины);

в) *развивающая* (формирование основных качеств мышления школьников посредством выработки системных знаний, умений и навыков их применения при решении практических задач);

г) *социальная* (укрепление положительного отношения к будущей профессии, устойчивой потребности продуктивно использовать полученные знания) [13].

Приоритетным направлением общеобразовательной школы является подготовка учащихся к осознанному выбору профессионального и жизненного пути. Данное обстоятельство повлекло за собой появление различных профилей на старшей ступени. Таким образом, можно утверждать, что выбранный однажды профиль обучения является предэтапом в профессиональном становлении будущего специалиста. В связи с чем процесс обучения на старшей ступени общеобразовательной школы в какой-то степени должен имитировать процесс обуче-

ния в вузе, имплицироваться на него, и поэтому часть принципиально важных положений вузовского обучения должна найти отклик в профильном обучении.

Следует признать, что одним из специфических принципов обучения в вузе является принцип профессиональной направленности.

Впервые принцип профессиональной направленности был предложен Р.А. Низамовым, однако в своей работе он его не обосновал.

Применительно к процессу обучения математике наиболее полную характеристику сути профессиональной направленности обучения даёт М.И. Махмутов: «Профессиональная направленность обучения математике заключается в своеобразном использовании педагогических средств, при котором обеспечивается усвоение учащимися предусмотренных программой знаний, умений и навыков. В то же время успешно формируется интерес к осваиваемой профессии, ценностное отношение к ней, профессиональные качества личности. Педагогическими средствами, служащими реализации профессиональной направленности преподавания, являются как элементы содержания обучения, способы его структурирования, так и компоненты приёмов, методов и форм обучения» [6].

Вопрос реализации профессиональной направленности обучения математике в педагогической литературе связывается с компонентным строением процесса обучения. Так, например, Г.И. Худякова рассматривает профессиональную направленность обучения математике как единство содержательного и процессуального аспектов. При этом в содержательный аспект включено содержание обучения, ориентированное на будущую профессиональную деятельность обучаемых, прикладная направленность, а в процессуальный аспект – система разнообразных методических средств, применение которых в обучении позволяет использовать комплекс научных знаний общенаучных предметов, в частности математики, в будущей профессиональной деятельности [10].

Е.А. Василевская выделяет три компонента в реализации профессиональной направленности обучения математике будущих специалистов:

а) *содержательный* (регулирует отбор учебного материала с учётом его внутрипредметных и междисциплинарных связей, важности для последующей профессиональной деятельности);

б) *методический* (определяет выбор и оптимальное сочетание форм, методов и средств обучения);

в) *мотивационно-психологический* (строит обучение с учётом психологических особенностей обучающихся) [3].

Таким образом, можно отметить, что реализация профессиональной направленности в процессе обучения способствует преобразованию фундаментальных ЗУНов в профессиональные, развитию познавательного интереса к освоению общеобразовательных предметов.

В исследовании А.А. Соловьёвой рассматриваются основные функции профессиональной направленности обучения математике:

- системная (связана с соединением теоретических и эмпирических знаний во всех аспектах образования);

- интеграционная (профессиональная направленность объединяет всю совокупность ЗУНов и превращает их в инструмент, пригодный для конструирования профессиональной деятельности);

- дифференциальная (для различных направлений содержания предметов должно быть различие);

- гуманистическая и мотивационная (проявляются в обеспечении становления содержания обучения как личностно значимого для обучающихся);

- социальная (заключается в обеспечении высокой социальной защищённости специалиста на рынке труда) [7].

Г.И. Худяковой установлено, что в ряде исследо-

ваний не проводится отделение профессиональной направленности обучения от прикладной. Так, при использовании термина «прикладная направленность» имеется в виду «профессиональная направленность» и наоборот. Отражая при этом взаимосвязь между этими двумя направленностями, автор утверждает, что прикладная направленность имеет отношение лишь к содержанию обучения, тем самым встраивается в содержательный компонент профессиональной направленности. Профессиональная направленность обучения предусматривает широкое и всестороннее внедрение профессиональных знаний в каждый компонент учебно-воспитательного процесса. Согласно принципу профессиональной направленности, производится отбор и структурирование содержания, выбор методов, средств и форм обучения [10].

Мы же считаем, что реализовывать прикладную направленность можно, не прибегая к профессиональной направленности, и наоборот. Прикладная направленность – показ применимости математики в различных предметных областях (и не только через содержательный компонент), профессиональная направленность – применимость математики в конкретной профессиональной области. Наиболее выигрышным, на наш взгляд, будет рассмотрение не прикладной и профессиональной направленностей в отдельности, а их симбиотического взаимодействия – *профессионально-прикладной направленности обучения математике* [11]. В этом случае выигрывают обе направленности.

Под *профессионально-прикладной направленностью обучения математике* будем понимать целенаправленный отбор и рациональное использование в процессе обучения содержания материала (чаще задач), ориентированного на показ применимости математической науки к описанию процессов реальной действительности, в дальнейшей профессиональной деятельности старшеклассников, а также выбор адекватных форм, методов и средств обучения для передачи и усвоения учащимися отобранной системы знаний [11; 12].

Объём понятия «профессионально-прикладная направленность обучения математике» составляет всё разнообразие приложений математики к естествознанию, гуманитарным дисциплинам, технике, конкретной профессиональной деятельности будущего специалиста. В качестве ведущих компонентов реализации профессионально-прикладной направленности выступают профессионально-прикладные задачи, формы, методы и средства обучения математике в профильных классах общеобразовательной школы.

Таким образом, существо профессионально-прикладной направленности выражается в иллюстрации программного материала конкретными содержательными примерами их применения в других областях науки, в смежных дисциплинах [14; 16].

Покажем, что профессионально-прикладная направленность, реализуемая в рамках профильного обучения, является тем инструментом, который позволяет осуществлять непрерывность математического образования, преемственность и безболезненный переход от школы к вузу.

С точки зрения психологии освоение любого умения предполагает сначала овладение им в позиции «цели» (умение является целью), а затем – в позиции «средства» (умение оказывается средством для решения других задач). Хорошо распространённый парадокс «всё знает, но применить не может» связан с различными психологическими позициями в мышлении цели и средства и с тем, что перемещение любого действия из позиции цели в позицию средства требует специальных учебных действий. Поэтому данное обстоятельство служит психологической стороной реализации профессионально-прикладной направленности в обучении математике.

Основное общее образование, получаемое учащимися в 5-9 классах, представляет собой процесс и результат

овладения школьниками основами наук, в частности математики, необходимыми для формирования научного мировоззрения и важнейших качеств личности, подготовки к участию в общественной и трудовой деятельности.

Основное общее образование характеризуется такими качествами, как широта и всесторонность. Содержание и методика овладения учащимися образованием способствуют формированию у них ключевых компетенций, необходимых для дальнейшего обучения и самообразования. Таким образом, одной из функций основного общего образования является формирование у учащихся целостной картины мира. Обучение идёт с перспективой на будущее обучение. Поэтому, если при изучении математики ученикам показывается её применение в конкретной области, то этот показ фрагментарен и не выходит за рамки методических нужд преобразования действия из цели в средство.

Отличительная особенность профессионального образования состоит в овладении учащимися определённым объёмом систематических знаний, умений и навыков в области конкретной профессии и специальности. Поэтому изучение общих, в частности математических, дисциплин (1-2 курсы) уходит на второй план. Однако полученные ранее математические знания (чаще оторванные от реальной жизни) начинают применяться при изучении специальных дисциплин (3-5 курсы специалитета, 3-4 курсы бакалавриата). Возникает противоречие – «было, но забыто», поэтому студентов снова приходится переучивать. И делает это преподаватель специальных дисциплин.

То есть и в первом, и втором случаях математика существует «сама по себе».

Учёт принципа связи теории с практикой при организации профильного обучения в общеобразовательной школе предполагает профессиональное самоопределение старшеклассников, даёт им возможность попробовать свои силы в различных сферах социальной и профессиональной деятельности уже на стадии обучения в школе. Лишь на этой основе возможен самостоятельный и осознанный выбор учащимися сферы своей будущей профессиональной деятельности. Профильное обучение по своей структуре ориентировано на кооперацию старшей ступени школы с учреждениями среднего и высшего профессионального образования.

Таким образом, профильное обучение обеспечивает индивидуализацию обучения и социализацию учащихся с учётом рынка труда, способствует профессиональному самоопределению старшеклассников, готовит их к усвоению вузовских программ, осуществляет общекультурную и допрофессиональную подготовку.

Отличием профильного обучения от обучения, полученного в рамках основной школы, является то, что на смену «общего» приходит «частное». Но это «частное» другое по сравнению с профессиональным образованием. С профильным обучением, как отмечает Л.К. Артёмова, связаны надежды на формирование у старшеклассников *профессиональной направленности и предпрофессиональной компетентности*, способствующие профессиональному самоопределению и обеспечивающие жизненно важную социальную зрелость человека, завершающего обучение в школе [1]. То есть «частным» выступает как раз профессионально-прикладная направленность и предпрофессиональная компетентность. Именно эти две категории отличают профильное обучение от основного общего образования, профильное обучение от профессионального.

Профильное обучение приближает обучение к жизни, осуществляет постоянную связь теории с практикой, знакомит учащихся с основными способами применения математики для описания процессов реальной действительности. И это знакомство идёт не фрагментарно, не после изучения всего курса, а сразу, на конкретном уроке. Учащиеся осознают основную цель изучения ма-

тематики – применение в жизни, будущей профессиональной деятельности, что невозможно без реализации профессионально-прикладной направленности.

