

*«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК*

*ИФ РИНЦ 2008 – 1,401*

---

# **СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**(научно-практическое издание)**

**11/2009**

**Новосибирск**

*«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК*

Главный редактор: **В. А. Беловолов** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционной коллегии:

**П. В. Ленин** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционного совета:

**В. А. Слостенин** доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Редакционный совет:

Редакционная коллегия:

**Н. П. Абаскалова** доктор педагогических наук, профессор

**Р. И. Айзман** доктор биологических наук, профессор

**С. П. Беловолова** доктор педагогических наук, профессор

**А. Ж. Жафяров** доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО

**В. А. Зверев** доктор исторических наук, профессор

**В. С. Нургалиев** доктор психологических наук, профессор

**В. Г. Храпченков** доктор педагогических наук, профессор

**А. А. Чернобров** доктор филологических наук, профессор

**Л. Н. Алексикина** (Москва) доктор педагогических наук, профессор

**Р. М. Асадуллин** (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

**М. А. Галагузова** (Екатеринбург) доктор педагогических наук, профессор

**А. Д. Герасёв** (Новосибирск) доктор биологических наук, профессор

**Д. А. Данилов** (Якутск) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

**В. А. Дмитриенко** (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

**В. П. Казначеев** (Новосибирск) доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН

**Н.э. Касаткина** (Кемерово) доктор педагогических наук, профессор

**Т. К. Клименко** (Чита) доктор педагогических наук, профессор

**Л. Н. Куликова** (Хабаровск) доктор педагогических наук, профессор

**В. М. Лопаткин** (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

**Л. И. Лурье** (Пермь) доктор педагогических наук, профессор

**А. Я. Найн** (Челябинск) доктор педагогических наук, профессор

**Т. Н. Петрова** (Чебоксары) доктор педагогических наук, профессор

**С. М. Редлих** (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

**Г. И. Саранцев** (Саранск, Мордовия) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

**Ю. В. Сенько** (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

**А. И. Субетто** (Санкт-Петербург) доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор

**Н. Е. Щуркова** (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,

телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77 – 16812 от 20. 11. 2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Почта России» – 32358.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633.

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 12 номеров в год.

ISSN 1813–4718

*«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor*

*IF RINZ 2008 – 1,401*

---

---

**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL  
JOURNAL**

**(scientific edition)**

**11/2009**

**Novosibirsk**

*«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor*

Editor-in-Chief: *V. A. Belovolov* doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: *P. V. Lepin* doctor of pedagogics, professor

Editorial Council:

Chairman: *V. A. Slastyonin* doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Members:

*N. P. Abaskalova* doctor of pedagogics, professor

*R. I. Aizman* doctor of biology, professor

*S. P. Belovolova* doctor of pedagogics, professor

*A. Zh. Zhafyarov* doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

*V. A. Zverev* doctor of history, professor

*V. S. Nurgaleyev* doctor of psychology, professor

*V. G. Khrapcenkov* doctor of pedagogics, professor

*A. A. Chernobrov* doctor of philology, professor

Members:

*L. N. Aleksashkina* (Moscow) doctor of philology, professor

*R. M. Asadullin* (Ufa) doctor of pedagogics, professor

*M. A. Galaguzova* (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor

*A. D. Cerasev* (Novosibirsk) doctor of biology, professor

*D. A. Danilov* (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

*V. A. Dmitriyenko* (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

*V. P. Kaznachejev* (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences

*N. E. Kasatkina* (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor

*T. K. Klimenko* (Chita) doctor of pedagogics, professor

*L. N. Koolikova* (Khabarovsk) doctor of pedagogics, professor

*V. M. Lopatkin* (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

*L. I. Lurye* (Perm) doctor of pedagogics, professor

*A. Ya. Nine* (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor

*T. N. Petrova* (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor

*S. M. Redlikh* (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor

*G. I. Sarantsev* (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

*Yu. V. Senko* (Barnaul) doctor of pedagogics, professor, member of the RA of Education

*A. I. Subetto* (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor

*N. Ye. Shchurkova* (Moscow) doctor of pedagogics, professor

The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE «MAIL OF RUSSIA» – 32358

ISSN 1813–4718

© Siberian pedagogical journal, 2009.



## СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*

- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

**ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718**

**Основное название: Sibirskij pedagogiceskij žurnal**

**Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. z.**

**«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.**



**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC EDITION**

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

«The Siberian pedagogical journal» is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of «the Siberian pedagogical journal» expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

The following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 «The Siberian pedagogical journal» was registered in the International registration catalogue in Paris, France.

**ISSN under following number: ISSN 1813–4718**

**The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal**

**(Russian: Сибирский педагогический журнал)**

**The shortened form of the name: Sib. pedagog. z.**

**«The Siberian Pedagogical Journal» is distributed  
by subscription and at retail.**

**Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.**

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел I. Профессиональное образование

*М. Д. Ильязова, В. Л. Битюк.*

**Метод проектов как способ реализации принципов ситуационно-контекстного подхода к формированию профессиональной компетентности студентов .....26**

В статье раскрывается сущность ситуационно-контекстного подхода к формированию профессиональной компетентности студентов; сформулированы основные принципы создания учебных профессионально ориентированных ситуаций средствами метода проектов.

**Ключевые слова:** метод проектов; проектирование; ситуационно-контекстный подход; профессиональная компетентность; учебная профессионально ориентированная ситуация.

*А. В. Гидлевский, Т. В. Кошкарлова.*

**Субъект-предикатный подход к оценке трудности дидактического тестового задания .....32**

В основе предлагаемого метода лежит субъект-предикатный подход, с применением которого строятся оптимальные структуры содержания, условия и решения дидактического тестового задания. На основе анализа графологических моделей структур находится численное значение трудности дидактического тестового задания.

**Ключевые слова:** субъект-предикатный подход; графологическая модель; сложность структуры содержания; трудность дидактического тестового задания.

*Л. М. Федотова, Г. Н. Кригер.*

**Структура профессиональной идентичности личности студентов .....43**

Анализируются результаты эмпирического исследования структуры профессиональной идентичности. В исследовании сделана попытка анализа структурных компонентов профессиональной идентичности, основанных на их взаимосвязи.

**Ключевые слова:** структура профессиональной идентичности; профессиональная идентичность; ценностные ориентации; студенты; смысложизненные ориентации; статистический анализ.

*О. В. Каукина, М. С. Мышинская.*

**Содержательно-функциональные характеристики модели формирования проектной культуры будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в вузе ..... 51**

Формирование проектного мышления будущего дизайнера направлено на развитие мышления: понятий, суждений, умозаключений. Необходимы поиск и реализация модели и технологии, включающих: принципы, формы, методы и результат.

**Ключевые слова:** дизайнер; модель; педагогические принципы; проектная культура.

*Л. В. Павлова.*

**Методическая система развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе .....61**

В данной статье представлено теоретическое обоснование и разработка методической системы, обеспечивающей высокий уровень развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования студентов в вузе.

**Ключевые слова:** гуманитарная культура личности; развитие; методическая система; функции; содержание; технологии; методы; приемы; формы; средства.

<i>Д. А. Власов, А. И. Леншин.</i>	
<b>Методы обучения как компонент методической системы прикладной математической подготовки в системе среднего и высшего образования.....</b>	<b>71</b>
Рассмотрение содержания и особенностей методов обучения как компонентов спроектированной авторами методической системы обучения прикладной математике.	
<b>Ключевые слова:</b> прикладная математическая подготовка; метод; метод обучения; методическая система; учебный курс «Прикладная математика».	
 <i>О. Н. Игна.</i>	
<b>Качество методической подготовки учителей иностранного языка: критерии и основы оптимизации .....</b>	<b>79</b>
Данная статья посвящена качеству методической подготовки будущих учителей иностранного языка. Рассматриваются классификации показателей и критериев качества методической подготовки, предлагается комплекс основных объектов анализа этого вида подготовки.	
<b>Ключевые слова:</b> учитель иностранного языка; качество методической подготовки; критерии качества.	
 <i>Д. А. Погонышева.</i>	
<b>Личностно-профессиональное развитие будущих специалистов на основе моделирования .....</b>	<b>89</b>
Задача высшей школы состоит в личностно-профессиональном развитии обучающихся. Моделирование – универсальный, инновационный вид деятельности. Результатом профессиональной подготовки студентов на основе моделирования являются ключевые компетенции.	
<b>Ключевые слова:</b> профессиональная подготовка; личностно-профессиональное развитие; моделирование; компетентность; компетенция.	
<b>Раздел II. Информационные и педагогические технологии</b>	
 <i>Е. А. Кашкарева.</i>	
<b>Стартовые показатели уровня текстовой деятельности будущего педагога для разработки обучающей технологии.....</b>	<b>98</b>
Статья посвящена описанию стартовых показателей уровня текстовой деятельности студентов педвуза, служащих в числе прочих основанием для разработки новой обучающей технологии – технологии профессиональной текстовой деятельности педагога, позволяющей формировать новый тип специалиста с учетом его компетентности в области профессиональной коммуникации. Такие базовые показатели уровня осмысления текстовой деятельности в качестве профессионального вида получены в ходе констатирующего эксперимента, в котором участвовали как студенты-гуманитарии (студенты филологического факультета, факультета истории и права, факультета иностранных языков), так и студенты-негуманитарии (будущие учителя математики и информатики).	
<b>Ключевые слова:</b> текстовая деятельность; профессиональная педагогическая коммуникация; технология педагогической текстовой деятельности.	
 <i>В. И. Жилин.</i>	
<b>О построении классификатора сбоев учебной деятельности.....</b>	<b>111</b>
Автор предлагает в качестве основы для создания классификатора сбоев учебной деятельности использовать состав и структуру деятельности учения – учебную задачу, учебные действия, действия самоконтроля и самооценки.	
<b>Ключевые слова:</b> ситуативный подход; деятельность учения; классификатор; познавательный интерес; обученность; обучаемость.	

- Г. А. Епанчинцева, Н. В. Алехина.*  
**О развитии личности в ситуации тестового контроля в учебном процессе ..... 119**  
 В статье анализируются проблемы контрольно-измерительных стратегий в современной образовательной практике. Рассматриваются типы заданий в развивающих тестах, отмечается уникальность диагностической ситуации.  
**Ключевые слова:** развивающая диагностика; тест; развивающий тест; онтологический тест; процессуально-формирующий тест; тесты с множественным выбором; техника «диалоговое окно»; диагностическая процедура.
- С. Н. Нуркасымова.*  
**О проектировании учебного процесса на основе новой технологии ..... 127**  
 Новая технология обучения – это, прежде всего подход к формированию учебно-методического обеспечения реального учебного процесса, когда изначально предполагается существенное обогащение методического инструментария преподавателя.  
**Ключевые слова:** основы технологии и понятие новой технологии.
- А. С. Сейтбатталова.*  
**Дистанционные образовательные технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов в педагогическом вузе ..... 132**  
 В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки педагогов-психологов на основе дистанционных образовательных технологий в педагогическом вузе.  
**Ключевые слова:** профессиональная подготовка; дистанционное обучение; дистанционные образовательные технологии; педагог-психолог.
- Н. А. Палихова.*  
**Принципы формирования профессионализма будущего учителя и их реализация в рамках высшего педагогического образования с применением кейс-метода ..... 138**  
 Статья посвящена анализу принципов формирования педагогического профессионализма будущего учителя и их реализации с применением кейс-метода. Особое внимание уделяется проблеме отбора содержания высшего профессионального образования.  
**Ключевые слова:** кейс-метод; педагогический профессионализм; содержание высшего профессионального образования.
- И. И. Черкасова, Т. А. Яркова.*  
**Подготовка учителя к применению кейс-метода в процессе исследования образовательных проблем ..... 144**  
 Статья посвящена проблеме включения метода case study в процесс профессиональной подготовки учителя, способного компетентно решать задачи современного образования; основное внимание уделяется содержательной характеристике исследовательских возможностей кейс-метода.  
**Ключевые слова:** кейс-метод; типы кейсов; исследовательский кейс; подготовка учителя; профессиональная компетентность.
- Раздел III. Языковая культура**
- В. А. Потемкина*  
**Сленг, как составляющая разговорного языка ..... 153**  
 В современном английском языке сленг является активной составляющей живого разговорного языка, представляя значительный пласт его словарного состава. Представляется необходимым показать отличия сленга от табуированной лексики и дать его определение для возможного использования в современной педагогике.  
**Ключевые слова:** сленг; просторечие; нестандартная лексика; общеупотребительный сленг; малоупотребительный сленг.

## Раздел IV. Формирование культуры личности

- Д. Ю. Ануфриева.*  
**Педагогические идеи герменевтики** ..... 157  
 Развитие герменевтики привело к дифференциации ее знаний. В последние годы многие гуманитарные науки широко используют герменевтические методы для решения конкретно-научных проблем. Интеграция педагогического и герменевтического знания способствует расширению круга исследовательских проблем обеих научных дисциплин и позволяет выработать общие подходы к решению вопросов, связанных с процессами развития личности.  
**Ключевые слова:** герменевтика; педагогическая герменевтика; образование; воспитание; смыслообразование.
- Е. Р. Корниенко.*  
**Педагогика прошлого как исток педагогики будущего** ..... 164  
 В статье автор раскрывает новую концепцию воспитания современной российской молодежи, предполагающая определение цели воспитания – формирование личности, способной выстраивать жизнь, достойную Человека и отмечает, что обращение к прошлому, к идеям гуманизма, к философии морали, к наиболее важным этическим категориям добра и зла, добродетели и порока, отвечает современным задачам нравственного воспитания молодежи.  
**Ключевые слова:** педагогика; педагогика прошлого; педагогика будущего.
- Н. В. Панова.*  
**Жизнедеятельность педагога в контексте развития личности** ..... 172  
 В статье «жизнедеятельность педагога в контексте развития личности» понимание жизнедеятельности педагога связано с признанием его влияния на качество образования в непрерывности онтогенетического изменения. В акмеологической направленности жизнедеятельности педагога смыслы ориентируют его на максимальную творческую самореализацию в достижениях, а саморазвитие соответствует современным задачам в профессиональной сфере. На эффективность жизнедеятельности педагога влияют ценностные установки, активность личности конкурентоспособность, развитая рефлексивность.  
**Ключевые слова:** жизнедеятельность; житнетворчество; активность личности; смысл жизненных событий рефлексивность; конкурентоспособность.
- Е. А. Лапа.*  
**Результаты мониторинга «Выявление проблем востребованности выпускников на рынке труда»** ..... 181  
 В статье приведены результаты мониторинга, в котором приняли участие 548 студентов четвертого и пятого курсов Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Получена информация об актуальности и своевременности вопросов трудоустройства выпускников. Выявлены проблемы, с которыми сталкивается выпускник при трудоустройстве на работу и определены пути преодоления сложившихся трудностей.  
**Ключевые слова:** образование; выпускник вуза; трудоустройство; проблемы трудоустройства выпускников; дополнительное образование; профессиональный центр.
- О. В. Немирович.*  
**Субъектно-деятельностные образовательные технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности**..... 191  
 Автор статьи привлекает внимание к проблеме формирования иноязычной профессиональной компетентности, указывает на образовательные технологии, возможность,

условия и принципы этого процесса в рамках высшей школы. Предлагает в современном процессе обучения иностранным языкам особое внимание уделить принципу субъектной направленности учебного процесса в университете.

**Ключевые слова:** преподавание иностранного языка в высшей школе; образовательные технологии; компетентность; принципы подбора содержания образования; профессиональное развитие и саморазвитие человека.

## Раздел V. Повышение качества современного школьного образования

*А. И. Черных.*

### **Аутентичное оценивание в системе дополнительного образования детей.....201**

В статье рассматриваются особенности аутентичного оценивания в системе дополнительного образования детей. Автор достаточно подробно останавливается на портфолио, как одной из альтернативных форм, отвечающих требованиям нового видения оценки обучения и наиболее приближенного к реальному оцениванию.

**Ключевые слова:** портфолио; аутентичное оценивание; самооценка; дополнительное образование.

*М. И. Болотова, А. Д. Насибуллина.*

### **Психолого-педагогическое сопровождение событийной общности семьи и учреждения дополнительного образования детей ..... 210**

В статье предлагается современная модель взаимодействия семьи и УДО как событийной общности, интегрирующей педагогические усилия семейного воспитания и дополнительного образования. Раскрыта модель психолого-педагогического сопровождения семьи с целью оптимального функционирования детско-взрослой общности, организации межпозиционного взаимодействия в ней.

**Ключевые слова:** семья; семейное воспитание; дополнительное образование.

*Е. А. Мелёхина, Ю. А. Рабе.*

### **Ключевые компетенции выпускника лица: диагностика сформированности..... 218**

В период перехода к постиндустриальному обществу, интегрирующемуся в глобальный мир, особую значимость приобретает понимание человеком своего места в нем. Основной задачей школьного образования становится помощь учащимся сформировать определенный набор ключевых компетенций, позволяющих успешно реализовать себя в жизни. В статье дается анализ формирования компетенций у школьников, рассматриваются и оцениваются результаты проведенного исследования.

**Ключевые слова:** компетенции; выпускники средней школы; модель компетенций; критерии; формирование компетенций; анализ; результаты.

*А. Н. Никульников.*

### **Профессионально-педагогическая компетентность вожатого детского оздоровительного лагеря как педагогический феномен .....227**

Статья раскрывает понятие «профессионально-педагогическая компетентность вожатого детского оздоровительного лагеря» как совокупность обозначенных автором ключевых компетенций, позволяющих вожатому выполнять профессионально-педагогические функции, с целью достижения позитивных результатов в воспитании детей и подростков в условиях детского оздоровительного лагеря.

**Ключевые слова:** компетентность; ключевые компетенции; профессиональная компетентность; педагогическая компетентность; профессионально-педагогическая компетентность.

- О. В. Погожева.*  
**Правовая социализация личности и правопослушное поведение.....234**  
 В статье рассматривается процесс правовой социализации как период становления и развития личности в целом и формирования его правосознания в частности.  
**Ключевые слова:** социализация; правовая социализация; несовершеннолетний.
- П. Д. Бочаров.*  
**Условия социализирующего влияния воспитательной среды малого города на учащихся общеобразовательных школ.....240**  
 Обсуждаются проблемы влияния социокультурной среды малого города на социализацию учащихся общеобразовательных школ через создание городской воспитательной среды. Указывается на благоприятность специфических условий малого города для функционирования общеобразовательной школы как школы «открытого» типа. Перечисляются другие организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное социализирующее влияние воспитательной среды малого города.  
**Ключевые слова:** социализация; малый город; воспитательная среда; модель воспитательной среды.
- Е. А. Тебенькова.*  
**Концептуальные положения гуманистической пропедевтики естественнонаучного образования в школе.....246**  
 В статье представлены концептуальные положения гуманистической пропедевтики естественнонаучного образования в школе: обоснована актуальность, дано определение, указаны закономерности, принципы, обозначены подходы к содержанию, определены критерии эффективности.  
**Ключевые слова:** гуманистическая пропедевтика; естественнонаучное образование; принцип природосообразности; метапредметный подход; духовно-экологическое развитие; общечеловеческие ценности.
- Н. А. Волобуева.*  
**Современные проблемы адаптации учащихся в начальной школе при разных программах и технологиях обучения.....253**  
 В работе изучены адаптивные возможности детей начальных классов при разных программах и технологиях обучения и состояние их здоровья. Проблема адаптации сегодня является одной из наиболее актуальных. Адаптация как непрерывный процесс имеет многоуровневый и динамический характер.  
**Ключевые слова:** адаптация; адаптивные возможности детей начальных классов.
- Ю. А. Климова.*  
**Формирование толерантности в условиях влияния информационных потоков на личность.....261**  
 В статье описана проблема формирования толерантности как психологического феномена с позиции влияния на личность различных информационных потоков.  
**Ключевые слова:** информация; информационный поток; толерантность.
- В. А. Калашникова.*  
**Организация и результаты экспериментального исследования по формированию межличностных отношений старших дошкольников в эстетической социокультурной среде.....268**  
 Статья посвящена теоретическому анализу проблемы эстетического воспитания межличностных отношений в коллективе детей 5–7 лет. В статье представлена опытно-экспериментальная часть исследования проблемы межличностных отношений в эстетической социокультурной среде.

## СОДЕРЖАНИЕ

**Ключевые слова:** детский коллектив; дошкольный возраст; эстетическое воспитание; межличностные отношения; методология; метод.

*Н. С. Киселева.*

**Развитие духовно-нравственных ценностей младших школьников средствами игры в условиях преемственности и непрерывности обучения в прогимназии.....275**

В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности развития духовно-нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста средствами игровой деятельности. Автором создана модель духовно-нравственного развития младшего школьника, доказано, что в младшем школьном возрасте складываются наиболее благоприятные возможности для формирования нравственных и социальных качеств, положительных черт личности, духовного развития ребенка в контексте культуры.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст; духовно-нравственные ценности; игровая деятельность; преемственность развития; культура речи.

### Раздел VI. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

*Н. В. Кергилова.*

**Формирование этнотолерантности младших школьников как психолого-педагогическая проблема .....281**

В статье автор раскрывает пути формирования этнической толерантности у младших школьников.

**Ключевые слова:** формирование; этническая толерантность.

### Раздел VII. История педагогической теории и практики

*Е. В. Андреева.*

**Генезис и сущность внеучебной деятельности в системе профессионального образования.....290**

В статье рассматривается внеучебная деятельность студентов в системе профессионального образования, показана эволюция и роль внеучебной деятельности в профессиональной подготовке, выделены формы и виды внеучебной деятельности в различные исторические периоды.

**Ключевые слова:** внеучебная деятельность; среднее профессиональное образование; профессиональная подготовка; профессиональные качества.

### Раздел VIII. Психологические исследования

*И. С. Китуря, В. С. Нургалеев.*

**Влияние характера на эмоциональную сферу человека .....300**

В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи эмоциональной сферы личности и ее характера.

**Ключевые слова:** характер; эмоциональная сфера; личность; импульсивность; тревога; противоречие.

*Я. В. Ахвердова.*

**Индивидуально-типологические особенности и их влияние на саморегуляцию подростков.....306**

В статье освещены вопросы организации произвольной активности человека, позволяющие описать как индивидуальные ее формы, так и типичные для людей с различным типом характера.

## СОДЕРЖАНИЕ

**Ключевые слова:** подросток; индивидуально-типологические особенности; саморегуляция; самосознание; Я–концепция.

*Э. Г. Абакарова.*

**Игровая терапия как модифицированный психокоррекционный метод, направленный на восстановление механизмов конституциональной компенсации и адаптации.....313**

В статье автором раскрывается эффективность модифицированного психокоррекционного метода (директивная игровая терапия), применяемого для нейтрализации тревожности у детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** тревожность; психокоррекция; компенсация; адаптация; психопрофилактика.

### Раздел IX. Коррекционная педагогика, специальная психология

*Е. Р. Мустаева.*

**Индивидуализация содержания логопедической работы при моторной алалии с учетом неречевых нарушений.....320**

В статье представлены результаты изучения речевого, моторного и когнитивного развития детей четырехлетнего возраста с общим недоразвитием речи на фоне моторной алалии в условиях дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида. Материалы включают краткое описание направлений исследования, содержание обучающего эксперимента с учетом индивидуализированного подхода и интерпретацию полученных данных с применением методов математической статистики.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи; моторная алалия; когнитивное развитие; компенсирующий; индивидуализация; популяция.

*А. В. Демчук.*

**Формирование профессиональной толерантности у будущих учителей к детям с ограниченными возможностями .....331**

Проблема профессиональной толерантности в процессе подготовки будущих учителей актуализируется необходимостью поиска условий, способов ее формирования к детям с ограниченными возможностями.

**Ключевые слова:** профессиональная толерантность; профессионально-педагогическая подготовка студентов; дети с ограниченными возможностями.

### Раздел X. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

*И. И. Шеломенцева, И. В. Резанович*

**Педагогическое обеспечение развития дивергентного мышления менеджера .....338**

В статье доказывается необходимость целенаправленного развития дивергентного мышления у будущих менеджеров, и раскрываются методические аспекты осуществления данного процесса.

**Ключевые слова:** мышление; профессиональное мышление; дивергентное мышление менеджера; развитие дивергентного мышления.

*И. В. Ивенских, Т. М. Хрусталева.*

**Социальная одаренность менеджеров: психологический аспект.....345**

В статье рассматривается психологический аспект социальной одаренности менеджера. Описывается актуальность выделения социальной одаренности, рассматриваются теоретические взгляды на проблему способностей менеджера, представлен вариант модели социальной одаренности менеджера и понятие.

## СОДЕРЖАНИЕ

**Ключевые слова:** социальная одаренность менеджера; социальный интеллект; креативность; социальная мотивация; коммуникативно-организаторские способности; социально-коммуникативная компетентность; свойства личности.

*Н. В. Силкина, О. И. Кашиник, О. И. Сидоров, Т. И. Суздальцева.*

**К модернизации системы профессионального образования .....353**

В результате многолетних исследований авторы статьи сформулировали направления модернизации системы дополнительного профессионального образования в условиях атомного энергопромышленного комплекса России (РАЭПК). Теоретический анализ позволил расширить границы понятия «дополнительное профессиональное образование»; определить содержание понятий «корпоративное профессиональное образование», «качество корпоративного профессионального образования». Анализ эмпирических исследований и практик работы предприятий РАПК дал возможность систематизировать и обобщить материалы, связанные с ролью человеческого фактора; определить принципы построения модели управления качеством подготовки специалиста в условиях дополнительного профессионального образования; выявить основные отличия систем непрерывного профессионального образования и корпоративного профессионального образования в сфере компетентностного подхода. В данной статье авторы рассматривают элементы обобщенной модели корпоративного профессионального образования на примере одной из ведущих государственных корпораций (РАЭПК).

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование; атомный энергопромышленный комплекс России; корпоративное профессиональное образование; качество корпоративного профессионального образования.

*Е. В. Чуб.*

**Профессиональная подготовка в условиях ИПК – важнейший ресурс развития профессионализма педагогических работников.....361**

Педагогический тип карьерного роста требует от специалиста готовности к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию. Именно в процессе повышения квалификации сконцентрированы основные ресурсы для эффективной подготовки профессионально-педагогических работников к успешной реализации своей педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** карьерный рост; профессиональная готовность; повышение квалификации; профессиональная подготовка; компетенции.

## Раздел XI. Образование. Здоровье. Безопасность

*И. Л. Левина, А. А. Артемьев.*

**Способ оценки эффективности физкультурно-оздоровительной работы в структуре здоровьесберегающей деятельности общеобразовательного учреждения.....367**

Важнейшим фактором, определяющим здоровье населения, снижение уровня заболеваемости, являются оптимальная двигательная активность и непрерывное физическое воспитание на этапах онтогенеза. Сотни тысяч детей школьного возраста по состоянию здоровья отнесены к специальной медицинской группе и, как правило, освобождены от занятий физической культурой. К этому следует добавить слабую материально-техническую и нормативно-правовую базу физкультурно-оздоровительной работы в образовательных учреждениях, а также отсутствие эффективной системы оценки как всей здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения, так и ее отдельных компонентов, в частности, физкультурно-оздоровительной работы.

**Ключевые слова:** здоровьесберегающая деятельность общеобразовательных учреждений; способ оценки физкультурно-оздоровительной работы; критериально-ориентированная диагностика условий, процесса и результата физкультурно-оздоровительной работы.

<b><i>В. О. Штумф.</i></b>	
<b>Влияние родительского отношения на особенности понимания обмана часто болеющими старшими дошкольниками.....</b>	<b>376</b>
В статье описаны результаты исследования по выявлению особенностей понимания обмана у часто болеющих старших дошкольников и влиянию на это понимание социально-психологических характеристик семьи и родительского отношения к детям.	
<b>Ключевые слова:</b> старший дошкольный возраст; часто болеющие и здоровые дети; понимание обмана; родительское отношение.	
<b><i>В. В. Воронцов.</i></b>	
<b>Проявления индивидуально-типологических особенностей личности в спортивной деятельности .....</b>	<b>380</b>
Индивидуально-типологические свойства, накладываясь на возрастно-половые особенности младших подростков, оказывают существенное влияние на процесс и результат спортивной подготовки юных единоборцев (а значит и тхэквондистов) на этапе начальной спортивной специализации.	
<b>Ключевые слова:</b> личность; тхэквондисты; индивидуально-типологические особенности; индивидуальный подход.	

## Раздел XII. Размышление, обсуждение

<b><i>О. П. Тарасова.</i></b>	
<b>Педагогическая сущность развития креативного потенциала будущего дизайнера.....</b>	<b>388</b>
Статья раскрывает педагогическую сущность развития креативного потенциала будущего дизайнера в университетском образовании. Автором раскрыты и охарактеризованы компоненты креативного потенциала будущего дизайнера, представлены основополагающие принципы его развития.	
<b>Ключевые слова:</b> дизайн; потенциал; креативность; развитие; креативный потенциал будущего дизайнера.	
<b><i>И. Д. Котляров.</i></b>	
<b>Направления совершенствования преподавания иностранного языка аспирантам технических и экономических специальностей.....</b>	<b>395</b>
В статье рассматривается проблема недостаточного усвоения аспирантами технических и экономических специальностей навыков активного владения иностранным языком. В качестве решения этой проблемы предлагается ввести в качестве обязательного условия для сдачи кандидатского экзамена по иностранному языку наличие публикации на данном языке в зарубежном журнале, а также создать электронный архив переводов текстов по специальности, выполненных в рамках подготовки к сдаче экзамена кандидатского минимума по иностранному языку.	
<b>Ключевые слова:</b> преподавание иностранного языка.	
<b>Правила оформления статей.....</b>	<b>402</b>

## CONTENTS

### Section I. Vocational Training

*M. D. Iliazova, V. L. Bityuk.*

**The method of projects as a way of realisation of the principles of the situationally-contextual approach to the formation of professional competence of the students.....26**

In the article the essence of the situationally-contextual approach to the formation of professional competence of the students is revealed; the main principles of the creation of the educational professionally-focused situations are formulated by means of the method of projects.

**Keywords:** method of projects; designing; situationally-contextual approach; professional competence; educational professionally-focused situation.

*A. V. Gidlevisky, T. V. Koshkarova.*

**The subject-predicate approach to estimation of difficulty of didactic tests.....32**

The given method inherently has the subject-predicate approach, which is used to build optimal structures of content condition and solution of a didactic test task. On the analysis of graphological models of the structures it is possible to find the numerical value of the difficulty of a didactic test task.

**Keywords:** subject-predicate approach; graphological model; the difficulty of content structure; the difficulty of a didactic test task.

*L. M. Fedotova, G. N. Kriger.*

**Structure of professional identity of personality of student.....43**

Results of empiric research of structure of professional identity are analyzed. Given research presents an attempt to analyze structure components of professional identity based on their interconnection.

**Keywords:** structure of professional identity professional identity; value orientations; students; life meaning orientations; statistic analysis.

*O. V. Kaukina, M. S. Myshinskaya.*

**Content-functional characteristics of the Model of the formation of the future designers' culture during the professional teaching at the University .....51**

Formation of design thinking of the future designers helps to develop the following forms of thinking: notions and judgements. Search and realization of models and technologies including: principles, forms, methods and results are necessary.

**Keywords:** design culture; designer; model; pedagogical principles.

*L. V. Pavlova.*

**Methodical system of the development of university students' humanitarian culture in the process of learning foreign languages .....61**

The article deals with theoretical grounding of the methodical system which provides a high level of the development of university students' humanitarian culture in the process of learning foreign languages.

**Keywords:** humanitarian culture of personality; development; methodical system; functions; content; technologies; methods; techniques; forms; means.

*D. A. Vlasov, A. I. Lenshin.*

**Training methods as the component of methodical system of applied mathematical preparation in average and higher education system .....71**

Consideration of the maintenance and features of methods of training as components of designed by authors the methodical system of training to the applied mathematics.

**Keywords:** applied mathematical preparation; method; a method of training; methodical system; educational course «Applied mathematics».

---

*O. N. Igna.*

**Quality of methodical training of foreign language teachers: criteria and optimisation fundamentals.....79**

This article is devoted to quality of methodical training of intending foreign language teachers. Classifications of indexes and criteria of methodical training quality are analysed, the complex of main analysis subjects of this kind of training is suggested.

**Keywords:** a foreign language teacher; quality of methodical training; quality criteria.

*D. A. Pogonysheva.*

**Lichnostno-professional development of future specialists on the basis of modeling .....89**

The higher school problem consists in lichnostno-professional development of the trained. Modeling – universal, an innovative kind active. Vocational of professional training of students on the basis of modeling is key competence.

**Keywords:** professional training; lichnostno-professional development; modeling; competence.

Section II. **Information and pedagogical technologies**

*E. A. Kashkareva.*

**The start indicators of the level of the text activity future teacher for working out the educational technology .....98**

The author describes level indicators of text activity of students at the teachers training University. Such indicators, among others, are used for working out a new technology of teaching professional text activity. Basic criteria of text activity level as a professional skill were elaborated during experiments with students of both humanities (philological faculty, faculty of history and law, faculty of foreign languages), and sciences (mathematics and computer science).

**Keywords:** The Text Activity; the professional pedagogical communication; the technology of pedagogical Text Activity.

*V. I. Zhilin.*

**About formation of the classifier disruption in the learning activity..... 111**

Author suggests using the composition and the structure of the learning activity as the base for creation of the classifier disruption in it – the learning task, the learning actions, the self-control and the self-assessment.

**Keywords:** situational approach; learning activity; classifier; cognitive interest; training; teaching.

*G. A. Epanchintseva, N. V. Alekhina.*

**Development of the person within educational process in the situation of test control.... 119**

In clause problems of control and measuring strategy in a modern educational practice are analyzed. Authors the new judgments of efficiency of diagnostic toolkit is offered, types of tasks in developing tests are considered, uniqueness of a diagnostic situation.

**Keywords:** developing diagnostics; the test developing the test; the ontologic test which is remedially-forming the test; tests with a plural choice.

*S. N. Nurkasimova.*

**Proektirovani uchebnogo prosessa osmose nevoid technology..... 127**

A new technology of teaching – is the first of all attitudes to fort educational – methodological supplementary of the real educational process, rodent from the beginning suspect's essential enrichment of methodological tooling of teacher.

I his article is devoted to the model of the technological protect of educational process on physics.

**Keywords:** osnovo technology pointy novo technology.

***A. S. Seitbattalovna.***  
**Distant educational technologies in professional training teacher – psychologist in pedagogical high school..... 132**  
 The article considers the features of professional training of the future teachers-psychologists on the basis of distant educational technologies in pedagogical high school.  
**Keywords:** professional training; distant education; distant educational technologies; teacher-psychologist.

***N. A. Palikhova.***  
**Principles of formation of future teacher’s professional skills and their application in university level education – the case method ..... 138**  
 The following article is devoted to the analysis of principles of a future teacher’s professional forming and its realization, practicing case method. Special attention is paid to the problem of choosing content of higher professional education.  
**Keywords:** case method; pedagogical professionalism; content of higher professional education.