Если мы обратимся к характеру учебной деятельности учащихся основной школы, то налицо её индивидуальность, «ориентированность на себя», тогда как учебная деятельность студента – групповая. Так, например, при обучении математике в профильных классах профессионально-прикладная направленность позволяет «сглаживать» этот переход за счёт привлечения специфических методов обучения (лабораторная работа, практическая работа, дискуссия, деловая игра, «аквариум», метод-проектов, кейс-метод, «мозговой штурм» и т.д.), групповых форм обучения [11].

Именно поэтому реализация профессионально-прикладной направленности обучения математике в рамках профильного обучения показывает важность этого учебного предмета как на этапе выбора будущей профессии, так и при дальнейшем обучении в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артёмова Л.К. Профильное обучение: опыт, проблемы, пути решения / Л.К. Артёмова // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 22-31.
2. Ахлимирзаев А. Прикладная направленность изучения элементов математического анализа в старших классах средней школы / А. Ахлимирзаев // Современные проблемы методики преподавания математики: сб. статей. Учеб. пособие для студентов мат. и физ.-мат. спец. пед. ин-тов; сост. Н.С. Антонов, В.А. Гусев. – М.: Просвещение, 1985. – С. 247-254.
3. Василевская Е.А. Профессиональная направленность обучения высшей математике студентов технических вузов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Василевская Елена Александровна. – М., 2000. – 229 с.
4. Колягин Ю.М., Пикан В.В. О прикладной и практической направленности обучения математике / Ю.М. Колягин, В.В. Пикан // Математика в школе. – 1985. – № 6. – С. 27-32.
5. Локтионова Э.А. Прикладная направленность преподавания математики при подготовке специалистов экономического профиля: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Локтионова Эльвира Анатольевна. – Орёл, 1998. – 170 с.
6. Махмутов М.И. Принцип профессиональной направленности обучения / М.И. Махмутов // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. – Челябинск: ЧПУ, 1985.
7. Соловьёва А.А. Профессиональная направленность обучения математике студентов гуманитарных специальностей: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Соловьёва Алла Анатольевна. – Ярославль, 2006. – 222 с.
8. Терешин Н.А. Прикладная направленности школьного курса математики: кн. для учителя / Н.А. Терешин. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.
9. Фирсов В.В. О прикладной ориентации школьного курса математики / В.В. Фирсов // Углублённое изучение алгебры и анализа; сост. С.И. Шварцбург, О.А. Боковнев. – М.: Просвещение, 1977. – С. 215-239.
10. Худякова Г.И. Методические основы реализации экономической направленности обучения математике в военно-экономическом вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Худякова Галина Ивановна. – Ярославль, 2001. – 192 с.
11. Щербатых С.В. Методическая система обучения стохастике в профильных классах общеобразовательной школы: дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Щербатых Сергей Викторович. – М., 2011. – 438 с.
12. Щербатых С.В. Методическая система обучения стохастике в профильных классах общеобразовательной школы: автореф. дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Щербатых Сергей Викторович. – М., 2012. – 41 с.
13. Щербатых С.В. Научно-методические особен-

сти реализации прикладной направленности обучения стохастике в профильных классах общеобразовательной школы: монография / С.В. Щербатых. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2008. – 201 с.

14. Щербатых С.В. Особенности реализации профессионально-прикладной направленности обучения стохастике в условиях профилизации общеобразовательной школы / С.В. Щербатых // Наука и школа. – 2009. – № 6. – С. 32-35.

15. Щербатых С.В. Прикладная направленность обучения стохастике в старших классах средней школы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Щербатых Сергей Викторович. – Елец, 2006. – 228 с.

16. Щербатых С.В. Профессионально-прикладная направленность обучения стохастике в условиях профилизации общеобразовательной школы / С.В. Щербатых // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2013. – № 3. – С. 53-56.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONALLY-APPLIED ORIENTATION OF TEACHING MATHEMATICS IN THE CONDITIONS OF PROFILING THE SECONDARY SCHOOL

© 2013

S.V. Shcherbatykh, doctor of pedagogical sciences,
the head of the chair of automated control systems and software
Elets Bunin State University, Elets (Russia)

Annotation: The article presents the methodological foundations of professionally-applied orientation of teaching mathematics, the author explains etimological meaning of the term. The role and the place of professionally-applied orientation of teaching mathematics in the conditions of profiling the secondary school have been revealed.

Keywords: profile classes, mathematics, professionally-applied orientation.

УДК 372.851

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБУЧЕНИИ СТОХАСТИКЕ

© 2013

С.В. Щербатых, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой автоматизированных систем управления и математического обеспечения
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец (Россия)

Аннотация: В статье описаны педагогические возможности проектной деятельности в обучении математике. В качестве примера рассмотрено применение метода проектов в обучении стохастике учащихся старших классов общеобразовательной школы.

Ключевые слова: проектная деятельность, старшеклассники, стохастика.

Проектная деятельность старшеклассников является важным компонентом системы продуктивного обучения и представляет собой нестандартный способ организации учебного процесса в старших классах общеобразовательной школы посредством активных способов действий по составлению плана, предвидению результата (прогнозированию), анализу и синтезу.

Метод проектов в обязательном порядке предусматривает наличие определённой проблемы, требующей поиска исследования как в индивидуальной, так и групповой формах, а также развития познавательных навыков учащихся, в частности старшеклассников, умений самостоятельно конструировать свои знания, анализировать полученную извне информацию, выдвигать гипотезы и способы достижения развития критического мышления, которые теснейшим образом связаны со стохастикой (комбинаторикой, статистикой и теорией вероятностей) [4]. Применение учителем математики в процессе обучения стохастике метода проектов делает учебный процесс творческим, компактным, целенаправленным, а старшеклассника, в свою очередь, – ответственным и целеустремленным. Ведь именно от того, как ученик может применить полученные знания, насколько он компетентен, зависит его будущее самоопределение.

Для обучения на основе метода проектов необходимо:

- 1) наличие значимой проблемы, решаемой с помощью междисциплинарных знаний;
- 2) получение практической и (или) теоретической значимости результата;
- 3) структурирование этапов выполнения проекта;
- 4) применение исследовательской творческой учебной деятельности;
- 5) преобладание самостоятельной деятельности старшеклассников в условиях неоднозначности и неопределённости;
- 6) выбрать формы презентации полученного результата [2].

Таким образом, метод проектов характеризуется наличием поставленной значимой проблемы и задачей решить её. В том случае, если эта проблема носит теоретический характер, то процесс её разрешения заключается в нахождении конкретного решения, а если практический характер, то задачей старшеклассника является достижение конкретного результата этой проблемы, готового непосредственно к внедрению в практику. Решение любой проблемы предусматривает как использование разнообразных методов и средств обучения, так и необходимость интегрирования знаний и умений из различных предметных областей [1].

Если при традиционном подходе учащиеся сталкиваются с трудностями в выполнении различного рода заданий, требующих установления ассоциативных связей со знаниями, приобретёнными ранее, то при использовании метода проектов учащиеся освобождаются от таких трудностей, так как в процессе работы над проектным заданием их заинтересованность, положительная мотивация, стремление проявить свои творческие способности раскрывают в их памяти ресурсы, которые используют ими в новой ситуации.

Преимущество метода проекта по сравнению с традиционными методами обучения состоит в:

- системном закреплении знаний по другим предметам (данный метод не только помогает в закреплении полученных по другим предметам ЗУНов, но и сами знания, необходимые ученикам для работы над проектом, способствуют развитию интереса к другим предметам);
- развитии когнитивных умений (старшеклассники обучаются навыкам и умениям планирования, исследования, анализа и приведения в порядок полученных данных, что тем самым развивает у них навыки дивергентного и конвергентного мышления, которые необходимы для творческой деятельности);
- развитии социальных умений старшеклассников (при групповой работе развиваются умения работать в команде);
- развитии уверенности в своих силах (старшекласс-

ники учатся воспринимать себя не просто как получателей готовых знаний, а как активных и способных на многое людей).

Процесс реализации метода проектов в обучении состоит из трёх этапов: *подготовительного* (мотивация и целеполагание, планирование, принятие решений), *основного* (выполнение проекта), *заключительного* (защита проекта, проверка и оценка результатов).

При организации проектной деятельности старшеклассников одну из важнейших ролей играет учитель. При этом его деятельность на разных этапах меняется. Так, на подготовительном этапе учитель инициирует идею проекта либо создаёт условия для возникновения идеи проекта (выполняет организационную функцию). На этапе реализации проекта учитель является помощником, консультантом по отдельным вопросам, выступает в качестве источника дополнительной информации, координирует действия между отдельными группами и участниками проекта (выполняет консультационно-координирующую функцию). На заключительном этапе имеет место контрольно-оценочная функция учителя, так как теперь он принимает непосредственное участие в подведении итогов проделанной работы. Он оценивает проектную деятельность старшеклассников и подводит итоги.

По своей сути проектная деятельность предполагает и этап применения результатов проектного задания, на котором старшеклассники делают выводы о возможностях применения полученных результатов в жизни, приходят к формулированию новых проблем [5].

Только пройдя последовательно через все отмеченные этапы можно сказать о том, что цель проектной деятельности (для конкретного проекта) достигнута.

В качестве примера приведём проектное задание, которое было предложено нами учащимся различных профилей при обучении их элементам стохастики.

Проект «От обработки статистических данных к построению новых теорий».

Задания для старшеклассников:

1. Выберите проблему исследования методами математической статистики. Данную работу можно проводить как индивидуально, так и в микрогруппах. Найдите по выбранной проблеме статистические данные, используя периодическую печать либо с помощью социологического опроса, взяв за основу изменение некоторого признака (например, отношение к проблеме табакокурения и т.д.).

2. Рассмотрите получившуюся выборку из собранных статистических данных и в каждом конкретном проекте выполните следующие задания:

а) постройте вариационный ряд абсолютных и относительных частот;

б) постройте полигон частот и гистограмму, а по возможности и круговую диаграмму изменения признака;

в) вычислите числовые характеристики выборки (выборочную среднюю, моду, медиану, размах, выборочную дисперсию, выборочное среднее квадратичное отклонение), сделайте вывод;

г) вычислите доверительный интервал для математического ожидания EX нормального распределения;

д) вычислите доверительный интервал для генеральной дисперсии DX и среднего квадратичного отклонения σX ;

е) проверьте статистическую гипотезу о предполагаемом законе распределения генеральной совокупности с помощью статистических критериев.

3. Оформите свой проект по правилам оформления исследовательских работ. Для этого Вам необходимо: аргументировать актуальность темы; определить проблему исследования, объект, предмет исследования; определить цели и задачи исследования; сформулировать гипотезу исследования; выбрать методы исследования; обработать эмпирические данные; сформулировать аргументированный вывод по проблеме исследования;

провести презентацию проекта.

4. Данное задание целесообразно проводить в микрогруппе и представить результат общих наблюдений, обобщив полученные по отдельности данные [3].

Описанный проект следует оценить. В помощь учителю может быть предложена следующая таблица, в которой отражены основные критерии оценки защиты проекта.

№	Критерий	2 балла	1 балл	0 баллов
1	Логика изложения доклада.	Доклад выстроен логично, грамотно, даёт ясное представление о проведённой работе, её структуре, итоге и достоинствах.	Доклад построен логично, но имеются отдельные недостатки.	Доклад построен неграмотно, не даёт представления об основной идее и итогах работы.
2	Качество наглядных материалов.	Наглядные материалы ярко иллюстрируют основную идею доклада.	Наглядные материалы присутствуют, но не совсем адекватны логике доклада.	Наглядные и раздаточные материалы отсутствуют.
3	Компетентность в проблеме исследования.	Автор продемонстрировал высокую эрудицию и компетентность в проблеме исследования.	Автор продемонстрировал среднюю эрудицию и компетентность в проблеме исследования.	Автор работы не показал компетентность в проблеме исследования.
4	Качество аргументации при ответах на вопросы.	Автор продемонстрировал способность формулировать и отстаивать собственную точку зрения при ответах на вопросы.	Автор частично продемонстрировал способность формулировать и отстаивать собственную точку зрения при ответах на вопросы.	Ответы на вопросы нечёткие, путанные, не дают представления о точке зрения автора.

Оценка за защиту: 0-2 балла – оценка «неудовлетворительно», 3-4 балла – оценка «удовлетворительно», 5-6 баллов – оценка «хорошо», > 7 баллов – оценка «отлично».

Результаты, проводившейся с 2002 г. опытно-экспериментальной работы по вопросу внедрения стохастической линии в школьный курс математики (в более чем 60 общеобразовательных учебных заведениях Липецкой области), показали, что вовлечение старшеклассников в проектную деятельность способствует формированию у них ключевых компетенций в области стохастики, критического мышления, познавательного интереса к математике в целом. При этом проекты с ярко выраженным профессионально-прикладным содержанием способствуют развитию у учащихся познавательной активности, воображения, умения вести исследовательскую работу [6; 7]. В процессе работы над проектами формируются не только предметные знания на деятельностном уровне, но и такие компетенции, как коммуникативность, оргдеятельность и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Китаева И.В., Щербатых С.В. Интерактивные методы в обучении стохастике учащихся основной школы (на примере кейс-метода и метода проектов) / И.В. Китаева, С.В. Щербатых // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 1 (12). – С. 107-110.
2. Чечель И.Д. Метод проектов или попытка избавиться учителя от обязанности всезнающего оракула / И.Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11-16.
3. Щербатых С.В. Методическая система обучения стохастике в профильных классах общеобразовательной школы: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Щербатых Сергей Викторович. – М., 2011. – 438 с.
4. Щербатых С.В. О стохастической культуре учащихся профильных классов общеобразовательной шко-

лы / С.В. Щербатых // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки», 2009. – № 6 (40). – С. 118-120.

5. Щербатых С.В. Организация проектной деятельности учащихся профильных классов (на примере изучения стохастике) / С.В. Щербатых // Профильная школа. – 2010. – № 3. – С. 55-58.

6. Щербатых С.В. Особенности реализации профессионально-прикладной направленности обучения стохастике в условиях профилизации общеобразовательной школы / С.В. Щербатых // Наука и школа. – 2009. – № 6. – С. 32-35.

7. Щербатых С.В. Профессионально-прикладная направленность обучения стохастике в условиях профилизации общеобразовательной школы / С.В. Щербатых // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2013. – № 3. – С. 53-56.

SENIOR PUPILS' PROJECT ACTIVITIES IN TEACHING STOCHASTICS

© 2013

S.V. Shcherbatykh, doctor of pedagogical sciences, the head of the chair of automated control systems and software
Elets Bunin State University, Elets (Russia)

Annotation: The article describes the educational opportunities of the project activities in teaching mathematics. As an example, the application of the project-based teaching stochastics senior pupils in the secondary school is considered.

Keywords: project activities, senior pupils, stochastics.

УДК 372.881.1

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

© 2013

Л.Н. Щербатых, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
специальных дисциплин, докторант

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец (Россия)

Аннотация: В данной статье автор освещает теоретические и практические вопросы, связанные с выявлением условий, факторов, форм, методов развития иноязычных способностей лингвистически одарённых старшеклассников.

Ключевые слова: лингвистическая одарённость, обучение иностранному языку, старшеклассники, интерактивные методы.

В настоящее время в информационном обществе всё больше начинают ценить интеллект и креативность. Они становятся глобальными составляющими, а также творческой силой культуры и цивилизации. В связи с этим к интеллекту необходимо относиться как к главному ресурсу человечества, важнейшему средству решения глобальных проблем современности. Именно поэтому всё более актуальными становятся такие программы, которые направлены на развитие детской одарённости, поиск приоритетных направлений развития творческой индивидуальности детей. Для поддержания одарённых детей необходимы особые подходы и заинтересованность в этом государства и общества. Прогресс продвигается за счёт талантливых людей. Именно они играют большую роль в развитии государства.

В России ведется активная деятельность, направленная на поддержание талантливых детей. Об этом могут свидетельствовать вполне конкретные результаты: для одарённых детей, которые стали победителями различных олимпиад, существуют льготы при поступлении в вузы, с каждым годом количество средств, выделяемых из федерального бюджета для поддержки одарённых детей, возрастает [3].

Уже три года Министерство образования России как государственный заказчик федеральной целевой программы «Одарённые дети» президентской программы «Дети России» собирает своих стипендиатов на встречу в Москве. В рамках президентской программы «Одарённые дети», утверждённой на 2003-2006 годы, были созданы хорошо технически оснащённые, специализированные центры по работе с одарёнными детьми в 7 федеральных округах. Основными их задачами являются научно-методическое оснащение работы по

развитию детской одарённости в территориях округа, подготовка команд к всероссийским и международным предметным олимпиадам, повышение квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми, консультирование родителей, развитие дистанционных форм работы с одарёнными детьми.

Следует отметить, что работа по поддержке одарённых детей ведется не только в России, но и в других странах. Речь идет об общенациональной системе поиска и развития талантливых детей и молодежи, о формировании сети и научных гуманитарных центров при ведущих университетах страны, о заочных школах для одарённых школьников.

Актуальность рассматриваемой проблемы теоретически и практически связана с выявлением условий, факторов, форм, методов развития способностей одарённых детей, в том числе и иноязычных. Поэтому вопрос обучения ИЯ лингвистически одарённых старшеклассников является важным. В условиях современного общества, в связи с набирающими силу процессами глобализации, ИЯ приобретает всё большее значение. Знание ИЯ является необходимым условием высокой квалификации любого специалиста.

Одной из важных задач в современном обществе является создание условий, которые обеспечивают выявление и развитие одарённых детей, реализацию их потенциальных возможностей. Согласно данным мировой практики работы с детьми с признаками одарённости можно сделать вывод о том, что при отсутствии валидных методов идентификации одарённости эта работа может привести к негативным последствиям. К тому же выбор психодиагностических процедур и методов работы с одарёнными детьми определяется исходной кон-

цепцией одарённости.

Несмотря на то, что вопросом разработки методики обучения ИЯ одаренных старшеклассников занимались такие педагоги и методисты, как В.В. Гузеев, Д.Б. Дьяченко, Е.С. Палат, Г.К. Селевко, Т.Ф. Сереева, В.Д. Шадриков, В.С.Юркевич, А.И.Савенков, Ю.Д. Бабаева, Л.М. Долгополова, А.В. Жигайлов, В.И. Панов, Е.А. Яковлева и многие другие, остается еще немало нерешённых вопросов. К таким относятся вопросы, связанные с обучением и развитием лингвистически одарённых детей в структуре дополнительного образования, психолого-педагогической диагностики детской лингвистической одаренности, влиянием некоторых социально-психологических факторов на проявление и развитие умственной одаренности [5].

Одной из наиболее актуальных проблем при обучении старшеклассников с признаками лингвистической одарённости является отбор содержания обучения ИЯ, методов обучения. Это связано с тем, что одаренные дети требуют особого подхода. Необходимо постоянно поддерживать их интерес к изучению и мотивацию. Содержание обучения определяется совокупностью основных знаний и умений.

В обучении ИЯ одаренных старшеклассников используются такие виды работы как нетрадиционные уроки, урок-телемост, внеклассная работа, различные проекты, особая подготовка к ЕГЭ, прохождение различных тестирований, фестивали, конкурсы и олимпиады, а также использование мультимедийных средств, работа в лингафонном кабинете, использование мнемотехнических приемов.