***I. I. Cherkasova, T. A. Yarkova.***  
**Teacher's preparedness to use case method in the process of research educational problems..... 144**  
 The following article is devoted to studying a method “case study” in the process of professional preparedness of a teacher, who is able to solve competently the tasks of modern education. Special attention is paid to informative characteristics of research potential of the case method.  
**Keywords:** case method; types of cases; research case; teacher’s preparedness, professional competence.

Section III. Culture of language

***V. A. Potemkina.***  
**Slang as a part of the spoken language ..... 153**  
 Nowadays slang is the integral part of the spoken English language, and it represents essential layer of the vocabulary. It is necessary to make it clear that slang is differentiated from the obscene language, to give its definition which can be used in the contemporary pedagogic.  
**Keywords:** slang; vernacular; obscene language; general slang; special slang.

Section IV. Formation of Culture of the Person

***D. Yu. Anufrieva.***  
**The pedagogical ideas of hermeneutic ..... 157**  
 The development of hermeneutic has brought to the differentiation of its knowledge. Last time many humanities wildly use hermeneutic methods for the decision of concrete scientific problems. Integration of pedagogical and hermeneutic knowledge promotes of broadening of the circle of research problems of the both scientific disciplines and allows working out the common approaches to the decision of the questions which are connected with processes of the development of the personality.  
**Keywords:** hermeneutic; pedagogical hermeneutic; educational; sense building.

***Ye. P. Kornienko.***  
**Pedagogics of the past as a source of pedagogics of the future ..... 164**  
 The author proposes a new conception of education of the Russian youth, assuming that the purpose of education is formation of a person ready to build a life worthy of a Person. We should bear in mind the experience of the past, the ideas of humanism, moral philosophy, the most important ethical categories of good and Evil, virtue and Vice.  
**Keywords:** pedagogics; past; future.

<i>N. V. Panova.</i>	
<b>Ability to live of the teacher in a context of development of the person.....</b>	<b>172</b>
The understanding of ability to live of the teacher is connected with a recognition of its influence on quality of formation in a continuity онтогенетического changes. In акмеологической orientations of ability to live of the teacher senses focus it on the maximum creative self-realisation in achievements, and self-development corresponds to modern problems in professional sphere. Efficiency of ability to live of the teacher is influenced by valuable installations, activity of the person the competitiveness, the developed reflexivity.	
<b>Keywords:</b> ability to live; жизнетворчество; activity of the person; sense of vital events reflexivity; competitiveness.	
 <i>E. A. Lapa.</i>	
<b>Monitoring results «The problems of importance of the graduates on the labour-market» .....</b>	<b>181</b>
This article presents the monitoring results, in which 548 fourth and fifth year's students of Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N.G. Chernyshevsky took part. The information on urgent and timely questions of the graduates' employment is presented. The author reveals problems, which the graduate is confronted with on the labour-market, and determines the ways of overcoming of the usual difficulties.	
<b>Keywords:</b> education; graduate; employment; problems of the graduates; employment; extended education; professional centre.	
 <i>O. V. Nemirovich.</i>	
<b>Subject-actional educational technologies in forming foreign language speaking skills.....</b>	<b>291</b>
The Author of the article draws attention to a problem of speaking another language professional competence, specifies educational technologies, an opportunity, conditions and principles of this process within the framework of the University education. The Author offers to pay attention to a principle of a subject orientation of educational process at University.	
<b>Keywords:</b> teaching of foreign language in the University; educational technologies; competence; principles of selection of the contents of the University education; professional development and self-development of the person.	
 <b>Section V. Improvement of quality of modern school education</b> 	
<i>A. I. Chernykh.</i>	
<b>Authentic estimation in the system of children supplementary education.....</b>	<b>201</b>
The main features of authentic estimation in the system of children supplementary education are considered in the article. The portfolio is examined more details as one of the alternative forms meeting all requirements of the new aspects of education estimation and close to real estimation.	
<b>Keywords:</b> portfolio; authentic assessment; self-esteem; additional education.	
 <i>M. I. Bolotova, A. D. Nasibullina.</i>	
<b>Psychological and pedagogical support of Family integrity and additional education institutions for children .....</b>	<b>210</b>
The article written by M. Bolotova, A. Nasibullina is about unification of two educational spaces – family and system of additional education. This system can enrich spare time not only a child by extracurricular activities, teaching social values but each member of the family, psychology-pedagogical support to family.	
<b>Keywords:</b> family; family education; additional education.	

## CONTENTS

---

- E. A. Melekhina, Y. A. Rabe.*  
**Key competences of a Lyceum graduate: diagnostics of development .....218**  
In the period of transition to post-industrial society integrating into global world, it becomes vital for an individual to understand their role in this world. One of the major problems to solve for secondary school education is to provide development of a certain number of key competences for students to successfully achieve life-long goals. The article deals with the analysis of key competences development among the secondary school students. The results of the research aimed at estimating and evaluating their development are presented.  
**Keywords:** competences; secondary school graduates; model of competences; criteria; competence development; analysis; results.
- A. N. Nikulnikov.*  
**The main point of concept «professional and pedagogical competence of leader of children's health camp» .....227**  
This article explains the concept «professional and pedagogical competence of leader of children's health camp», as a totality of key competences, indicated by author, which allow leader to perform professional and pedagogical functions to obtain positive results at children's education in condition of children's health camp.  
**Keywords:** competence; key competences; professional competence; pedagogical competence.
- O. V. Pogozeva.*  
**Legal socialization of the person and rightobedient behaviour .....234**  
In article is considered process of legal socialisation as the period of formation and development of the person as a whole and formations of its sense of justice in particular.  
**Keywords:** socialisation; legal socialisation; the minor.
- P. D. Bocharov.*  
**Socialization of pupils of comprehensive schools in educational environment of a small town .....240**  
Problems of sociocultural influence of little town environment on comprehensive school students socialization through creation of municipal educational environment are discussed. The article points out special conditions which are favorable for functioning of comprehensive school as an open school. There list some other organizational and pedagogical conditions, providing effective socializing influence of little town educational environment.  
**Keywords:** socialization; little town; educational environment; the model of educational environment.
- Ye. A. Tebenkova.*  
**Conceptual ideas of humanistic propaedeutics to natural-science education at school.....246**  
In clause the conceptual situations humanitarian propedeutic training to natural sciences at school are submitted: the urgency proved, the definition is given, the laws, principles are specified, the approaches to the contents are designated, the criteria of efficiency are determined.  
**Keywords:** humanitarian propedeutic; training to natural sciences; principle of a support on human nature; metasubject approach; spiritual – ecological development; universal values.
- N. A. Volobuyeva.*  
**Current problems of adaptation of elementary school pupils to various programs and technologies of training.....253**  
The author studied adaptive capabilities of elementary school pupils to various programs and technologies of training. adaptation problem and condition of children's health are interrelated. Adaptation is a continuous, multilevel, dynamic process.  
**Keywords:** adaptation; adaptive possibilities of children of initial classes.

<i>J. A. Klimova.</i>	
<b>Formation of tolerance in the conditions of influence of information streams on the person .....</b>	<b>261</b>
In article is described a problem of formation of tolerance as psychological phenomenon from a position of influence on the person of various information streams.	
<b>Keywords:</b> the information; an information stream; tolerance.	
 <i>V. A. Kalashnikova.</i>	
<b>The organization and results of the pedagogical it is skilled-experimental research aesthetic education of interpersonal it is skilled-experimental research aesthetic education of interpersonal relations in collective of the senior preschool children .....</b>	<b>268</b>
Article is devoted the theoretical analysis of a problem of aesthetic education of interpersonal relations in collective of children of 5–7 years. In article it is presented it is skilled - an experimental part of research of a problem of interpersonal relations in aesthetic socially-cultural to environment.	
<b>Keywords:</b> children’s collective; preschool age; aesthetic education; interpersonal relations; methodology; a method.	
 <i>N. S. Kiseleva.</i>	
<b>Development of spiritually-moral values of children of younger school age by means of game in the conditions of continuity and a training continuity in a programmer school .....</b>	<b>275</b>
The psychological and pedagogical features of development of spiritual-moral values for the children of midchildhood by facilities of playing activity are examined in the article. An author created the model of spiritual-moral development of junior schoolboy, is well-proven that the most favorable possibilities for forming of moral and social qualities, positive lines of personality, spiritual development of child in the context of culture form a midchildhood.	
<b>Keywords:</b> midchildhood; spiritual-moral values; playing activity; succession of development; culture of speech habits.	
 <b>Section VI. Ethnopedagogical culture in modern educational space</b>	
<i>H. V. Kergilova.</i>	
<b>Formation of ethnic tolerance in younger schoolchildren as a psychological and pedagogical problem .....</b>	<b>281</b>
The author is concerned about the ways of forming tolerance in younger schoolchildren.	
<b>Keywords:</b> formation; ethnic tolerance.	
 <b>Section VII. History of the Pedagogical Theory and Practice</b>	
<i>E. V. Andreeva.</i>	
<b>Genesis and essence of out-of-school activity in the system of professional education .....</b>	<b>290</b>
In this article the author considers the out-of-school activities of students in the system of professional education, retraces the evolution and the role of out-of-school activities in professional training, emphasizes the forms and kinds of out-of-school activities in different historical periods.	
<b>Keywords:</b> out-of-school activity; secondary-pedagogical education; professional training; professional qualities.	
 <b>Section VIII. Psychological Research</b>	
<i>I. S. Kitura, V. S. Nurgaleev.</i>	
<b>Influence of character on the emotional sphere of a person .....</b>	<b>300</b>
The article is about the correlation of personality emotional sphere and character.	
<b>Keywords:</b> character; emotional sphere; personality; impulsiveness; anxiety; traits.	

*Y. V. Ahverdova.*  
**Individually-typological features and their influence on self-control of teenagers .....306**  
 In article questions of the organisation of any activity of the person are taken up, allowing to describe both its individual forms, and typical for people with various type of character.  
**Keywords:** the teenager; individually-typological features; self-control; consciousness; the I–concept.

*E. G. Abakarova.*  
**Game therapy as the modified psychocorrectional method directed on restoration and adaptation .....313**  
 In article the author reveals efficiency of the modified psychocorrectional method (directive game therapy), applied to neutralisation of uneasiness at children of preschool age.  
**Keywords:** uneasiness; psychocorrection; indemnification; adaptation; psychopreventive maintenance.

Section IX. **Correction pedagogics, applied psychology**

*E. R. Mustaeva.*  
**Individualization of the contents of the speech therapy of motor alalia with the consideration of nonspeech disorders .....320**  
 The paper presents the results of the investigation into the motor and cognitive development of four-year old children with general speech underdevelopment under the conditions of preschool establishments of the compensative type. The materials include concise description of the areas of investigation, the contents of the teaching experiment adjusted for individualized approach and interpretation of the yielded results with the application of the mathematical statistics.  
**Keywords:** general speech underdevelopment; motor alalia; cognitive development; compensative; individualization; population.

*A. V. Demchuk.*  
**Formation of professional tolerance of the future teachers to children with limited possibilities .....331**  
 The problem of professional tolerance during the process of preparation of the future teachers is actualized by necessity of search conditions, ways of its formation to children with limited possibilities.  
**Keywords:** professional tolerance; professional-pedagogical preparation of students; children with limited possibilities.

Section X. **In-service training of the pedagogical staff. Management of education**

*I. I. Shelomentseva, I. V. Rezanovich.*  
**Pedagogical support of manager’s divergent mentality development .....338**  
 The article proves the necessity of purposeful development of future manager’s divergent mentality; it reveals the methodic aspects of this process implementation.  
**Keywords:** mentality; professional mentality; manager’s divergent mentality; development of divergent mentality.

*I. V. Ivenskikh, T. M. Khrustaleva.*  
**Social Giftedness in Managers: Psychological Aspect .....345**  
 The article describes the psychological aspect of social giftedness in a manager. It first focuses on the importance of studying social giftedness. It deals with theoretical aspects of the problem of abilities and professional qualities of a manager, and their social giftedness. It presents a pattern of

## CONTENTS

social giftedness in a manager and the concept of social giftedness. In conclusion it addresses the selection of respondents for empirical justification and practical significance of the research.

**Keywords:** social giftedness in a manager; social intellect; creativity; social motivation; managerial communication skills; social-communicative competence; personality traits.

*N. V. Silkina, O. I. Kashnik, O. I. Sidorov, T. I. Suzdaltseva.*

**To modernization of vocational training system .....353**

As a result of long-term researches the authors of the article have formulated the direction of modernization of additional vocational training system in the conditions of a Russian Nuclear Power-Industrial Complex (RNPIC). The theoretical analysis has allowed: to expand concept borders «additional vocational training»; to advance the contents of concepts «corporate vocational training», «quality of corporate vocational training». The analysis of empirical researches and the experience of enterprises work RNPIC gave the chance for systematize and generalize the materials connected with a role of the human factor; to determine principles of construction of model of quality management of preparation of the expert in the conditions of additional vocational training; to reveal the basic differences of systems of continuous vocational training and corporate vocational training in sphere of competencial approach. The authors consider elements of the generalized model of corporate vocational training on an example of one of leading state corporations (RNPIC) in this article.

**Keywords:** additional vocational training; Russian Nuclear Power-Industrial Complex; corporate vocational training; quality of corporate vocational training.

*E. V. Chub.*

**Professional training in conditions of institute of improvement of professional skills (IIPs). The mqil resource of development of professionalism at pedegigical workers.....361**

The pedagogical type of career growth demands readiness for self-improvement and self-development from the specialist. The basic resources for effective training of pedagogical workers for successful realization of their pedagogical activity are concentrated on the process of improvement of professional skills.

**Keywords:** career growth; professional readiness; improvement of professional skills; professional training; competences.

## Section XI. Education. Health. Safety

*I. L. Levina, A. A. Artemev.*

**Way of an estimation of efficiency physical culture improving work in structure health of saving up activity of school.....367**

The major factor defining health of the population, decrease in a level of disease, optimum impellent activity and continuous physical training at stages ontogenesis are. Hundred thousand children of school age on a state of health are carried to special medical group and, as a rule, are released from employment by physical training. To this it is necessary to add weak material and normatively-legal base of physical culture improving work in educational establishments, and also absence of effective system of an estimation as all health of saving up activity of educational establishment, and her separate components, in particular, physical culture improving work.

**Keywords:** health saving up activity of general educational establishments; a way of an estimation of the physical culture improving work; criterion-evaluation diagnostics of conditions; process and result of physical culture improving work.

<p><b><i>V. O. Shtumf.</i></b>  <b>Influence of parental attitude on particularity understanding by cases of fraud of often being ill older preschoolers .....</b>376</p> <p>This article describes the results of a study to identify the characteristics of understanding of deception have often being ill older preschoolers and the impact on this understanding of socio-psychological characteristics of family and parental attitudes towards children.</p> <p><b>Keywords:</b> children of pre-school age; often being ill children; children with strong health; understanding the fraud; parental attitude to children.</p>	
<p><b><i>V. V. Vorontsov.</i></b>  <b>Manifestation of individual and typological personal peculiarities within sportive activities .....</b>380</p> <p>Individual and typological peculiarities, together with the age and sexual junior teenagers' peculiarities, influence the process and result of young fighters (and those, who go in for taekwondo) sport training greatly during the stage of primary sport specialization.</p> <p><b>Keywords:</b> personality; taekwondists; individual and typological peculiarities; individual approach.</p>	
<p>Section XII. <b>Reflections and Discussions</b></p>	
<p><b><i>O. P. Tarasova.</i></b>  <b>Pedagogical essence of development of creative potential of the future designer .....</b>388</p> <p>Article opens pedagogical essence of development of creative potential of the future designer in university education. The author opens and characterizes components of creative potential of the future designer; basic principles of his development are submitted.</p> <p><b>Keywords:</b> design; potential; creative; development; creative potential of the future designer.</p>	
<p><b><i>I. D. Kotlyarov.</i></b>  <b>On Improvements in teaching a foreign language to post-graduate students of technical and economic colleges.....</b>395</p> <p>The paper deals with the problem of insufficient level of foreign language skills among post-graduate students of technical and economic specialities. A possible solution of the problem is to require an obligatory printed publication in a foreign language included in a non-Russian scientific journal. Another condition is creation of electronic database of translations of technical texts in the chosen field. These requirements should be obligatory for admitting the post-graduates to the candidate's degree examination in a foreign language.</p> <p><b>Keywords:</b> foreign language teaching.</p>	
<p><b>Rules of registration of papers .....</b>404</p>	

РАЗДЕЛ I  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

УДК 74.580

*Ильязова Марьям Даниловна*

*Кандидат педагогических наук, доцент Астраханского государственного технического университета, кафедра социологии и психологии, iliazovamd@list.ru, Астрахань*

*Битюк Валентина Леонидовна*

*Ассистент, аспирант Астраханского государственного технического университета, кафедра иностранных языков в инженерно-техническом образовании, gravi@mail.ru, Астрахань*

**МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ  
ПРИНЦИПОВ СИТУАЦИОННО-КОНТЕКСТНОГО  
ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Iliazova Mariam Danilovna*

*Candidate of pedagogical Science, senior lecturer of the Astrakhan State Technical University, department of sociology and psychology, iliazovamd@list.ru, Astrakhan*

*Bityuk Valentina Leonidovna*

*Assistant, postgraduate of the Astrakhan State Technical University, department of foreign languages in technical-engineering education, gravi@mail.ru, Astrakhan*

**THE METHOD OF PROJECTS AS A WAY OF REALISATION  
OF THE PRINCIPLES OF THE SITUATIONALLY-  
CONTEXTUAL APPROACH TO THE FORMATION  
OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE STUDENTS**

Кризис мировой и отечественной системы образования, вызванный недостаточной её эффективностью в сфере подготовки специалистов, вступление России в Болонский процесс, государственная стратегия развития образования, направленная на повышение конкурентоспособности нашей страны на мировом рынке образовательных услуг выступают факторами, определяющими актуальность задачи формирования профессиональной компетентности студентов.

**В качестве концептуальной основы формирования компетентности студентов мы предлагаем использовать ситуационно-контекстный подход, предполагающий моделирование, проектирование и конструирование учебных профессионально ориентированных ситуаций, направленных на формирование того или иного компонента компетентности.**

*Ключевой категорией ситуационно-контекстного подхода выступает учебная профессионально ориентированная ситуация, которая разворачивается*

*в ходе решения задачи, проблемы, выполнения задания в социальном и предметном контексте будущей профессиональной деятельности студента.*

Ситуация – система внешних (объективная реальность) и внутренних условий (психологическая готовность, личностный смысл), побуждающих и опосредующих активность личность, формирование новообразований в структуре личности (рисунок). Контекст, как система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющих на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придает ситуации смысл и значение.

### **Структура учебной ситуации**

**Учебная профессионально ориентированная ситуация (УПОС)** рассматривается нами как единица совместной деятельности преподавателя и студента; это система конструируемых педагогом (субъектом обучения) условий, побуждающих и опосредующих активность обучающегося (субъекта учения) в социальном и предметном контексте будущей профессиональной деятельности. Моделью учебной ситуации выступает задача (задание, вопрос), которая моделирует в своем содержании типичные ситуации, возникающие в реальной практике профессиональной деятельности.

В таких ситуациях происходит усвоение и актуализация профессиональных знаний, умений, навыков, становление смыслообразующих профессиональных мотивов, развитие профессионально важных качеств, профессионального мышления, приобретается опыт реализации знаний, а также эмоционально-волевой регуляции реализации компетенции.

Эффективным способом реализации такого подхода к формированию компетентности будущего специалиста выступает метод проектов, который мы рас-

сма триваем как организацию деятельности студента по созданию образа будущего, предполагаемого явления. Проектирование – один из аспектов творчества человека, основанный на планировании, прогнозировании, принятии решений, разработке, научном исследовании.

В качестве основных принципов реализации учебных профессионально ориентированных ситуаций (УПоС) в ходе применения метода проектов можно назвать следующие.

**Принцип единства обучения и воспитания** отражает объективную закономерную связь между обучением и воспитанием в педагогическом процессе; направленность процесса обучения определяется целями, методами, организационными формами, личностью педагога. Суть реализации этого принципа в ходе создания учебных профессионально ориентированных ситуаций заключается в их направленности на формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов, включающих в себя социально значимые взгляды, ценностно-ориентированные отношения, мотивационно-ценностные убеждения. Воспитание – это прежде всего работа со смыслами, ценностями, системой отношений человека, его эмоционально-волевой и рефлексивной сферами. Поэтому для целенаправленного формирования и развития личности в нравственном, эстетическом и интеллектуальном отношениях необходимо соблюдение следующих условий: четкая формулировка воспитательных целей образования; отбор аксиологических компонентов содержания образования; активность эмоциональной сферы субъектов образовательного процесса; организация личностно значимых учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной деятельности студентов; создание гуманистических отношений между субъектами образовательного процесса; установление личностного характера отношений педагога и студентов.

**Принцип последовательного моделирования в учебной деятельности предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности.** Конструкция и содержание учебной профессионально ориентированной ситуации определяют направление формирования профессиональной компетентности студентов. На восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации оказывает влияние её контекст, как система внутренних (индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека) и внешних (предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации) условий, в которых он действует. Контекст задает смысл и значение ситуации. Поэтому содержание учебной задачи, задания, вопроса должно определяться контекстом будущей профессиональной деятельности, отражающим характеристики объекта труда (предмет, средства, задачи, технологии, условия организации и управления) и субъекта труда, его предметную и социально-психологическую профессиональную компетентность, обеспечивающую его способность работать в коллективе, быть организатором производства, быть гражданином страны.

Стадия целеполагания в проектировании предполагает выявление проблемы исследования, определения содержания и структуры деятельности, уточнения

цели конечного результата. Этап проектирования развивает умения антиципации, трансформации, интерпретации, синтезирования, аргументирования. Конструирование учебной профессионально ориентированной ситуации и проектирование проектов на данном этапе заключаются в формулировке задания, задачи, вопроса с профессионально-предметным и социально-психологическим контекстом, организация деятельности студентов по её решению, выбор критериев оценки результатов.

**Принцип актуализации профессионально-ценностных аспектов содержания образования** предопределяет его смысловое аксиологическое насыщение содержания учебных профессионально ориентированных ситуаций. Профессиональная компетентность студента представляет собой формирующееся личностное качество, важным инвариантным элементом которого выступает ценностно-смысловая основа – профессиональные ценностные ориентации студентов, социально значимые взгляды, ценностно-ориентированные отношения. Та или иная ценность становится объектом потребности личности лишь в том случае, если осуществляется целенаправленная деятельность по созданию педагогических условий, которые вызывают необходимость её осознания и оценки личностью. Поэтому проектирование и создание учебной профессионально ориентированной ситуации предполагает анализ содержания образования на предмет выявления возможностей для формирования базовых ценностей: жизнь, познание, мир, красота, труд, природа, Отечество, нравственность. Сформированные ценностные отношения находят свое отражение в личной ответственности за результаты труда, следовании требованиям профессиональной этики специалиста.

При реализации этого принципа необходимо учитывать, что процесс личностного принятия ценностей может быть успешным, только если интегрируются: а) внешнее ценностно-смысловое воздействие деятельности по интериоризации ценностного содержания; б) его апробация в ходе поведенческой экстериоризации и порождения новых ценностей; в) рефлексия; г) длительное глубокое переконструирование внутреннего опыта, имеющейся системы ценностных ориентаций; д) дальнейшее эмоционально-деятельностное закрепление. Поэтому важно включать студентов в разнообразные виды деятельности по освоению аксиологических аспектов содержания профессиональной подготовки; стимулировать активность по освоению и осознанию аксиологического материала; проявлять гуманность и уважение к личности студента в сочетании с высокой требовательностью; создавать ситуации для проявления личностной позиции, обоснования своих взглядов, отношений и убеждений в поведении и деятельности.

**Принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность.** Личностное включение студента в деятельность (учебную, квазипрофессиональную, учебно-профессиональную) предполагает принятие им этой деятельности в целом, с соответствующей ей системой мотивов, критическую оценку информации, ситуации и собственного действия, переоценку прежних смыслов и активный поиск новых, обнаружение нового

личностного смысла знания, способа действия и процесса его добывания, увлечение процессом деятельности, переживание смысла, включенность данного предмета деятельности в контекст жизнедеятельности личности.

Для того, чтобы обеспечить личностное восприятие студентом учебной профессионально ориентированной ситуации необходимо такая её организация, при котором изучаемый материал становится поводом для ценностно-смысловых исканий личности. Важным психологическим моментом личностного включения является принятие проектной задачи студентом, нахождение в ней личностного смысла. Дидактические условия такого принятия – связь задачи с жизненным опытом, показ недостаточности этого опыта для объяснения явлений, опора на индивидуальный стиль деятельности, нахождение формы предъявления задачи, вызывающей положительную эмоциональную реакцию, актуализация ценностных аспектов изучаемого материала, переводение их в коммуникативную форму, организация учебной деятельности в режиме диалога, совместного поиска, сотрудничества. Личностному включению студента в учебную деятельность способствуют коллективные и межличностные отношения, которые эффективно меняют ситуацию учения, обостряют переживания, способствуют волевому усилию.

При этом необходимо развивать чувство психологической защищенности студентов – к мыслям, высказываниям педагог должен относиться с уважением, поощрять их в попытках браться за сложные задачи. Педагогический оптимизм, вера в возможности студента побуждают их работать с максимальным приложением собственных сил.

***Принцип формирования профессионального самосознания студентов.***

Целенаправленная профессиональная подготовка и самоподготовка студентов к профессиональной деятельности должна заключаться, прежде всего, в плане осознания себя в качестве субъекта профессиональной деятельности, формирования профессионального самосознания. Профессиональное самосознание представляет собой совокупность психических процессов, посредством которых будущий специалист осознает себя в качестве субъекта профессиональной деятельности. Профессиональное самосознание включает образ «Я»: идеальный и реальный, их постоянное соотнесение как процесс приближения к идеальному образу субъекта профессиональной деятельности.

Объектом осознания студента как субъекта учебной профессионально ориентированной ситуации и деятельности проектирования должны выступать элементы (профессиональные знания, умения, навыки, мотивы, профессионально важные качества, профессиональные ценностные ориентации) и компоненты профессиональной компетентности, определяющиеся профессиональными функциями.

***Принцип ведущей роли совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов, диалогического общения.*** Совместная продуктивная деятельность, являясь особым типом социально организованных взаимодействий и взаимоотношений между преподавателем и студентом, определяет создание общности смыслов, целей, способов достижения результата учебной

деятельности. Формы взаимодействия субъектов образовательного процесса разворачиваются в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных профессионально ориентированных задач к последовательному нарастанию собственной активности студентов вплоть до полностью сформированных предметных и учебных действий, появлении позиции партнерства с преподавателем.

Формы сотрудничества в совместной деятельности преподавателя и студентов должны быть связаны с изменением, перестройкой позиций личности, изменением характера соотношения коммуникативных и познавательных целей в структуре учения (введение в деятельность → разделенное действие → имитируемое действие → поддержанное действие → саморегулируемое действие → самопобуждаемое действие → самоорганизуемое действие). Важно, что формирование смыслового поля совместной деятельности преподавателя и студентов происходит в фазе введения в деятельность на основе соотнесения целей изучения учебного предмета, учебного проекта со смыслами профессиональной деятельности.

Основным способом согласованного взаимной деятельности педагогов и студентов выступает диалог как специфическая форма обмена духовно-личностным потенциалами, «прорыва личностей навстречу друг другу». Общение диалогического типа в ходе реализации метода проектов становится возможным при соблюдении условий: равенство личностных позиций педагога и студента, создание благоприятного психологического климата в студенческом коллективе, субъект – субъектные отношения, эмоциональная насыщенность общения, коммуникативная и психологическая культура (культура чувств, переживаний и пр.). Таким образом, на разных этапах деятельности, преобладают следующие функции педагога: регулятивно-организационная, консультационно-координирующая, контрольно-оценочная.

**Принцип профессионального позиционирования.** Процесс формирования профессиональной компетентности студентов характеризуется изменением поведения студента от естественно-социального (нормы и способы, усвоенные из предыдущего социального развития) к профессиональному поведению, предполагающему регуляцию собственной активности профессиональными нормами и способами. Реализацию этого условия обеспечивает т. н. профессиональное позиционирование – стимулирование действий по занятию позиции «профессионала», т. е. обращение к студенту (даже к студенту первого курса) с позиций соответствующих норм и способов профессиональной деятельности, задание требований к тем психологическим особенностям, которым должен соответствовать специалист.

Таким образом, концептуальной основой формирования компетентности будущих специалистов является ситуационно-контекстный подход. Одним из эффективных способов реализации которого выступает учебная профессионально ориентированная ситуация и метод проектов, которые реализуются в ходе решения задачи, проблемы, выполнения задания в социальном и предметном контексте будущей профессиональной деятельности студента.

УДК 37.001.5

***Гидлевский Александр Васильевич***

*Доктор философских наук, профессор кафедры философии Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского, gidlevsky@omsu.ru, Омск*

***Кошкарлова Татьяна Витальевна***

*Старший преподаватель кафедры физики Омского государственного аграрного университета, koshkarovat@mail.ru, Омск*

**СУБЪЕКТ-ПРЕДИКАТНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ  
ТРУДНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТОВОГО ЗАДАНИЯ**

***Gidlefsky Alexander Vasiliyevich***

*Doctor of Philosophical science, Vice-professor, Omsk State University named after Dostoyevsky F. M., gidlevsky@omsu.ru, Omsk*

***Koshkarova Tatiana Vitalievna***

*Senior tutor of the Chair of Physics, State Educational Institution of Higher Professional Education «Omsk State Agrarian University», koshkarovat@mail.ru, Omsk*

**THE SUBJECT-PREDICATE APPROACH TO ESTIMATION  
OF DIFFICULTY OF DIDACTIC TESTS**

**Введение**

Являясь подклассом широкого класса текстовых задач, дидактические тестовые задания выступают базовыми элементами тестовых форматов, используемых для дифференцированного обучения и измерения качества результата образования. Однако на сегодняшний день в дидактике отсутствует эффективная методология количественного определения такой важной характеристики дидактических тестовых заданий, как трудность, поскольку для исследователей данная проблема представляется на современном этапе труднорешаемой в силу, в частности, следующих причин. Классический (сравнительный) метод показал свою несостоятельность, так как возможность трансляции результатов тестирования конкретной группы испытуемых на все другие группы вызывает справедливые сомнения тестологов.

Современный метод (IRT) калибровки заданий [1] также не позволяет корректно ввести такие характеристики тестовых заданий, как сложность и трудность. «Необходимы свежие идеи и новые подходы к решению задач, связанных с объективизацией оценки трудности тестовых заданий и уровня подготовленности испытуемых» [2]. К тому же современное определение трудности тестового задания, отрицающее названные подходы для ее определения, также указывает на необходимость поиска адекватного инструментария: «Трудность тестового задания (уровень трудности) – основная

количественная характеристика тестового задания, не зависящая от выборки испытуемых и отраженная на определенной шкале» [3; 4].

Актуальность данного исследования в значительной степени поддерживается теми трудностями, которые испытывает образование при следовании передовым доктринам: Болонской идеологии, ЕГЭ и др. При эффективном переносе субъект-предикатного подхода в сферу методологии исчисления трудности тестовых заданий в определенной степени решается проблема трудности тестовых форматов, содержания учебно-методического обеспечения образования, образовательных кредитов и др. Утилитарная, на первый взгляд, задача оценки трудности тестового задания перемещается, таким образом, в центр проблем современного образования.

### **Основные подходы к исследованию структуры содержания текста**

Как условие, так и решение дидактического тестового задания представляют собой текст, являющийся сложным образованием, в котором могут быть выделены различные элементы, а, следовательно, и различные системы их отношений.

В настоящее время имеется несколько разных подходов к отображению структуры текста. Например, формально-лингвистический подход связывается с различными способами представления смысла предложения. Сюда относится так называемое семантическое представление, к которому относится глубинно-синтаксическая структура. Однако данный подход, ориентированный на отображение смысла отдельных предложений, не решает проблемы представления структуры текста в целом. Другой тип структур – информационный – фиксирует смысл целого текста. В качестве главной отличительной черты этого типа структур выделяется нечленимость их на предложения. Они принципиально сопоставлены с целым документом и неизоморфны синтаксической организации исходных документов. Недостатком такого типа структур является то, что смысл в них отображается слишком обобщенно, что ограничивает сферу их применения.

Построенные на содержательном анализе подходы к определению структуры текста составляют некоторое промежуточное направление между формально-лингвистическими и информационными методами. В содержательных методах в качестве элементов структуры выбираются единицы, задаваемые самим текстом. Это некоторые отрезки текста, соответствующие предметам и предметным признакам, субъектам и предикатам, темам и ремам и т. п. Структура текста, построенная на базе таких единиц и их отношений между собой, в большей степени соответствует смысловой организации текста, так как учитывает внутренние текстовые связи, иерархию единиц и их разнопорядковость, выделяет главное в содержании.

Например, согласно Л. П. Добраеву, текст выражает иерархическую систему текстовых субъектов и предикатов различных рангов и порядковых номеров (в пределах одного и того же ранга), в которой выделяются два типа смысловых отношений: а) между текстовыми субъектом и предикатом

и б) между входящими в состав предиката субъектами различных рангов или одноранговыми (параллельными, соподчиненными) [5].

Свойство предикативности лежит и в основе метода представления смысловой структуры текста В. Б. Апухтина [6, с. 118]. В качестве единиц анализа здесь выступает предикатема – минимальная предикативная структура, которая порождает смысл. Смысловая структура представляет собой иерархию взаимосвязанных предикатем, в которой смысл исходной предикатемы может трансформироваться в предикатемы следующего ранга.

Существует, однако, ряд работ, где обсуждаются трудности и недостатки предикативного подхода. Согласно исследованиям А. И. Новикова [7], структуру текста составляет иерархия денотатов, связанных предметными отношениями в целостный семантический комплекс, представляющий собой модель ситуации, задаваемую языковыми средствами данного текста. Возможным способом отображения денотатной структуры является графическое ее представление в виде схемы, графа или сети, где вершинам соответствуют имена денотатов, полученные в результате содержательного анализа текста и применения необходимых знаний о данном фрагменте действительности, а ребрам – предметные отношения между этими денотатами.

Плодотворные идеи, относящиеся к оценке (в том числе количественной оценке) сложности знания, были высказаны А. И. Уемовым и его последователями, которые предлагают для определения сложности подсчитывать число элементарных отношений, на которые могут быть разбиты отношения между субъектами и их предикатами.

Дидактические тестовые задания входят в широкий класс учебных тестовых задач, для которых анализировались, в основном, решения, с целью выявления количественных критериев сложности и трудности. Основные результаты исследований в данном направлении вкратце выглядят следующим образом. Сложность задачи представляет собой сложность структуры ее решения [8–10]. Трудность задачи – психологическая характеристика [11–13]. Предприняты попытки найти взаимосвязь между показателями сложности и трудности [14–19]. Однако просматриваются попытки отказа от решения данной задачи, что мотивируется недостатками предлагаемых подходов.

Как мы видим из приведенного короткого обзора, задача исследования эффективности субъект-предикатного подхода к исчислению трудности дидактических тестовых заданий пока еще не нашла своего решения.

Сущность и иллюстрация применения субъект-предикатного подхода к исчислению трудности дидактического тестового задания

Некоторое время назад нами была сделана попытка создания метода исчисления трудности дидактических текстовых задач [20]. Однако при этом мы столкнулись с рядом проблем. Первая проблема заключалась в отсутствии достаточного методологического обоснования метода отношений, на базе которого вычислялась трудность решения задачи. Другая проблема заключалась в отсутствии инструментария для учета трудности условия тестового

задания, что ограничивало методологическую привлекательность метода отношений и делало актуальной проблему поиска универсального метода исчисления трудности тестового задания, с помощью которого можно было бы рассчитать комплексную трудность тестового задания как суперпозицию трудности условия и трудности решения.

Для решения названных проблем нами была выдвинута гипотеза о возможности использования для наших целей субъект-предикатного подхода, который способен обеспечить решение задачи достаточного методологического обоснования для искомого инструментария оценки трудности тестового задания именно в силу разработанности его собственных когнитивных и логических оснований.

Для нахождения структуры содержания условия и решения дидактического тестового задания мы в определенной степени ориентируемся на уже упоминавшийся нами выше подход Л. П. Добраева, согласно которому структуру содержания текста можно представить в виде иерархии текстовых субъектов как систему модификации основного, самого широкого по содержанию субъекта.

Для наглядного представления структуры, как условия дидактического тестового задания, так и его решения, удобно использовать графологические модели, которые, в свою очередь, часто упрощаются до деревьев отношений [10, 21, с. 102–109, 22, с. 141–143].

В наших рассуждениях мы опираемся также на подход к сложности и трудности формальных объектов, предлагаемый А. Н. Колмогоровым. Особенностью подхода А. Н. Колмогорова и его последователей является отождествление понятий сложности и энтропии. Для расчета сложности предлагается алгоритмический подход, согласно которому под сложностью объекта понимается длина описания данного объекта [23, с. 253]. Однако концепция, предложенная А. Н. Колмогоровым, не учитывает трудности алгоритмизации: «В другом месте я предполагаю изучить зависимость необходимой сложности программы... от допустимой трудности... ее переработки в объект  $x$ » [23, с. 222]. В применении к проблеме исчисления трудности дидактических тестовых заданий это означает определение критериев трудности, каковые отражали бы особенности переработки информации человеком.

Для иллюстрации метода рассмотрим следующее утверждение, которое может быть интерпретировано как решение тестового задания. «Кинетическая энергия тела равна половине произведения его массы на квадрат его скорости». Символьное представление данного текста выглядит как обычно:  $E_k = mv^2/2$ . Граф субъект-предикатной структуры текста показан на рис. 1.

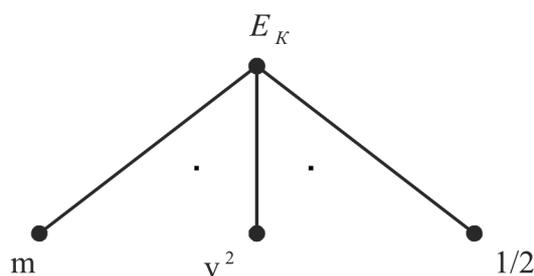


Рис. 1. Субъект-предикатная структура содержания текста, представленного в виде  $E_K = mv^2/2$

На рис. 1  $E_K$  – главный текстовый субъект. Его предикат есть  $mv^2/2$  – произведение показанных на рис. 1 субъектов одного ранга. Сложность показанной на рис. 1 структуры зависит от количества субъектов, входящих в предикат. Таковых, согласно рис. 1, три:  $m$ ,  $v^2$ ,  $1/2$ . Исходя из критериев, предложенных Л. П. Добраевым, следует по разному оценивать «качество» субъекта, исходя из того, являются ли субъекты иными предметами мысли, либо просто уточнением или повторением. Следуя сказанному, оценим, например, субъекты  $m$  и  $v^2$  в два балла каждый, а субъект  $1/2$  – в один балл. В таком случае сложность предиката будет равна  $2+2+1=5$ . Однако выбор критериев, исходя из которых мы назначаем различным субъектам ту или иную «цену», представляет собой нетривиальную проблему, требующую кропотливого исследования.

С другой стороны, нам необходимо ответить на вопрос, зависит ли трудность того или иного предиката от его места в иерархии предикатов. Похожую задачу, но в отношении денотатов решил А. И. Новиков [7, с. 160]. Следуя его идее, предикату последнего ранга необходимо назначить коэффициент трудности, равный единице, предпоследнего – равный двум и т. д. Для рассмотренного нами выше случая коэффициент иерархичности, как нетрудно видеть, равен единице. Нужно отметить, что для некоторых задач дифференцированного обучения в расчет трудности тестовых заданий мы можем ввести коэффициенты знакомства с материалом, забывания, временного ограничения и др. Но исследования в данном направлении также требуют немалого труда.

При необходимости, предикат может быть представлен более подробно (сложно). Например,  $v^2$  – субъект, предикат которого есть  $v \cdot v$ . В раскрытии субъекта не появляется нового предмета мысли, а имеется лишь некоторое уточнение. Поэтому учесть дополнительную сложность предикации субъекта  $v^2$  можно добавлением еще одной единицы. Граф соответствующей субъект-предикатной структуры показан на рис. 2. Теперь мы имеем два уточнения и плюс к этому две переменных. Сложность предиката, показанного на рис. 2 будет равна:  $2+2+1+1=6$ . Сравнивая два графа (рис. 1 и 2), мы видим, что сложность субъект-предикатной структуры зависит от количества и качества введенных в предикат субъектов.

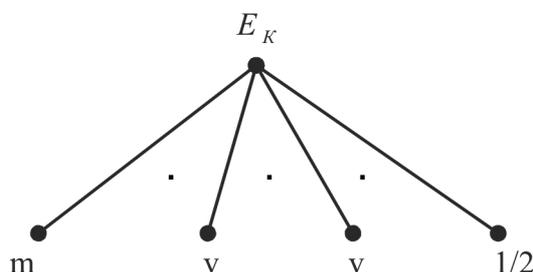


Рис. 2. Граф субъект-предикатной структуры выражения для  $E_K$  с уточнением  $v^2 = v \cdot v$

При выполнении тестового задания эксперт всегда стремится к структурам минимальной сложности. Для него, как правило, несущественны уточнения, согласно которым одна вторая – это единица, деленная на два, а квадрат величины скорости – произведение величины скорости на саму себя. С учетом сказанного экспертный граф рассматриваемого текста может выглядеть, как показано на рис. 3.

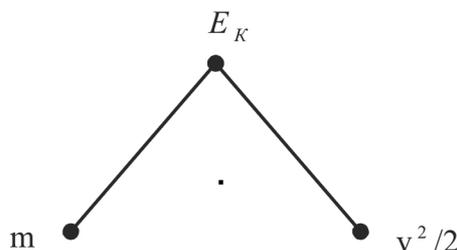


Рис. 3. Граф структуры минимальной сложности для выражения  $E_K = mv^2/2$

С учетом принятых ранее значений сложности субъектов, трудность предиката будет равна 4. Если увеличить «стоимость» сложности субъектов, входящих в предикат, до трех, то сложность предиката станет равной шести. Данное значение совпадает со значением сложности вершины графа  $E_K$ , полученным по методике, обсуждаемой в [10, 22, с. 141–143]. Согласно методике указанных авторов, сложность вершины  $E_K$  (рис. 3) равна произведению числа всех узлов графа (большие точки на рисунке) на число связей данной вершины с соседними узлами. Таких связей, как мы видим, две. В итоге, сложность вершины  $E_K$  будет равна  $3 \cdot 2 = 6$ . Согласно их же методике, в сложность предиката включается добавка в виде сложности главного субъекта, что приводит к некоторому противоречию: сложность главного субъекта (в нашем случае  $E_K$ ) равна сложности предиката плюс сложность главного субъекта, рассматриваемого в качестве субъекта более низкого

ранга. Имеются в данном методе и другие принципиальные для нас недостатки, которые мы здесь не обсуждаем.

После рассмотрения нескольких вариантов представления для кинетической энергии с различными величинами сложности возникает вопрос о том, какова же та сложность, которую следует учитывать при исчислении трудности. Здесь, как мы полагаем, следует использовать минимальную сложность, что соответствует представлениям В. И. Крупича о базовом отношении [21, с. 102–109]. В энтропийном подходе к сложности, о котором мы говорили выше, также постулируется минимальная длина алгоритма (минимальная сложность). Базовым отношением называется выражение вида  $a=b \cdot c$ . Как можно видеть из последнего рисунка, величине  $a$  в базовом отношении соответствует  $E_K$ , величине  $b$  –  $m$ , а величине  $c$  –  $v^2/2$ .

Дополним текст о кинетической энергии суждением: «Масса тела равна произведению его плотности на объем». С учетом данного суждения итоговый текст будет иметь структуру, показанную на рис. 4. Заметим, что на рис. 4. изображена структура, элементы которой могут использоваться для создания целого ряда тестовых заданий. Например, для нахождения кинетической энергии тела, имеющего определенные значения величин  $\rho$ ,  $V$  и  $v$ .

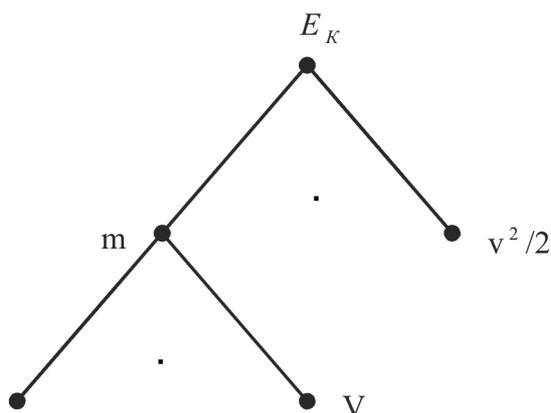


Рис. 4. Двухъярусный граф структуры содержания текста условного тестового задания

Вычислим трудность итогового текста по структуре его содержания, показанной на рис. 4. Рисунок содержит субъекты двух рангов.  $\rho$  и  $V$  – субъекты низшего ранга, которые, в соответствии со сказанным выше, должны быть учтены в трудности текста с коэффициентом иерархичности, равным единице. Субъекты же более высокого ранга ( $m$  и  $v^2/2$ ) учитываются с коэффициентом иерархичности, равным двум. Для каждого субъекта величину балла сложности, как и ранее, примем равной двум.

$T = T_1 + T_2$ , где  $T$  – общая трудность;  $T_1$  – трудность первой модификации ( $m, v^2/2$ );

$T_2$  – трудность второй модификации ( $\rho, V$ ).

Учитывая коэффициенты иерархичности, для  $T_1$  и  $T_2$  можно записать:

$$T_1 = (2+2)2 = 8; T_2 = (2+2)1 = 4.$$

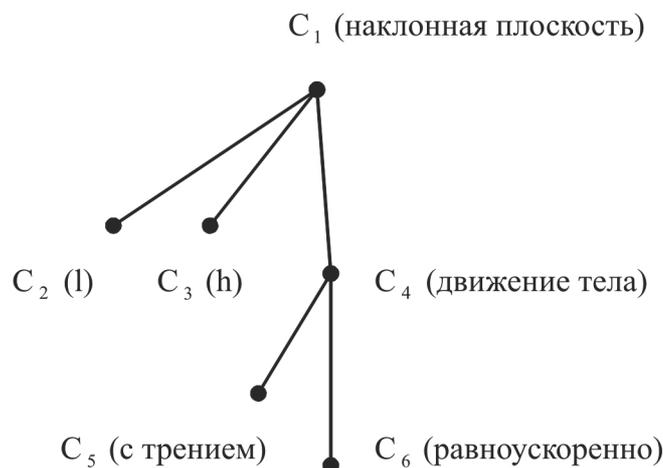
Итоговая трудность текста равна:  $T = 8+4 = 12$ .

Важной особенностью дидактического тестового задания является зависимость его трудности не только от трудности решения, но и от трудности условия. Для того, чтобы условие можно было считать экспертным, а его трудность можно было бы считать объективной характеристикой, трудность условия также должна быть минимальной. Проиллюстрируем сказанное на примере условия следующего тестового задания по физике.

*С вершины наклонной плоскости, длина которой  $l = 10$  м и высота  $h = 5$  м, начинает двигаться без начальной скорости тело. Какую скорость будет иметь тело у основания наклонной плоскости, если коэффициент трения между телом и наклонной плоскостью  $k = 0,2$ ?*

Для построения структуры содержания условия данного тестового задания необходимо выделить основной текстовый субъект и выявить иерархию субъектов. В условии сначала речь идет о наклонной плоскости, которая обычно и принимается учащимися в качестве основного текстового субъекта, сопровождаемого образом схематичного рисунка наклонной плоскости, занимающего большой объем рабочей памяти индивида, что препятствует дальнейшему эффективному анализу условия задачи, например, с целью установления других возможных кандидатов на роль основного текстового субъекта.

Субъект-предикатная структура такого варианта анализа условия показана на рис. 5.



**Рис. 5. Субъект-предикатная структура условия задачи, когда в качестве основного субъекта выбрана наклонная плоскость**

Оценим трудность данного варианта условия. Последовательность раскрытия главного текстового субъекта содержит два этапа. На первом этапе главный текстовый субъект  $C_1$  раскрывается посредством трех субъектов  $C_2$ ,  $C_3$  и  $C_4$ . Пусть сложность каждого из них будет равна 2. Данная величина выбирается исходя из ранее приведенных соображений. На втором этапе

субъект  $C_4$  раскрывается посредством субъектов  $C_5$  и  $C_6$ , сложность каждого из которых также пусть будет равна 2. Для вычисления трудности модификаций  $C_1$  в  $C_2$ ,  $C_3$ ,  $C_4$  и  $C_4$  в  $C_5$  и  $C_6$  следует, в соответствии с ранее сказанным, учесть, что коэффициент иерархичности последней модификации на единицу меньше чем первой и величины данных коэффициентов равны: для последней модификации – 1, а для первой – 2.

$T = T_1 + T_2$ , где  $T$  – общая трудность;  $T_1$  – трудность первой модификации, которая равно произведению сложности первой модификации (суммарной сложности субъектов первого ранга:  $C_2$ ,  $C_3$  и  $C_4$ ) на величину коэффициента иерархичности, равную в рассматриваемом случае двум.

$T_2$  – трудность второй модификации, которая вычисляется аналогичным образом.

С учетом сказанного, можно записать:  $T_1 = (2+2+2)2 = 12$ ;  $T_2 = (2+2)1 = 4$ .

Итоговая трудность текста, структура которого показана на рис. 5 равна:  $T = 12+4 = 16$ .

Рассмотрим теперь вариант субъект-предикатной структуры условия задачи, когда в качестве основного текстового субъекта выбрано движение тела (рис. 6).

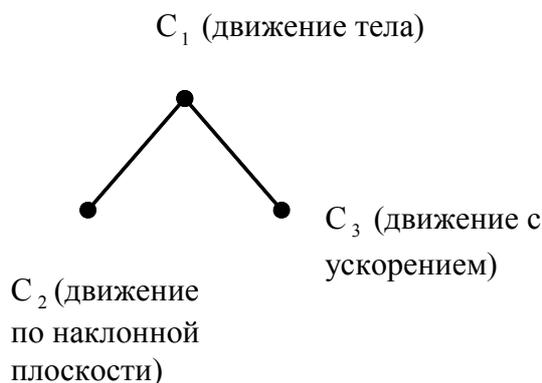


Рис. 6. Субъект-предикатная структура условия задачи, когда в качестве основного субъекта выбрано движение тела

Трудность модификации для такой структуры, в соответствии с предыдущим фрагментом рассуждений, равна 4, что в 4 раза меньше значения трудности предыдущего текста, структура содержания которого показана на рис. 5. Т. е., оптимальный выбор основного текстового субъекта существенно снижает трудность понимания условия дидактического тестового задания. Общая же трудность дидактического тестового задания равна сумме минимальных (экспертных) значений трудности условия и решения. Таким образом, мы объективируем трудность дидактического тестового задания, постулируя минимальные значения трудности условия и решения и вводя коэффициенты трудности, учитывающие, в частности, место данной модификации в иерархии модификаций. Отметим также, что трудность, остава-

ясь, по сути, когнитивной характеристикой, может быть эффективно формализована посредством учета минимального набора параметров.

В заключение следует сказать, что вышесказанным отнюдь не исчерпываются гипотезы, подходы и модели, на основании которых мы планируем выстроить здание методологии исчисления трудности дидактических тестовых заданий. На пути наших дальнейших исследований мы неизбежно столкнемся с новыми моделям, новыми, более эффективными способами расчета сложности и трудности заданий, которые позволят эффективно решить проблему оптимизации метода и ускорят его практическую реализацию.

### Библиографический список

1. **Сорокина, О. Л.** Использование IRT в психологии [Текст] / О. Л. Сорокина, Э. И. Романюк, В. В. Тимохин // Современная теория сложности заданий в психологии. – М., 2004. URL: <http://www.matlab.mgppu.ru/work/0015.htm>
2. **Попов, А. П.** Критический анализ параметрических моделей Раша и Бирнбаума / А. П. Попов // URL: <http://www.ast-centre.ru/info/books/favorites/273/>
3. **Психологическая** энциклопедия. URL: [http://mirslovarei.com/content\\_psy/TRUDNOST-TESTOVOGO-ZADANIJA-UROVEN-TRUDNOSTI-32463.html](http://mirslovarei.com/content_psy/TRUDNOST-TESTOVOGO-ZADANIJA-UROVEN-TRUDNOSTI-32463.html)
4. **Отраслевой** стандарт Министерства образования РФ. Педагогические тесты. Термины и определения. URL: [http://bank.orenipk.ru/Text/t19\\_135.htm](http://bank.orenipk.ru/Text/t19_135.htm)
5. **Доблаев, Л. П.** Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания [Текст] / Л. П. Долбаев – М., 1982. – 176 с.
6. **Лингвистические** вопросы алгоритмической обработки сообщений [Текст] – М.: Наука, 1983. – 246 с.
7. **Новиков, А. И.** Семантика текста и ее формализация [Текст] / А. И. Новиков. – М.: Наука, 1983. – 219 с.
8. **Лернер, И. Я.** Факторы сложности познавательных задач [Текст] / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – М.: «Педагогика», 1970. – Вып. 14. – С. 86–91.
9. **Тюхтин, В. С.** Отражение, системы, кибернетика [Текст] / В. С. Тюхтин. – М.: Наука, 1972. – 255 с.
10. **Рыженко, Н. Г.** Структуризация и систематизация сюжетных задач по сложности их решения [Текст] / Н. Г. Рыженко, Н. А. Жигачева // Вестник Омского университета. 1998. – № 4. – С. 111–114.
11. **Сохор, А. М.** Логическая структура учебного материала [Текст] / А. М. Сохор. – М.: Педагогика, 1974. – 189 с.
12. **Тихомиров, О. К.** Психология мышления [Текст]: Учебное пособие / О. К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
13. **Гильманов, Р. А.** Измерение трудности учебных упражнений посредством моделирования процесса их выполнения [Текст]: дис. канд. пед. наук / Р. А. Гильманов. – Казань, 1987. – 156 с.
14. **Ганчев, И.** Описание решений некоторых задач на языке математической логики [Текст] / И. Ганчев // Роль и место задач в обучении математике. – Вып. 1. – М., 1973. – С. 103–115.

15. **Балл, Г. А.** Методы оценки количественных характеристик задач [Текст] / Г. А. Балл // Программированное обучение. – Киев: Вища школа, 1985. Вып. 22. – С. 21–28.
16. **Матюшкин, А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
17. **Мизинцев, В. П.** Информационный анализ показателя сложности и трудности учебной задачи [Текст] / В. П. Мизинцев // Вопросы преподавания физики в высшей школе. – Хабаровск, 1976. – С. 132 – 186.
18. **Богушевский, К. С.** Вопросы преподавания геометрии в восьмилетней школе [Текст] / К. С. Богушевский. – М.: Просвещение, 1968. – 110 с.
19. **Колягин, Ю. М.** Задачи в обучении математике [Текст] / Ю. М. Колягин. – М.: Просвещение, 1977. – Ч. 1 – 144 с.
20. **Гидлевский, А. В.** Интеллектуальная модель образования и методология измерения его качества [Текст] / А. В. Гидлевский // Интеграция образования. – 2003. – № 2. – С. 87–91.
21. **Крупич, В. И.** Структура и логика процесса обучения математике в средней школе [Текст] / В. И. Крупич. – М.: Изд-во МГПИ, 1985. – 118 с.
22. **Шрейдер, Ю. А.** Равенство, сходство, порядок [Текст] / Ю. А. Шрейдер. – М.: Наука, 1971. – 256 с.
23. **Колмогоров, А. Н.** Теория информации и теория алгоритмов [Текст] / А. Н. Колмогоров. – М.: Наука, 1987. – 304 с.

УДК 316.61–057.875:331.546

***Федотова Людмила Михайловна***

*Ассистент кафедры общественных наук Беловского института (филиала) Кемеровского государственного университета, flm4@yandex.ru, Белово*

***Кригер Галина Николаевна***

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры общественных наук Беловского института (филиала) Кемеровского государственного университета, kgn10@yandex.ru, Белово*

**СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

***Fedotova Lyudmila Mikhailovna***

*Assistant of Social Science Department of Belovo institute (branch) of Kemerovo state university, flm4@yandex.ru, Belovo*

***Krigger Galina Nikolaevna***

*Candidate of Psychological Science, Associate Professor of Social Science Department of Belovo institute (branch) of Kemerovo state university, kgn10@yandex.ru, Belovo*

**STRUCTURE OF PROFESSIONAL IDENTITY  
OF PERSONALITY OF STUDENT**

В последнее время в отечественной и зарубежной психологии усилился интерес к проблеме профессиональной идентичности. В условиях современной России, характеризующихся большой разнонаправленностью социальных, экономических, культурологических и других изменений, проблема профессиональной идентичности приобретает особую значимость. Перед молодыми людьми возникает необходимость постоянного углубления полученных знаний и подтверждения своего профессионализма. Поэтому подготовка современного специалиста высшей школы должна быть ориентирована на его профессиональное саморазвитие и самоизменение личности. Таким образом, актуальность исследований в этой области обусловлена ситуацией в общественной и экономической жизни страны.

В своем исследовании мы рассматриваем профессиональную идентичность как особую категорию идентичности, социальную и личностную одновременно. Придерживаясь точки зрения Л. Б. Шнейдер, мы определяем профессиональную идентичность как психологическое представление человека о своем Я, характеризующееся субъективным чувством своей индивидуальной самоидентичности и целостности, отождествление человеком самого себя с теми или иными типологическими категориями профессии. Структурными элементами профессиональной

идентичности, являются: осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знание человека о степени его признания в профессиональных группах; представление о себе и о своей работе в будущем; соотнесенность профессиональной деятельности и «образа Я» [9].

Начало экспериментального анализа структуры профессиональной идентичности связано с теориями Э. Эриксона, Дж. Мида, А. Тэшфела, Дж. Марсиа. По мнению авторов, осознание человеком его места в социальном мире обусловлено, прежде всего, отнесением себя к определенной социальной группе; причем осознание группового членства реализуется посредством ряда сложных шагов: социальной категоризации (осмысление социального окружения как состоящего из различных групп), социальной идентификации сделанный на основе сравнения выбор группы, в которую «помещает» себя индивид, наконец, собственно социальной идентичности (полного осознания своей принадлежности выбранной группе) [8, с. 266].

Попытки структурировать разнообразные характеристики профессиональной идентичности делаются в рамках других подходов. Например, в работах отечественных ученых Е. М. Борисовой, Д. В. Обориной, В. Ф. Петренко, Т. К. Поддубной, А. П. Ситникова отражены результаты исследований структуры компонентов профессионального самосознания [1; 4; 5; 6; 7]. Профессиональная идентичность является одним из компонентов профессионального самосознания. Ключевыми компонентами структуры профессионального самосознания являются компоненты, характеризующие когнитивный, аффективный, поведенческий уровни и процессы профессиональной идентификации как ключевые механизмы интеграции «профессионального Я».

Е. Г. Ефремов выделяет такие компоненты когнитивного уровня самосознания: как обобщенный образ реального себя как субъекта профессиональной деятельности. Автор рассматривает этот образ через ролевые позиции и самоописательные характеристики. Следующим компонентом является перечень личностных качеств, важных для профессиональной деятельности; профессиональные образы – Я (по временному критерию – прошлого, настоящего, будущего себя как профессионала; по критерию реального, идеального и возможного). По мнению Т. В. Кудрявцева и В. Ю. Шегуровой, изменение критериев отношения к себе выражается в динамике субъективной «эталонной модели профессионала» [3]. Изменения в ее структуре могут быть зафиксированы в пределах определенной стадии профессионального становления. Эталонная модель профессионала не является эквивалентом представления личности о профессии, так как, создавая ее, личность в какой-то мере выражает в ней себя, и в этом смысле эталонная модель является своеобразной проекцией ее направленности. Аффективный компонент профессионального самосознания предполагает эмоциональное отношение не просто к себе, а к различ-

ным проявлениям «Я» как профессионально-значимым составляющим. Такими профессионально-значимыми составляющими «Я» являются: профессиональные способности индивида, профессиональная теоретическая и практическая компетентность, личные профессионально-значимые качества, профессиональная эффективность. Основным механизмом поведенческого компонента профессионального самосознания является удовлетворенность индивида собой и своей деятельностью. Анализируя структуру и функции профессиональной идентичности, Е. П. Ермолаева считает, что идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса, понимая под этим реализующие, стабилизирующие и преобразующие компоненты профессиональной деятельности. «Идентичными могут считаться профессионалы, в деятельности которых баланс стабилизирующих и преобразующих компонентов соответствует оптимальному уровню для данной профессии» [2, с. 84].

Несмотря на большое количество исследований профессиональной идентичности, пока еще мало известно о соотношении структурных компонентов данного вида идентичности, их изменений под влиянием различных условий. Поэтому мы считаем необходимым проанализировать структуру профессиональной идентичности личности студентов в процессе их обучения в вузе. О чем мечтают, к чему стремятся молодые люди, избравшие ту или иную профессию? Как реализуются их мечты и стремления на этапе профессионального обучения? На эти вопросы мы хотели бы ответить в данной работе. Профессиональная идентичность студента – это единство представлений о самом себе, эмоциональных переживаний и осознанной активности, связанных с приобретением профессии, на основе которого появляется чувство тождественности с самим собой как будущим специалистом. Система представлений о самом себе в рамках профессиональной идентичности студента содержит представления о себе как о будущем специалисте (принадлежащем к определенной профессиональной группе), о своих профессиональных и учебно-профессиональных целях, о своих возможностях по реализации этих целей.

В соответствии с вышеприведенными данными мы считаем, что структура профессиональной идентичности студентов должна включать три блока: блок профессиональных компетенций (деятельностная, коммуникативная, личностная подструктуры); блок жизненных стратегий (рефлексивная, самоопределяющая, прогностическая подструктуры); блок ценностно-ориентационный (предметная, личностная, гуманистическая подструктуры). С целью выявления основных психологических особенностей структуры профессиональной идентичности студентов нами было проведено теоретическое и экспериментальное изучение данного вопроса.

В исследовании приняли участие 288 студентов различных курсов Беловского института (филиала) Кемеровского государственного университета (г. Белово), из них юношей – 32 и девушек – 256, возраст от 17 до 22 лет. Выборка по курсам представлена в табл. 1.

Таблица 1

**Состав общей выборки испытуемых**

Количество испытуемых	По курсам обучения			
	1 курс	3 курс	5 курс	Сумма
	109	95	84	288
(% от 288 )	41, 3%	33%	29,2%	100%

Исследование проходило в форме анкетирования, группового тестирования с использованием методик: «Ценностные ориентации» М. Рокича, теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева. При обработке полученных результатов исследования применялись методы статистической обработки данных: корреляционный; однофакторный дисперсионный анализ; достоверность значимости различий определялась при помощи критерия Стьюдента.

**Результаты исследования**

Для выявления профессиональных компетенций первого блока структуры профессиональной идентичности нами была разработана анкета, содержащая как объективные, так и субъективные данные. Вопросы анкеты позволили выявить интерес к профессии, уверенность в выборе профессии, понимание своего места в профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность студентов развивается в результате учебно-профессиональной деятельности и способствует успешному овладению знаниями, умениями и навыками для дальнейшей профессиональной деятельности. Несмотря на то, что вуз создает одинаковые условия для развития профессиональной идентичности, к пятому курсу 68% выпускников обретают высокий уровень, а 32% – низкий уровень развития профессиональной идентичности студентов.

Для выявления динамики изменения показателей второго блока, характеризующих смысложизненные ориентации студентов от первого до пятого курса, применялся однофакторный дисперсионный анализ. Полученные результаты по шкале «Цели жизни» позволяют сделать вывод, что наиболее высокое значение данного показателя у студентов пятого курса (среднее значение 32,0); у студентов третьего курса (28,5); у студентов 1 курса (30,0), при значимости различий  $p < 0,0256$ .

Показатели, полученные по шкале «Локус контроля – жизнь» повышаются от курса к курсу. Так наименьшее среднее значение (27,0) наблюдается у студентов первого курса; (29,0) у студентов третьего курса и наибольшее

составил у студентов пятого курса при статистически значимых различиях ( $p < 0,01$ ).

Дисперсионный анализ выявил значимые различия в исследуемых группах по общему показателю «Осмысленность жизни» ( $p < 0,05$ ). Наименьшее среднее значение этого показателя наблюдается в группе первокурсников (94,3); а наибольшее в группе пятикурсников (101,5).

Для исследования Ценностно-ориентационного блока нашей модели нами была использована методика М. Рокича. В предметной подструктуре (ориентация на предметную сторону) нас интересовали результаты по таким ценностям как: Т1 (активная деятельная жизнь), Т4 (интересная работа), И8 (образованность). В личностной подструктуре (ориентация на самосовершенствование и самореализацию в профессиональной деятельности) акцент сделан на ценности: Т11 (продуктивная жизнь), Т12 (развитие), И18 (эффективность в делах), И11 (самоконтроль). В гуманистической подструктуре (ориентация на заботу о близких, о себе, о семье) нами рассмотрены ценности: Т15 (счастливая семейная жизнь), Т16 (счастье других), Т18 (уверенность в себе). В системе терминальных ценностей студентов 1 курса наиболее высокий ранг значимости имеют ценности: уверенность в себе (среднее значение 6,13), здоровье (6,17), счастливая жизнь (6,92), любовь (7,01), общественное признание (7,57), наличие друзей (7,11). Данное распределение рангов значимости терминальных ценностей студентов 1 курса определяет содержание направленности их личности, вскрывает очевидные проблемы, связанные с образом «Я», самооценкой, социальным признанием.

У студентов 3 курса также преобладают личные, индивидуальные, жизненные ценности, но они отдают предпочтение активности жизни: любовь (6,16); уверенность в себе (6,30); здоровье (6,32); активная деятельная жизнь (7,58); наличие друзей (7,60); счастливая жизнь (7,80). Студенты данного курса более причастны к общественным ценностям, интенсивному взаимодействию с жизнью.

Ведущие ранги в иерархии терминальных ценностей студентов 5 курса занимают жизненные ценности, а также ценности профессиональной самореализации: материально обеспеченная жизнь (5,65); здоровье (5,83); интересная работа (6,46); любовь (6,53); счастливая жизнь (6,96). Студенты старшего курса ориентированы на ценности профессиональной деятельности как таковой, своего места в жизни, удовлетворенности в социальных притязаниях.

Особенности ценностных предпочтений в представленных выборках могут служить косвенным показателем, условием проявления их активности. Ведущие ранги в иерархии инструментальных ценностей студентов всех курсов занимают альтруистические, ценности профессиональной самореализации, а также ценности межличностного общения: честность (правдивость, искренность); ответственность (чувство долга, умение держать слово); образованность (широта знаний, высокая общая культура); воспитанность (хорошие манеры); жизнерадостность (чувство юмора). На младших курсах средствами достижения цели становятся ценности непосредственно–эмоци-

онального мироощущения, на выпускном курсе преобладают интеллектуальные ценности.

Таким образом, показатели студентов пятого курса выше показателей студентов младших курсов. Это в свою очередь характеризует выпускников как имеющих более осмысленную и интересную жизнь, умеющих контролировать собственную деятельность и проявлять целеустремленность в достижении профессиональных целей.

Корреляционный анализ взаимосвязи субшкал теста СЖО и ценностных ориентаций теста Рокича показал, что у студентов первого курса существуют значимые прямые связи между показателем, характеризующим «Локус контроля Я», и инструментальными ценностями: рационализм и терпимость. То есть, чем менее значимыми для первокурсника являются эти инструментальные ценности, тем выше значение показателя, характеризующего «Локус контроля Я». Показатель, характеризующий «Локус контроля – жизнь», прямо коррелирует с терминальными ценностями: красота природы и искусство, наличие хороших и верных друзей, а также инструментальной ценностью «рационализм». Чем выше у первокурсника уровень «Локус контроля – жизнь», тем менее значимыми являются для него эти ценности.

В группе третьекурсников общий показатель СЖО прямо коррелирует с инструментальной ценностью – жизнерадостность и обратно – с твердой волей, то есть чем выше общий уровень СЖО, тем более значимой для студентов является инструментальная ценность: твердая воля, и менее значимой – жизнерадостность. Показатель, характеризующий «Цели жизни», прямо коррелирует с инструментальными ценностями: аккуратность и жизнерадостность. Чем более значимыми для студентов являются эти ценности, тем ниже уровень исследуемого показателя. Показатель, характеризующий «Процесс жизни» прямо коррелирует с жизнерадостностью и обратно с твердой волей, то есть, чем более значимой для студентов является инструментальная ценность «твердая воля» и менее значимой жизнерадостность, тем выше уровень показателя, характеризующего «Процесс жизни». Показатель, характеризующий «Результат жизни» прямо коррелирует с «аккуратностью». Чем более значимой для студентов является эта ценность, тем ниже значение этого показателя. «Локус контроля Я» прямо коррелирует с «жизнерадостностью» и обратно со «смелостью в отстаивании своего мнения» и «твердой волей». Чем более значимыми являются для испытуемого эти инструментальные ценности «смелость в отстаивании своего мнения» и «твердая воля» и менее значимой «жизнерадостность», тем выше уровень «Локус контроля Я». Чем менее значимыми для студентов являются инструментальные ценности: аккуратность, воспитанность и жизнерадостность, тем выше уровень «Локус контроля – жизнь».