Примером **нетрадиционного урока** может послужить урок, построенный в форме диалога учителя с учениками. Ответы учеников поощряются получением очков, в случае правильного ответа. В завершении урока дети сами ведут подсчет набранным ими очков, объявляют результаты, выставляют оценки и по возможности проходит награждение особо отличившихся детей [1].

Урок-телемост. При проведении данного урока используются демонстрационные карточки, аудиозаписи, CD-диски, грамматический и лексический материал, интернет-ресурсы, готовится презентация проекта. Целью такого урока является приобщение к культуре изучаемого языка, расширение кругозора учащихся. На начальном этапе целью является овладение лексикой по теме, активизация материала, затем обсуждается тема будущего проекта, проходит знакомство с программой телемоста, формируются творческие группы, которые работают над планом проекта. Дети самостоятельно пытаются найти материал по данной теме, используя различные источники, составляют опросники, анкеты, проводят собственные результаты. Примерными темами таких уроков могут быть экология, проблемы молодежи, алкоголь и курение, выбор будущей профессии и др.

В работе с лингвистически одаренными старшеклассниками проводятся различные **фестивали, олимпиады и конкурсы**. К таким относятся:

1. Всероссийская олимпиада школьников по иностранным языкам «Учитель школы будущего» (relod.ru) Она проводится совместно Московским педагогическим государственным университетом и Московским городским педагогическим университетом. Олимпиада проводится по английскому, испанскому, немецкому и французскому языкам для учащихся 10-11 классов в 2 тура: отборочный (заочный) тур и заключительный (очный) тур.

2. Олимпиада «Ломоносов» по иностранным языкам (Факультет иностранных языков и регионоведения МГУ – ffl.msu.ru).

С 2005 года в МГУ проводится совместная молодежная олимпиада «Покори Воробьевы горы» Участие в международном образовательном конкурсе могут принять школьники из 9-11 классов, являющиеся гражданами РФ. Выпускники соревнуются по факультетам,

основной целью является поступление в МГУ. Таким образом, лингвистически одаренные старшеклассники могут попробовать проверить свои знания.

В ЕГУ им. И.А. Бунина проводятся фонетические конкурсы, викторины, научно-практические конференции, в которых могут принимать участие школьники, занимающиеся углубленным изучением ИЯ. Также ведутся факультативы по трём языкам (английскому, немецкому и французскому). Эти факультативы позволяют подготовиться к поступлению в ВУЗ.

Одним из способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти является **мнемотехника**.

Слова «мнемоника» и «мнемотехника» обозначают одно и то же – техника запоминания. Мнемотехника предлагает не только методы запоминания новых слов, но и рассматривает процесс изучения языка комплексно.

Мнемотехника основана на образовании дополнительных ассоциаций и предлагает создание фиксированного ряда опорных образов и его постоянное хранение в активированной памяти.

Целью всех упражнений по мнемотехнике является развитие объема оперативной памяти, освоение вспомогательных приемов запоминания. Мнемотехника дает возможность развивать качественную и позиционную память, то есть запоминание большого объема информации и порядка следования единиц информации.

Одним из положительных побочных эффектов от применения мнемотехники в учебе является возникновение интереса к изучаемой дисциплине. Мнемотехнические приемы применяются во всех видах урока, как в формировании произносительных навыков, так и в формировании грамматических навыков говорения, на уроках развития монологической и диалогической речи. В технику входит и запоминание новых слов, и их закрепление в долговременной памяти, и техника накопления в мозг большого количества фраз [2].

Существуют следующие мнемотехнические приемы запоминания информации. Приведем примеры некоторых из них:

1. Техника историй. Этот прием заключается в том, что слова, которые на первый взгляд не имеют между собой ничего общего, можно объединить в одну историю. Важно, чтобы эта история была необычной, непохожей на повседневную жизнь, так как все странное и причудливое запоминается гораздо быстрее. По возможности необходимо сопроводить осмысленными движениями отдельные слова, представить все перед осмысленным взором как кадры фильма. История, ее главная мысль и будут являться основанием для того, чтобы определенным образом сгруппировать лексику, «привести ее в порядок» для того, чтобы облегчить ее запоминание.

2. Метод «Карта памяти». Метод является простой технологией визуализации мыслей и идей учащихся по определенной теме в виде схемы. Название темы находится в центре схемы. Вокруг этого ключевого слова или понятия дети записывают слова, спонтанно приходящие в его голову по данной теме. Они обводятся и соединяются с основным словом. Каждое новое слово образует собой новое ядро, которое вызывает дальнейшие ассоциации. Таким образом, создаются ассоциативные цепочки. Взаимосвязанные понятия соединяются линиями. Представленный таким образом материал служит опорой для последующей коммуникативной деятельности. Карту памяти можно использовать при семантизации, повторении материала, при работе с текстом, при повторении в начале урока, при введении в тему, при сборе необходимого языкового материала, при контроле.

В работе с лингвистически одаренными старшеклассниками процесс овладения грамматической стороной речи может стать интересным, продуктивным и творческим, если использовать различные интересные приемы. Они позволяют внести элемент новизны и неожиданности в ход урока, избежать однообразия, механической

тренировки. Одним из наиболее эффективных приемов овладения грамматической, лексической и фонетической сторонами языка является **использование на уроке рифмованных текстов**. Поэтические тексты дают возможность лучше запоминать структуры предложений различных текстов, временные формы глагола, форму множественного числа существительных, поскольку повторяющиеся в стихотворении грамматические структуры создают чувство ритма, мелодики, благодаря чему усваиваются намного проще. Степень запоминания рифмованных грамматических структур на 30% выше, чем нерифмованных текстов обычных учебников.

Использование стихов и рифмовок позволяет достичь успеха на различных ступенях обучения. Существуют несколько факторов, от которых зависит выбор поэтических произведений, конкретных методических приемов и упражнений при работе с ними. Это темы урока, его цели и этапы, возраст обучаемых, уровень их языковой подготовки.

Можно использовать различные рифмованные структуры на таких этапах, как:

1. Презентация нового грамматического материала (в качестве иллюстративного материала для формулирования правила его употребления).

2. Формирование рецептивных навыков (опознание бывших в опыте единиц речи при слушании и чтении в другом контексте).

3. Формирование продуктивных грамматических навыков говорения (при выполнении подстановочных, трансформационных упражнений, упражнений на расширение структур и комбинирование нового грамматического материала с ранее изученным и усвоенным).

Рифмовку или стих нужно не просто показать учащимся, с ней необходимо работать. Игровые упражнения с рифмованными текстами способствуют развитию логического мышления, воображения, познавательной активности учащихся в изучении иностранного языка, делают процесс овладения иностранным языком творческим и коллективным, а запоминание грамматики происходит непроизвольно. Работа с рифмовкой должна проходить в несколько этапов: 1) презентация рифмовки (аудирование с голоса учителя или записи); 2) первичная отработка грамматического, а также фонетического и лексического материала рифмовки (чтение, заучивание наизусть); 3) трансформация (изменение содержания и структуры предложений рифмовки); 4) активизация полученных знаний (использование материала рифмовки в ситуациях диалогов, при составлении аналогичных рифмовок).

При соблюдении этой последовательности рифмовка, а также и грамматический материал, надолго отложится в памяти. Методический потенциал рифмовок дает возможность создать свои упражнения. Употребление артикля и временных форм являются наиболее трудным в английской грамматике. Существуют стихотворные тексты, которые иллюстрируют некоторые правила функционирования артиклей с разными семантическими группами существительных.

Также как и рифмовки, **пословицы** служат эффективным средством закрепления грамматических структур. Пословицы образны, кратки, содержат глубокие мысли, большинство из них строятся на созвучиях и хорошо рифмуются, а, следовательно, хорошо запоминаются. Они используются не только для совершенствования приобретенных навыков, но и при изучении некоторых грамматических явлений, при ознакомлении учащихся с лексическим материалом, иллюстрируют образное применение слов, их многозначность, расширяют кругозор учащихся. Методисты утверждают, что многократное повторение одних и тех же фраз в соответствующих ситуациях вырабатывает способность не делать грамматических ошибок. Например, можно использовать пословицы и поговорки при изучении неправильных глаголов английского языка:

What is done can't be undone.

One link broken, the whole chain is broken.

Построить обучение грамматике полностью на материале поговорок и пословиц невозможно. Они используются для иллюстрации грамматических явлений и закрепления их в речи.

Еще одним способом работы с лингвистически одаренными старшеклассниками является использование словарной картотеки (использование карточек). Они помогают запомнить и повторить грамматические правила. Грамматические карточки могут быть разных видов: карточки с указанием грамматических форм слова (множественное число и склонение существительных, временные формы глагола), карточки с примером, иллюстрирующим то или иное правило, карточки с вопросом на ИЯ и т.д. Предполагается, что создание карточек способствует запоминанию грамматики. Повторение грамматических структур можно организовать с помощью игрового поля и картотеки.

В обучении лингвистически одаренных старшеклассников учителю ИЯ рекомендуется использовать **метод Case Study**. Данный метод можно представить в виде следующих этапов:

1. Анализ представленного материала, формулировка проблемы. Например, ученикам дается текст, содержащий какую-либо проблему: статья «Финансовый кризис. Англия»

2. Поиск и сбор дополнительной информации (в случае необходимости). Учащиеся самостоятельно осуществляют поиск материала по данной теме/проблеме, используя интернет-ресурсы, книги, статьи, журналы

3. Обсуждение различных вариантов решения проблемы. На данном этапе происходит работа с проблемным текстом. Ученикам предлагается дать определение понятию «финансовый кризис». Затем необходимо кратко изложить историю возникновения и развития финансового кризиса, какие факты повлияли на его развитие, то есть изложить фактический материал, рассказать о том, какие последствия имел кризис для банковской системы США и сделать выводы, рассказать о том, имел ли финансовый кризис негативные последствия для мировой экономики, высказать свою точку зрения и аргументировать ее, поразмышлять на ИЯ о том, являются ли эффективными меры, принятые правительством Англии для преодоления последствий кризиса, высказать предположение, сомнение, уверенность.