В группе студентов пятого курса общий показатель СЖО прямо коррелирует с аккуратностью и независимостью. Чем выше общий уровень СЖО, тем менее значимыми для студентов являются эти инструментальные

ценности. Показатель, характеризующий жизненные цели прямо коррелирует с терминальной ценностью «развлечение», инструментальной «аккуратность» и обратно с «широтой взглядов» и «эффективностью в делах». Для студентов с высоким уровнем показателя, характеризующего «Цели жизни», более значимыми являются ценности: широта взглядов и эффективность в делах, менее значимыми «аккуратность» и «развлечения». Показатель, характеризующий «Процесс жизни» обратно коррелирует с ценностью «наличие хороших и верных друзей» и прямо коррелирует с независимостью. Так для студентов, имеющих высокий уровень показателя, характеризующего «Процесс жизни», важной ценностью является ценность наличие хороших и верных друзей и незначимой – независимость. При высоком уровне показателя, характеризующего «Результат жизни», незначимыми являются ценности аккуратность и независимость. «Локус контроля Я» прямо коррелирует с «аккуратностью» и обратно с «широтой взглядов». При высоком уровне «Локус контроля Я» значимой ценностью является «широта взглядов» и менее значимой «аккуратность». Показатель, характеризующий «Локус контроля – жизнь», прямо коррелирует с ценностью, отражающей непримиримость к недостаткам и обратно с ценностью, характеризующей широту взглядов. Чем более значимой для пятикурсника является ценность «широта взглядов» и менее значимой «непримиримость к недостаткам», тем больше уровень показателя, характеризующего «Локус контроля – жизнь».

Особенности ценностных предпочтений в представленных выборках могут служить косвенным показателем сформированности профессиональной идентичности. Проведенное эмпирическое исследование вскрывает очевидные проблемы современного студенчества, связанные с профессиональной идентичностью.

*Анализ проведенного исследования позволяет сделать выводы:*

1. Профессиональная идентичность личности студентов представляет собой комплекс взаимосвязанных блоков: профессиональных компетенций (деятельностная, коммуникативная, личностная подструктуры), жизненных стратегий (рефлексивная, самоопределяющая, прогностическая подструктуры) и ценностно-ориентационный блок (предметная, личностная, гуманистическая подструктуры).

2. Статистическая проверка полученных данных выявила значимые различия между курсами по ряду показателей структуры профессиональной идентичности. По блоку жизненных стратегий значимо преобладают характеристики осмысленности, рефлексивности, прогностичности. По ценностно-ориентационному блоку для студентов первого курса важными считаются ценности, определяющие гуманистическую подструктуру. Для студентов третьего курса – это ориентация на предметную сторону профессии; для студентов старшего курса значимыми являются показатели личностной подструктуры.

3. В зависимости от этапов обучения студентов (от 1 до 5 курса), под влиянием различных условий меняется характер соотношения компонентов

профессиональной идентичности. Возрастает значимость представлений о себе как о будущем специалисте, о своих возможностях по реализации учебно-профессиональных целей.

4. На первом курсе у студентов наблюдается преобладание ценностей, связанных с общественным признанием в группе, наличием друзей, но менее выражены показатели осознания своей принадлежности к профессии, возникают проблемы, связанные с образом «Я», самооценкой, социальным признанием.

5. На третьем курсе содержательные характеристики профессиональной идентичности в целом близки первым, но у них выше показатели: идентичности тождественности с самим собой как будущим специалистом, общественной пользы, ценности дружбы, общения.

6. На пятом курсе у студентов больше выражены такие характеристики, которые определяют их учебно-профессиональные позиции, мотивации саморазвития, ценностей, связанных со стремлением к личностному и профессиональному росту. Преобладают показатели уверенности в выборе профессии, понимания своего места в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, представленная структура профессиональной идентичности личности студентов отражает степень выраженности представлений студентов о своем «Я» и отождествления с будущей профессиональной деятельностью.

### Библиографический список

1. **Борисова, Е. М.** Индивидуальность и профессия [Текст] / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. – М.: Знание, 1991. – 74 с.
2. **Ермолаева, Е. П.** Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза [Текст] / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 1998. – № 4. – С. 80–88.
3. **Кудрявцев, Т. В.** Психологический анализ профессионального самоопределения [Текст] / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2.
4. **Оборина, Д. В.** Об особенностях ментальности будущих педагогов и психологов [Текст] / Д. В. Оборина // Вестник МГУ. Сер. 14. – 1994. – № 4. – С. 41–49.
5. **Петренко, В. Ф.** Психосемантика сознания [Текст] / В. Ф. Петренко // Образ профессии и критериальная система оценки профессионального поведения. – М.: МГУ, 1988. – 207 с.
6. **Поддубная, Т. К.** Динамика когнитивных компонентов профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения [Текст]: дис. канд. психол. наук / Т. К. Поддубная. – М., 1998.
7. **Ситников, А. П.** Акмеологический тренинг [Текст] / А. П. Ситников // Теория, методика, психотехнологии / А. П. Ситников // М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 252 с.

8. **Тэшфел, А.** Эксперименты в вакууме [Текст] / А. Тэшфел // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / под ред. Г. А. Андреевой и др. – М. – 1984. – С. 224–229.

9. **Шнейдер, Л. Б.** Профессиональная идентичность / Л. Б. Шнейдер. – М.: МОРУ, 2000.

УДК 37

**Каукина Ольга Валерьевна**

*Старший преподаватель кафедры Рекламы и художественного проектирования ГОУ ВПО МаГУ, член Союза Дизайнеров России, proekt17@masu.ru, Магнитогорск*

**Мышинская Марина Сергеевна**

*Ассистент кафедры рекламы и художественного проектирования Магнитогорского государственного университета, proekt17@masu.ru, Магнитогорск*

**СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ  
ХАРАКТЕРИСТИКИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ  
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**

**Kaukina Olga Valerevna**

*Senior teacher of Advertisement and art Design Department of Magnitogorsk State University, member of the Union of Designers of Russia, proekt17@masu.ru, Magnitogorsk*

**Myshinskaya Marina Sergeevna**

*The assistant of an advertising and art-design department, Magnitogorsk State University, proekt17@masu.ru, Magnitogorsk*

**CONTENT-FUNCTIONAL CHARACTERISTICS  
OF THE MODEL OF THE FORMATION OF THE FUTURE  
DESIGNERS' CULTURE DURING THE PROFESSIONAL  
TEACHING AT THE UNIVERSITY**

Формирование проектного мышления будущего дизайнера направлено на развитие логических форм мышления: понятий, суждений, умозаключений, аналогий. Данный процесс связан с основными мыслительными операциями: индукцией и дедукцией, сравнением, анализом и синтезом, абстракцией и обобщением при решении проектных проблем.

*В общем виде под проектной культурой студента-дизайнера как активного субъекта образовательного процесса мы понимаем культуру, представляющую собой систему преобразований мировоззренческих и профессиональных взглядов на картину мира, выраженных творчеством*

*в художественно выразительных образах с целью достижения высших способов организации бытия.*

Проектная культура рассматривается, как реальная проектность, как ценность и содержание многих видов деятельности человека, и как особый тип его мышления. Культура как система ценностей ориентирует человека на постижение законов красоты и гармонии объектов культурного наследия, на опытное освоение профессиональных тайн посредством декодирования композиционно-структурных классических произведений, на самосовершенствование себя как мастера. Проектная культура проявляется в умении решать проблемы в условиях неопределенности задач и вариативности результатов. Дизайн является одним из условий для эффективной реализации процесса формирования проектной культуры.

Проектная культура, по определению О. И. Генисаретского, это «пространство для творчества, в котором проектное воображение реализуется благодаря производным от него способностям понимания, проектного мышления и вкуса» [4, с. 34].

По мнению М. Н. Ахметовой проектная культура – это совокупность «проектных» способов инновационного преобразования педагогической действительности на основе прогнозирования, планирования, конструирования и моделирования образовательно-воспитательных явлений, процессов и систем [1, с. 1].

*В результате исследования проектная культура определена нами как пространство для творчества, формирующееся в процессе изобретательской и исполнительской деятельности учащегося, направленной на преобразование среды в соответствии с его эстетическими представлениями и жизненными потребностями.*

Путь непрерывности предполагает реализацию идей дизайна во всей системе образования, чтобы решать важнейшую проблему – создания необходимой критической массы носителей проектной культуры, а также создания базы для экспериментальной работы в специализированных классах и школах.

Будущий дизайнер должен обладать проектной культурой, включающей владение многообразными средствами выражения мысли; понимать сегодняшнюю социально-культурную ситуацию; чувствовать тенденции развития современной художественной культуры; ориентироваться в вопросах экологии, технологии, экономики, организации дизайн-производства, материаловедения, тектоники организации формы.

Необходимость целостного осмысления непрерывной проектно-художественной подготовки как сложной, интегративной и развивающейся образовательной системы, позволяющей разрабатывать адекватные современной ситуации формы и методы включения молодежи в социальную действительность, придают особую актуальность проблемы формирования проектных умений учащихся и студентов во взаимосвязи.

Таким образом, проектная культура – это реальность и проектность, ценность и содержание многих деятельностей и как особый тип и как культура мышления. Данный процесс сопровождается не только профессионально-деятельностными характеристиками, но активизируется и внутренними духовными потребностями субъекта, что приводит к появлению, по мнению Б. Ф. Ломова, личностного смысла высоких побуждений, проецируемый на формирование профессиональной культуры. В инновационных технологиях внешние педагогические условия опосредуют активность субъекта как носителя культуры в случае субъект-субъектного взаимодействия участников (сотворчество).

Введение в программы вузовского образования пропедевтических курсов дизайна, дисциплины интегрирующей рациональные и иррациональные начала, способствует исследованию диалоговых функций концепта и структуры как феномена гармонического единства произведения. Структурное декодирование теоретического материала, зарождаясь, как интеллектуальный базис процесса формирования проектной культуры студента-дизайнера приобретает статус познания канонических основ культуры.

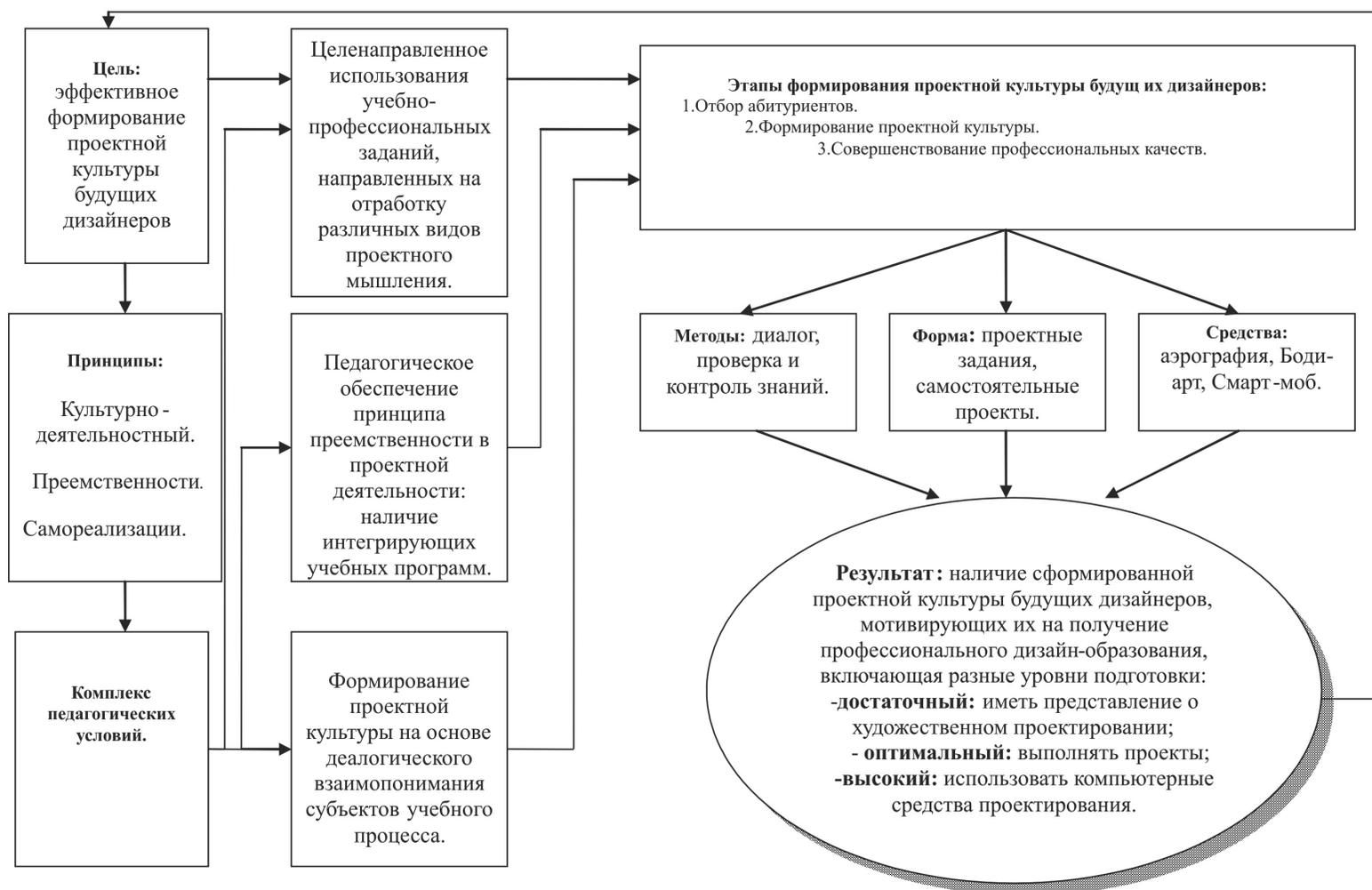
Необходимость более полного представления сущности и содержания профессиональной подготовки студентов-дизайнеров привело нас к построению модели исследуемого явления. Моделирование связано с мысленным имитированием реально существующей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования данной системы обучения (П. И. Пидкасистый, М. В. Соколов, В. А. Штоф и др.).

«Под моделью, – пишет В. А. Штофф, – понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт нам новую информацию об этом объекте» [6, с. 116].

Модель – это образец для последующего воспроизведения в управлении развитием профессионального творчества учителя, а также исследования сложных психолого-педагогических проблем (педагогическая энциклопедия).

Под моделью понимается «образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта) какого-либо объекта, процесса или явления (оригинала данной модели), используемый в качестве его представителя».

Таким образом, под моделью в общем случае понимается специально спроецированный «объект», обладающий необходимой степенью подобия исходному объекту и адекватный целям исследования. На основе результатов исследования нами разработана структурно-функциональная модель формирования проектной культуры в процессе профессиональной подготовки будущих дизайнеров (рисунки). С целью эффективной профессиональной подготовки будущего дизайнера разработанная нами модель, отражает



**Структурно-функциональная модель формирования проектной культуры в процессе профессиональной подготовки будущих дизайнеров**

самые необходимые структурные компоненты: от начального этапа (отбор абитуриентов) до оценочных критериев и конечного результата.

Предметом моделирования в нашем исследовании выступал процесс профессиональной подготовки будущих дизайнеров. Целью моделирования было спроектировать процесс формирования профессиональной проектной культуры. Профессиональная подготовка студентов-дизайнеров осуществлялась путем решения последовательного ряда взаимосвязанных проектных задач и заданий в учебной деятельности.

В модели нами выделяются и характеризуются три этапа учебной деятельности студентов-дизайнеров: формирующий, развивающий и творческий, которые совпадают с уровнями учебно-познавательной деятельности: воспроизводящей, интерпретирующей, творческой.

*На первом – формирующем этапе*, закладывается основа образования личности студента. *На развивающем этапе* происходит систематизация знаний и умений студентов-дизайнеров, ликвидируются пробелы, произошедшие на первом этапе. *Творческий этап* призван воплощать и реализовывать проекты студентов на высоком профессиональном уровне. Переход студентов на следующий уровень отслеживается промежуточной диагностикой и выполнением контрольных работ.

В перечне наиболее общих характеристик личности, претендующей на обучение проектированию, фигурируют такие качества, как способность к визуальному мышлению и креативность (созидательность, «творчество»), а также некоторые черты характера. На эти качества и проводится тестирование абитуриентов поступающих на дизайнерские факультеты.

Необходимость тестов на визуальное мышление объясняется тем, что, согласно результатам специальных исследований, дизайнер мыслит «графически» – зрительными образами и моделями.

С точки зрения психологии восприятия такое мышление включает в себя ряд перцептивных процессов – определение пространственных соотношений, опознавание облика объекта по его линейным очертаниям, реконструирование трехмерного объекта по его двумерному изображению, а также процессы зрительной памяти. Наиболее простые тесты для проверки таких способностей – это задания на воспроизведение по памяти предъявленного на короткое время объекта или воспроизведение внутренней структуры объекта по его внешнему виду (например, план простого дома по фотографиям с него) и т. п. Для подростков подобные задания не следует переусложнять.

Наиболее доступный тест – предъявление простого задания проектного характера.

Немаловажным в профессиональном отборе специалисты считают и имманентные качества личности претендента, черты его характера. Среди таких черт выделяются контактность в отношениях с людьми, самодисциплина, независимость суждений, склонность к самоанализу, наличие интуиции, эмоциональность, чувствительность и пр. Проектные умения формируются

в процессе проектной деятельности и, в свою очередь, существенно влияют на качество обучения и воспитания учащихся, развивая изобретательность, настойчивость в достижении цели, сопротивляемость стрессам в условиях неопределенности, возможных неудач и просчетов, критичность и рефлексивность сознания личности. В процессе коллективной проектной деятельности развиваются коммуникативные способности, способности к кооперации, творческому сотрудничеству, формируется позитивная самооценка и мировосприятие, концепция мира и «Я-концепция» личности.

Проектные умения эффективны на начальном (концептуальном) и завершающем этапах, а дизайнерские и конструкторские умения параллельно используются на этапе технического исполнения эскизов, чертежей, макетов. Кроме того, проектные, художественные и конструкторские умения имеют разные механизмы мыслительной деятельности. В основе проектных и художественных умений – латеральное мышление, в основе конструкторских – логическое. Латеральное мышление работает с информацией иначе, как как выходит за рамки рационального подхода.

«Латеральное мышление особенно полезно при решении сложных проблем и при поисках новых идей» (Э. Боно) [2].

Следует заметить, что формирование проектных умений осуществляется целостно (системно) на всех этапах обучения дизайнерской деятельности. Однако целостность этого процесса предполагает выделение доминирующего компонента на разных этапах формирования: на начальном этапе выступает мотивационный компонент, затем познавательный, и, далее, компонент самореализации образовательного субъекта. Таким образом, интерес учащихся к проектной деятельности возникает не на пустом месте, а на базе осознания содержания, требований и функций дизайна и стимулируется методами и формами преподавания.

Педагогические принципы – основное правило поведения в ходе осуществления человеком того или иного вида деятельности, ведущее понятие, представляющее собой обобщение и распространение какого-либо положения на другие явления той или иной области. Они тоже составляют определенную часть теоретического знания. Принцип – это основополагающие требования, которыми руководствуются при организации процесса обучения и воспитания. Рассмотрим те, которые на наш взгляд являются действенными для нашей модели.

Деятельностный принцип обеспечивает в образовательной системе предметно-практическую направленность: у учащихся должны быть способы и приемы учебной деятельности и деятельности познавательной. Учащиеся школы должны уметь самостоятельно ставить цели и организовывать свою деятельность для их достижения. Обучение деятельности предполагает то, что каждый ребенок, чтобы обрести себя как личность, должен научиться выстраивать свой мир знаний, овладевать творческими способами решения научных и жизненных проблем. Этот принцип закладывает в себя обучение

в деятельности в реальном проекте. Вся деятельность студента направлена на конечный результат (внешний эксперт, заказчик).

Принцип самореализации – раскрывается при формировании когнитивных, креативных, методологических, нравственных качеств. К креативным качествам относятся вдохновенность, воображение, интуиция, изобретательность, прогностичность, творческость. К методологическим качествам – целеполагание, устойчивость в достижении цели, стремление к планированию, гибкость, коммуникативность, рефлексивность, самоанализ, самооценка. К нравственным качествам можно отнести такие, как: уважение личности, способность к состраданию, милосердие, человеколюбие, честность и т. д.

Развитие перечисленных групп качеств – условие и результат образовательной деятельности, структурно-организационной, основой которой являются дидактические законы, где выражены нормативные основы организации целостного процесса обучения и воспитания.

Данный принцип предполагает применение своих знаний в реальной практике, с целью повышения своего профессионального уровня (статуса). Студент может себя реализовать с помощью участия в профессиональных конкурсах, выставках, олимпиадах, научных конференциях.

Принцип преемственности – использование межпредметных связей с учебными курсами, изученными студентами ранее (рисунок, композиция, макетирование, формообразование). Интегрирующим звеном являются отдельные приемы, правила, законы, которые на одной дисциплине изучаются, а на другой закрепляются и наоборот. Например: композиция в школе изучается на уроке черчения, изобразительного искусства, а в университете, композиция изучается на начальных курсах, в рамках отдельной дисциплины. В данном случае, преемственность проявляется только в одной дисциплине. А так же данный принцип можно рассмотреть в рамках двух или нескольких дисциплин. Например: правила композиции «ритм», «композиционный центр» изучаются на композиции, а могут применяться на учебной дисциплине «Формообразование». И, наоборот, на формообразовании, изучаются способы создания объемных конструкций, а теория закрепляется на учебной дисциплине «Композиция», по теме «Объемно пространственные композиции»

*Рассмотрев данные принципы, мы пришли к выводу, что значимым для нас является деятельностный принцип, освоение которого включает следующие этапы:*

– **рафинирование** субъектно-творческого импульса, т. е. проявление у образовательного субъекта индивидуальных особенностей проектного мышления, уровня проектной культуры, побуждение его к поиску, узнаванию, формированию образа своего «Я»;

– **погружение** в проектно-культурологическую среду, т. е. создание определенных условий для образовательного субъекта, позволяющих ему всту-

пить в деятельностный диалог с существующей проектной культурой, обогащая при этом собственный культурный запас;

– **экстраполяция** в меональное пространство, т. е. перенос в социальную практику обогащенного культурного запаса для формирования и преобразования социокультурной действительности.

Данные этапы, индивидуализирующие дизайн-образование, адаптированы к существующей системе учебных дисциплин, не нарушая ее целостности. Визуальная модель, реконструированная в процессе исследования по тематическому принципу, дает возможность наглядно представить систему творческих заданий, направленных на развитие проектной культуры учащихся на занятиях изобразительным искусством. Среди них особо интересна тема «декоративные композиции», представленная тремя заданиями. В процессе ее усложнения учащимися на протяжении двух лет обучения решаются композиционные, колористические, конструктивные и пространственно-композиционные задачи.

*В процессе выполнения заданий у учащихся формируются следующие компоненты проектной культуры.*

**Когнитивный компонент** выражается в освоении первичных навыков владения цветными карандашами, развитии умения заполнять плоскость листа, группировать предметы в соответствии с заданными параметрами композиции.

**Эмоционально-ценностный** компонент находит выражение в умении избирать и изображать понравившиеся эстетические качества предложенного объекта, выражать свои впечатления в целостном образе. Важно, что в рисунках проявляются наблюдательность и воображение, работы носят творческий, индивидуальный характер. Когнитивный компонент отражает многоплановость знания, способствующего пониманию и реализации на практике творческой деятельности. В первую очередь это знания о человеке, личности, её креативности.

Термин «креативность» обозначает способности индивида творчески осмысливать события жизни и собственный опыт, творчески использовать и преобразовывать известное, созидать качественно новое. Креативность, находит отражение в профессиональной деятельности, в том, что принято характеризовать как творчество. Знание его специфики является ещё одним показателем когнитивного компонента. Вместе с тем для педагога-мастера, педагога-творца мало знать свой предмет и быть эрудитом. Необходимо так преподнести это знание, чтобы оно вызвало живой отклик у слушателей, пробудило у них желание к познанию, а для этого важно в свою очередь знать и владеть разноплановым педагогическим инструментарием. К инструментарию такого рода относят педагогические технологии, средства, формы, методы.

**Деятельностный компонент** обеспечивает проявление других потенциальных творческих особенностей его личности, способствует творческой организации им образовательного процесса. В качестве важнейшей состав-

ляющей данного компонента выступают творческие способности. Опираясь на изученные материалы, собственные исследования и профессиональный опыт, мы выделяем в деятельностном компоненте творческого потенциала личности следующие способности: генерирование идей, создание нестандартных композиций из стандартных элементов, соединение традиционного и инновационного, аранжировка и детализация высказанных ранее идей и предшествующего опыта, способность находить позиции сближения в несхожих явлениях и позиции расхождения в явлениях близких по сути. Свобода ассоциаций, быстрое реагирование на изменения, видение незнакомого в знакомом, выявление скрытого замысла, осмысление и учёт многомерности педагогических явлений, плодотворное с позиции творчества. Использование актов общения, продуктивное использование «эффекта зеркал» (отражение творчества педагога в творчестве студента и творчества студента в творчестве педагога), частота, чёткость, эмоциональная насыщенность и продолжительность творческого представления, отказ от тупиковых творческих решений и стимулирование нового творческого поиска, рефлексия, совершенная речь. Каждый из названных элементов может существовать в отдельности и с успехом активизироваться в практике, научной деятельности, но вместе они не только усиливают друг друга, но, главное, расширяют сам творческий потенциал личности и придают ему дополнительную мощь.

Задание на изображение с помощью цвета, передача настроения, эмоционального состояния. Данные задания позволяют педагогу развивать индивидуальные особенности эмоционально-эстетического отношения. Сопоставление работ с программами позволяет сделать вывод об осознанном отношении к композиционному решению образов, о проведенном отборе форм, характерных линий. Оформление работ свидетельствует об ориентации учащихся на картинную завершенность каждой работы.

Использование компьютера расширяет возможности в реализации замысла, облегчает выполнение построений, пространственная модель позволяет видеть объект с разных сторон. Работы, выполненные на компьютере, отличает качественный уровень исполнения, что является трудно достижимым при работе традиционными техниками, чем привлекает многих учащихся.

Также для студентов даются задания на формирование творческого компонента проектной культуры в процессе реализации проектов культурологического содержания: учащиеся самостоятельно избирают основу для проектирования средства воплощения замысла, возможность реализации в материале (примеры: открытка, плакат, календарь). На этом этапе происходила реализация индивидуальных и групповых проектов. При отсутствии возможностей воплощения проекта в материале проводилась презентация проектов.

Органическое соединение ретроспективных методов и инновационных технологий способствуют формированию проектной культуры учащихся,

что выразилось в поступательном развитии когнитивных, эмоционально-ценностных и творческих ее компонентов. В результате оценки работ по названным выше критериям (оригинальность замысла, художественная выразительность, завершенность образа, качество выполнения) выявлены приоритетные типы учебно-развивающих заданий для каждой возрастной категории учащихся. На первых курсах, приоритетными являются композиционно-колористические задания, в средних – композиционно-конструктивные, в старших – пространственно-композиционные.

Каждый из компонентов не только усиливает друг друга, но и, расширяет творческий потенциал личности:

- когнитивный компонент формирует первичные творческие навыки личности;
- деятельностный компонент проявляет творческие способности личности;
- креативный компонент пробуждает к созиданию качественно нового знания.

Результаты эксперимента показали, что графический дизайн обеспечивает осознанное поступательное формирование проектной культуры учащихся как пространства для творчества, в котором проектное воображение реализуется благодаря «способностям понимания, замышления и вкуса». Сочетание традиционных графических средств с новыми технологиями открывает оптимальный путь для организации творческого процесса работы над проектом – от замысла до его исполнения в электронной форме.

#### Библиографический список

1. **Ахметова, М. Н.** Лекция. «Опыт моделирования самостоятельной исследовательской деятельности». – Чита, 2002 г. – С. 1.
2. **Берн, Р.** Развитие «Я–концепции» [Текст] / Р. Берн и воспитание – М.: Просвещение, 1986 г.
3. **Боно, Э.** Латеральное мышление / Э. Боно – СПб: Питер, 1997 – 316 с.
4. **Генисаретский, О. И.** Проблемы исследования и развития проектной культуры дизайна [Текст]: автореферат дис. канд. искусствоведения (17.00.06). / О. И. Генисаретский – М., 1988. – С. 8.
5. **Наумов, В. П.** Учебное пособие [Текст] / В. П. Наумов, А. Г. Куликов – Под. ред В. Д Симоненко – Магнитогорск : МаГУ, 2001 – 150 с.
6. **Педагогическая** энциклопедия «Актуальные понятия современной педагогики» [Текст] / Под. ред Н. Н Тулькибаевой, Л. В Трубайчук – М.: Изд. дом Восток 2003 – 274 с.

УДК 152.32

***Павлова Любовь Владимировна***

*Кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английского языка Магнитогорского государственного университета, pavlovaluba405@mail.ru, english@masu.ru, Магнитогорск*

**МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ  
ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ  
В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

***Pavlova Lubov Vladimirovna***

*Candidate of Pedagogy, professor, Head of the English Department of the Magnitogorsk State University, english@masu.ru, Magnitogorsk*

**METHODICAL SYSTEM OF THE DEVELOPMENT  
OF UNIVERSITY STUDENTS' HUMANITARIAN CULTURE  
IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

Проблема развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе является актуальной в современных условиях модернизации высшего профессионального образования. Обращенность к личности, раскрытие её творческого потенциала, развитие способностей человека преобразовывать существующую действительность – это приоритет и непреходящая ценность современных образовательных систем. Решение данных задач связано с рассмотрением гуманитарных аспектов образования, его человеческого измерения. Гуманитарная культура обеспечивает гармонию внутреннего мира личности, единство ее жизненного опыта, знаний, норм поведения и идеалов, является мерой становления человеческого в личности, обществе, «своеобразной социально-генетической программой деятельности человека и общества», формой проявления истинной сути человеческой истории и культуры [1, с. 302].

Различные аспекты гуманитарной культуры отражены в исследованиях Л. И. Арнольдова, Т. Г. Браже, С. И. Иконниковой, И. Ф. Исаева, М. С. Кагана, В. А. Слостенина, Е. Н. Шиянова, А. С. Запесоцкого и др.

Опираясь на работы вышеупомянутых авторов, мы определяем гуманитарную культуру личности как целостное личностное образование, проявляющееся в – образованности как совокупности усвоенных гуманитарных знаний, общечеловеческих ценностей, способов познания и категоризации окружающего мира; – гуманистических ценностных ориентациях, целостном мировоззрении, разнообразии духовных и эстетических потребностей, социально-ответственном поведении; – способности к адекватному общению на межличностном, межкультурном уровнях; – готовности к активной творческой деятельности по усвое-

нию и созданию социокультурного опыта, обеспечивающее социальную и культурную интеграцию личности в постоянно изменяющемся поликультурном мире.

Предметное изучение различных аспектов гуманитарной культуры показывает, что проблема построения системы развития гуманитарной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе и определение педагогических путей её реализации недостаточно разработана. Решение данной проблемы требует построения целостной методической системы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе, обеспечивающей высокий уровень гуманитарной культуры выпускника вуза.

Уточним, что мы имеем в виду под методической системой. В педагогических исследованиях под методической системой или целостной методикой понимают единство целей, содержания, технологий, методов и средств конкретного способа или типа обучения-самообучения, воспитания-самовоспитания, развития-саморазвития личности. В методической системе технологии, методы, приёмы и средства выступают способами (методическими механизмами) реализации цели и содержания на конкретных этапах педагогического процесса [8, с. 92].

Таким образом, ***мы рассматриваем методическую систему как специфическую деятельность по разработке технологий, методов, приёмов средств и форм развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования, направленную на формирование у студентов:***

- совокупности гуманитарных, общекультурных знаний о языке, обществе, концептуальной картине мира, целостного мировоззрения;
- умений адекватного межкультурного взаимодействия, социально ответственного поведения, выбора социально ценных установок, критического анализа собственной деятельности;
- качеств социально интегрированного субъекта толерантного к другим людям, культурным моделям, готового к постоянному самообразованию.

*Разрабатываемая система направлена на реализацию следующих основных функций: методическое обеспечение процесса развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе; разработка методики развития гуманитарной культуры студентов в вузе; коррекция методики развития гуманитарной культуры студентов в вузе; оценка полученного результата методической системы.*

*Функция разработки методики развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе на уровне организации, диагностики, проектирования направлена на разработку таких методов, приёмов, средств, форм организации иноязычного образования, которые обеспечили бы формирование социально интегрированного субъекта с высоким уровнем развития гуманитарной культуры.*

*Функция реализации методической системы* развития гуманитарной культуры студентов в вузе связана с апробацией учебно-методического комплекса, который включает учебные программы, технологии, приемы, средства и формы реализации.

Функция оценки и коррекции методической системы направлена на изменение средств, содержания, форм, технологий, приёмов развития гуманитарной культуры студентов в процессе апробации комплекса методического обеспечения при отсутствии положительной динамики. Данная функция обеспечивает обратную связь с практикой и придает целостность и законченность рассматриваемой системы.

*Рассмотрим компонентный состав методической системы.*

Мы полагаем необходимым включить в разрабатываемую нами методическую систему такие элементы как социальный заказ, цель, содержание, технологии, методы, приемы, средства, формы и результат. В этом случае наша методическая система подразумевает единство целей, содержания, технологий, методов приёмов, средств и форм конкретного типа обучения, воспитания и развития личности. При этом технологии, методы, приемы, средства и формы выступают способами (методическими механизмами) реализации цели и содержания образования и достижения результата – развития гуманитарной культуры студентов вуза.

Структура методической системы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе представлена на рис. 1.

Рассмотрим компоненты и связи предложенной системы. Социальный заказ на подготовку специалиста с высоким уровнем гуманитарной культуры, обеспечивающей успешную социализацию личности в постоянно меняющемся поликультурном социуме, обуславливает цель, которая выражается в методическом обеспечении процесса развития гуманитарной культуры студентов в ходе профессиональной подготовки в вузе. Под методическим обеспечением мы понимаем специфическую деятельность по разработке содержания, технологий, методов, приемов, средств и форм, реализация которых позволит развить высокий уровень гуманитарной культуры специалиста в процессе его профессиональной подготовки в вузе.