4. Выбор лучшего варианта решения проблемы. Наилучший выход из проблемной ситуации выбирается путем голосования.

5. Презентация и защита решения.

Очень эффективным в работе с лингвистически одаренными старшеклассниками является **проектный метод**. Примером данного метода может послужить его использование при изучении страноведческой темы. Метод проекта реализует в таком случае через групповую работу с опережающей подготовкой консультантов групп. Целью проекта является создание учебно-информационного пособия «Australia in brief» («Об Австралии вкратце»).

Метод проекта предполагает определенную структуру урока. Первое – это подготовительный этап. При проведении урока по методу проекта подготовительный этап целесообразно провести в режиме опережающего обучения с целью подготовки консультантов групп. В данном случае тема может включать четыре аспекта: географический, исторический, биологический и социальный. Группа будет поделена на 4 подгруппы, работу каждой будет организовывать, направлять и оценивать консультант. В ходе подготовительного этапа консультанты знакомятся с темой, целью, задачами и планом работы. Они имеют возможность продумать состав групп и распределение индивидуальных занятий. С помощью учителя консультанты готовят перечень вопросов, требующих освещения, а также рубрики для оценки вклада

каждого в конечный результат проекта. Одним из важных моментов является определение временных рамок всех видов работы.

Организационный момент включает в себя ознакомление учащихся с темой, целью и задачами урока. Для этого необходимо продумать небольшую вступительную мотивацию, которая поможет учащимся подойти к работе с большим желанием и энтузиазмом. Например, можно предложить ученикам представить, что по воле какого-либо необыкновенного случая они оказываются на диких просторах Австралии. Можно попросить их закрыть глаза и прислушаться. После этого можно включить аудиозапись звуков дикой природы Австралии.

Imagine that you are in Australian bushes. You see unusual birds, they are singing. A small stream is purling in the grass. Suddenly you hear a strange sound. What is it? Oh, no! It's a snake. Is it dangerous? We don't know. Look! A big brown log is coming to life. And it is not a log, it is a crocodile. What can we do? It's better to run away. Stop! Have you seen those dark-skinned painted faces watching us from behind the trees? What kind of people are they? Aren't they going to attack us? Or maybe they are friendly and can show us where to get some water on such a hot stuffy day? We are lost. What part of the country is it? Where should we go to find any inhabited places? If only we knew this country better! You see a big rock and decide to climb it to look around. We are lucky. The town is quite near. Some half an hour and we reach civilization. Our experience has been dangerous and useful at the same time. But our knowledge of Australia is still very poor. I think we should learn more. It will be useful for us and if we write a small book or place the results of our research on the web-site, it will help other people to avoid dangerous and unpleasant moments while they are travelling in Australia. "

Фонетическая зарядка проводится с опорой на аудиозапись (топонимика и названия животных Австралии). First of all we shall need some new words and word combinations. I would like you to pronounce them correctly.

Речевую зарядку можно провести таким образом, что ребятам дается 2 минуты на формулирование вопросов о том, что они хотели бы узнать об Австралии. Каждая группа фиксирует вопросы, относящиеся к своей тематике. Эти вопросы не требуют немедленного ответа.

Необходимо также распределить задания в группах с учетом регламента времени. Этой работой руководят консультанты. Каждый участник группы заранее получает подготовленный для него рабочий план. План можно подвергать корректировке с учетом точки зрения исполнителя.

Работа по поиску, отбору, анализу и компоновке информации и иллюстраций является основной, самой важной и объемной частью работы. Важно, чтобы ребята осознали, что итоговый документ не должен являться подборкой предложений из разных источников.

Для того, чтобы сделать презентацию работы более красочной, наглядной и легко понимаемой, нужно подготовить иллюстрации, опорные, грамматические таблицы. Потребуется определенное время на изготовление подобных таблиц. Лучше всего предоставить учащимся возможность выполнить таблицы на компьютере и распечатать их для каждой группы.

Необходимо подготовить вопросы и тесты для контроля освоения материала членами других групп после презентации. Ученики должны составить различные виды заданий. Например, это могут быть вопросы, требующие развернутого ответа, тесты на выбор правильного варианта или на дополнение по содержанию, мини-кроссворды. Если есть достаточное количество времени, то можно использовать вопросы, которые требуют дискуссии или ролевого подхода.

Итоги данного проекта отражаются в презентации. Она является творческим отчетом, а также введением нового страноведческого материала для большинства группы. Помимо этого, здесь появляется возможность

кратко обобщить 2-3 грамматические темы, поэтому целесообразно начать защиту каждой группы с грамматического комментария. Он должен включать в себя примеры из текста проекта, быть четким и кратким.

Еще одним видом работы с лингвистически одаренными старшеклассниками является работа в **лингфонном кабинете**. Материал курса тщательно подбирается и тестируется, чтобы отвечать целям. Работа в лингфонном кабинете проводится регулярно. В ходе работы отрабатывается произношение. Детям дается время на прослушивание материала. Это может быть короткий рассказ, беседа на разнообразные темы, ситуации, мнения. После прослушивания материал обсуждается. Проводится опрос или тестирование на проверку усвоения материала.

Лингфонный кабинет является средством повышения познавательной активности учащихся при изучении иностранного языка. Как техническое средство обучения, он занимает особое место в изучении иностранного языка и его преимуществами по сравнению с другими средствами обучения являются:

- 1) многообразие разных режимов организационных форм работы (общий, парный, групповой режимы);
- 2) четкое определение условий применения технических возможностей лингфонного кабинета в зависимости от целей, содержания этапа обучения;
- 3) управление познавательной деятельностью как на этапе формирования умений и навыков, так и на этапе контроля;
- 4) характер взаимодействия преподавателя и учащихся;
- 5) возможность комплексного использования (подключение CD-плеера или телевизора).

Функции лингфонного кабинета:

- информативная;
- тренировочно-обучающая;
- контролирующее-корректирующая;
- коммуникативная;
- управление учебной деятельностью.

Условия для эффективного использования лингфонного кабинета:

- понимание роли, места и значения ЛК в преподавании предмета;
- знание психолого-педагогических основ эффективного использования ЛК;
- владение методикой использования ЛК.

В работе с лингвистически одаренными детьми можно использовать различные **тестирования**. Одним из наиболее известных является **TOEFL** (Test of English as a Foreign Language) – стандартизованный тест на знание английского языка (в его североамериканском варианте), сдача которого обязательна для не англоязычных иностранцев для поступления в вузы США и Канады. Результаты теста применяются также в ряде других англоязычных и не англоязычных странах при поступлении в вузы с англоязычным обучением. Существует несколько версий теста: бумажный вариант, компьютерный вариант и интернет-вариант. Результаты прохождения TOEFL лингвистически одаренными школьниками на старших ступенях обучения могут способствовать поступлению в ВУЗы. Также учебники по TOEFL используются при подготовке к ЕГЭ.

Важную роль в обучении одаренных старшеклассников играет проведение **внеклассной работы**, организация их свободного времени. Такая работа дает возможность усовершенствовать знания, умения, приобретенные на уроках иностранного языка, развивает творческие способности детей. Внеклассная работа характеризуется добровольным характером участия, отсутствием строгой урочной регламентации, касающейся времени, места, формы их проведения, отсутствием строгого учета знаний [4].

Формы внеклассной работы по ИЯ:

- 1) индивидуальные;

- 2) групповые;
- 3) массовые.

Массовые формы внеклассной работы не имеют четкой организационной структуры. К ним относят такие мероприятия, как: вечера художественной самодеятельности, фестивали, конкурсы, карнавалы, тематические вечера и т.п. Эти мероприятия проводятся эпизодически. По смыслу можно выделить следующие формы внеклассной работы по ИЯ с лингвистически одарёнными старшеклассниками:

1) соревновательные: конкурс; игра, викторина, олимпиада.

2) средства массовой информации: стенгазета, объявление, бюллетень, устный журнал, дайджест; выставка-викторина.

3) культурно-массовые: вечер-праздник, посвященный народным традициям родной страны или страны, язык которой изучается, вечер-портрет, посвященный жизни и деятельности известных писателей, поэтов, композиторов, актеров и т.п.; вечер-встреча с интересными людьми, вечера-хроники в связи со знаменательными событиями.

4) политико-массовые: форум, фестиваль, пресс-конференция, ярмарка солидарности.

Примером внеклассной работы может быть проведение различных игр, таких как игра **Hangman** (виселица) это классическая популярная во всем мире игра, в которой Вам необходимо отгадать скрытое слово по буквам. Непосредственно перед игрой Вы выбираете тему, на которую будет загадано ключевое слово. Также это могут быть игры на соответствие, когда нужно расставить соответствия между двумя колонками слов и определенных английских слов. Игра «**Покупки в магазине**» необходимо купить товары по списку за определенное время.

Все эти виды работы с лингвистически одарёнными старшеклассниками являются эффективными и позволяют сделать процесс обучения более интересным для учащихся, дают им возможность проявить свои качества,

развить дополнительные навыки и способности.