Реализация методической системы осуществляется на основе конкретного содержания. По нашему мнению содержательный компонент является основным системообразующим компонентом. В содержательный компонент мы включаем учебные материалы (учебные программы, учебно-методические пособия и методические рекомендации), направленные на развитие гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

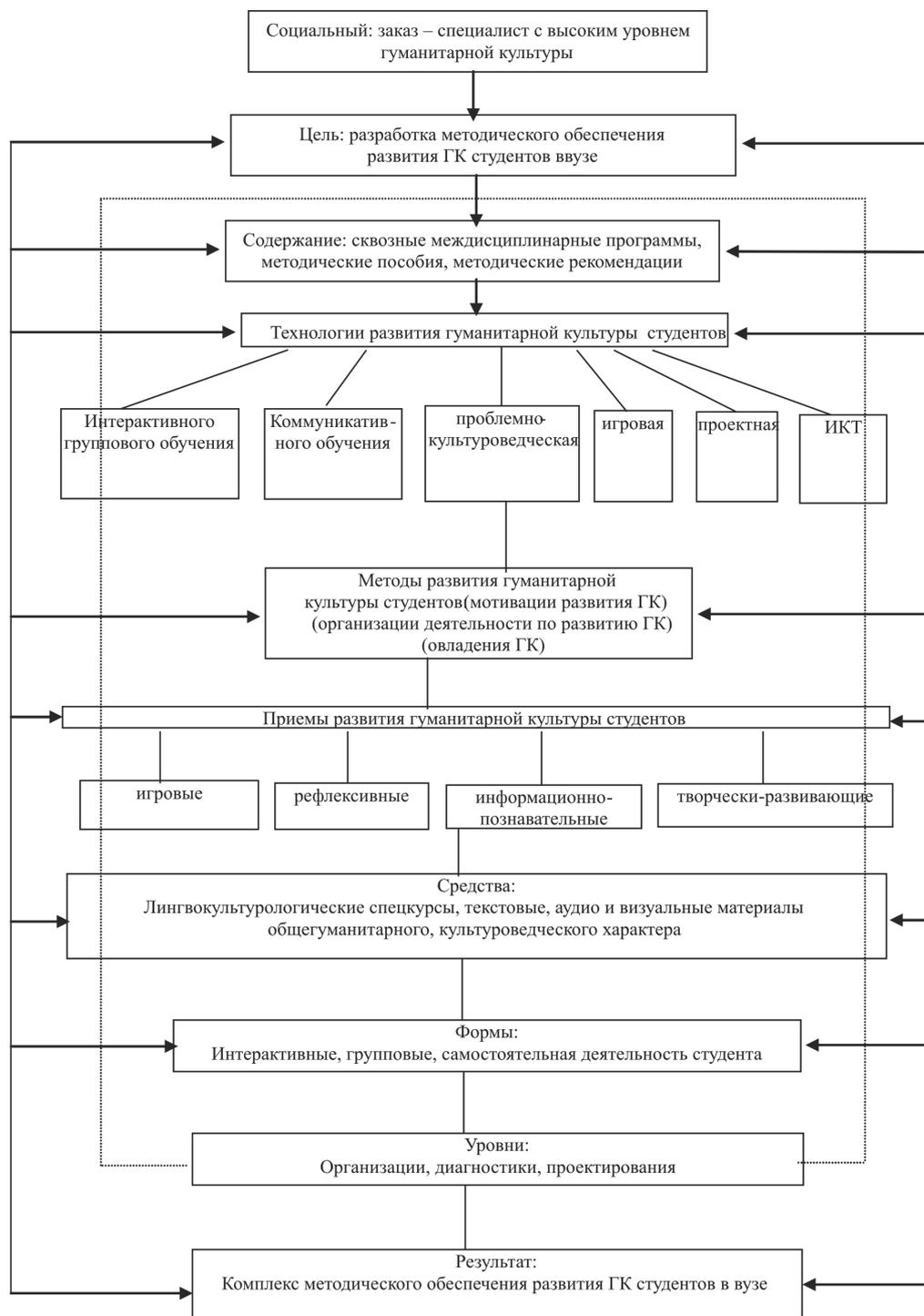


Рис. 1. Структура методической системы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе

В комплекс учебных материалов вошли авторские сквозные междисциплинарные программы по английскому языку и культуре изучаемого языка, учебно-методический комплекс для практикума по культуре речевого общения (английский язык), научно-методические рекомендации к ним. Разработка содержательного компонента методической системы потребовала разработки сквозных междисциплинарных программ, направленных на последовательное систематическое коммуникативное, когнитивное, духовное, художественное развитие студентов в процессе иноязычного образования.

Мы полагаем, что для эффективного развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе необходима целенаправленная межпредметная координация содержания смежных дисциплин. Анализ учебных планов и программ показывает, что в содержании ряда предметов имеет место тематическое взаимопроникновение, обусловленное историко-хронологическим принципом изучения той или иной темы. Например, культура первобытного общества, античная культура, культура средневековья, эпоха возрождения, эпоха просвещения являются одновременно предметом рассмотрения в курсах «История и культура стран изучаемого языка», «Мировая художественная культура», «Музееведение».

Кроме того, наблюдается очевидное тематическое взаимодействие между такими дисциплинами как политология, правоведение, философия, экономика, история и культура стран изучаемых языков с одной стороны; и социология, психология, этика и введение в теорию межкультурной коммуникации, с другой стороны. Разработка сквозных междисциплинарных программ позволяет избежать дублирования и обеспечить необходимую тематическую интеграцию.

Межпредметная координация взаимодействия содержания учебных дисциплин должна осуществляться в таких направлениях как: повышение научного уровня обучения и развития студентов; расширение их общей эрудиции и культуры; формирование научного мировоззрения; усиление социокультурно-развивающей направленности всех звеньев учебно-воспитательного процесса в вузе; формирование на этой основе системы социально-значимых умений и навыков.

В этой связи нами разработана сквозная междисциплинарная программа для курса «Великобритания: язык, общество и культура», которая позволяет осуществить реальную межпредметную интеграцию в рамках преподавания таких дисциплин как «Практический курс английского языка», «Практикум по культуре речевого общения», «Культурология», «История и культура страны изучаемого языка», «Философия», «Социология», «Введение в теорию межкультурной коммуникации».

Учебно-методические пособия по таким темам как «Живопись», «Музыка», «Характер», «Клонирование», «Экология» в прагматическом аспекте обеспечивают формирование навыков и умений иноязычного общения на межкультурном уровне, а в развивающем и воспитательном аспектах благодаря проблемному, междисциплинарному, культуроведческому характеру целе-

направленно приобщают студентов к мировому культурному наследию, к культуре взаимодействия человека, природы и общества, прививают систему общечеловеческих, интерсоциальных ценностей, формируют рефлексивную оценку, а также активную гражданскую позицию студентов при обсуждении затрагиваемых общекультурных, гуманитарных глобальных проблем.

Научно-методические рекомендации раскрывают пути, приемы и средства развития гуманитарной культуры студентов при использовании различных учебных материалов в практике изучения иностранного языка.

Овладение содержанием происходит посредством педагогических технологий, обеспечивающих развитие гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе. С учетом цели исследования, социального заказа, выраженного в государственном стандарте, в соответствии с выделенными нами системным, деятельностным, личностно-ориентированным и культурологическим подходами, мы определили следующие технологии развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования: технология интерактивного группового обучения; технология коммуникативного обучения иноязычной культуре; проблемно-культуроведческая технология; игровая технология; проектная технология; компьютерно-информационные технологии.

В рамках данных технологий возможно соединение мотивированной, целенаправленной, лингво-культурной практики с познавательной, исследовательско-информационной, ценностно-ориентационной, культуроведческой, художественной и рефлексивной видами деятельности, что формирует социальные и культурные потребности и ценностные ориентации обучающихся, обеспечивает когнитивное, коммуникативное, духовное, рефлексивное и художественное развитие студентов, а также их позитивную социализацию и культурную интеграцию в современном, постоянно меняющемся поликультурном мире.

Методы представлены тремя категориями: 1 – методы стимулирования и мотивации развития гуманитарной культуры у студентов; 2 – методы организации деятельности по развитию гуманитарной культуры; 3 – методы овладения гуманитарной культурой. Практическая реализация методов и технологий осуществляется посредством комплекса приемов развития гуманитарной культуры студентов

В комплекс приемов развития гуманитарной культуры мы включили 4 группы приемов: игровые, рефлексивные, информационно-познавательные, творчески-развивающие.

Рассмотрим специфику приемов, включенных в комплекс. Игровые приемы, охватывающие дидактические игры, ролевые и деловые игры, обеспечивают игровое овладение социальными отношениями, общечеловеческими нравственными нормами, приобретение социального опыта и его активное воспроизведение и создают условия для формирования социально-значимых качеств обучающихся.

Процесс развития гуманитарной культуры взаимосвязан с процессом культурного самоопределения личности, как осознания личностью своего места в спектре культур и целенаправленной деятельности на причисление личностью себя к той или иной культурной группе [7, с. 41]. Рефлексивные приемы по развитию гуманитарной культуры направлены на осознание студентами себя культурно-историческими субъектами, способными находить социальные и социокультурные сходства между представителями различных культурных и социальных групп стран соизучаемых языков, выделять общие интерсоциальные ценности как основу для создания общего значения происходящего, а также эти приемы направлены на осознание студентами своей позиции и ответственности за все происходящее в стране и мире.

Информационно-познавательные приемы ориентированы на развитие умений поиска, анализа и интерпретации культурно-значимой информации, развитие способности гибкого использования различных видов информации, развитие критического мышления, развитие умений аргументации и развитие когнитивных стратегий, стимулирующих познавательную, мыслительную деятельность личности.

Творчески-развивающие приемы, представленные такими приемами как дискуссия, проблемные задачи, проекты, создают дидактические возможности для социокультурного развития студентов и интегрирования гуманитарных знаний (философских, социологических, культурологических) в практике иноязычного общения на широкой междисциплинарной основе, развивают умения понимать точку зрения другого, проявлять терпимость к иным взглядам, осмысливать свои ценности, вырабатывать общечеловеческие интерсоциальные ценности, а также способствуют формированию личностного отношения к глобальным проблемам окружающей жизни, осознанию общечеловеческих нравственных норм, тем самым развивая социально-значимые качества студентов.

Основными средствами методической системы являются лингвокультурологические спецкурсы, а также текстовые, аудио и визуальные материалы общегуманитарного и культуроведческого характера. Охарактеризуем выделенные нами средства.

Для развития гуманитарной культуры студентов используются лингвокультурологические спецкурсы, которые обогащают студентов фоновыми знаниями о языке и культуре во всем богатстве их проявлений.

Спецкурс «Лингвокультурологическая интерпретация художественного текста» направлен на формирование умений проникнуть в художественную ткань текста, осмыслить эстетическую ценность прочитанного. Знакомясь с основными теоретическими направлениями лингвостилистики текста, изучая произведения британских и американских авторов, студенты учатся видеть многоаспектность возможного толкования текста, специфику драматического произведения, учатся анализировать контекст и подтекст, выявлять базовые ценности, представляющие образ и стили жизни представителей изучаемого лингвосоциума, осознать собственные сходные или

различные ценностные ориентации, сравнивать и сопоставлять их с общечеловеческими, интерсоциальными ценностями.

Лингвокультурологические спецкурсы: «Язык и социокультурный контекст», «Язык и межкультурная коммуникация» знакомят студентов с особенностями речеупотребления в различных социокультурных контекстах, помогают осознать дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические коннотации слов, словосочетаний и высказываний. Таким образом, студенты получают представления о богатстве, многообразии культур мира, обретают культурную восприимчивость и толерантность, глубже осознают свою социокультурную идентичность.

Текстовые, аудио и визуальные материалы общегуманитарного и культуроведческого характера содержат имплицитную и эксплицитную информацию о культуре как в историческом аспекте, так и об образе и стилях жизни соизучаемых культурных сообществ, а также представляют факты и явления иноязычной культуры в интерпретации как носителей, так и носителей языка. Весьма важным фактором отбора является социализирующий фон текстовых, аудио и визуальных материалов, который выражается в прогнозировании важности материалов для выбора студентами своей жизненной философии, для общения с инокультурными собеседниками, а также в оценке степени ориентированности материалов на формирование у студентов толерантности, культурной восприимчивости, обучение этике общения, преодоления конфликтов, формирование умений выступать в роли медиатора культур [5].

Итак, использование таких средств как сквозные междисциплинарные программы, лингвокультурологические спецкурсы, текстовые, аудио и визуальные материалы общегуманитарного и культуроведческого характера позволяют соединить задачи соизучения общественной и культурной жизни стран и народов изучаемого языка с задачами развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

Основными формами методической системы развития гуманитарной культуры студентов выступают интерактивные, групповые формы и самостоятельная работа студентов. Данные формы, на наш взгляд, логически укладываются в канву современных стратегий личностно-ориентированного, гуманистически- развивающего обучения.

В. Я. Ляудис полагает, что существенным компонентом реорганизации является «решительное выдвижение на первый план социальной природы всякого учения и развития личности, с чем связана ориентация не на индивидуальные, а на групповые формы обучения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействий, межличностных отношений и общения, на естественное выращивание индивидуальности из «коллективного субъекта», богатого радостью повседневного сотрудничества и сотворчества» [2, с. 16].

При коллективном сотрудничестве меняется функция преподавателя, изменяется его позиция по отношению к студенту. Преподаватель стано-

вится партнером (субъект-субъектная основа взаимодействия), стимулирующим творческое взаимодействие членов коллектива, способствующим установлению доброжелательных взаимоотношений в группе.

Экспериментальные исследования выявили положительные изменения личностных качеств обучаемых в условиях групповой учебной деятельности, которая порождает взаимоотношения ответственной зависимости [3; 4].

Преимущества активной коллективной учебно-познавательной деятельности по сравнению с индивидуально-фронтальными формами обучения выступают в педагогическом и психологическом аспектах учебно-воспитательного процесса. В педагогическом аспекте выявляется четкая зависимость повышения уровня познавательной активности обучающихся от группового взаимодействия. Пытаясь осознать себя, студент сравнивает себя с другими, таким образом познавая свои достоинства и недостатки. Таким образом, совместная коллективная учебно-познавательная деятельность создает оптимальные условия для активизации возможностей каждого студента и развивает способность правильно воспринимать других, адекватно оценивать себя, свои поступки, результаты своей деятельности.

Самостоятельная учебная деятельность студента представляет собой учебно-познавательную деятельность, регулируемую и управляемую студентом как субъектом данной деятельности и направленной на освоение гуманитарных знаний и умений и культурно- исторического опыта. Самостоятельная работа выступает формой, в которой организуется и осуществляется учебно-познавательная деятельность без непосредственного руководства со стороны преподавателя. Примером самостоятельной учебной деятельности являются проектные задания, в основе которых лежит продуктивный характер учебной деятельности. Умение самостоятельно изучать язык и культуру, овладеть гуманитарными знаниями и умениями, таким образом, является основой самообразования личности как «образования через всю жизнь» и выражается в социальной адаптивности и академической мобильности студентов.

Опираясь на классификации уровней, предложенные В. А. Сластениным, Н. М. Яковлевой [6; 9] мы выделили следующие уровни развития методической системы: организационный, диагностический, проектировочный. Все три уровня взаимосвязаны и каждый предыдущий обуславливает последующий. Выделение уровней предполагает, что методическое обеспечение предусматривает такие средства и технологии, реализация которых в дальнейшем обеспечивает развитие гуманитарной культуры студентов на уровне организации, диагностики и проектирования в процессе иноязычного образования в вузе.

Итак, давая оценку разработанной нами методической системе развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования необходимо отметить, что главным её достоинством является универсальность, которая обеспечивает её независимость от конкретной реализации в высшем профессиональном учебном заведении. Эта универсальность обес-

печивается целостностью системы, так как все выделенные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат, а также открытостью и динамичным характером методической системы, поскольку содержание компонентов варьируется в зависимости от социального заказа и имеет потенциальные возможности совершенствования в процессуальном плане, а также возможности обеспечения обратной связи и коррекции полученного результата.

### Библиографический список

1. **Запесоцкий, А. С.** Образование: философия, культурология, политика [Текст] / А. С. Запесоцкий. – М., 2002. – 456 с.
2. **Инновационное обучение: Стратегия и практика** [Текст] – Материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования, Сочи, 3–10 октября 1993 г. / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 203 с. – С. 16.
3. **Нелисова, И. Е.** Личность в условиях групповой учебной деятельности [Текст] / И. Е. Нелисова. – М., 1982. – 176 с.
4. **Немов, Р. С.** Социально-психологическое обеспечение и возможности метода интенсивного обучения языку [Текст] / – Активизация учебной деятельности. – М., 1982. – 176 с.
5. **Сафонова, В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В. В. Сафонова. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
6. **Сластенин, В. А.** Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин. – М.: МГПИ, 1980. – 183 с.
7. **Сысоев, П. В.** Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) [Текст]: Монография. / П. В. Сысоев. – М.: Еврошкола, 2003. – 406 с.
8. **Хрестоматия по педагогике** [Текст]: учеб. пособие для учащихся педагогических университетов, институтов и колледжей в 2 ч. / сост. О. П. Морозова. – Барнаул: БГПУ, 1999. – Ч. 2. – С. 91–96.
9. **Яковлева, Н. М.** Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности [Текст] / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1991. – 128 с.

УДК 37

***Власов Дмитрий Анатольевич***

*Кандидат педагогических наук, доцент, докторант Московского Государственного Гуманитарного Университета им. М. А. Шолохова, DAV495@mail.ru, Москва*

***Леньшин Алексей Иванович***

*Аспирант Московского Государственного Гуманитарного Университета им. М. А. Шолохова, acubenchik@rambler.ru, Москва*

**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ  
МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРИКЛАДНОЙ  
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ  
СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Vlasov Dmitry Anatolyevich***

*Candidate of pedagogy, senior lecturer, post graduate student of the M. A. Sholokhov, Moscow State Humanitarian University, DAV495@mail.ru, Moscow*

***Lenshin Aleksey Ivanovich***

*Post-graduate student Moscow State Humanitarian University named M. A. Sholokhov, acubenchik@rambler.ru, Moscow*

**TRAINING METHODS AS THE COMPONENT  
OF METHODOICAL SYSTEM OF APPLIED  
MATHEMATICAL PREPARATION IN AVERAGE  
AND HIGHER EDUCATION SYSTEM**

Прикладная математическая подготовка в современных условиях является неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности специалиста, она – основа четких модельных представлений о процессах, явлениях, проблемах и ситуациях в области профессиональной деятельности. Без достаточного уровня её сформированности невозможно формировать верные представления у учащихся о природе и сущности математики, математических методов и моделях, математическом аппарате в процессе обучения математике в школах, в колледжах, в вузах.

*Прикладная математическая подготовка – основа для обоснования и принятия оптимальных решений, которые пронизывают все сферы человеческой деятельности.*

Рассмотрение особенностей методов прикладной математики и методов обучения прикладной математике в системе среднего и высшего образования предварим методическим анализом понятий «метод», «метод обучения».

Как известно, термин «метод» происходит от греческого слова «methodos», что означает путь к чему либо, способ продвижения к истине. Философская энциклопедия дает следующее определение: «Метод – форма практического и теоретического освоения действительности, исходящего из закономерностей изучаемого объекта». С другой стороны, метод – способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности; путь познания; способ решения конкретной задачи; способ построения и обоснования системы; способ практического и теоретического действия человека, направленный на овладение объектом; способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни; прием, система приемов в какой-либо деятельности. Российская педагогическая энциклопедия содержит следующую интерпретацию понятия «метод обучения» – это «система последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования».

Следует отметить, что *в дидактике к настоящему времени сложилось множество подходов во-первых, к классификации методов обучения, во-вторых, и к определению самого понятия «метод обучения».*

Р. Г. Лемберг рассматривает метод как определенную систему приемов, т. е. «метод уподобляется крепко спаянной цепи, каждое звено которой представляет собой отдельный познавательный акт». И. Ф. Харламов дает следующее определение: «Под методом обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом». Ю. К. Бабанский считает, что «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования».

В. А. Сластенин пишет: «Под методами осуществления целостного педагогического процесса следует понимать способы профессионального взаимодействия с целью решения образовательно-воспитательных задач».

Ю. С. Тюников и М. А. Мазниченко указывают на то, что педагогический метод традиционно понимается как способ достижения целей воспитания и обучения. Авторы предлагают объединить классификации методов воспитания и обучения, так как «многие из педагогических методов используются как при воспитании, так и при обучении».

Н. В. Савин определяет методы обучения как «способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения». На этой же позиции стоит П. И. Пидкасистый: «метод – общее теоретическое представление о единой деятельности учителя и учащихся, направленных на решение задач обучения, т. е. дидактических задач». И. Д. Зверев называет методом обучения «упорядоченные способы вза-

имосвязанной деятельности. Эта деятельность проявляется в использовании источников познания, логических приемов, видов познавательной самостоятельной деятельности учащихся и способов управления познавательным процессом учителем». Т. А. Ильина под методом обучения понимает «способ организации познавательной деятельности учащихся». В методической системе, считает В. И. Загвязинский, методы выступают способами реализации целей и содержания, воплощением психологических механизмов обучения и учения. С. А. Смирнов полагает, что «методы обучения – это способы организации учебно-познавательной деятельности ученика с заранее определенными задачами, уровнями познавательной активности, учебными действиями и ожидаемыми результатами для достижения дидактических целей».

В. М. Монахов и Т. К. Смыковская утверждают, что «методы обучения должны рассматриваться как способы организации учебного материала и взаимодействия обучающего и учащихся, направленные на решение образовательных и воспитательных задач». Ученые-дидакты акцентируют внимание на разных сторонах понятия «метод». И. Ф. Харламов выделяет обучающую работу учителя, Ю. К. Бабанский и В. А. Сластенин подчеркивают взаимосвязь преподавания и учения, а Н. В. Савин и П. И. Пидкасистый, И. Д. Зверев – равноправие всех участников учебного процесса. Т. А. Ильина думает, что преподавание и учение – только средство в обучении. С. А. Смирнов учитывает новые компьютерные технологии и считает главным организацию учебной деятельности ученика. В. М. Монахов и Т. К. Смыковская отмечают способы организации учебного материала.

По мнению В. М. Монахова в педагогике нет определения метода обучения, и потому «он инструментально не работает».

В. И. Боголюбов перечисляет три отличительных признака методов обучения: объявленную цель, способ усвоения учебного материала и формы взаимодействия субъектов учебного процесса. Считая, что методы состоят из приемов, можно отнести к современным методам и приемам следующие инновации в педагогике:

1. *Микрообучение* (разделение учебного материала на быстротекущие отрезки с последующим многократным воспроизведением).

2. *Модульная технология обучения* (изложение дидактической единицы и тест).

3. *Комплексирование занятий по тематическому признаку* (первое занятие – информационное, второе – проблемное, третье – практическое, четвертое – закрепляющее, пятое – тестирование).

4. *Коллективный способ обучения*.

5. *Деловая игра* (имитация профессиональной деятельности).

6. *Проблемный метод обучения*.

7. *Ситуационный анализ для решения ряда проблем*.

8. *Тренинг, практикум.*

9. *Методика опережающего обучения и др.*

И. П. Подласый указывает функции, которые выполняют методы в педагогическом процессе: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую (мотивационную), контрольно-коррекционную. Посредством метода во-первых, достигается цель обучения, во-вторых, обуславливаются определенный темп и уровень развития обучаемого, в-третьих, результаты воспитания.

С точки зрения авторов существенному пересмотру подлежит содержание понятия «методы организации учебно-воспитательного процесса». Речь идет об известном неоднозначном их понимании и, как следствие, значительных расхождениях в определениях данных понятий и их классификациях. Например, одни ученые определяют метод как «совокупность приемов учебной работы», другие – как «путь, по которому учитель ведет детей от незнания к знанию», или как «форму содержания обучения и воспитания», или, наконец, как «способ взаимосвязанной деятельности учителя и учеников» и т. д. Такое многообразие определений является следствием разного понимания сути метода как педагогической категории, а также выбором слишком общего и в связи с этим значительно отдаленного исходного основания, из которого и выводится суть.

*Метод как категория дидактики и компонент методической системы обучения прикладной математике органически связан со всеми структурными компонентами педагогической системы.*

Пропедевтический уровень прикладной математической подготовки, реализуемый в рамках школьного курса математики (базовый и элективный составляющие) осуществляется по всем трем компонентам содержания прикладной математической подготовки – «*математический язык* (символика)», «*математический аппарат* (метод)», «*математическая модель*». Так, учащиеся 7 классов изучают понятие «Система» в рамках темы «Система линейных уравнений». Следует отметить, что система уравнений – это специальный математический язык, описывающий процессы различной природы – физические, химические, экономические. При обучении на следующих ступенях в рамках программного материала рассматриваются различные методы решения систем (графические, аналитические, численные), представления о системах как о математических моделях расширяются: нелинейные системы, системы неравенств, системы дифференциальных уравнений и др. Таким образом, проблема отбора методов обучения элементам прикладной математики актуальна уже на пропедевтическом уровне. Необходим **должный уровень приемственности между методами обучения элементам прикладной математике** в школе (опора на интуитивное, элементарное, конкретно-индуктивное) и вузе (опора на абстрактно-дедуктивное, акцент на строгом обосновании, системность, целостность системы

математических моделей и методов). Его обеспечение не возможно без проектирования целостной методической системы обучения прикладной математике, включающей в себя методы обучения.

Под воздействием информационных технологий и средств информатизации, в условиях сокращения учебных часов, отводимых на дисциплины прикладной математической подготовки и дефицитом компетентности в области прикладной математики у специалистов, так же происходит эволюция методов обучения на уровне высшего образования, следовательно, меняется и смысловая нагрузка самого понятия.

*Моделирование, являясь универсальным методом познания и эффективным методом прикладной математики, с точки зрения автора, должно стать ориентиром выбора методов обучения прикладной математике.* При этом весь теоретический материал интегрированного учебного курса «Прикладная математика» («Дискретная математика», «Численные методы», «Линейное программирование», «Теория игр», «Исследование операций», «Методы оптимизации», «Математические методы принятия решений» и др.) необходимо строго дозировать, вводить в рассмотрение по мере необходимости. Эти положения нашли отражение в разработанном автором методическом обеспечении указанного учебного курса, компонентами которого являются учебное пособие [1] и учебно-методические комплексы [2–7].

Раскрытие основных понятий учебного курса происходит непосредственно при построении и исследований моделей реальных ситуаций в профессиональной области (например, в финансово-экономической сфере, в управленческой сфере и др.). В рамках реализации идей компетентностного и технологического подходов в системе прикладной математической подготовки будущего специалиста нами предложено выделение трех уровней: *пропедевтический* (узнавание (знания-знакомства)), *инвариантный* (базовый, репродуктивное действие (знания-копии)), *вариативный* (профессиональный, *продуктивное действие* (знания-умения, *творческое действие* (знания-трансформация)) [8].

При выборе методов обучения прикладной математике следует учитывать, что содержание прикладной математической подготовки можно охарактеризовать тремя составляющими – «*математический язык* (символика)», «*математический аппарат* (метод)», «*математическая модель*» [9]. Во всем содержании интегрированного учебного курса «Прикладная математика» в процессе многолетнего эксперимента были выделены системы математических моделей (типовых задач) и представлен соответствующий математический аппарат. Таблицы 1 и 2 содержат систему математических моделей – прикладных типовых задач инвариантного и вариативного уровня соответственно. Это обусловило выбор цели обучения по уровню усвоения материала, процедуру технологического контроля и оценки результатов их учебной деятельности.

Таблица 1

№	Типовая задача интегрированного курса «Прикладная математика»	Математический аппарат
1	Задача об оптимальном размере закупаемой партии товара	Экстремум функции одной переменной
2	Задача максимизации производственной функции	Оптимизация при наличии ограничений
3	Распределение заказа между двумя фирмами	Условный экстремум функции
4	Задача производственного планирования	Линейное программирование
5	Задача о смеси	Линейное программирование
6	Задача о перевозках – транспортная задача	Линейное программирование
7	Выбор места работы	Многокритериальная оптимизация – дискретный случай
8	Оптимизация производственного процесса	Многокритериальная оптимизация – непрерывный случай
9	Сравнение объектов по предпочтительности	Многокритериальная оптимизация со сравнимыми критериями
10	Исследование потребительских предпочтений	Многокритериальная оптимизация при заданном локальном коэффициенте замещения
11	Выбор проекта электростанции	Принятие решения в условиях неопределённости
12	Выбор варианта производимого товара	Принятие решений в условиях риска – дискретный случай
13	Сравнение качества обслуживания станций скорой помощи	Принятие решения в условиях риска по критерию ожидаемой полезности
14	Задача об оптимальном портфеле	Принятие решения в условиях риска – непрерывный случай
15	Бурение нефтяной скважины	Принятие решения в условиях риска с возможностью проведения эксперимента

Таблица 2

№	Типовая задача интегрированного курса «Прикладная математика»	Математический аппарат
1	2	3
1	Профилактика нежелательного события	Решение матричной игры в чистых стратегиях
2	Выбор момента поступления товара на рынок в условиях антагонистической конкуренции	Решение матричной игры в смешанных стратегиях
3	Планирование посева в неопределённых погодных условиях	Графоаналитический метод нахождения решения матричной игры

1	2	3
4	Инспекция предприятий торговли	Решение матричной игры в смешанных стратегиях
5	Задача распределения ресурсов	Ситуации равновесия в игре общего вида
6	Борьба за рынки сбыта	Ситуации равновесия в биматричной игре
7	Оптимальное распределение прибыли	Кооперативное решение игры без разделения полезности
8	Рынок трёх лиц	Построение характеристической функции кооперативной работы
9	Оптимальное распределение прибыли	Кооперативное решение игры с разделением полезности
10	Оценка «силы» держателей акций	Вектор Шепли для кооперативной игры

**Резюме.** Исследования по проектированию и внедрению методической системы прикладной математической подготовки на кафедре методики обучения и педагогических технологий МГГУ им. М. А. Шолохова реализуются по нескольким направлениям, среди которых: задачи, связанные с определением содержания обучения прикладной математике и задачи, связанные с разработкой методологии обучения прикладной математике с учетом преемственности: школа, колледж, вуз.

*Авторам актуальными представляются следующие задачи:*

- построение периодизации развития взаимодействия чистой и прикладной математики [9];
- разработка концепции непрерывного обучения прикладной математике; обоснование теоретических положений и построение модели определения содержания прикладной математической подготовки;
- определение влияния соблюдения принципа преемственности на процесс обучения прикладной математике в школе, колледже, вузе;
- разработка методологических основ обучения построению и исследованию математических моделей [10];
- создание средств обучения элементам прикладной математики в школе и др.

Предложенный и реализованный авторами подход, учитывающий особенности математических методов – одного из компонентов содержания прикладной математической подготовки – при выборе методов обучения прикладной математике на различных уровнях образования может быть успешно использован при проектировании других методических систем.

Предложенная система моделей и соответствующий ей математический аппарат позволяют целенаправленно формировать и развивать ключевые компетенции в области прикладной математики – формализация, аналогия, абстрагирование, принятие решений, моделирование, внутримодельное исследование, содержательная интерпретация полученного результата и др. – являющиеся необходимым условием профессионального становления современного специалиста.

**Библиографический список**

1. **Власов, Д. А.** Математические модели и методы внутримодельных исследований [Текст]: учебное пособие. Гриф УМО по специальностям педагогического образования для студентов специальности 030100 – информатика (в соавторстве с В. М. Монаховым, Н. В. Монаховым), – 365 с.
2. **Власов, Д. А.** Дискретная математика [Текст]: учебная программа, учебно-методический комплекс. – М.: Aegis-print, 2009 – 65 с.
3. **Власов, Д. А.** Финансовая математика [Текст]: учебная программа, учебно-методический комплекс. – М.: Aegis-print, 2009 – 34 с.
4. **Власов, Д. А.** Математические методы принятия решений [Текст]: учебная программа, учебно-методический комплекс. / Д. А. Власов. – М.: Aegis-print, 2009 – 55 с.
5. **Власов, Д. А.** Вычислительная математика: учебная программа, учебно-методический комплекс. / Д. А. Власов. – М.: Aegis-print, 2009 – 60 с.
6. **Власов, Д. А.** Исследование операций [Текст]: учебная программа, учебно-методический комплекс. / Д. А. Власов. – М.: Aegis-print, 2009 – 45 с.
7. **Власов, Д. А.** Линейная алгебра [Текст]: учебная программа, учебно-методический комплекс. / Д. А. Власов. – М.: Aegis-print, 2009 – 43 с.
8. **Власов, Д. А.** Особенности целеполагания при проектировании системы обучения прикладной математике [Текст] / Д. А. Власов // *Философия образования* № 4, 2008 Новосибирск, Издательство СО РАН С. 278–284
9. **Власов, Д. А.** Прикладная математическая подготовка будущего учителя математики и информатики [Текст]: монография. / Д. А. Власов. – М.: Aegis-print, 2009 – 255 с.
10. **Власов, Д. А.** Компетентностный подход к информатизации прикладной математической подготовки будущего учителя информатики // *Информатика и образование*. № 1, 2009. – С. 120–122.

УДК 800:371.124

***Игна Ольга Николаевна***

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики преподавания иностранных языков Томского государственного педагогического университета, dsigna@yandex.ru, Томск*

**КАЧЕСТВО МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ  
УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА:  
КРИТЕРИИ И ОСНОВЫ ОПТИМИЗАЦИИ**

***Igna Olga Nikolaevna***

*Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Head of the Chair of Theory and Methods of Foreign Language Teaching, Tomsk State Pedagogical University, dsigna@yandex.ru, Tomsk*

**QUALITY OF METHODOICAL TRAINING OF FOREIGN  
LANGUAGE TEACHERS: CRITERIA AND OPTIMISATION  
FUNDAMENTALS**

Среди направлений, обеспечивающих общепрофессиональную готовность к осуществлению педагогической деятельности, центральное и приоритетное положение занимает методическая подготовка студентов, определяемая в современных научно-педагогических исследованиях как «завершающий этап целостного процесса формирования личности будущего специалиста; процесс, интегрирующий социально-гуманитарную, естественнонаучную, психолого-педагогическую, общепрофессиональную и специальную (отраслевую) подготовки и направленный на овладение технологией педагогической деятельности» [1, с. 4]; «овладение деятельностью, которая обусловлена структурой и функциями методики обучения предмету как самостоятельной научной области» [2, с. 63].

Методическая подготовка в педагогическом вузе непрерывна, значительна по продолжительности и объёму учебных часов. Базовой дисциплиной в системе непрерывной методической подготовки студентов факультета иностранных языков педагогического вуза (специальность 033200 «Иностранный язык») выступает дисциплина ОПД.Ф.04 «Теория и методика обучения иностранному языку», содержание которой направлено непосредственно на подготовку к педагогической деятельности. В направлении подготовки бакалавров «Филологическое образование» (540300) профессионально-образовательного профиля «Иностранный язык» (540306) базовой становится дисциплина ОПД.Ф.03 «Технологии и методика обучения иностранному языку».

Признавая, что курс методики «естественным образом соединяет все уровни профессиональной подготовки» [3, с. 78], заметим, что содержание методической подготовки не ограничивается только базовыми, про-

фильными дисциплинами. Элементы методической подготовки включены в содержание предметов психолого-педагогического цикла (педагогика, психология) и пассивной педагогической практики. Вплоть до окончания вуза студенты сталкиваются с теоретическими и практическими проблемами методики преподавания иностранных языков в силу необходимости прохождения учебной практики по научному профилю специальности и двух педагогических практик, выполнения курсовой и выпускной квалификационной работы, обязательной сдачи государственного экзамена по теории и методике обучения иностранному языку. В подготовке бакалавров можно выделить дисциплину ЕН.Ф.03 «Информационные и коммуникационные технологии в образовании», спецкурсы методической направленности, курсовую работу, учебно-исследовательскую и педагогическую практики. Поэтому целостность, преемственность, системность очень важны для обеспечения качества этого направления подготовки.

Исходя из того, что методическая подготовка выступает систематизирующим компонентом профессионально-педагогической деятельности, её можно назвать индикатором общепрофессиональной готовности к осуществлению педагогической деятельности. В то же время, экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что сами студенты оценивают методический компонент своей профессиональной подготовки как «не совсем удовлетворительный» по сравнению с теоретическим и психолого-педагогическим [4].

Характеристику классификаций критериев качества методической подготовки учителя иностранного языка логично начать с рассмотрения вопросов качества методической подготовки учителя в целом. Значительный вклад в решение вопросов диагностики качества методической подготовки различных учителей-предметников был внесён Т. В. Гусейновой, А. Л. Зубковым, В. П. Косыревым, Н. Д. Кучугуровой, О. В. Лебедевой, Т. С. Мамонтовой, Г. И. Саранцевым, Т. В. Сясиной. В диагностике уровня методической компетентности педагога в профессиональной деятельности, по мнению О. В. Лебедевой, должны учитываться: уровень учебных достижений учащихся, умение учителя на практике организовать познавательную деятельность учащихся (на основе анализа посещенных уроков). Здесь могут быть использованы задания, моделирующие дидактические ситуации, а также задание на проектирование учебного процесса в виде методических разработок. При этом оценивается обоснование выбранных учителем методов, форм, средств обучения. Разработанная О. В. Лебедевой методика диагностики уровня методической компетентности учителя включает оценку показателей по результатам проведенных уроков; анализ выполненных учителем методических разработок; диагностирующие задания, моделирующие профессиональную деятельность; анализ диагностики учебных достижений учащихся на уровневой основе; работу учителя на семинарах, занятиях педагогических мастерских; самоанализ собствен-

ной педагогической деятельности; востребованность профессионального роста [5, с. 14].

Оценка методической подготовки (компетентности) студентов исключает ряд выше указанных средств «в чистом виде», тем не менее, все они должны непременно приниматься во внимание и на этапе вузовской подготовки. Интерес в рамках данной публикации представляет точка зрения Г. И. Саранцева, согласно которой для определения уровня сформированности методической подготовки (низкий, средний, высокий) необходимо выделить единицы анализа готовности студента к методической деятельности, в качестве которой он называет ситуацию выбора способа решения методической задачи.

Высокий уровень методической подготовки – самостоятельная постановка методических задач, способность прогнозировать и определять наиболее эффективные пути их решения, контролировать и оценивать действия.

Средний уровень – способность решать отдельные задачи высокого уровня сложности с помощью преподавателя, который предлагает познавательную задачу и контролирует ход её решения.

Низкий уровень – потребность студента в стимулировании и контроле работы со стороны преподавателя, опора на информацию о действиях и их образцов, ориентация на известные способы решения [2].

В. П. Косырев предлагает ориентироваться при методической подготовке на профессиональные задачи (проектирование, реализация, анализ) и соответствующие им функциональные единицы деятельности [1], что, как представляется, также возможно с использованием учебных методических задач. Аналогичная точка зрения прослеживается у Т. С. Мамонтовой, утверждающей, что уровни сформированности профессионально-методической компетентности определяются уровнем выполняемых учебно-методических заданий как форм представления учебно-методических задач [6].

Критерии и показатели уровня сформированности методической компетентности, качества методической подготовки учителя иностранного языка и лингвиста-преподавателя, сформулированные в новейших научных трудах (Е. Ю. Варламовой, К. Ю. Кожухова, Н. С. Курниковой, К. И. Саломатова, Е. С. Семёновой, Е. Н. Солововой, О. В. Сухих, А. М. Тевелевич), различны по степени детализации. В ряду основных критериев сформированности профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков, сформулированных Е. С. Семёновой [7], из относящихся к методической подготовке выделим знания теории и методики преподавания языка и умения преподавать иностранный язык. Е. Н. Соловова полагает, что уровни профессионально-методической компетенции учителя иностранного языка должны соотноситься с системой профессиональных квалификационных разрядов, принятых в средней и высшей школе [3]. О. В. Сухих группирует критерии успешности лингводидактической

деятельности молодого специалиста (то есть недавнего выпускника педагогического вуза) по аксиологической составляющей (ценностные ориентации содержательного и процессуального характера, закладываемые в процесс и результат обучения, вклад в личность учащихся); по прагматической составляющей (овладение основными средствами социального, межличностного взаимодействия) и по социокультурной составляющей (понимание и использование норм, правил и ритуалов общения в межкультурном пространстве на уровне текстовой деятельности и на уровне социальных межличностных взаимодействий «учитель-ученик» и «ученик-ученик») [8]. По мнению К. И. Саломатова качество методической подготовки выпускника педагогического вуза определяется показателями успешности профессиональной деятельности, а именно уровнем сложности, проблемности и успешности решения типовых профессионально-методических задач [9]. Основным критерием диагностики сформированности лингводидактической компетентности А. М. Тевелевич называет «способность студентов выполнять некоторую целенаправленную систему действий по решению определённого класса задач на основе той информации, которая сообщена им в процессе обучения» [10, с. 18].

Среди большого ряда основных показателей уровня сформированности (критического, допустимого, оптимального) ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка Н. С. Курниковой, относящихся к методическим, можно выделить стремление использовать новые, прогрессивные методы и способы обработки данных и широкого спектра учебных материалов; использование в учебной деятельности компьютерных обучающих и контролирующих программ; использование ресурсов компьютерных сетей для образования; способность предложить несколько нестандартных идей при решении поставленной задачи; умение ориентироваться в сложной ситуации и принимать решения; критичность и глубокий анализ результатов собственной деятельности, умение планировать и корректировать собственную деятельность по результатам самоанализа [11, с. 8–9].

Специальный анализ отечественных диссертационных исследований позволил выделить научные труды К. Ю. Кожухова [12], Е. Ю. Варламовой [13], А. М. Тевелевич [10], в содержании которых наиболее полно обозначены критерии и показатели сформированности методической и лингводидактической компетентностей будущих учителей иностранного языка. С целью сравнительного анализа критерии и показатели сформированности указанных компетентностей как индикаторов методической подготовки учителя иностранного языка сгруппированы в таблице.

**Критерии и показатели сформированности  
методической и лингводидактической компетентностей  
будущих учителей иностранного языка**

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
К. Ю. Кожухов [12, с. 20]	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- методические знания и умения;</li> <li>- речевое поведение;</li> <li>- профессионально-личностные характеристики;</li> <li>- способность к методической рефлексии.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знание теоретических основ курса;</li> <li>- умение проиллюстрировать теоретические положения примерами из индивидуальных разработок, УМК или личного опыта изучения иностранного языка;</li> <li>- владение профессиональной терминологией; манера общения; дискурсивные умения; языковая грамотность;</li> <li>- владение голосом, мимикой и жестами;</li> <li>- внешний вид и поведение;</li> <li>- умение давать анализ/самоанализ серии упражнений с точки зрения формирования различных составляющих коммуникативной компетенции;</li> <li>- критическое переосмысление своих разработок и их оценивание.</li> </ul>
А. М. Тевелевич [10, с. 19]	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- наличие лингводидактических знаний;</li> <li>- овладение лингводидактическими умениями;</li> <li>- способность к качественному оформлению письменной профессиональной речи, самостоятельной работе с терминами.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знание лингводидактических терминов, предусмотренных программой;</li> <li>- умение выполнять практические задания и решать учебно-профессиональные задачи;</li> <li>- умение использовать и описывать понятийный аппарат, используемый в курсовых и дипломных работах.</li> </ul>
Е. Ю. Варламова [13, с. 9,14]	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- языковой;</li> <li>- речевой;</li> <li>- социокультурный;</li> <li>- дидактический;</li> <li>- личностный.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наличие знаний по разделам теории языка и умение их применять;</li> <li>- наличие умений и навыков устной речи, чтения, письма и аудирования;</li> <li>- знания о культуре и реалиях стран изучаемого иностранного языка и умение применять сформированные знания в преподавании;</li> <li>- овладение основными методическими понятиями, знаниями о способах педагогического моделирования и технологиях обучения иностранному языку;</li> <li>- умение планировать, организовывать, осуществлять, анализировать деятельность учителя иностранного языка в средней школе;</li> <li>- владение способами повышения мотивации учеников к изучению иностранного языка;</li> <li>- сформированность мотивов овладения профессией учителя иностранного языка на основе признания педагогических идеалов и осознания педагогических ценностей;</li> <li>- сформированность умений самостоятельной учебной деятельности.</li> </ul>

Заметим, что комплекс критериев и показателей для формирования методической компетентности будущего учителя иностранного языка К. Ю. Кожухова ограничен материалом лишь одной дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам» в условиях применения дистанционных технологий, тогда как формирование методической компетентности может охватывать множество других дисциплин психолого-педагогического цикла, спецкурсы, практики, курсовую работу, иную научно-исследовательскую деятельность студентов, осуществляться во внеаудиторной работе. У А. М. Тевелевич наряду с критериями и их показателями сгруппированы конкретные формы и методы диагностики уровня сформированности лингводидактической компетентности. Среди последних она называет: курсовой экзамен, метод экспертных оценок ответов студентов, дидактические тесты, анализ и статистическую обработку данных, творческие работы, самооценку достижений, личные опросники, оценку за творческие работы, наблюдение за качеством профессиональной речи.

Небезынтересны требования международных стандартов к методической подготовке учителя/преподавателя иностранного языка. Кембриджский экзамен ТКТ (The Teaching Knowledge Test) на знание методики преподавания английского языка, позволяющий получить международный сертификат CambridgeESOL и предоставляющий большие шансы для поиска работы преподавателя английского языка за рубежом, предусматривает 3 модуля. Группировка тестовых заданий по данным модулям (модуль № 1 «Система языка; основы теории овладения языком и преподавания языка», модуль № 2 «Современный урок английского языка: планирование и использование дополнительных ресурсов», модуль № 3 «Ход урока и организация учебной деятельности») вполне может служить основой для ориентации в оценке методической подготовки учителя иностранного языка. К недостаткам Кембриджского экзамена ТКТ можно отнести ограниченность средств оценки методической подготовки учителя, точнее наличие единственного средства – теста.

Учитывая требования международных стандартов к подготовке учителей иностранного языка, а также критерии и показатели уровня методической подготовки, выделенные в отечественных научных исследованиях, попытаемся обобщить объекты диагностики методической подготовки учителя иностранного языка. *К ним можно отнести следующий комплекс знаний и умений:*

- теоретические знания по курсу методики и смежных с ней дисциплин;
- владение специальным терминологическим аппаратом для описания учебного процесса;
- знание отдельных приёмов, способов обучения;
- анализ и обоснование применения приёмов, способов обучения, последовательности обучающей деятельности;

- самостоятельное планирование и применение комплекса способов и приёмов в обучающей деятельности;
- организация и реализация учебной деятельности;
- контроль и оценка учебной деятельности;
- отбор и методическая обработка основных и дополнительных учебных материалов, применение наглядности и ТСО.

Подытоживая рассмотрение различных точек зрения на критерии и показатели качества методической подготовки учителя в целом и учителя иностранного языка в частности, отметим, что нередко критерием данного качества называют успешность и степень сложности решения методических/учебно-методических/профессионально-методических/учебно-профессиональных задач (Г. И. Саранцев, Т. С. Мамонтова, К. И. Саломатов, А. М. Тевелевич), хотя в вышеназванных исследованиях характеристика задач как средств диагностики специально не представлена.

Диагностика качества методической подготовки, сформированности методической компетентности предполагает дальнейший поиск путей оптимизации и обеспечения эффективности данной подготовки, в числе которых – различные принципы, подходы, условия, средства, определённая целевая направленность.

*Важным представляется обобщить наиболее важные из перечисленных в новейших научных исследованиях принципы методической подготовки учителя в целом (О. В. Записных, Н. В. Зеленко, И. Е. Малова, И. В. Левченко), позволяющие обеспечить её качество. Среди них принципы:*

- активности, конструктивного сотрудничества;
- взаимосвязи проектирования и самопроектирования методических компетенций;
- инвариантности и универсальности;
- интеграции и дифференциации;
- контекстной деятельности;
- личностной ориентации;
- минимизации и оптимизации профессионально-методической подготовки;
- научности, системности и целостности;
- непрерывности и преемственности;
- саморазвития, самоорганизации, самовоспитания и самопроектирования профессионально-методической подготовки студента;
- связи теории с практикой;
- содержательно-логического соответствия;
- сочетания фундаментальной и профессиональной направленности;
- функциональной полноты.

Представляется, что в ряду вышеперечисленных принципов особое внимание следует обратить на минимизацию и оптимизацию профессионально-методической подготовки, связь теории с практикой, системность и целостность, интеграцию, активность, так как именно они наименее всего

находят практическое воплощение в современной методической подготовке учителя.

Среди современных и относительно современных (по временным показателям) подходов к профессиональной педагогической и методической подготовке учителя иностранного языка, реализация которых по предположению их авторов, безусловно, должна способствовать совершенствованию качества методической подготовки – профессионально-деятельностный подход (К. И. Саломатов), интегративно-рефлексивный подход (Е. Н. Соловова), интегративный подход (Е. Э. Сысоева), контекстный подход (Е. С. Семёнова), компетентностный подход (Н. С. Курникова). В результате профессиональной педагогической подготовки на основе профессионально-деятельностного подхода студенты должны успешно осуществлять следующие виды педагогической деятельности:

- общепедагогические (воспитательная деятельность, просветительская деятельность);
- по специальности (практическое обучение иностранному языку, воспитание и образование средствами учебного предмета);
- учебно-методическая деятельность (оптимальная организация учебно-воспитательного процесса в заданных условиях, оснащение его средствами обучения);
- научно-методическая деятельность (изучение, обобщение, осмысление своего педагогического опыта и опыта коллег с целью поиска и внедрения новых идей в собственную практику обучения);
- самообразование и самовоспитание [9, с. 44].

Интегративно-рефлексивный подход к подготовке учителя иностранного языка позволяет соединить знание и его применение на основе анализа опыта практических и мыслительных действий. Курс методики преподавания иностранных языков при этом строится на основе рефлексии, интеграции и нового понимания задачной формы обучения [3]. В рамках интегративного подхода предлагается интегрировать содержание различных учебных курсов и обеспечить единство методических подходов при обучении всем аспектам профессиональной подготовки учителя. В единой программе профессиональной подготовки на весь период обучения определяются возможности содержательного интегрирования спецкурсов, дисциплин (практика речи, теория и методика обучения, межкультурная коммуникация, литература и др.) между собой [14]. Сущность контекстного подхода заключается в последовательном моделировании всей системы форм, методов и средств обучения, предметного и социального содержания усваиваемой студентами профессиональной деятельности, подключения всего потенциала активности студента. Данный подход, по мнению его автора, позволяет педагогически решить проблему интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов [7]. Компетентностный подход ориентирован на формирование ключевых квалификаций: корпоративности, эмпатии, информационной культуры, коммуникативных способностей, организаторских

умений, креативности, рефлексии, эмоциональной устойчивости, слухо-произносительных навыков. Предусматривается взаимосвязь всех направлений подготовки студентов факультета иностранных языков (теоретического, методического, практического). Процесс подготовки строится на принципах контекстности, компенсаторности, оригинальности и новизны воздействия, творческой активности педагога, профессиональных аналогий и заимствований, синергизма, рефлексивности, деятельности, природоопределенной направленности роста педагогического мастерства, непрерывности профессионального развития [11].

Частный «инструментарий» повышения качества современной методической подготовки будущего учителя иностранного языка немногочислен, но разнообразен: метод проектов и имитационно-игровые методы (Е. С. Глазырина), метод «включения» (И. А. Лобырёва), интеграция курсов методики и практики речи (А. В. Малёв), кейс-метод (Е. Н. Красикова), видеозапись-ситуационная модель (О. В. Гончарук), преемственность дидактической и методической подготовки (О. В. Записных) и даже работа с музыкально-поэтическим фольклором (О. Е. Романовская).

В большинстве из данных научных трудов опять упоминаются учебные методические задачи (или их «аналоги») как средства совершенствования методической подготовки или как дополнительный «инструментарий». Здесь они получают дополнительно к уже названной функции (средства диагностики качества методической компетентности) вторую функцию (средства её оптимизации). Кроме того, учебные методические задачи позволяют реализовать многие из вышеуказанных подходов и принципов совершенствования методической подготовки. В обобщённой классификации на уровне теории учебные методические задачи могут быть сгруппированы как минимум по следующим параметрам: по соответствию разделам содержания дисциплины «теория и методика обучения»; уровням проявления методической компетентности; группам методических умений; ориентации на виды профессиональной деятельности; степени алгоритмизации ответа; методам решения; степени ограниченности действий; функциональному назначению задач в методической подготовке; формам, основам «подачи»; уровням формирования методического мышления; формам выполнения. Однако наиболее оптимальным для совершенствования методической подготовки следует признать использование комплекса основ: от тестовых заданий и методических задач до творческих проектов и информационных технологий.

В заключение стоит отметить, что при вариативности представлений об оценке и оптимизации методической подготовки учителей иностранного языка, возможности выделения критериев и средств реализации данных задач далеко не исчерпаны.

**Библиографический список**

1. **Косырев, В. П.** Система непрерывной методической подготовки педагогов профессионального обучения [Текст]: автореф. дис. д-ра пед. наук / В. П. Косырев. – Москва, 2006. – 51 с.
2. **Саранцев, Г. И.** Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях [Текст] / Г. И. Саранцев // Педагогика школьная. – 2007. – Режим доступа: <http://www.portalus.ru>.
3. **Соловова, Е. Н.** Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход [Текст]. Монография / Е. Н. Соловова. – Москва: Издательство «ГЛЮССА-ПРЕСС», 2004. – 336 с.
4. **Пидкасистый, П. И.** Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности. Учебно-методическое пособие / П. И. Пидкасистый, Н. А. Воробьева. – М.: Издательство «Педагогическое общество России», 2007. – 192 с.
5. **Лебедева, О. В.** Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / О. В. Лебедева. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.
6. **Мамонтова, Т. С.** Формирование профессионально-методической компетентности будущего учителя математики в педвузе средствами курса «теория и методика обучения математике» [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Т. С. Мамонтова. – Омск, 2009. – 23 с.
7. **Семенова, Е. С.** Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе контекстного подхода [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Е. С. Семёнова. – Йошкар-Ола, 2007. – 25 с.
8. **Сухих, О. В.** Средства и методы профессиональной лингводидактической подготовки преподавателя иностранных языков и культур [Текст]: автореф. дис. д-ра пед. наук / О. В. Сухих. – Пятигорск, 2005. – 34 с.
9. **Саломатов, К. И.** Совершенствование профессионально-методической подготовки будущих учителей [Текст] / К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1. – С. 15–20.
10. **Тевелевич, А. М.** Формирование лингводидактической компетенции студентов при изучении дисциплины «теория обучения иностранным языкам» [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / А. М. Тевелевич. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.
11. **Курникова, Н. С.** Формирование ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка на основе компетентностного подхода [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Н. С. Курникова. – Чебоксары, 2008. – 22 с.
12. **Кожухов, К. Ю.** Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетентности будущего учителя (на материале дисциплины «теория и методика обучения иностранным языкам») [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук. / К. Ю. Кожухов. – Курск, 2008 – 24 с.
13. **Варламова, Е. Ю.** Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей иностранного языка как второй специальности [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Е. Ю. Варламова. – Чебоксары, 2005. – 23 с.
14. **Сысоева, Е. Э.** Интегративный подход в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка [Текст] / Е. Э. Сысоева // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 81–86.

УДК 37.04

***Погонышева Дина Алексеевна***

*Кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой автоматизированных информационных систем и технологий Брянского государственного университета имени академика И. Г. Петровского, dinochka32@mail.ru, Брянск*

**ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ  
РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ  
НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ**

***Pogonysheva Dina Alekseevna***

*Candidate of economic sciences, docent head of informative CASS and technologies of the Bryansk state university of the name of academician I. G. Petrovskogo, dinochka32@mail.ru, Brjansk*

**LICHNOSTNO-PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
OF FUTURE SPECIALISTS ON THE BASIS OF MODELING**

Опережающее профессиональное образование обусловлено повышением значимости личности в жизни общества и неадекватным отражением этого в функционировании профессионального образования; объективным наличием многовариантных решений в профессиональной деятельности и снижением уровня выбора оптимального из них; необходимостью прогностической оценки принимаемых управленческих решений и недостаточным развитием гуманистически ориентированного, прогностического образа мышления и деятельности; низкой социальной и профессиональной адаптацией индивидуума, не соответствующей требованиям формирующегося рынка труда. Опережающее профессиональное образование направлено на развитие у человека потенциальных природных способностей к активному, гуманистически ориентированному мышлению, формирование инновационного, преобразующего интеллекта, реализующегося в активной, преобразующей практике [9].

Участие России в Болонском процессе призвано изменить субъект-объектные отношения в отечественном образовательном пространстве. В ответ на вызовы, стоящие перед мировым сообществом, современная профессиональная педагогика предложила компетентностную образовательную парадигму. Сущность компетентностного подхода изложена в работах Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, В. А. Сластенина, В. В. Серикова, А. В. Хуторского и др. «Компетентностное образование можно понимать как жизненный опыт «в чистом виде», не подвергнутый дидактической переработке... Компетентность как экзистенциальное свойство человека является продуктом его собственной жизнетворческой активности, иницируемой процессом образования... Компетентностная модель образования нуждается в специ-

альной методологической основе» [3, с. 108]. При этом главной ценностью является «компетентность в обновлении компетентности... Компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтоб стать компетентностью как характеристикой личности... Компетентность это знание в деятельности» [1, с. 20–21].

Дидактической основой общеевропейского образовательного пространства является модульно-кредитная технология. Анализ стандартов третьего поколения показывает, что выпускник должен обладать целым рядом общекультурных и профессиональных компетенций. «Структура компетентностного опыта включает ориентировочную основу: 1) компетентного исполнения деятельности на основе образа предполагаемого продукта и логики его создания; 2) концептуального знания о сущности процесса и результата деятельности; 3) набора апробированных в собственном опыте способов деятельности (мыслительных, организационных, коммуникативных, информационных и др.); 4) выполнения этой деятельности в проблемных условиях (при неполноте заданий условий задачи, дефиците информации и времени, невыявленности причинно-следственных связей, непригодности известных вариантов решений); 5) рефлексии и самоконтроля своих действий» [8, с. 57].

Формирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся связано с асинхронным построением их профессиональной подготовки, резком усилением самостоятельной работы субъектов образовательного процесса. Сближение требований вуза и работодателей к выпускнику является залогом его конкурентоспособности на формирующемся рынке труда. В связи с этим целью профессиональной подготовки индивида является его личностно-профессиональное развитие. К задачам следует отнести формирование социально-профессиональной направленности, социально-профессиональной компетентности, профессионально важных качеств, профессионально значимых психофизиологических свойств.

Исследователи отмечают, что высшим компонентом личности является профессиональная компетентность. Критерием сформированности профессиональной компетентности личности является признание общественной значимости профессиональных результатов, высокий авторитет специалиста в предметной области. В соответствии с Болонским процессом, результатом профессионального развития индивида является сформированность ключевых компетенций: «социальная компетенция – способность взять на себя ответственность, совместно выработать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества; коммуникативная компетенция, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Интернет; социально-информационная компетенция, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной

информации, распространяемой СМИ; когнитивная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию; специальная компетенция – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда» [4, с. 63]. Сформированность ключевых компетенций обеспечивает универсальность профессиональной деятельности в различных социальных и профессиональных сообществах.

В современном мире наука является важнейшим элементом культуры, представляющим собой мощную производительную и социальную силу. Важнейшим аспектом общенаучной методологии является принцип системности, ориентирующий исследователя на рассмотрение объектов профессиональной деятельности с позиций закономерностей системного целого и взаимодействия его частей. Рассматривая природную системность деятельности личности как один из объективных факторов возникновения и развития системных понятий и теорий, необходимо отметить, что процесс исследования и преобразования окружающего мира также системен, и наши знания о нем являются системными.

Руководители и специалисты хозяйствующих субъектов в профессиональной деятельности постоянно сталкиваются с необходимостью принятия управленческих решений по самым различным вопросам. От их качества во многом зависят результаты финансово-хозяйственной деятельности организаций. Управленческие решения всегда связаны с факторами времени и риска, действующими, как правило, в противоположных направлениях. Специалист любого профиля и уровня управляет в профессиональной деятельности теми или иными системами: производственными объектами, технологическими процессами, коллективами работников и т. д. Целому ряду профессий присущи свойства профессиональных групп: человек – техника, человек – природа, человек – знаковая система, человек – человек. Действовать быстро и решительно – не только право, но и обязанность каждого специалиста. Большинство принимаемых управленческих решений имеет комплексный характер, требует системного анализа условий функционирования.

Эффективное управление социально-экономическими и производственно-технологическими процессами предполагает рассмотрение объекта как целостной системы; обеспечение необходимой информацией о свойствах и закономерностях поведения системы; разработку моделей, отражающих наиболее значимые свойства системы в данных условиях; определение стратегии развития управляемой системы с учетом цели ее функционирования; обоснование критерия оценки качества вариантов развития системы по принципу оптимальности; принятие управленческих решений на модели с учетом технических, технологических, экономических, погодных, социальных и случайных факторов; реализация выбранных оптимальных реше-

ний в реальной системе; анализ результатов воздействия на управляемую систему.

Объективная системность профессиональной деятельности человека приводит к необходимости моделирования исследуемых объектов. Моделирование представляет собой метод опосредованного познания и преобразования окружающей действительности, при котором изучаемый объект-оригинал находится в определенном соответствии с другим объектом-моделью, и модель способна замещать объект-оригинал на отдельных ступенях познавательного процесса.

Моделирование, являясь универсальным, инновационным методом познания и преобразования окружающей действительности, представляет собой необходимый этап целенаправленной творческой профессиональной деятельности личности, входит в состав более общего процесса познания, предполагающего не только взаимодействие человека с природой, но и обмен деятельностью между различными сферами духовного и материального производства. Принципиальная возможность моделировать объекты окружающей действительности равносильна возможности познания этих объектов.

Модель является инструментом познания, который исследователь ставит между собой и объектом и с помощью которого изучает его. Эта особенность моделирования определяет специфические формы использования абстракций, аналогий, гипотез, других категорий и методов познания. Функция модели – средство передачи различной информации. Исследователи отмечают, что «модель является средством интерпретации теории и средством интерпретации и объяснения явлений действительности. ...Модель представляет собой один из моментов познавательного процесса, в которых обнаруживается связь указанных противоположных направлений. Она является узловым пунктом, в котором последние, так сказать, пересекаются или встречаются друг с другом благодаря тому, что она представляет собой некоторую идеализированную структуру, в которой выполняется теория, сохраняющая черты сходства с действительностью, и вместе с тем гомоморфную действительности, но связанную определенным образом с теорией» [10, с. 207]. Современная технология принятия оптимальных управленческих решений в сложных, недетерминированных ситуациях реализуется прежде всего на основе применения экономико-математических методов и моделей, позволяющих оперативно и качественно обработать поступающую информацию.

Необходимость личностного и профессионального развития обучающихся обуславливает актуальность «моделирования на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. При этом осуществляется постепенный переход от наиболее абстрактных моделей, реализуемых главным образом в рамках одной учебной дисциплины (физики, математики, философии и др.) и обеспечивающих фундаментальные знания, ко все более конкретным, межпредметным моде-

лям, воссоздающим реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства, отношения занятых в них людей» [2, с. 60].

В эпоху информатизации существенно возрастает значение компьютерного моделирования. «Являясь по своей природе видом математического, а, следовательно, знакового моделирования, компьютерное моделирование в то же время обладает достоинствами, сближающими его с натурным моделированием и естественным экспериментом как логическим развитием последнего. Такое моделирование существенно преодолевает традиционный разрыв между абстракциями математических формул и тем богатым конкретным содержанием, которое стоит за ними и ради которого они создаются и изучаются. Но, с другой стороны, чувство реального материала, которое появляется благодаря развитым формам компьютерного моделирования, и реальное столкновение с представленным в модели содержанием смешивать нельзя» [6, с. 16].

Динамическое развитие инновационной экономики тесно связано с проектной культурой, пронизывающей материальное производство, науку, искусство, систему социальных взаимоотношений, общественное сознание человека. Проектная культура является важнейшей основой гармоничного взаимодействия человека с природой, обществом, технологической средой [7].

Исследованию проектной деятельности в образовательном процессе посвящены работы Н. В. Матяш, Н. Н. Нечаева, А. М. Новикова, В. В. Рубцова, В. Ф. Сидоренко, В. Д. Симоненко, Г. П. Щедровицкого и др. При выборе сферы проектной деятельности, модели, конструкции продукта, услуги объективно происходит исследование потребности общества в определенных товарах, услугах, обладающих конкретными свойствами, осуществляется мысленный эксперимент. «В число основных операций, составляющих мысленный эксперимент, должны быть включены следующие: 1) построение по определенным правилам мысленной модели (идеализированного «квазиобъекта») подлинного объекта изучения; 2) построение по таким же правилам идеализированных условий, воздействующих на модель, включая создание идеализированных «приборов», «инструментов»; 3) сознательное и планомерное изменение и относительно свободное и произвольное комбинирование условий и их воздействия на модель; 4) сознательное и точное применение на всех стадиях мысленного эксперимента объективных законов и использование фактов, установленных в науке, благодаря чему исключаются абсолютный произвол, необоснованная фантазия» [10, с. 212].

Анализ проблемной ситуации связан со сбором и обработкой необходимой информации о состоянии внешней и внутренней среды. Возникшая проблема определяется как расхождение между желаемым и реальным состояниями управляемого объекта. Доведения выявленных проблем до их количественной определенности требует от специалистов знаний, опыта, интуиции, творческого подхода.

Творчество представляет собой форму познания действительности, удовлетворение потребностей человека и общества. Творчество – это способ

существования человека, специалиста, профессионала, форма его развития и самоутверждения. Для ряда стран мира выявление и подготовка творческих личностей является проблемой общенационального значения. В условиях динамически развивающейся окружающей действительности специалист принимает решения в недетерминированных условиях, поэтому «если ставить цели творческого развития личности студента как будущего специалиста и гражданина общества, нужно предоставить ему реальные возможности интеллектуальной инициативы в обучении, ... перехода в позицию творца своих знаний и самого себя. ...» [2, с. 56]. Наиболее значимым результатом творческой деятельности индивида является создание нового в самом творце, преобразование субъекта творчества, изменение его внутреннего мира, восприятию окружающей действительности, проявляемое в созидательном, конструктивном поведении.

Разработанная нами концепция личностного и профессионального развития будущих специалистов на основе моделирования включает базовые положения о том, что моделирование представляет собой универсальное средство системного познания и системного преобразования окружающей действительности, личностного и профессионального развития и саморазвития; оно реализуется в профессиональной подготовке индивидуума на основе принципов целесообразности, развития, вариативности, проблемности, игрового моделирования как метод и средство обучения, способ структурирования учебного материала, компонент содержания образования; создает предпосылки эффективного межпредметного взаимодействия.

Методологической основой разработанной нами концепции послужили положения диалектического подхода о взаимной обусловленности развития общества и образования (Б. Н. Кедров, А. Д. Урсул, И. Т. Фролов); философии образования о сущности и характере современных образовательных проблем (Б. С. Гершунский); личностно ориентированного образования; принципы государственной образовательной политики: фундаментализация, гуманизация, гуманитаризация, непрерывность, компьютеризация; положения о том, что моделирование является важнейшим методом системного познания и системного преобразования мира (Л. В. Канторович, Ф. И. Перегудов, В. А. Штофф); представляет собой средство профессионального развития (П. Р. Атутов, С. Я. Батышев, А. М. Новиков, В. А. Слостенин), дидактическую основу профессиональной подготовки студентов (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько).

Системообразующим компонентом профессиональной подготовки студентов, личностного и профессионального развития будущих специалистов служит модель современного профессионала, интегрирующая профессиональную направленность, профессиональную компетентность, профессионально важные личностные качества и профессионально значимые психофизиологические свойства, успешная реализация которой обеспечивает формирование готовности студентов к развитию и саморазвитию.

Профессиональная подготовка обучающихся на основе моделирования окружающей действительности становится средством достижения безопасного и комфортного существования личности, способствует гармонии ее взаимоотношений с окружающей средой. Моделирование представляет собой мощное средство педагогического сопровождения личностного и профессионального развития, самосовершенствования, самоактуализации личности. Разработка дидактической системы межпредметного взаимодействия с применением моделей социально-экономических и производственно-технологических процессов обуславливает координацию содержания структурных компонентов учебного плана.

Реализация моделирования способствует практической реализации основных положений личностно ориентированного профессионального образования (личностное и профессиональное саморазвитие студентов как субъектов будущей профессиональной деятельности), компетентностного подхода (формирование у будущих специалистов социальной, коммуникативной, информационной, специальной и когнитивной ключевых компетенций), интегративного подхода, отражающего межпредметную координацию содержания учебных дисциплин (внешняя интеграция) и формирование интегральных характеристик личности будущего профессионала (внутренняя интеграция); позволяет на научной основе проектировать траекторию личностного и профессионального развития современного выпускника; компоненты и варианты структурирования содержания профессиональной подготовки, а также способы межпредметного взаимодействия дисциплин учебного плана; активные, развивающие формы и методы профессиональной подготовки студентов; средства программного и учебно-методического обеспечения процесса профессиональной подготовки студентов; результаты профессиональной подготовки и методику выявления уровней готовности выпускников к профессиональной деятельности. Выполненное исследование позволяет дополнить профессиональную компетентность специалистов следующим компонентом: умение моделировать социально-экономические и производственно-технологические процессы.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил нам обосновать критерии эффективности личностного и профессионального развития студентов на основе моделирования: когнитивный, деятельностный, личностный. Предложенные нами критерии находятся во взаимном и взаимозависимом воздействии друг на друга.

Когнитивный критерий характеризует образовательный процесс в вузе с применением моделей и компьютерных технологий. В состав когнитивного критерия мы включаем адекватные представления обучающихся о моделировании, как универсальном методе познания и преобразования окружающей действительности и самого человека; знание существующих классификаций моделей; осознание необходимости применения моделей для личностного и профессионального развития.

Деятельностный критерий характеризуется уровнем развития умений и навыков профессиональной деятельности на основе применения моделей с использованием компьютерных технологий. Он включает личный опыт построения, изучения и применения моделей социально-экономических и производственно-технологических процессов, решения задач на компьютере с использованием пакетов прикладных программ и инструментальных сред, умение адекватно оценивать уровень овладения моделированием; наличие навыков моделирования профессиональной среды и др.

Личностный критерий включает представления субъектов образовательной деятельности об окружающей действительности как совокупности разнообразных моделей; подструктуры личности.