На своих уроках ИЯ автор статьи активно использует такие интерактивные методы обучения, как метод проектов, метод Case Study, метод аквариумного погружения. Уроки часто посвящены различным темам, таким как: «Проблемы молодежи», «Алкоголь и наркотики» и другие. На этих уроках все учащиеся ведут себя активно, с интересом подходят к подготовке и выполнению домашнего задания.

Процесс обучения ИЯ лингвистически одарённых старшеклассников действительно становится более эффективным, при условии, что учитель ИЯ использует на своих уроках интерактивные методы обучения, которые положительно влияют на формирование мотивации в обучении ИЯ и способствуют развитию коммуникативных навыков, расширению кругозора, формированию общеучебных навыков, развитию самостоятельной, поисковой деятельности, развитию эстетических взглядов, повышению уровня компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белова Е.С. Одарённость малыша: раскрыть, понять, поддержать. – М., 1998.
2. Щербатых Л.Н. Использование мнемотехнических способов улучшения запоминания иноязычной информации лингвистически одарёнными школьниками // Одарённый ребёнок. – 2013. – № 2. – С. 42-48.
3. Щербатых Л.Н. К проблеме детской одарённости: российский опыт // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 2 (9). – С. 339-341.
4. Щербатых Л.Н. Роль внеклассной работы по иностранному языку в формировании гуманитарной культуры лингвистически одарённых школьников // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2013. – Том 1 (№ 21). – С. 110-116.
5. Щербатых Л.Н. Специфика работы с лингвистически одарёнными школьниками // Наука и школа. – 2012. – № 4. – С. 81-84.

METHODICAL FEATURES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE LINGUISTICALLY GIFTED HIGH SCHOOL PUPILS

© 2013

L.N. Shcherbatykh, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of foreign languages and special disciplines, doctoral candidate
Elets Bunin State University, Elets (Russia)

Annotation: In this article, the author highlights the theoretical and practical issues related to the identification of the conditions, factors, forms, methods of the development of linguistically gifted high school pupils' foreign language skills.

Keywords: the linguistic genius, teaching a foreign language, high school pupils, interactive methods.

УДК 378. 37.013

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНА ИЗ ТЕНДЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

И.А. Юрловская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, докторант Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье рассматривается индивидуализированное обучение как одна из современных тенденций современного образования. Раскрываются его сущностные характеристики, обосновывается необходимость ее использования и условия реализации в педагогическом вузе, перечисляются базовые принципы, ориентированные на создание условий для личностного и профессионального становления студента, а также уточняется роль педагога и учащегося. В статье описываются трудности реализации индивидуализации профессиональной подготовки учителей в российском педагогическом вузе

Ключевые слова: индивидуализированное обучение, индивидуальный подход профессиональная подготовка, профессиональное образование, принципы и условия индивидуализированного обучения.

Индивидуализация обучения и воспитания подрастающего поколения является объективной потребностью реформируемого общества и школы. Определяется это в основном тремя социально-психологическими закономерностями:

- объективно по мере социального прогресса воз-

растает степень индивидуализации человека, роль его индивидуального опыта по сравнению с видовым, а в периоды социальных преобразований усиливается потребность личности в утверждении индивидуального своеобразия и раскрытия собственных сущностных сил;

- в период становления рыночных отношений фор-

мирование индивидуальности, индивидуального стиля деятельности и общения становится необходимым условием развития профессионализма, мастерства, реализации творческого потенциала, обеспечения конкурентоспособности работника на рынке труда;

- в условиях распространения средствами массовой информации стандартов моды и поведения, нивелировки своеобразия личности и утверждения психологии индивидуализма возрастает потребность общества в развитии педагогами индивидуального самосознания и самостоятельности выборов, согласования целей и способов их достижения с потребностями и интересами других людей.

Социальный заказ на развитие самобытной, активной личности и индивидуальности с развитием рыночных отношений в обществе вызвал к жизни большое количество научных и публицистических выступлений по данной проблеме. Значительно возросло количество публикаций, раскрывающих сущность, структуру, функции и возможности формирования индивидуальных особенностей молодых людей.

За последние годы проблеме индивидуализации и дифференциации процесса обучения посвящен ряд педагогических работ И.Э. Унт, А.А. Кирсанова, Г.Ф. Суворовой, С.Д. Шевченко и других авторов.

Изучение индивидуальных особенностей и проблемы их учета в процессе образования не является новым в педагогике сегодня. Корни ее уходят в глубокое прошлое. И, пожалуй, самый идеальный вариант учета индивидуальных особенностей, как считает А.А. Бударный, существовал в бытность индивидуального обучения, домашнего воспитания. В это время педагог, работая с очень незначительным количеством учеников, мог строить процесс обучения, направленный на развитие конкретных качеств личности, выработки у нее определенных умений и навыков. С распространением массового обучения (при работе с десятками учеников) учесть особенности каждого стало практически невозможно. Учитель был поставлен в сложную ситуацию, когда, работая с значительными группами учеников, он должен был добиваться высокого уровня обучения каждого ученика [3, с. 48-54].

В учебных пособиях по педагогике индивидуальный подход рассматривается как один из важнейших принципов обучения. Е.С. Рубинский подробно рассматривает значимость индивидуального подхода как одного из общепедагогических и дидактических принципов и дает ее обоснование. *Во-первых*, принцип индивидуального подхода, в отличие от других дидактических принципов, подчеркивает необходимость систематического учета не только социально-типического, но и индивидуально-неповторимого в личности каждого школьника. *Во-вторых*, в индивидуальном подходе нуждается каждый ученик без исключения. Этот признак рассматриваемого принципа вытекает из положения о гуманном подходе к личности ученика. *В-третьих*, индивидуальный подход является активным, формирующим, развивающим принципом, тем самым предполагается творческое развитие индивидуальности ученика [5, с. 226].

Бесспорно, что в реальном процессе обучения знания усваиваются индивидуально каждым учеником. Однако процесс усвоения знаний может быть одинаков, совпадать у детей данной группы, класса. Можно выявить общее в индивидуальном развитии детей в процессе обучения. Общее может характеризовать уровень развития детей, сходство в мотивах деятельности и поведении. Обычно таким общим уровнем обладают дети одинакового возраста. Поэтому знание общих психологических особенностей детей данной группы, данного возраста обеспечивает в обучении возможность понимания учебного материала каждым учеником.

Значительный вклад в разработку указанной проблемы внесли работы ученых-методистов О.С. Газмана, А.Н. Конева, В.П. Беспалько, Е.А. Климова, М.Н. Скату-

кина и др. Как отмечает О.С. Газман, что индивидуализация предполагает:

Во-первых, индивидуально ориентированную помощь детям в реализации первичных базовых потребностей, без чего невозможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства;

Во-вторых, создание условий для максимально свободной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида;

В-третьих, поддержка человека в автономном, духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении («неадекватной активности», по В. Петровскому), в развитии способности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору) [4, с. 21].

Реализация индивидуального подхода в обучении школьников не разовое «мероприятие», это динамичный процесс, протекающий вместе с развитием и изменением ребенка, уровень его знаний, сформированности умений и навыков, развитием и изменением интересов и склонностей, в соответствии, с чем изменяются цели, содержание, приемы подхода к ребенку. Поэтому важно видеть перспективы развития учащихся и перспективы работы с ними.

Индивидуальный подход, по мнению М.К. Акимовой и В.П. Козловой, включает в себя следующие элементы, тесно связанные между собой и представляющие цикл, периодически повторяющийся на новом уровне:

- систематическое изучение каждого ученика;
- постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;
- выбор и применение наиболее эффективных средств индивидуального подхода к ученику;
- фиксация и анализ полученных результатов;
- постановка новых педагогических задач [1, с. 122].

Важно отметить, что в индивидуальном подходе нуждается действительно каждый ребенок, ибо это непрерывное условие и предпосылка формирования гармонической и всесторонне развитой личности, формирование самой личности как неповторимой индивидуальности

В педагогической литературе часто встречается понятие «индивидуализация обучения», родственное «индивидуальному подходу». Но индивидуальный подход – это, как уже отмечалось, дидактический принцип. В «педагогической энциклопедии» индивидуализация определяется как «организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способности к учению. В школе проводится в условиях коллективной работы с классом».

Словарь терминов и понятий по проблеме «Индивидуализация образовательного процесса в условиях современной школы» дает следующее определение индивидуализации обучения «Индивидуализация обучения – это совместная деятельность учителя и учащихся на всех этапах учебного процесса, при которой выбор способов, приемов и темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень их способностей к учению [6, с. 324]. Мы считаем это определение достаточно общим и размытым, оно более отвечает требованиям индивидуального обучения, как формы построения дидактического взаимодействия, нежели отражает всю глубину индивидуализации обучения в массовой школе, хотя полностью отражает принцип индивидуального подхода.

Г.К. Селевко, например, в своей монографии «Современные образовательные технологии» определяет индивидуализацию как организацию учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся. [7, с. 92]. Индивидуализация здесь вовсе не предполагает обязательного учета особенно-

стей каждого учащегося, чаще всего исследователи, такие как А.А. Бударный, А.А. Кирсанов, Е.С. Рубинский ограничиваются учетом групп учащихся, сходных по какому-либо комплексу качеств. Кирсанов, например, рассматривает индивидуализацию учебной работы как «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [6, с. 138].

На современном этапе, несмотря на все стремления педагогики перейти на индивидуализированное обучение данный способ обучения, по ряду причин, остается невозможным в практическом применении. Чаще всего индивидуальное обучение сочетается с дифференцированным обучением, то есть реализуется на основе дифференциации. Таким образом, личностно-ориентированное обучение по определению является обучением дифференцированным.