В контексте нашего исследования педагогическими условиями эффективной профессиональной подготовки студентов на основе моделирования являются:

- адаптация содержания, форм и методов профессиональной подготовки студентов к условиям профессиональной деятельности;
- выработка на занятиях способов решения развивающих профессиональных задач с применением моделей и компьютерных технологий до степени обобщенных приемов и профессиональных умений и навыков;
- выполнение студентами творческих заданий (междисциплинарных проектов), курсовых и дипломных работ (проектов) с применением математических моделей и компьютерных технологий.

Реализация в информационно-образовательном пространстве вуза моделирования как инновационного вида деятельности, обладающего признаком универсальности, вызывает необходимость научить студентов математически формулировать и ставить задачи, решать их методами исследования операций, находить допустимые и оптимальные решения, готовить исходную информацию, использовать пакеты прикладных программ, анализировать результаты решения, формулировать выводы и предложения по совершенствованию функционирования организационных систем.

Профессиональная подготовка студентов вуза на основе моделирования обеспечивает решение стратегической задачи профессионального образования – подготовку функционально грамотных, компетентных, конкурентоспособных и мобильных специалистов, умеющих быстро адаптироваться к динамично изменяющейся социально-технологической и профессионально-производственной среде, постоянно повышать свой профессиональный уровень, моделировать процессы и результаты профессиональной деятельности.

### Библиографический список

1. **Асмолов, А. Г.** Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения [Текст] / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий – М.: Высшая школа, 1991.

3. **Грачев, В. В.** Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании [Текст] / В. В. Грачев, О. А. Жукова, А. А. Орлов // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 107–112.
4. **Зеер, Э. Ф.** Психология личностно ориентированного профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.
5. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
6. **Информационные** процессы в университетском образовании [Текст] / Под ред. В. А. Садовниченко. – М.: Изд-во МГУ, 1991
7. **Матяш, Н. В.** Проектная деятельность будущего учителя: проблемы профессионального становления [Текст] / Н. В. Матяш, В. Г. Веселова – Брянск: Изд-во БГУ, 2002.
8. **Митяева, А. М.** Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели [Текст] / А. М. Митяева // Педагогика. – № 8. – 2008. – С. 57–64.
9. **Профессиональная педагогика** [Текст]: – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999.
10. **Штофф, В. А.** Моделирование и философия [Текст] / В. А. Штофф – М.: Наука, 1966.

РАЗДЕЛ II  
**ИНФОРМАЦИОННЫЕ  
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ**

---

УДК 81'27/.2(045)

***Кашкарева Елена Алексеевна***

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культуры речи и методики преподавания русского языка и докторант кафедры педагогики факультета педагогического и художественного образования Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, kashea@mail.ru, Саранск*

**СТАРТОВЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ ТЕКСТОВОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДЛЯ  
РАЗРАБОТКИ ОБУЧАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ**

***Kashkareva Elena Alekseevna***

*Candidate of Pedagogical Sciences dozent of the Department of Speech Culture and Methodology of Russian Language Teaching, doctoral candidate, Pedagogics Chair, The Faculty of Pedagogical and Arts Education of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, kashea@mail.ru, Saransk*

**THE START INDICATORS OF THE LEVEL OF THE TEXT  
ACTIVITY FUTURE TEACHER FOR WORKING  
OUT THE EDUCATIONAL TECHNOLOGY**

Эффективность решения социально-экономических проблем современной России во многом зависит от умения специалиста самого широкого профиля презентовать результаты своей деятельности в различных ситуациях социально-делового общения, от умения эффективно продвигать результаты своей деятельности в условиях современного рынка труда, требующего наличие мобильных, коммуникабельных, оригинально (без опоры на чужие тексты) и уместно реализовывающих профессионально-текстовую деятельность специалистов. В основе данных умений лежит способность к продуцированию и дальнейшему использованию собственных текстовых высказываний определенной коммуникативной направленности, прежде всего, с учетом интересов, запросов и особенностей партнеров по общению. В процессе вузовского педагогического образования способность такого рода может быть сформирована в результате применения специальной гуманитарной технологии – технологии профессиональной текстовой деятельности педагога.

*В широком смысле под текстовой деятельностью понимают способ реализации общественно-коммуникативных потребностей человека путем восприятия или создания текстов в различных ситуациях общения. По убеждению Т. М. Дридзе, текстовую деятельность можно рассматривать как самостоятельную деятельность с собственной сверхзадачей и непосредственной целью, как деятельность с самостоятельным мотивом, предметом и продуктом. Подробно*

исследуя текстовую деятельность как особый вид деятельности человека, ученый определяет ее место в структуре общения в целом: «Говоря о текстовой деятельности, мы имеем дело с новым, весьма обширным полем научных изысканий, открывающимся на стыке целого ряда областей знаний о человеке и обществе и позволяющим при изучении знакового общения перенести акценты с языка как системы и текста как единицы языка на текст как подлинно коммуникативную единицу наиболее высокого порядка, являющую собой не только продукт, но также образ и объект мотивированной и целенаправленной коммуникативно-познавательной деятельности» [1, с. 49].

Профессиональная текстовая деятельность педагога, по нашему мнению, представляет комплекс его интеллектуально-речевых действий, направленных на восприятие исходного для предстоящего учебного общения текста (часто научного) в ходе чтения или слушания, планирование его использования в ходе предстоящего общения, преобразование и продуцирование нового учебного текста как основного средства, реализующего образовательные, развивающие и воспитательные задачи процесса обучения (как основного средства транслирования научного знания в ходе учебно-педагогической коммуникации).

Основной целью проектируемой технологии является создание специальной модульной системы обучения будущего педагога принципам создания эффективной и уместной профессиональной текстовой деятельности. Отдельные модули данной системы (и все в комплексе) могут быть использованы при обучении будущего специалиста самого широкого профиля, чья профессиональная деятельность так или иначе связана со сферами повышенной речевой ответственности: это и специалисты в сфере преподавания, это и специалисты в социальной, деловой и правовой сфере (секретари-референты, менеджеры, управленцы, юристы и т. п.). В чем преимущество такой программы модульного типа? Она будет позволять оперативно обновлять и/или заменять конкретные модули при изменении требований к будущему специалисту, что даст возможность индивидуализировать обучение, исходя из набора компетенций конкретных обучающихся и их профессионального опыта путем комбинации необходимых модулей. Благодаря этому можно формировать различные курсы обучения в зависимости от потребностей и рынка труда, и рынка образовательных услуг.

Основанием для разработки такой технологии в педагогическом образовании, формирующей новый тип специалиста с учетом его компетентности в области профессиональной текстовой деятельности, могут послужить в числе прочих и данные констатирующего эксперимента среди студентов педагогического вуза. В эксперименте участвовали как студенты-гуманитарии (студенты филологического факультета, факультета истории и права, факультета иностранных языков), так и студенты-негуманитарии (будущие учителя математики и информатики). Такой охват реципиентов позволил выявить стартовые показатели уровня готовности студентов педвуза к осуществлению профессиональной текстовой деятельности для разработки специальной обучающей технологии.

Эксперимент со студентами-филологами имел несколько этапов: эксперимент со студентами 4 курса после прохождения ими педагогической практики и после

изучения дисциплины «Текст как отражение филологических взаимосвязей культур русского и мордовского народов», со студентами 5 курса после прохождения второй производственно-педагогической практики и с группой студентов, изучавших спецкурс «Педагогическая интерпретация научного текста» (в образовательную программу данных дисциплин включались элементы проектируемой технологии формирования умений текстовой деятельности). Эксперимент со студентами-нефилологами (физико-математического факультета, факультета истории и права, факультета иностранных языков) был организован на конечной стадии изучения дисциплины «Русский язык и культура речи».

На данном этапе констатирующего эксперимента нас интересовала степень практического освоения студентами теоретической информации, подаваемой в рамках указанной традиционной вузовской дисциплины и в рамках предметных методик, о принципах осуществления профессиональной текстовой деятельности.

Анкета включала в себя разные типы вопросов и предполагала побудить участников к осмыслению в целом понятия текстовая деятельность – ключевого теоретико-методического понятия в рамках проектируемой технологии.

*Представим результаты анализа некоторых показателей анкетирования, свидетельствующие о степени готовности студента педвуза к осуществлению текстовой деятельности как особого вида профессиональной деятельности.*

Результаты ответов на вопрос: «Проходили ли Вы специальную (теоретическую) подготовку по проблеме осуществления текстовой деятельности в профессиональной учебно-педагогической коммуникации?» показаны в табл. 1.

Таблица 1

**Наличие у студентов педвуза специальной подготовки по текстовой деятельности**

Студенты-негуманитарии, %	Студенты-гуманитарии, %			
	Филологи		Нефилологи	
	4 курс	5 курс	Ин. яз. 2 курс	Историки 2 курс
98 не имеет специальной подготовки	100 имеют спец. подготовку	89 имеют спец. подготовку	50 имеют спец. подготовку	50 имеют спец. подготовку
	Перечень спец. дисциплин: общая риторика, школьная риторика, стилистика, филологический анализ художественного текста, литературоведение, филологические взаимосвязи культур русского и мордовского народов		Перечень спец. дисциплин: русский язык и культура речи	
	72 имеют специальную подготовку			

В числе указанных дисциплин, в рамках которых, по мнению самих участников анкетирования, студентами-гуманитариями были получены специальные знания по указанной проблеме, лидируют такие, как «Русский язык и культура речи» (у студентов-нефилологов), «Общая риторика», «Школьная риторика», «Стилистика», «Филологический анализ художественного текста», «Литературоведение», «Филологические взаимосвязи культур русского и мордовского народов» (у студентов-филологов). Однако анализ рабочих программ, представленных преподавателями-разработчиками данных учебных курсов, позволяет нам утверждать, что в круг формируемых знаний и умений по указанным анкетлируемыми дисциплинам развитие специальных умений профессиональной текстовой деятельности не включалось.

Весьма показательны в плане констатирования уровня освоения студентами подаваемой теоретической информации, так или иначе связанной с текстовой деятельностью в рамках указанных учебных дисциплин, оказались ответы на вопрос: «Что Вы понимаете под термином *текстовая деятельность* (дайте развернутое определение)?», представленные в табл. 2.

Таблица 2

Текстовая деятельность в понимании студентов педвуза

Представленные определения	Студенты-негуманитарии, %	Студенты-гуманитарии, %			
		Филологи		Нефилологи	
		4 курс	5 курс	Ин. яз.	Историки
«Работа с текстом», «возможные операции с текстом»	23	13	42	22	55
		33			
«Анализ текста и создание текста», «анализ текста и оценка текста», «извлечение информации из текста и применение информации»	23	–	34	78	45
		39			
«Восприятие, осмысление, интерпретация, продуцирование текста» и т. п.	–	87	–	–	–
		22			
«Возможные способы выражения мысли: устная и письменная речь»	34	–	–	–	–

Большая часть анкетлируемых, комментируя термин текстовая деятельность, на первый план выдвигали текстодеятельностные умения, так или иначе связанные с извлечением и анализом информации, фиксируемой в тексте. В подобных ответах нет размышлений их авторов – будущих учителей о главном – о цели извлечения информации из текста, образно выражаясь, «дальнейшая судьба» такой извлеченной информации в процессе педагогической

коммуникации неизвестна. Еще одна группа анкетированных (вторая по численности), определяя термин текстовая деятельность, либо очень обобщенно передавали суть данного понятия, либо выделяли в предлагаемых определениях лишь некоторые разновидности текстовой деятельности как таковой. И, наконец, часть анкетированных (негуманитариев) связывает текстовую деятельность исключительно с умениями выражать мысли в письменной и устной формой речи – подобные ответы позволяют полагать, что здесь подразумевается текст, который может быть представлен как в письменной, так и в устной форме. Данный вывод вполне логичен и обоснован, поскольку тема «Разновидности речи. Устная и письменная речь» включена в учебную программу по указанной дисциплине, изучаемой участниками эксперимента.

Как видно, в разных определениях предлагаются возможные разновидности текстовой деятельности как профессиональной для учителя, но не дается полного перечня таких разновидностей.

Таким образом, стали вполне прогнозируемы и последующие ответы анкетированных на конкретный вопрос о разновидностях текстовой деятельности, реализующихся в процессе учебно-педагогической коммуникации, которые представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Разновидности профессиональной текстовой деятельности в понимании студентов педвуза**

Типы разновидностей текстовой деятельности	Студенты-негуманитарии, %	Студенты-гуманитарии, %			
		Филологи		Нефилологи	
		4 курс	5 курс	Ин. яз.	Историки
«Вклад, реферат, дипломная работа», «доклад, беседа, дискуссия»	57	24	–	12	100
		34			
«Выступления с докладом», «ответ у доски», «ведение лекционного занятия»	17	–	–	12	–
		3			
«Говорение, письмо, чтение»	8	–	32	–	–
		8			
«Восприятие текста, его анализ», «создание текста, его оценка» и т. п.	–	42	54	–	–
		24			
«Восприятие, осмысление, интерпретация, продуцирование текста...»	–	34	–	–	–
		8			
Нет ответа	18	–	15	72	–
		21			

Большая часть всех участников анкетирования, не имея полного представления об особенностях профессиональной текстовой деятельности педагога, фактически смешивает разные понятия: «разновидности текстовой деятельности» и «речевые жанры».

Считаем, весьма показательными в плане фиксирования у анкетлируемых (в большей степени это касается студентов-негуманитариев) наличного объема знаний о тексте как единице профессиональной коммуникации данные следующего критерия анкетирования: «В каком из предложенных ниже значений Вы используете термин текст в процессе обучения?», которые представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Варианты используемых студентами педвуза значений термина текст**

Типы выбранных значений	Студенты-негуманитарии, %	Студенты-гуманитарии, %			
		Филологи		Нефилологи	
		4 курс	5 курс	Ин. яз.	Историки
Текст как единица языка	23	–	15	33	–
		12			
Текст как единица речи	60	–	21	50	75
		61			
Текст как единица профессиональной коммуникации	17	–	15	46	25
		21			
Предложенные варианты: 1) «Текст как интегративная единица: используется во всех трех значениях»	–	100	32	33	
		41			
2) «Текст как явление культуры»	–	13	–	–	–
		3			

Вопрос «Как Вы считаете, в рамках какого (каких) учебного предмета (учебных предметов) должны целенаправленно формироваться у учащихся (школьников) умения текстовой деятельности?» должен был выявить у будущих учителей уровень восприятия текстовой деятельности в качестве профессионального вида деятельности (результаты зафиксированы в табл. 5).

На основании полученных данных можно составить так называемый рейтинг школьных предметов в плане формирования у учащихся в их рамках умений текстовой деятельности: на первом месте русский язык, на втором месте русский язык и риторика (культура речи), третье место, по мнению негуманитариев, занимает группа школьных предметов: русский язык, история, обществознание, по мнению филологов – литература.

**Ранжирование школьных предметов по важности формирования умений текстовой деятельности**

Школьные предметы	Студенты-негуманитарии, %	Студенты-гуманитарии, %			
		Филологи		Нефилологи	
		4 курс	5 курс	Ин. яз.	Историки
Русский язык	52	100	89	100	100
		97			
Русский язык и риторика	26	100	80	100	25
		76			
Русский язык, история, обществознание	19	–	–	–	50
		12			
Русский язык, литература, иностранные языки	–	–	–	100	–
		25			
Литература	–	78	77	–	75
		57			
Все гуманитарные предметы	–	14	–	–	–
		3			
Все школьные предметы	3	–	15	–	–
		4			

Такие ответы подтверждают наше предположение об отсутствии у студентов педагогического вуза специальных знаний о профессиональном характере текстовой деятельности и приводят к очевидной мысли о необходимости разработки и введения в систему профессиональной коммуникативной подготовки студента педвуза специальной обучающей системы по формированию умений создавать и использовать текст как единицу профессиональной коммуникации.

Результаты ответов на вопрос: «Как Вы считаете, в рамках какого (каких) вузовского учебного предмета (учебных предметов) должны целенаправленно формироваться у студентов (у будущих учителей) умения текстовой деятельности?» представлены в табл. 6.

**Ранжирование вузовских предметов по важности формирования умений текстовой деятельности**

Вузовские предметы	Студенты-негуманитарии, %	Студенты-гуманитарии, %			
		Филологи		Нефилологи	
		4 курс	5 курс	Ин. яз.	Историки
1	2	3	4	5	6
Русский язык и культура речи	73	100	100	84	100

СТАРТОВЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ ТЕКСТОВОЙ ...

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6
Риторика	–	100	95	–	–
Литература	–	78	64	22	–
Педагогика и психология	20	–	–	33	–
Иностранные языки	–	–	–	89	–
История	–	–	–	–	90
Предметные методики	–	–	–	3	–
Нет ответа	7	–	–	–	–

Большинство реципиентов считает, что умения текстовой деятельности должны формироваться на занятиях по предмету «Русский язык и культура речи». Факт ближайшей связи данного предмета и умений текстовой деятельности очевиден, однако анализ действующих государственных стандартов высшего профессионального образования показывает, что у данной дисциплины свой особый объект и предмет исследования – система языка и возможные его реализации в тех или иных коммуникативных ситуациях, это система коммуникативных качеств речи, наличие которых позволяет человеку строить эффективные речевые высказывания и т. п. В среднем около 25% анкетированных полагает, что такие вузовские предметы, как педагогика, философия, психология также способны формировать у изучающих их умения текстовой деятельности. Однако очевидно, что, имея специфические объекты и предметы исследования, данные дисциплины не способны целенаправленно заниматься формированием специальных умений профессионального текстовой деятельности педагога.

Обобщенные результаты анализа ответов на вопрос: «Как Вы оцениваете собственный уровень осуществления эффективной текстовой деятельности?» содержатся в табл. 7

Таблица 7

**Оценка студентами педвуза собственного уровня текстовой деятельности**

Уровень текстовой деятельности	Студенты-негуманитарии, %	Студенты-гуманитарии, %			
		Филологи		Нефилологи	
		4 курс	5 курс	Ин. яз.	Историки
Высокий	–	–	11	–	–
		3			
Средний	13	87	63	100	50
		75			
Низкий	70	13	5	–	50
		17			
Нет ответа	13	–	16	–	–
		4			

Следующие вопросы анкеты должен был побудить участников анкетирования к анализу различных ситуаций учебно-педагогической коммуникации с точки зрения затруднений в порождении собственной текстовой деятельности.

Результаты по показателю: «В каких ситуациях, порождающих текстовую деятельность в процессе учебно-педагогической коммуникации, Вы испытываете большие затруднения?» представлены в табл. 8.

Таблица 8

**Ранжирование ситуаций учебно-педагогической коммуникации по затруднениям в профессиональной текстовой деятельности**

Типы ситуаций	Студенты-негуманитарии, %	Студенты-гуманитарии, %			
		Филологи		Нефилологи	
		4 курс	5 курс	Ин. яз.	Историки
Аргументирование собственной точки зрения по какой-либо изучаемой теме	47	28	32	27	–
		21			
Публичное устное выступление по подготовленной теме	39	28	17	27	50
		30			
Формулирование учебного ответа на семинаре, практическом занятии и т. п.	34	28	–	22	50
		25			
Включение извлеченной информации в учебную коммуникацию	17	28	–	38	50
		30			
Анализ информации, извлеченной из текста	–	–	32	33	25
		22			
При подготовке в уроку-объяснению нового материала	–	42	32	–	–
При составлении характеристики на учащегося, класс	–	37	42	–	–
При подготовке к тематическому классному часу	–	–	17	–	–

Данные ответы вновь сигнализируют о необходимости специального обучения студентов педвуза специфике профессиональной текстовой

деятельности, актуальной в различных ситуациях учебно-педагогической коммуникации.

Результаты осмысления вопроса: «С чем связаны трудности в осуществлении текстовой деятельности в отмеченной (или сформулированной Вами) учебно-педагогической ситуации (ситуациях)?» зафиксированы в табл. 9.

Таблица 9

**Анализ трудностей в ходе текстовой деятельности**

Типы трудностей	Студенты-негуманитарии, %	Студенты-гуманитарии, %			
		Филологи		Нефилологи	
		4 курс	5 курс	Ин. яз.	Историки
Отсутствие специальных знаний по принципам осуществления текстовой деятельности (по восприятию, пониманию, интерпретации, порождению, потреблению текстов в процессе коммуникации)	57	42	32	35	50
		40			
Отсутствие необходимого опыта для осуществления данного вида текстовой деятельности	37	71	53	48	50
		55			
Наличие психологических сложностей (волнение, «публичный страх» и т. п.)	29	42	63	77	75
		34			
Недостаточная теоретическая подготовка по предмету речи (теме)	–	21	21	–	–
		10			

Осмысление трудностей текстовой деятельности в отмеченных анкетизируемых учебно-педагогических ситуациях дало следующие показательные для нашего исследования результаты: около половины всех участников эксперимента (48%) считает, что именно отсутствие специальных знаний по принципам осуществления текстовой деятельности (по восприятию, пониманию, интерпретации, порождению, потреблению текстов в процессе коммуникации) является причиной таких затруднений; 31% респондентов полагает, что причина подобных трудностей кроется в отсутствии необходимого опыта для осуществления данного вида текстовой деятельности; и 31% анке-

тируемых, анализируя собственную текстовую деятельность, считают, что малая ее эффективность связана не с самими принципами грамотного ее осуществления, а скорее с наличием психологических сложностей (волнение, «публичный страх» и т. п.).

Следующий вопрос анкеты должен был побудить анкетируемых будущих учителей к анализу ситуаций учебно-педагогической коммуникации с точки зрения востребованности в них умений текстовой деятельности учителя (математики, информатики, русского языка, литературы и риторики, иностранного языка, истории). Результаты полученных ответов представлены в табл. 10.

Таблица 10  
Текстовая деятельность в учебно-педагогических ситуациях

Типы ситуаций	Студенты-негуманитарии, %	Студенты-гуманитарии, %			
		Филологи		Нефилологи	
		4 курс	5 курс	Ин. яз.	Историки
Объяснение нового материала	69	–	–	30	100
Подготовка к урокам	34	–	–	–	–
«Открытый» урок	–	–	–	50	–
Общение с носителями языка	–	–	–	42	–
Выступление на конференциях	–	–	–	10	–
При составлении индивидуальных заданий учащимся	3	–	–	–	–
При формулировании вопросов учащимся	–	–	–	–	100

Такие ответы участников эксперимента подтверждают уже выдвигаемые тезисы о непосредственной связи умений текстовой деятельности учителя как умений профессионального характера с результативностью решения им разнообразных методических и дидактических задач, главнейшей из которых является обеспечение эффективного транслирования научного знания, научной информации в процессе обучения.

Последний вопрос анкеты потребовал от участников эксперимента определенных умений ранжирного типа: они должны были отметить возможные из предложенных способы совершенствования собственных умений эффективной текстовой деятельности. Результаты ответов на данный вопрос содержатся в табл. 11.

**Способы совершенствования собственных умений текстовой деятельности**

Типы способов	Студенты-негуманитарии, %	Студенты-гуманитарии, %			
		Филологи		Нефилологи	
		4 курс	5 курс	Ин. яз.	Историки
Включение в учебные планы вуза специальных учебных курсов	60	92	63	38	50
		67			
Специальное обучение (посещение занятий по специальным предметам, проводимых специалистами)	52	–	26	50	75
		37			
Самообразование	44	57	42	56	100
		41			
Проведение специальных публичных мероприятий для отработки умений текстовой деятельности	30	57	21	44	50
		42			
Пересмотр содержания и направленности современных вузовских учебных курсов с акцентом на умения текстовой деятельности	–	–	26	27	–
		14			
Создание группы специалистов, оценивающих уровень текстовой деятельностью	–	–	17	–	–
		4			

Выявленный уровень готовности студента педагогического вуза к осуществлению профессиональной текстовой деятельности приводит к очевидной мысли о необходимости включения в вузовскую методическую подготовку студентов педагогического вуза специальной технологии, теоретической наполняемостью которой будет усвоение материала, знакомящего будущего учителя с понятием «текстовая деятельность», с многоаспектной интерпретацией данного понятия, с особенностями каждой разновидности текстовой деятельности, со спецификой результата данного вида профессиональной коммуникации учителя, который предстает в форме речевого произведения, имеющего высокую профессиональную значимость и т. п. Очевидно и то, что качественная методическая подготовка будущих учителей в педагогическом вузе должна предполагать не только формирование

у них знаний, но и развитие на их основе умений практически реализовать текстовую деятельность в различных ситуациях учебно-педагогической коммуникации и добиваться ее результативности в целях усвоения учащимися изучаемого, а для этого будущий учитель должен, во-первых, соотносить планируемую разновидность текстовой деятельности (собственной и учащихся) в соответствии с учебно-педагогической ситуацией и в связи с этим отбирать наиболее адекватные условия для эффективного осуществления текстовой деятельности; во-вторых, целенаправленно и осознанно осуществлять собственную текстовую деятельность как профессиональную или организовывать эффективную текстовую деятельность школьников, анализировать и корректировать спродуцированную собственную и учащихся текстовую деятельность; в-третьих, отслеживать результаты своей профессиональной текстовой деятельности, совершенствовать ее.

#### **Библиографический список**

1. **Дридзе, Т. М.** Язык и социальная психология [Текст]: учеб. пособие для фак. журналистики и филолог. фак. ун-тов / под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Высш. школа, 1980. – 224 с.

УДК 37.0

**Жилин Владимир Ильич**

*Кандидат педагогических наук, доцент, директор Филиала ГОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», director-tara@mail.ru, nauka\_tara@mail.ru, Tara*

**О ПОСТРОЕНИИ КЛАССИФИКАТОРА  
СБОЕВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Zhilin Vladimir Yl'ich**

*Director of Omsk State Pedagogical University' branch in Tara, director-tara@mail.ru, nauka\_tara@mail.ru, Tara*

**ABOUT FORMATION OF THE CLASSIFIER  
DISRUPTION IN THE LEARNING ACTIVITY**

Включение ситуативного подхода в качестве методологического компонента обучения представляется перспективным, так как позволяет решить ряд проблем современного образования, среди которых наиболее весомой представляется проблема организации профильного обучения в общеобразовательных школах [1].

Процедуры управления на основе ситуативного подхода после обнаружения ситуации сбоя, по мнению Ю. Ю. Екатеринославского [2], включают в себя следующие компоненты: идентификацию ситуации по имеющемуся классификатору, прогнозирование развития ситуации, выбор стратегии управления, выбор метода разрешения ситуации, подбор по классификатору элементарных управленческих решений, соответствующих стратегии и методу разрешения ситуации, оценка стратегии и метода, формирование решений по компонентам объекта воздействия.

В педагогике на сегодняшний день предприняты попытки классификации различных образовательных ситуаций – учебных, педагогических, индивидуальных ситуаций учения, личностно-ориентированных, «напряжения» и т. п.

Так, например, В. С. Безрукова [3], подразделяет учебные ситуации на проблемные, политехнические и производственно-технические, и, говоря о необходимости наличия у педагога собственного архива педагогических ситуаций, предлагает классифицировать их по месту возникновения и протекания, по степени проективности, по степени оригинальности, по степени управляемости, по участникам, по заложенным противоречиям.

И. Якиманская, И. Рыжухина [4] разрабатывают ситуативный подход, основанный на ситуативной диагностике, которая определяется совокупностью характеристик, относящихся к проявлению различных типов субъектного опыта. С их точки зрения основная задача учителя при проектировании личностно ориентированного образовательного процесса состоит

в распознавании типологических особенностей учеников и умении соотносить их позитивные стороны с целями, задачами и практической учебной деятельностью на конкретном уроке. Но, как показали результаты моего исследования, реализация ситуативного подхода, основанного на ситуативной диагностике, предложенной И. Якиманской и И. Рыжухиной, не только оказывается затруднительной при традиционной фрагментации урока по этапам, но и, будучи не подкрепленной методически, не даёт учителю инструментария для эффективного реагирования на уроке.

В этой связи, разрабатывая основы ситуативного подхода к образованию, необходимо не просто перечислить те или иные возможные образовательные ситуации, а, прежде всего, создать классификатор «сбоев» учебной деятельности, так как различные, заранее непредвиденные учителем «сбои» в деятельности учения непосредственно на уроке требуют от него, как одного из субъектов обучения, быстрой конструктивной, восстанавливающей учение, реакции.

В отечественной психологии и педагогике существует несколько различающихся точек зрения на состав и структуру учения. В нашей работе продолжена традиция, идущая от Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, а именно в деятельности учения будут различаться следующие компоненты: учебная задача, учебные действия, действия самоконтроля и самооценки.

Исходя из представленной структуры учения, становятся очевидными те возможные ситуации, в связи с которыми деятельность учения либо не может начаться (учащиеся не готовы к принятию учебной задачи), либо не может быть продолжена даже при наличии мотивов и осознании цели (не известны или не сформированы необходимые умения, действия и операции), либо не может быть завершена (так как ученик не в состоянии осуществить самоконтроль и/или самооценку).

В этой связи, разрабатывая дидактический аспект разрешения образовательных ситуаций, появляется возможность вскрыть и описать специфические ситуации «сбоя» учебной деятельности, к которым следует отнести:

1. Отсутствие мотивации, и, прежде всего, познавательного интереса или его низкий уровень у учащихся к предлагаемому предметному материалу.
2. Отсутствие у учащихся базовых, опорных знаний и умений, предполагаемых стандартами образования к данному моменту.
3. Неприятие, отторжение большинством учащихся класса субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, которое выражается, в том числе, и в нежелании учащихся нести ответственность за результаты собственной деятельности (или бездеятельности).

В отечественной педагогике накоплен большой опыт разрешения отмеченных выше образовательных ситуаций.

Говоря о создании готовности и принятия учеником учебной задачи, следует, придерживаясь лично ориентированного подхода в обучении, иметь в виду изменения, произошедшие в последние десятилетия, в целеполагании. Если ранее считалось, что в образовательном процессе она обычно

задается извне и соответствует общественно необходимым требованиям, то в настоящее время к традиционному фактору определения цели добавляются ещё два – ребенок, являющийся субъектом детства и учитель, как носитель человеческой сущности реализующей способность к созиданию другого.

В педагогике уже накоплен определенный опыт создания дидактических условий, способствующих принятию школьником учебной задачи. К таковым условиям могут быть отнесены: связь задачи с жизненным опытом учащихся; показ недостаточности этого опыта для объяснения явлений, представленных в задаче; включение задачи в личностный план ученика; опора на индивидуальный стиль деятельности, привычки и предпочтения; нахождение такой формы предъявления задачи, которая вызывала бы положительную эмоциональную реакцию ученика, т. е. речь идет о многообразных формах связи задачи с системой личностных ценностей.

В рамках различных вариантов технологий развивающего обучения с целью превращения ученика в субъекта учебной деятельности используются в качестве основы мотивации различные потребности, способности и другие качества личности:

- познавательный интерес (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин – В. В. Давыдов);
- потребность в самосовершенствовании (Г. К. Селевко);
- индивидуальный познавательный опыт личности (И. С. Якиманская);
- творческие потребности (И. П. Волков, Г. С. Альтшуллер);
- социальные инстинкты (И. П. Иванов).

Продолжая традицию, идущую от Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова во взглядах на состав и структуру деятельности учения, будем последовательными и рассмотрим в качестве основы мотивации именно познавательный интерес.

Как было выявлено в исследованиях Г. И. Щукиной [5], познавательный интерес может изменяться, как от урока к уроку, так и в течение урока, и эта динамика может и должна учитываться педагогом, что позволит ему адекватно реагировать на возникшую учебную ситуацию.

В качестве активных показателей (проявлений) познавательного интереса учащихся на уроке Г. И. Щукина использовала:

- интеллектуальную активность (вопросы ученика, стремление ученика участвовать в деятельности по собственному желанию, активное оперирование уже приобретенным багажом знаний и умений, стремление поделиться этим багажом с другими);
- эмоциональный настрой (удивление, гнев, сопереживание, интеллектуальная радость);
- сосредоточение внимания;
- волевое усилие, проявляемое при затруднениях;
- реакции на звонок с урока;
- свободный выбор деятельности.

Следует отметить, что в общеобразовательных классах (гетерогенная комплектация по показателям обученности, обучаемости и профильным приоритетам) оказывается довольно проблематичным зафиксировать синхронную динамику познавательного интереса у всех учеников. Чаще всего такая синхронизация достигается (речь, прежде всего, идет о «самой благополучной» тенденции) за счет исключительных артистических способностей педагога и/или использования им приемов суггестии в состоянии бодрствования.

В отечественной педагогике одной из наиболее эффективных систем, реализующих идеи и принципы развивающего обучения, считается проблемное обучение. К настоящему времени уже накоплен большой опыт создания проблемных ситуаций, и выработаны определенные методические приемы. При этом выбор конкретного приема должен определяться предметным содержанием обучения, психологическими особенностями возраста, уровнем подготовки класса, средствами, имеющимися в распоряжении учителя, его (учителя) характером и мастерством.

Психолого-педагогические и общедидактические приемы, способствующие становлению ученика как субъекта обучения, разрабатывались и разрабатываются в рамках «педагогике сотрудничества», которая в настоящее время рассматривается в качестве «проникающей» технологии.

Разные авторы предлагают свои апробированные приёмы, позволяющие строить обучение на субъект-субъектной основе (см., например, Ш. А. Амонашвили [6] и др.).

Ю. А. Конаржевский, считая пусковым инструментом подлинного урока развивающего обучения коллективно-распределенную деятельность, в основе которой лежит культурный навык дискуссии, для «запуска» последней предлагает использовать «средства-ловушки, распределение между детьми различных точек зрения на обсуждаемое противоречие, использование различных способов действия, каждый из которых недостаточен для решения общей задачи и т. д.» [7, с. 239].

Нами на уроках физики также апробованы некоторые приемы, способствующие превращению ученика в субъект обучения (см. В. И. Жилин [8]).

Однако, как показывают результаты исследования и школьная практика, несмотря на эффективность применяемых учителем психолого-педагогических приемов, способствующих превращению ученика в субъекта учебной деятельности, оказываются необходимыми и методические средства, позволяющие удовлетворить самостоятельность этого субъекта в рамках того или иного предметного содержания образования.

В качестве компонентов, определяющих педагогическую ситуацию и характеризующих степень овладения учащимися базовых, опорных знаний и умений, предполагаемых стандартами образования к данному моменту, необходимо использовать состояние обученности и обучаемости школьников.

По мнению А. К. Марковой [9] обученность представляет собой характеристики психологического развития ребёнка, которые сложились в результате предыдущего хода обучения, что эквивалентно «зоне актуального раз-

вития» Л. С. Выготского. При этом обучаемость, согласно А. К. Марковой, это те характеристики психики ребёнка, которые составляют резервы его развития, будущие возможности.

Значимыми компонентами обученности, по мнению А. К. Марковой, являются знания, состояние видов активной деятельности учащихся, которые позволили им усвоить наличные знания, а также действия самоконтроля и самооценки.

Состояние видов деятельности в качестве компонента обученности находит своё отражение в учебной задаче, учебных действиях, действиях самоконтроля и самооценке (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.).