Основными способами изучения индивидуальных особенностей школьников, на наш взгляд, являются планомерные систематические наблюдения за учеником, индивидуальные и групповые беседы на заранее намеченную тему, дополнительные учебные задачи и анализ способов рассуждений ученика, специальные задачи, связанные с положением ребенка в коллективе, с отношением к товарищам, его позицией в группе. Главное заключается в том, чтобы всесторонне изучить ребенка и опираться на его положительные качества в преодолении имеющихся недостатков. В этом, на наш взгляд, и состоит понимание «индивидуального подхода». Это дает нам право определить индивидуализацию обучения как «Ориентация на индивидуально-психологические особенности ученика, выбор и применение соответствующих методов и приемов, различных вариантов заданий, дозировка домашней работы. Он является дидактическим принципом, вносящим свои коррективы в организацию процесса обучения [9, с. 118-126].

Таким образом, понятие индивидуализации тесно связано с несколькими: индивидуальный подход, индивидуализация обучения и индивидуальное обучение. При всей схожести данные понятия не являются синонимами и требуют четкого различия. Индивидуальное обучение предполагает индивидуальную работу учителя и ученика в паре. Этот способ обучения возник с появлением первых школ, но требования массовой школы сделали его бесперспективным. До некоторых пор он использовался в работе с учеником на дому из-за болезни или в работе с особо одаренными детьми.

Анализ работ вышеперечисленных авторов по рассматриваемой проблеме, а также собственное исследование позволяют сделать следующие выводы.

Основная причина обращения педагогов к проблеме индивидуализации обучения – противоречие между до-

минированием фронтальных форм организации учебной работы и индивидуальным характером усвоения содержания образования. Индивидуализация – есть деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию этого единичного, особого, своеобразного, того, что заложено в данном индивиде от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте.

В педагогической науке под индивидуализацией обучения понимается такая организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика, проявления его активности в учебно-воспитательном процессе.

При применении индивидуализации обучения на практике нужно помнить, что индивидуальный подход необходим не только к тем ученикам, которые испытывают трудности в усвоении материала, но и к ученикам с высоким уровнем развития способностей, чтобы они не останавливались на достигнутом и у них был стимул к дальнейшему продвижению. Надо также отметить, что в реальной школьной практике индивидуализация является относительной, так как обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого учащегося, а в группе учащихся со сходными особенностями; индивидуализация реализуется совместно с неиндивидуальной работой. При индивидуализации цель перед всем классом стоит одна, но пути ее достижения с каждой группой учащихся должны быть разными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Акимова М.К., Козлова В.П. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход. – М., 2002. – 226 с.
- 2.Бабанский Ю.Б. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М., 1979. – 548 с.
- 3.Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении// Начальная школа 2005. №7. – С. 48-54.
4. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. – М., 1996. С. 10-37.
5. Константинов Н.А. История педагогики: Учебник для студентов пед. институтов. – М., 1982. 284 с.
6. Кирсанов А.А. Психологические основы индивидуализации учебной деятельности школьников. – Казань, 1980. – 318 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 286 с.
8. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 128 с.
9. Юрловская И.А. Индивидуализация как один из способов повышения эффективности процесса обучения // Теория и практика обучения и воспитания: Выпуск II. Сборник научных трудов/Под ред. докт. пед. наук, проф. Б.А. Тахохова: – Владикавказ: Изд-во СОГУ. 2003. – С. 118-126.

INDIVIDUAL TRAINING AS ONE OF THE TRENDS OF MODERN EDUCATION

© 2013

I.A. Yurlovsky, candidate of pedagogical sciences, associate professor department of general and social pedagogy, doctoral student of the North Ossetian State University K.L. Khetagurova
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This article deals with the individualized education as one of the modern trends of modern education. Discloses its essential characteristics, the necessity of its use and implementation in terms of pedagogical high school, lists the basic principles aimed at creating conditions for personal and professional development of the student, and also clarifies the role of the teacher and the student. The article describes the difficulties of the individualization of the training of teachers in the Russian pedagogical high school

Keywords: personalized learning, personalized training, vocational education, the principles and conditions of individualized learning.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

© 2013

М.И. Бекоева, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры
педагогики и психологии

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

Аннотация: В статье определен модуль дисциплины как логически завершенная часть учебного материала, представлены педагогические условия организации образовательного процесса студентов на основе технологии модульного обучения, при которой функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Ключевые слова: модульное обучение, образовательный процесс студентов, балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов.

Обучение в вузе, строящееся в условиях модульной системы обучения позволяет студентам получать больше свободы в вопросах выбора темпа освоения учебного материала и планирования своей деятельности. При такой организации учебного процесса функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей. Модульный подход может широко применяться как в инновационных, так и в традиционных формах обучения на различных предметных дисциплинах.

Характеризуя сущность модульного обучения, П.А. Юцявичене отмечает, что «обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей» [7, с. 55-60].

Наличие различных подходов к пониманию сущности модульного построения содержания образования и трактовке самого понятия «модуль обучения» в отечественной и зарубежной литературе приводит к необходимости уточнения и обоснования наиболее значимых из них. Модульное обучение зародилось в 40-50-е годы XX в. в сфере профессионального образования и получило распространение в университетах и системе повышения квалификации прежде всего в США, ФРГ, Англии и ряде других стран. С 1990-х годов технология модульного обучения рассматривается как одна из альтернатив существующей системе и в общем среднем, и в высшем образовании России. Целесообразность его использования рассматривается в ряде работ (Р.Г. Артамонов, М.В. Буланова-Топоркова, М.Ю. Бухаркина, А.М. Дикун, Т.Н. Литвинова, Е.М. Пахомова, Е.С. Полат, Дж. Рассел, В.Н. Турышев и др.), которые определяют модуль как сформированную самостоятельную единицу учебной деятельности, помогающую достичь заранее планируемых образовательных результатов [6, с. 265-268].

Определяя модуль как логически завершенную часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений студентов, М.В. Буланова-Топоркова указывает на то, что в основу модульной технологии построения учебного курса должен быть положен принцип системности, предполагающий:

- системность содержания, т. е. то необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;

- чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и навыков;

- системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки систематизации в профессиональные умения анализировать, систематизировать и прогнозировать ин-

женерные решения [3, с. 164].

Следует признать справедливым мнение некоторых ученых (Р.П. Аркаева, М.И. Бекоева, Ф.А. Кокаева, Б.А. Тахохов) о том, что главным в реформе образования необходимо считать изменение содержания обучения, его новое наполнение и перевод от массово-репродуктивного к активно-деятельностному, позволяющему создать необходимые условия для выявления и формирования творческой индивидуальности будущего специалиста [2, с. 74]. В связи с этим для организации содержания модульного обучения разработан способ структурирования, позволяющий преподавателям осмыслить сущность учебного предмета, создать логическую структуру его содержания, установить межпредметные связи. Использование модулей, по мнению автора, позволяет «раскодировать» сущность процесса, «увидеть» его, опять «упаковать» и системно заложить в сознание обучаемого. В результате преподаватель «понимает, что он преподает и зачем он это делает, а учащийся осознает, что он принимает и зачем ему это нужно» [2, 114]. При разработке модулей по отдельным предметам данный подход является одним из основных для формулировки целеполагания в пределах отдельного модуля, в рекомендациях учителю-предметнику и советах обучающимся.

В.Н. Турышев рассматривает модуль как блок учебной программы, логически завершенный и состоящий из нескольких структурных единиц, каждая из которых представляет собой объем знаний и умений, необходимых для выполнения одной законченной операции или изучения логически завершенной части учебной информации [9]. Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая – профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

По мнению некоторых ученых (М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман), в основу модульной интерпретации учебного курса должен быть положен принцип системности, предполагающий:

- системность содержания, т.е. то необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;

- чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и навыков;

- системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки систематизации в профессиональные умения анализировать, систематизировать и прогнозировать инженерные решения [3, 86].

Модульное обучение по своему содержанию – это полный, логически завершенный блок, в котором все из-

меряется и оценивается: задание, работа, посещение студентом занятия, стартовый, промежуточный и итоговый уровень студентов. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения, все заранее запрограммировано: не только последовательность изучения учебного материала, но и уровень его усвоения и контроль качества усвоения [8]. Весь курс может содержать не менее трех модулей. Курсовая работа, реферат, доклад на конференции, научная публикация или любое другое задание по дисциплине представляют собой самостоятельные модули, которые выполняются в течение всего семестра.

Модуль является самостоятельной структурной единицей, что позволяет в некоторых случаях отдельным студентам слушать не весь курс, а только ряд модулей. Это создает необходимые условия для самостоятельного освоения учебного материала; позволяет оптимально планировать индивидуальную и самостоятельную работу студентов; обеспечивает непрерывность обучения. Организация образовательного процесса на основе модульной технологии предполагает личное участие каждого студента в формировании индивидуального учебного плана; создание службы академических тьюторов, содействующих системному целенаправленному выбору студентами учебных дисциплин; оценку трудозатрат студентов при освоении каждой учебной дисциплины в системе зачетных единиц (кредитов); модульное построение учебных программ, на основе которого определяется рейтинг студентов.

Сущность модульного обучения состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические модули, содержание и объем которых могут варьироваться в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся. Сочетание модулей должно обеспечивать необходимую степень гибкости и свободы в отборе и комплектации требуемого конкретного учебного материала для обучения (и самостоятельного изучения) определенной категории обучающихся и реализации специальных дидактических и профессиональных целей [1, 33-35].

Модульное построение учебного процесса предполагает реализацию основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) на основе уточнения требований студентов, органов управления образованием, профессорско-преподавательского состава, работодателей и других заинтересованных сторон к подготовке специалистов.

Таким образом, рабочая учебная программа курса пересматривается с учетом группирования отдельных тем в модули. По каждому модулю необходимо сформулировать цель с указанием его теоретической и практической значимости. При модульном обучении создаются все необходимые условия для получения студентами знаний в соответствии со своими способностями. В модуль могут входить 2-3 лекции и связанные с этим практические занятия и лабораторные работы. По каждому модулю готовятся следующие материалы: тесты для контроля знаний студентов; задания на индивидуальную работу; задания на самостоятельную работу; учебно-методические раздаточные материалы; список учебно-научной литературы; рабочая учебная программа.

В известных работах, посвященных основам теории применения системы в высшей школе (Т.Н. Логиновская, Г.П. Матвеев, О.П. Микуляк, С.Ф. Яковлева и др.), дается толкование понятия модуля как основного средства модульно-зачетного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут изменяться от информационно-контролирующих до консультативно-координирующих. Рассматривая технологию реализации модульно-рейтинговой технологии обучения, П.Ю. Цвяичене определяет принципы модульности, динамичности, гибкости, осознанной перспективы и паритетности. Основопологающим признается принцип модульности, который, с одной стороны, предполагает структуризацию содержания обучения на

обособленные, логически завершенные элементы – модули. С другой стороны, этот принцип направлен на обеспечение целостности и завершенности, полноты и логичности структурирования учебного материала в виде блоков – модулей, внутри которых учебный материал структурируется в виде системы учебных элементов. Из модулей как из элементов конструируют учебную программу или содержание учебного курса. Элементы внутри блоков взаимозаменяемы и подвижны [7, с. 57].

Как видим, модульное обучение – это четко спланированная технология обучения, базирующаяся на научно обоснованных данных, а рейтинговая оценка обученности студента позволяет с большей степенью достоверности характеризовать качество его подготовки. Реализация модульной технологии обучения в образовательной деятельности вуза будет способствовать повышению качества подготовки выпускника, поскольку позволит преподавателям лучше управлять деятельностью студентов в процессе профессионально-ориентированного обучения, а студентам больше работать самостоятельно, получать консультативную помощь у преподавателей, усваивать учебное содержание при работе с первоисточником и дополнительной литературой.

Данная система оценки обученности позволяет с большой степенью достоверности характеризовать качество его подготовки по конкретной специальности. Однако не каждая рейтинговая система позволяет сделать это. Выбранная произвольно, без доказательств ее эффективности и целесообразности, она может привести к формализму в организации учебного процесса. Проблема заключается в том, что разработать критерии знаний и умений студентов при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку на неязыковых факультетах, а также их объективная оценка – дело трудоемкое.

Таким образом, сегодня проблема наполнения понятия «модуль» реальным содержанием в вузовской практике является наиболее насущной. Основной принцип построения модуля – восхождение от простого к сложному, от методологических дисциплин к прикладным. Поэтому в составе модуля могут оказаться как «обще-профессиональные», так и «естественнонаучные» дисциплины и т.д. В рамках учебного модуля совмещаются в органичное целое как фундаментальные, так и прикладные дисциплины. Модуль позволяет обучающемуся быстро и эффективно переходить из одного направления в другое, от одного уровня к другому, сочетая концептуальные знания и практические навыки. Поэтому имеет смысл сразу связать модульную организацию учебного процесса с индивидуальной исследовательской программой студента. Значительное место в развитии познавательных действий обучающегося занимает его собственная продуктивная деятельность, основанная на рефлексии. Рефлексивная деятельность позволяет прогнозировать и моделировать саморазвитие на основе самоорганизации, что является важной стороной модульного обучения.

При этом, как отмечает А.А. Коростелев, последовательность изучения показателей определяется логикой программно-целевого подхода, контроль и анализ должны строиться в определенном порядке – пообъектно. Отслеживать механизм управления совершенствованием деятельности образовательной системы необходимо через анализ деятельности руководителей с точки зрения ее результативности, определяемый показателями сформированности определенных целью управления качеств обучаемых и степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте [5, с. 125-128].

Решающее значение при внедрении модульной системы имеет организация контроля знаний. Контроль знаний включает, как правило: текущую аттестацию – контрольные работы, тестирование (письменное или компьютерное) по разделам, отчет по курсовым работам; рубежную аттестацию – в форме тестирования или письменной работы по дисциплине; экзамен (письменный или устный) как итоговую аттестацию.

Оценка образовательных результатов в Северо-Осетинском государственном университете им. К.Л. Хетагурова осуществляется при помощи балльно-рейтинговой системы (БРС) оценивания. Эта система позволяет увидеть и оценить эффективность трудозатрат студента в процессе освоения курса. БРС оценивания

требует разработки четких критериев достижения тех или иных образовательных результатов описываемых на языке *ключевых и специальных компетенций*. БРС оценивания предполагает полную обеспеченность учебного процесса методическими материалами. В частности для каждого направления (специальности) на факультете должны быть подготовлены: учебные программы по каждой дисциплине с указанием структурных элементов и трудозатрат в зачетных единицах (кредитах); список общих и специальных компетенций, которые студент должен освоить по каждой дисциплине, паспорта формирования компетенций; материалы для аудиторной работы по каждой дисциплине: тексты лекций (в том числе и в электронном виде), программы и планы семинарских занятий, мультимедийное сопровождение аудиторных занятий, раздаточный материал; материалы для самостоятельной работы студентов: наборы текстов домашних заданий, материалы самоконтроля по каждой дисциплине, типовые модели рефератов, курсовых работ, эссе и критерии их оценивания; учебные электронные материалы в электронной библиотеке университета; материалы для контроля знаний: письменные контрольные задания, письменные и электронные тесты, экзаменационные билеты по каждой дисциплине; материалы для работы на практике: планы и программы проведения практик, формы отчетной документации.

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова разрабатывает общие схемы для групп специальностей, а факультеты и кафедры – конкретные схемы и положения о БРС по каждой дисциплине (с разбивкой по трудоемкости, измеренной в зачетных единицах, для каждого этапа рубежного контроля знаний). По результатам рубежного и текущего контроля факультет составляет академические рейтинги студентов. Высокий рейтинг позволяет студенту получить академические льготы и преимущества (повышенную стипендию, бесплатное обучение и пр.). Любой студент может получить аргументированные сведения о своем академическом рейтинге в деканате факультета; доступ к сведениям об академическом рейтинге может быть организован в учебном портале сайта института.

Очевидно, что содержание учебной дисциплины отличается от содержания соответствующей научной области, как качественными характеристиками, так и количественными параметрами. Кроме того, содержание обучения должно максимально удовлетворять потребности обучаемых, способствовать их профессиональному становлению и самоутверждению, предоставлять возможность для реализации балльно-рейтинговой системы контроля и оценки качества обучения студентов. Для учебного курса отбираются базисные знания; прикладные аспекты курса разрабатываются с учетом специальности, т.е. курс профилируется; кроме того, выполняющий учебные задачи курс, соответствующим образом структурируется [4, с. 74]. Базис дисциплины, представленный в виде таких блоков, усваивается обучаемым как система знаний. Содержание блоков способствует объективизации методологического знания, делает его предметом осознанного усвоения. Наличие понятийной базы упрощает составление единых требований ко всем формам контроля и облегчает разработку требований к контролю и оценке уровня успеваемости студентов.

Таким образом, интегрируя две такие важные дидактические категории как «балльно-рейтинговая система

оценки обучения» и «блочно-модульное обучение», многие авторы рассматривают также организационную модель модульно-рейтингового обучения. Основой организации процесса обучения, по их мнению, является такая организация учебного процесса, когда команда учителей из 5-8 человек полностью обеспечивает обучение группы учащихся от 60 до 100 детей одного возраста. Здесь ведущим принципом в формировании учебных предметов является так называемое социальное образование, т.е. студенты кроме предметных знаний должны приобрести знания и умения в постановке целей, в самостоятельной работе, в оценке достижения поставленных целей, разрешении конфликтов.

В основу модульной интерпретации учебного курса должен быть положен принцип системности, предполагающий: системность содержания, т.е. то необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать; чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и навыков; системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки систематизации в профессиональные умения анализировать, систематизировать и прогнозировать инженерные решения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александров И.В., Афанасьева А.М., Сагитова Э.В., Строкина В.Р. Балльно-рейтинговая система оценки качества обучения в системе зачетных единиц // Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций: Материалы XVI Всерос. научно-методической конференции. – Уфа: М., 2006. – С. 33-35.
2. Аркаева Р.П., Бекоева М.И., Кокаева Ф.А. Управление качеством образования студентов в условиях многоуровневого обучения на основе квалиметрического подхода Под ред. д.п.н., проф. Б.А. Тахохова. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2012. – 128 с.
3. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. 3-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – С. 165-168.
4. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие /Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
5. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С.125-128.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2007. – 368 с.
7. Цвяичене П.Ю. Теория и практика модульного обучения //Сов. Педагогика. – 1990. №1. – С. 55-60.
8. Пахомова Е.М. Модульно-рейтинговая система обучения как одна из развивающих технологий обучения / <http://www.tgc.ru>
9. Турышев В.Н. Модульное обучение в реализации дополнительных профессиональных образовательных программ / <http://www.sgu.ru/dpo/docs/turehev.doc>

TEACHING CONDITIONS OF MODULAR APPROACH IN THE MODERN UNIVERSITY

© 2013

M.I. Bekoeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of inter-faculty of pedagogy and psychology
North Ossetian State University K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This article is defined as a discipline module logically completed part of the training material presented pedagogical conditions of the organization of the educational process of students based on the technology of modular training, in which the function of the teacher can range from information and controls to consultative and coordination.

Keywords: modular training, educational process of students. Point-rating system of assessing students.