Психологическими показателями обучаемости, согласно А. К. Марковой, являются активность ориентировки в новых условиях, инициатива в выборе необязательных заданий и/или самостоятельное обращение к более трудным заданиям, настойчивость в достижении учебной цели, помехоустойчивость, а также восприимчивость к предлагаемой помощи и чувствительность к подсказке.

Сравнение этих показателей с показателями сформированности познавательного интереса (см., например, Г. И. Щукина [5]). обнаруживает их тождественность.

При этом программа психологического изучения учителем обученности и обучаемости школьников, предложенная А. К. Марковой, является довольно громоздкой и не годится для ситуативной диагностики, так как с её точки зрения она должна проводится два раза в год – в начале учебного года и в конце. Но, как показывает школьная практика и результаты исследования, этого, во-первых, оказывается недостаточно для обучения в рамках личностно ориентированной образовательной парадигмы, и, во-вторых, существуют более эффективные и мобильные средства диагностики, нежели те, которые были предложены А. К. Марковой в виде программы психологического изучения учителем обученности и обучаемости школьников.

З. В. Сычевская, В. В. Смолянец и А. Г. Бовтрук [10] в качестве измерителей результативности обучения физике выделили вопросы и задачи. При этом ими было условлено различать три типа вопросов – информационные (активизирующие память и восприятие), аналитические (активизирующие аналитико-синтетическую деятельность мозга) и проблемные (активизирующие продуктивное творческое мышление).

Информационные вопросы служат для измерения «точности и прочности» усвоенного, а также позволяют выявить некоторые свойства оперативной памяти учащегося.

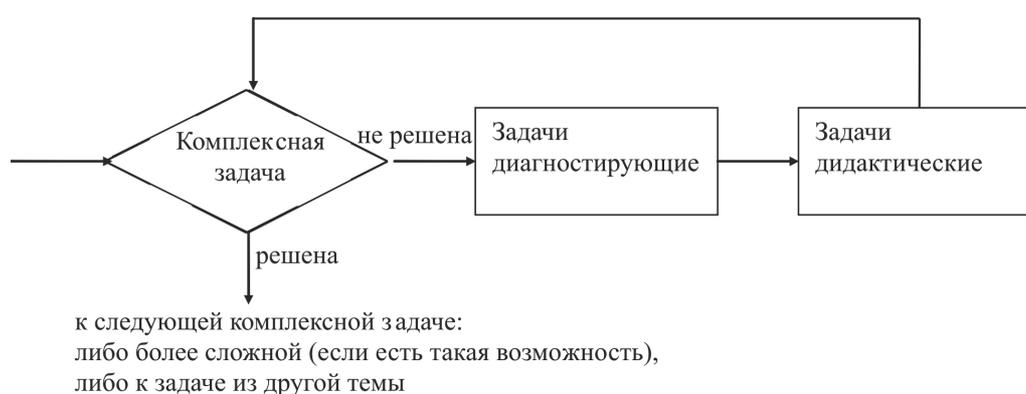
Проблемные вопросы заставляют ученика не просто припоминать усвоенное, но и активно мыслить, раскрывать физическую сущность явлений и взаимосвязь между ними, анализировать, синтезировать, делать выводы, обобщать.

Вскрывая измерительные функции задач З. В. Сычевская, В. В. Смолянец и А. Г. Бовтрук отмечают их многоцелевой характер. Задачи как измерители

помогают определить следующие качества учащихся: уровень их теоретического мышления, умение оперировать знаниями, уровень развитости политехнических представлений и др.

Как было вскрыто в работах автора (см., например, [1; 11]) вопросы проблемного характера и задачи можно использовать не только в качестве эффективных измерителей обученности, но и как измерители обучаемости учащихся.

Для выявления уровня обучаемости учащихся на основе проблемных вопросов и задач автором разработан и предлагается в виде фрагмента укрупненной блок-схемы, апробированный в практике школьного преподавания, вариант многофункционального использования задач (рисунок):



#### Вариант многопрофильного использования задач

Комплексная задача включает в себя стимулирующую, развивающую и диагностическую функции.

Диагностирующие задачи предназначены для выявления того, что не позволяет ученику решить комплексную задачу. Как правило, это не усвоенные (или не освоенные) учащимися знания и умения. Обычно требуется несколько диагностирующих задач, которые являются подзадачами комплексной задачи.

Детализируя блок «Диагностические задачи» следует обратить внимание на два принципиально разных варианта в последовательности задач, предлагаемых к решению:

- от наиболее простого к более сложному, вплоть до «упора» в нерешаемое;
- поэтапно, шаг за шагом, понижать сложность «комплексной задачи» до «упора» в решаемое.

Как показывает школьная практика и результаты исследования, чаще наиболее предпочтительным оказывается второй вариант: с одной стороны он короче и менее «травматичен» для учащихся, с другой – позволяет определить зону ближайшего развития учащихся и дает им шанс для умственной работы. Кроме психолого-педагогических преимуществ второго варианта расположения диагностических задач, при данном подходе выявляется и последовательность задач в блоке «Дидактические задачи». По сути, это

будут те же задачи, что и в диагностическом блоке, но располагаться они будут в обратной порядке: от наиболее простой к более сложной, постепенно приближаясь к «Комплексной задаче».

Дидактических задач тоже, как правило, требуется несколько на каждый из выявленных в предыдущем диагностическом блоке пробел.

*Таким образом, суммируя, рассмотренные выше возможности по созданию классификатора «сбоев» учебной деятельности, следует признать:*

1) представленные в педагогической литературе классификаторы ситуаций (учебных, педагогических и пр.) не позволяют прагматично прогнозировать и предвидеть возможные «сбои» в обучении;

2) для решения прогностических задач обучения на основе ситуативного подхода к образованию необходимо создать классификатор «сбоев» учебной деятельности;

3) в качестве основы для создания классификатора «сбоев» учебной деятельности следует использовать структуру и компоненты деятельности учения, предложенные Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым, а именно: *учебную задачу*, создающую готовность ученика к учебной деятельности, *учебные действия, действия самоконтроля и самооценки*;

4) исходя из предложенной в п. 3 основы для создания классификатора «сбоев» учебной деятельности выявляются и специфические ситуации (приведённый ниже перечень ситуаций не является завершённым и требует дальнейшего научного поиска), которые могут останавливать образовательный процесс, а именно: отсутствие мотивации, и, прежде всего, познавательного интереса или его низкий уровень у учащихся к предлагаемому предметному материалу, отсутствие у учащихся базовых, опорных знаний и умений, предполагаемых стандартами образования к данному моменту, неприятие, отторжение большинством учащихся класса субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, выражающееся в требовании к учителю проявлять авторитарный стиль управления;

5) в педагогике уже накоплен определённый опыт по преодолению ситуаций «сбоев» образовательного процесса (проблемное обучение, самостоятельные работы учащихся, «методика коррективки» жизненного познавательного опыта школьников, педагогика сотрудничества и др.);

6) в качестве первичных (основных и первоначальных) характеристик учебной ситуации я предлагаю использовать следующие: познавательный интерес, состояние обученности и обучаемости;

7) в качестве индикаторов характеристик учебной ситуации следует использовать реакцию учащихся на вопросы и задачи.

### Библиографический список

1. **Жилин, В. И.** Технология обучения на основе многопрофильности [Текст] / В. И. Жилин. – СПб: ГНУ «ИОВ РАО», 2006. – 217 с.
2. **Екатеринославский, Ю. Ю.** Управленческие ситуации: анализ и решения [Текст] / Ю. Ю. Екатеринославский. – М.: Экономика, 1988. – 191 с.

3. **Безрукова, В. С.** Педагогика. Проективная педагогика [Текст] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. – 334 с.
4. **Якиманская, И.** Предмет анализа – субъектный опыт [Текст] / И. Якиманская, И. Рыжухина. // Директор школы. – 1999. – № 8. – С. 53 – 60.
5. **Щукина, Г. И.** Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
6. **Амонашвили, Ш. А.** Здравствуйте, дети! [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
7. **Конаржевский, Ю. А.** Анализ урока [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – М.: ОЦ «Педагогический поиск», 1999. – 336 с.
8. **Жилин, В. И.** Прием «Помогите разобраться» [Текст] / В. И. Жилин. // Физика в школе. – 2005. – № 1. – С. 64.
9. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
10. **Сычевская, З. В.** Проверка результативности обучения физике [Текст]: Пособие для учителей / З. В. Сычевская, В. В. Смолянец, А. Г. Бовтрук. – К.: Рад. школа, 1986. – 175 с.
11. **Жилин, В. И.** Методический прием, помогающий понять амплитудную модуляцию [Текст] / В. И. Жилин. // Физика в школе. – 2002. – № 3. – С. 24 – 25.

УДК 159.923.2(075.8)

***Епанчинцева Галина Александровна***

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Оренбургского Государственного Университета, galinamar@mail.ru, Оренбург*

***Алехина Нонна Викторовна***

*Кандидат педагогических наук, зав. каф. педагогики, психологии и управления персоналом Оренбургского Государственного Аграрного Университета, galinamar@mail.ru, Оренбург*

**О РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИИ ТЕСТОВОГО  
КОНТРОЛЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

***Epanchintseva Galina Aleksandrovna***

*Kandidat of psychological sciences, the senior lecturer of chair of the general psychology of the Orenburg State University, galinamar@mail.ru, Orenburg*

***Alekhina Nonna Viktorovna***

*Kandidat of pedagogical sciences, the manager. каф. Pedagogics, psychology and managements of the personnel of the Orenburg State Agrarian University, galinamar@mail.ru, Orenburg*

**DEVELOPMENT OF THE PERSON WITHIN EDUCATIONAL  
PROCESS IN THE SITUATION OF TEST CONTROL**

Разработка контрольно-измерительных образовательных стратегий отмечается рядом зарубежных и отечественных исследователей (А. Анастаси, Сьюзан Урбина, Джон Равен, М. К. Акимова, А. Ф. Ануфриев, Л. Ф. Бурлачук, К. М. Гуревич, Е. И. Горбачева, В. Н. Дружинин, М. А. Холодная) инновационной теоретической и прикладной проблемой, далекой на сегодняшний день от разрешения [3; 6; 11].

Применение тестов как средства контроля в образовании приобретает в России национальный масштаб. Тесты достижений (achievement tests), как отмечает М. А. Холодная, некогда были сферой компетенции исключительно специалистов по тестированию, теперь же стали темой для общественных и политических дебатов [13].

В образовательном пространстве вузов в последнее время на лицо тенденция проверки знаний с помощью тестовых заданий, созданных самими педагогами. Как правило, предлагаемый диагностический инструментарий составляется безотносительно знаний закономерностей их формирования. Оформление банка тестовых заданий происходит вне процедур их стандартизации: определения надежности, валидности, индекса дискриминативности, что делает контрольно-измерительную процедуру недостоверной. Всё это вызывает ситуацию социального напряжения повлекшую за собой

отрицательное отношение родителей, учащихся, студентов к результатам проверки учебных достижений с помощью тестовых технологий.

Проведённое нами исследование, в котором принимало участие 275 учащихся средних школ, 207 родителей, 486 студентов, 85 преподавателей высшей школы показало, что не доверяют результатам тестирования 75% учащихся, 80% родителей, 60% студентов и более 48% преподавателей.

Несомненно, настала острая необходимость изменений в сложившихся подходах к контролю результатов обучения и апробации качественных тестовых систем контроля знаний в общеобразовательной и профессиональной школе. В связи с этим, требуется теоретическая, практическая и экспериментальная работа, направленная на создание адекватных измерительных систем [4; 9].

Далее, мы излагаем некоторые позиции антропологического подхода данной проблемы. Разрабатываемая антропологическая модель образования призвана обеспечить успешность обучения и возможность рождения уникальной личности, способной к диалогу, к пониманию других людей и других культур, к активному созиданию и преобразованию как внешнего, так и своего внутреннего мира, с осознанием ответственности за последствия своих действий. Ориентация на данную модель предполагает необходимость психологического обеспечения ее диагностическими средствами, позволяющими максимально использовать внутренние механизмы и факторы развития потенциальных возможностей и скрытых резервов субъектов педагогического процесса.

По существу, педагог занимается диагностическими процедурами с использованием диагностического инструментария или без него. Следует заметить, в реальной образовательной практике педагогические и психологические процессы настолько тесно связаны, что их невозможно отделить друг от друга. Как правило, для него важно получить при минимуме затрат, усилий и времени ориентировочную информацию, позволяющую в нужный момент улавливать тенденции в развитии субъектов, включенных в данную образовательную среду. В связи с этим, мы выделяем две группы проблем, осознание которых позволит педагогу выстраивать данный этап как развивающий, так как любой элемент педагогической деятельности должен отвечать заявленной тенденции [1; 2].

К первой группе мы относим проблемы формирования содержания тестового материала. Репрезентируемая нами развивающая модель диагностики предполагает включение заданий на контекстуальную и процессуальную грамотность. Понятие грамотности включает в себя владение основным понятийным аппаратом, применение знаний в контексте повседневной жизни и развитие интеллектуальных умений, позволяющих осмыслить реальные ситуации, объяснить их или найти необходимое решение [5]. Развивающие диагностические задания должны помочь учащимся, студентам в актуализации и приобретении умений логически рассуждать, делать индуктивные и дедуктивные умозаключения, понимать типичные ошибки, использовать

и систематизировать статистические данные, уметь выявлять фальсификации и искажения толкования данных, выявлять проблемы и использовать научные способы получения знаний и т. д.

Подготовка задания для теста начинается с определения конкретной цели конкретного задания, подлежащего непосредственной проверке. Относительная важность проверяемого знания определяется количеством заданий, отражающих этот предметный аспект. Разработчик теста избирает наиболее подходящую для данного материала форму заданий (свободные задания, задания с множественным выбором и др.), а также систему количественных показателей интерпретации его исполнения. Автор теста разрабатывает задания так, чтобы они способствовали согласованию отдельных тем в учебном материале [12]. Задания, предполагающие запоминание простых фактов, как правило, составляются легче; задания, несущие в себе анализ, обобщение различных фактов, а также возможности использования знаний в новых или нестандартных ситуациях, обычно сложны при разработке теста.

Развивающие (тестовые) задания в самом общем виде должны соответствовать содержанию учебного материала и подлежать согласованию с отдельными темами. Далее, вступают в силу некоторые законы тестологии: задания должны быть стандартизированы, определены принципы выбора показателей дискриминативности.

Развивающие субтесты могут быть направлены на выявление следующих признаков: способности воспроизводить новые связи, закономерности и восстанавливать соответствие их последовательности, формулировать законы различных явлений. Возможно стимульное представление задания в виде текста, рисунка, таблицы, диаграммы. Стимульный материал может быть подобран не для всех заданий, хотя при его наличии качество развивающего задания становится достаточно высоким. Оценочная схема или правильный ответ, ключи к тексту – обязательный атрибут любого тестового задания.

В наших исследованиях выведена следующая закономерность: задания на восстановление последовательности подходят для любого учебного предмета, где присутствует алгоритмическая деятельность или описание явлений, событий, происходящих во временных рамках. Эта форма тестовых заданий обладает значительными преимуществами: краткостью, простотой проверки, характерна низкая вероятность угадывания правильного ответа. Такая форма задания определяет уровень развития операции анализа и синтеза. Развивающие тесты могут быть представлены заданиями на дополнение и заданиями свободного изложения. Задания – дополнения, или задания с ограничением на ответы, предполагают возможность однозначного оценивания. Сложность применения заданий этого типа заключается в жесткой формализации ответов, строгая формализация ответов предполагает и более строгий вариант стандартизации. Даже незначительная неточность ответов будет рассматриваться как неправильные ответы. Вероятно, при составлении подобных заданий следует четко обосновывать

их целесообразность и возможность анализировать уровни мыслительной деятельности учащихся, студентов.

Задания свободного изложения с трудом подвергаются процедуре стандартизации, на ответы не накладываются ограничения, что усложняет систему оценивания. Вероятно, выполнять основное требование к тестовым заданиям – формулировать однозначный ответ – не всегда представляется возможным [8; 9].

Обобщение данных о структуре и дидактических свойствах тестов различных типов и видов позволило создать принципиально новый диагностический инструментарий, который способен дать ориентировочную основу деятельности и сформировать субъектную позицию в условиях процедуры тестирования. Такая ориентировочная основа тестирования знаний обучаемых предполагает последовательное выполнение двух различных по направленности, целям и результатам видов тестов: онтологического, процессуально-формирующего.

Онтологический вид развивающего теста состоит из двух частей: собственно тестового задания и некоторой дополнительной информации, называемой нами «диалоговым окном». Тестовая задача предполагает определенную сложность логического задания, способствующего систематизации знаний изучаемой дисциплины.

Моделирование логической задачи предполагает не только описание данной логической ситуации, но описание тех факторов, которые будут влиять на неё. Онтологический вид тестов предполагает процедуру тестирования организовывать с элементами дискуссии, диалога. Следует отметить, что все виды мышления связаны с распознаванием и отождествлением.

На этом феномене нами выстраивается техника «диалогового окна» как инструмент получения и восприятия дополнительной информации с целью актуализации полученных ранее знаний по предмету. «Диалоговое окно» представляет не просто дополнительную информацию, а некое противоречие, способствующее догадке, новому предположению. Систематизация противоречий способствует организации нового опыта. Разрешение противоречия возможно не только за счет усиления одного из факторов, а, наоборот, за счет его ослабления, замедления действий. Предположения, догадки являются результатом осмысления фактов во всей их совокупности, во взаимосвязи построения отдельных аналогий. Техника «диалогового окна» позволяет проектировать индивидуальный темп обучения и перспективы дальнейшего конструирования образовательного процесса на основе сравнительно – сопоставительного анализа реального усвоения знаний по предмету с эталонным вариантом такого усвоения.

Задания в процессуально-формирующем типе тестов оформляются по признакам мыслительных действий и операций. При создании подобных заданий воссоздаются отдельные их компоненты. Моделируется не сам процесс мышления и его материальный механизм, а воспроизводится лишь принцип данного явления. Следуя заявленной логике, можно включать не

только описание ситуации, но описывать те факторы, которые будут влиять на представленное явление в процессуально-формирующем тестовом задании. Построить логическую модель мышления – это значит мысленно воссоздать ход события при предположении, какое решение помогает этому или другому ходу события. Наша модель заданий отмечает, что, принимая решение в конкретной тестовой ситуации, учащиеся, студенты сопоставляют ее со своим опытом, распознают и выбирают такой способ действий, который принесет им успех. Апробация и оценка опыта происходит при активизации не только структур конвергентного мышления, но и дивергентного. Данный вид теста позволяет также организовать рефлексивную деятельность обучаемого, совершенствовать субъектную позицию в самооценке усвоения учебного курса.

К общим классификационным признакам обоих видов тестов можно отнести: осознанность воспроизведения знаний; практико-ориентированный характер переноса знаний на новую познавательную ситуацию; обязательность оценки уровня саморазвития при усвоении информации «диалогового окна»; стремление к повышению уровня познавательной активности.

Ко второй группе проблем мы относим все психологические феномены, связанные с ситуацией тестирования.

Необходимо отметить, что сама ситуация тестирования как методический приём должна быть подвергнута глубокому психологическому анализу, направленному на изучение психологических факторов, влияющих на успешность прохождения тестовых испытаний учащимися и студентами вузов. Ряд известных исследований относит к таким факторам тестовую и экзаменационную тревожность личности, мотивацию учащегося, студента и её направленность на успех или избегание неудач, самооценку интеллекта, индивидуальное ощущение времени личности испытуемого [4].

Прежде всего, обратимся к самой организации ситуации психодиагностического исследования в рамках учебного процесса. Далее, мы отмечаем некоторые особенности общения, зафиксированные в наших экспериментальных исследованиях. 58% учащихся, 41% студентов, как отмечается в данном исследовании, излишне тревожны, раздражительны.

Никто не должен подвергаться какому-либо исследованию методом тестов под завуалированным предлогом. Основной задачей психолога, педагогов является доведение до осознания испытуемых цели исследования, а также будущего использования результатов тестирования.

Вторжение в личную жизнь, бесспорно, происходит и через любой тест интеллекта, тест способностей или тест учебных достижений. Обнаружение отдельных пробелов в знаниях, умениях, навыках нередко является психотравмирующим фактором. Тестируемый, как правило, хотел бы скрыть эту информацию. Такие психологические методы как наблюдение или целенаправленная беседа, случайный разговор, неожиданная встреча способны также открыть некую информацию о тестируемом, которую он не хотел бы выдавать и выдал невольно. Не существует универсального правила гаран-

тии обеспечения тайны личности. В этой ситуации все будет зависеть от профессиональной ответственности и этической сознательности самого психолога, педагога, организующих исследование и принимающих решения, в соответствии с частными обстоятельствами.

Независимо от цели тестирования (индивидуальное консультирование, отбор и распределение персонала, определение уровня знаний учебных дисциплин или научное исследование) должна быть обеспечена защита неприкосновенности личной жизни. Запрашиваемые сведения должны быть адекватными заявленным целям тестирования. Кроме того, необходимо осведомить испытуемых об особенностях диагностического исследования и получить их согласие на участие. Испытуемый должен быть осведомлен также о цели исследования, типе собираемых данных и о том, как они будут использованы в будущем.

Наши исследования убедили, что результаты тестовых исследований находятся в прямо-пропорциональной зависимости от того, кто проводит данную процедуру – совершенно незнакомый человек или тот, кто уже известен испытуемым. Манера поведения экспериментатора также влияет на результаты тестирования. Многочисленные исследования вселили в нас уверенность, что личностные качества проводящего тестирование могут влиять на результаты. Важной стороной общения при процедуре тестирования является создание у испытуемых положительной мотивации.

Как показали наши исследования, возможны значимые различия в показателях по тестам интеллекта или тестам учебных достижений в проверочных исследованиях в зависимости от того, какие отношения – «теплые или прохладные» – складывались между тестирующим и тестируемыми. Снятие тестовой тревожности или ее снижение зависит от профессионализма экспериментатора. Тестирование должно быть по времени непродолжительным, тестовые задания интересными и разнообразными. Поведение экспериментатора должно быть гибким, необходимо предусмотреть возможные отказы, утрату интереса. Прежние неудачи тестирования могут неблагоприятно сказаться на результатах новых исследований. Следует учитывать, что любой тест несет собой скрытую угрозу для престижа тестируемого. Испытуемых следует успокоить, а также объяснить им, что никто не ожидает от них абсолютно правильного исполнения теста. Элемент неожиданности из ситуации тестирования необходимо устранить, так как он создает угрозу для всей процедуры.

Далее мы останавливаемся на проблеме индивидуальных особенностей активных участников традиционной ситуации тестирования в учебном процессе.

Наши исследования показали, что одни и те же личностные качества тестирующего и особенности его поведенческих реакций неодинаково влияют на результаты исследований. Собственные ожидания испытуемыми определенных результатов исследования также влияют на установление оптимальных или сложных отношений в общении при проведении тестирования.

Важно учитывать тот вид деятельности, которым были заняты испытуемые перед исследованием. Такое состояние, как волнение, усталость, беспокойство, отрицательно сказывается на результатах тестирования. Показатели интеллектуальных тестов и тестов учебных достижений, как правило, имеют значимые отрицательные корреляции с тревожностью. Возможно, проявление высокой тревожности вызвано низким уровнем готовности к тестированию, а возможно, что это явление вызвано прошлым опытом неудач в предыдущих ситуациях тестирования. Тревога, несомненно, отрицательно сказывается на интеллектуальном развитии и успехах в обучении. Но, видимо, связь между тревожностью и выполнением теста имеет нелинейный характер. Как показали наши исследования, незначительная тревога способствует высокой результативности, а сильная снижает ее. Несомненно, надо выходить на определение понятия оптимальной тестовой тревожности. Учащиеся, студенты с высокой ситуативной тревожностью при хорошем знании предмета во время экзаменационного тестирования могут показать низкие результаты. Волнение за результаты тестирования, на наш взгляд, может быть связано с таким личностным фактором, как заниженная самооценка интеллекта тестируемого. Неуверенность в своём уровне интеллектуального развития приводит к ситуативной тревожности испытуемого в момент исследования тестами достижения, о чём в дальнейшем свидетельствуют низкие результаты тестирования.

Следующими личностными факторами, влияющими на тестирование, являются показатели значений достижения мотивации успеха и мотивации избегания неудач. Если испытуемый нацелен на успех, то во время тестирования он будет проявлять инициативу при выполнении заданий любой сложности, активно включаться в работу, при встрече с препятствиями будет искать способы их преодоления. Если же у тестируемого преобладает мотив избегания неудач, то он, безусловно, будет избегать сложных и, особенно, творческих заданий, что приведёт к более низкой оценке знаний испытуемого.

Существенным фактором является неумение планировать деятельность в ограниченном временном пространстве, которое приводит испытуемых к переживанию чувства страха перед тем, что им не хватит времени, отведённого на выполнение теста. На наш взгляд, учащихся и студентов необходимо готовить к ситуации проверки знаний в ограниченном временном пространстве. В связи с этим, целесообразно проводить предварительную диагностику испытуемых на умение планировать свою деятельность во времени, после которой проводить коррекционные занятия, направленные на выработку навыков распределять свою деятельность в ограниченном временном пространстве. Данный подход связан с тем, что, если у испытуемого преобладает чувство «навязчивости времени», то он будет постоянно отвлекаться на то, сколько времени у него осталось на выполнение задания, что приведёт к снижению результатов исследования.

Таким образом, из всего вышесказанного, мы можем сделать выводы о том, что необходимость осмысления целей, функций, содержания развивающей диагностики в образовании обусловлено модернизацией современного образования в России, в которой используется значительное количество инновационных подходов, не обеспеченных психологической и дидактической оценкой их развивающего потенциала.

Современное образование испытывает дефицит информации о влиянии различных условий обучения на самоопределение субъектов образования разного возраста и социального статуса. Познание развивающей психологической диагностики образования как нового направления диагностики нуждается в специальном исследовании, необходимом для теории и практики проектирования модели свободного и динамичного развития личности, ориентированной на достижение его акмеологического уровня.

### Библиографический список

1. **Аванесов, В. С.** Композиция тестовых заданий [Текст] / В. С. Аванесов. – М.: Адепт, 1998. – 191 с.
2. **Акимова, М. К.** Психологическая диагностика [Текст] / М. К. Акимова, Гуревич К. М. – Санкт-Петербург.: Питер, 2007. – 656 с.
3. **Анастаси, А.** Психологическое тестирование [Текст]: пер. с англ. / А. Анастаси. – СПб.: Питер. – 2002 – 688 с.
4. **Ануфриев, А. Ф.** Психологический диагноз [Текст] / А. Ф. Ануфриев. – М., Ось-89, 2006. – 192 с.
5. **Брушлинский, А. В.** Субъект: мышление, учение, воображение [Текст] / А. В. Брушлинский. – М.: Изд-во Ин-т практ. психологии, 1996. – 392 с.
6. **Борисова, Е. М.** Современные тенденции развития психодиагностики [Текст] / Е. М. Борисова // Прикладная психология. – 1997. – С. 64–71.
7. **Епанчинцева, Г. А.** О новых тенденциях развития психодиагностики [Текст] / Г. А. Епанчинцева // Известия Самарского научного центра РАН. – 2002. – С. 199–205.
8. **Епанчинцева, Г. А.** Становление психодиагностики в образовании: монография [Текст] / Г. А. Епанчинцева – Оренбург, 2007. – 170 с.
9. **Майоров, А. Н.** Конструирование заданий для тестов школьных достижений [Текст] / А. Н. Майоров. – СПб., Фонд Культурная инициатива, 1995. – 80 с.
10. **Психологическая диагностика** [Текст] / под ред. К. М. Гуревича. М., 1993. – С. 7–117.
11. **Равен, Дж.** Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы [Текст]: пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-центр, 2001. – 142 с.
12. **Талызина, Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М., 1985. – С. 53–157.
13. **Холодная, М. А.** Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / М. А. Холодная. – М., 1997. – 392 с.

УДК 372.853.(075.8)

***Нуркасымова Сауле Нуркасымовна***

*Кандидат педагогических наук, доцент, директор послевузовского образования, Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет, Boshan55@mail.ru, Семей, Казахстан*

**О ПРОЕКТИРОВАНИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА  
НА ОСНОВЕ НОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

***Nurkasimova Saule Nurkasimovna***

*Director posse vusovskogo obrasovania Kasakskogo gumanitarno-juridicheskogo innovachionnogo universities, Boshan55@mail.ru, Semi, Kazakhstan*

**PROEKTIROVANI UCHEBNOGO PROSESSA  
OSMOSES NEVOID TECHNOLOGY**

Новая технология обучения – это, прежде всего подход к формированию учебно-методического обеспечения реального учебного процесса, когда изначально предполагается существенное обогащение методического инструментария преподавателя. Именно процедура и характер обогащения методического инструментария преподавателя становится содержанием профессиональной деятельности методических объединений преподавателей – предметников. Здесь формируется иной подход к методической службе.

Этой профессиональной деятельности преподавателей методистов, руководителей методобъединений, учебных станет новая методически целенаправленно «выращенная» система обучения – новая технология обучения. Практический первым результатом будет учебник для преподавателя, в дальнейшем после специальных научно-методических исследований – учебники колледже и вузе нового поколения с реальными функциями в реальном учебном процессе.

*Что понимается под технологией?*

*Во-первых* – технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния.

*Во-вторых* – технология – это культурное понятие, связанное с мышлением и деятельностью человека.

В современном обществе в полной мере осознается роль качества образования в решении экономических, социальных, политических и нравственных проблем, в развитии человечества. Поток информации постоянно увеличивается и сегодня невозможно получить образование в школе и даже вузе на всю жизнь. Принцип существования и развития современной системы образования в ее непрерывности. Задача школы научить человека учиться всю жизнь. А для этого необходима разработка и внедрение новых подходов к организации педагогического процесса.

Если процесс обучения организован на основе технологического подхода, то:

- учебный процесс является личностно ориентированным, превращает ребенка в субъекта, строящего осознанно и самостоятельно собственную траекторию обучения;
- учебный процесс значительно интенсифицируется;
- гарантируется усвоение учебного материала, предусмотренного государственными общеобязательными стандартами образования (ГОСО), каждым учеником;
- обеспечивается объективная и однозначная оценка уровня усвоения учебного материала;
- организуется самостоятельная познавательная деятельность студентов;
- решаются проблемы вариативности образования;
- повышается качество образования в учебном учреждении.

Модель технологического **проекта учебного процесса по физике**.

Данный проект состоит из **карты-проекта, атласа технологических карт** по физике. Предлагаемый проект представляет собой подробное описание учебного процесса по физике. Это позволит студенту лучше подготовиться к самостоятельным работам. Диагностика носит системный характер, что обуславливает готовность студента к каждому уроку. Предусмотренные три уровня сложности домашнего задания и контрольных срезов дают возможность студенту самому определить траекторию своего обучения и развития. Прописанная логическая структура учебного процесса поможет в нем ориентироваться. Изучив конкретную технологическую карту, студент заранее будет знать, что и когда спросит преподаватель, какой ответ оценит на «отлично», а какой – на «удовлетворительно». **Технологическая карта (ТК)** – это формальное выражение проекта. ТК составляется для каждой темы. Она универсальна для любого предмета и состоит из 5 параметров (рисунок).

Логическая структура		
Микроцели В1 В2 ...	Диагностика Д1 Д2...	Коррекция
Домашнее задание		
Удовлетворительно	Хорошо	Отлично
ДЗ 1 ДЗ 2...		

Технологическая карта

**Логическая структура (ЛС)** – это описание деятельности на каждом уроке, определение траектории движения от микроцели к микроцели, дви-

жение в зоне ближайшего развития. ЛС учебного процесса – это последовательность уроков, совмещенная с ЛС учебного содержания.

В данном проекте в ТК предлагается две строки для проектирования логической структуры. Первая ЛС составлена для инновационного режима (четыре цикла, составные уроки). Каждый модуль обозначается кружком. Над кружками указывается вид деятельности. Например, В1 означает, что на этом уроке будет изучаться учебный материал по микроцели 1; Д2 означает, что будет проводиться диагностика по микроцели 2 и т. д.

Поскольку по данному проекту работают учреждения образования с традиционной формой организации учебного процесса, мы предлагаем раздел для определения второй ЛС самим учителем. ЛС может проектироваться на первом уроке по теме вместе с учащимися.

В графе «**Целеполагание**» прописаны основные учебные задачи по конкретной теме. Таких задач обычно определяется 2–5 на каждую тему. Цель в проекте представляем как заранее осознанный и планируемый результат. Так как по каждой теме прогнозируется несколько этапов количественных изменений в учебно-познавательных возможностях ученика, то можно говорить о микрорезультатах, **микроцелях**. Задачи формулируются так, чтобы их можно было диагностировать. Поскольку по каждой теме диагностируется 2–5 микроцели, то каждая **диагностика** – это *мониторинг не полноты и правильности знаний, а уровней общеучебных умений, активности, мотивации и качества знаний*. При составлении заданий учитель исходит из определенных критериев. По каждой диагностике задания должны иметь уровневую градацию:

– *первый уровень* (обязательный) – уровень «стандарта» предполагает умение учащихся применять усвоенную информацию для решения простейших задач;

– *второй уровень* предполагает умение применять усвоенную информацию для решения более трудных задач (с большим количеством действий, с применением комбинированных знаний и т. д.);

– *третий уровень* – овладение информацией и способность решать любые задачи путем трансформации знаний.

Кроме того, устанавливаются **правила выставления оценки**:

– выполнение первых заданий (не менее двух) – оценка «удовлетворительно»;

– выполнение заданий (не менее двух) – оценка «удовлетворительно»;

– выполнение заданий первого и второго уровня (алгоритмический: знания-умения) – оценка «хорошо»; выполнение заданий первого, второго и третьего – эвристический уровень: знания-трансформации – оценка «отлично». Первые два задания выявляют правильность знаний, репродуктивные умения в стандартной ситуации, воспроизводящую активность, индифферентную мотивацию. Оба первых задания по сложности должны быть одинаковыми и соответствовать ученическому уровню. Третье задание адекватно алгоритмическому уровню усвоения учебного материала.

Оно определяет правильность, полноту и действенность знаний, репродуктивные умения в измененной ситуации, интерпретирующую активность, ситуационный интерес к предмету и учебной деятельности. Задание № 4 характеризует частично поисковые или даже творческие умения учащихся. Выполнение этого задания учеником свидетельствует о правильности, полноте, действенности, осознанности, прочности, системности знаний. У учащихся способных к выполнению заданий такого уровня устойчивый интерес к предмету и учебной деятельности. *Обязательным условием при составлении всех заданий диагностики является их направленность на установление факта достижения микроцели.*

Поскольку уровни усвоения учебного материала студентом диагностируются по каждой микроцели, то можно говорить об отлаженной системе мониторинга качества образования, так как создана цепочка, «совокупность непрерывных контролирующих действий, позволяющих наблюдать и корректировать по мере необходимости продвижение ученика от незнания к знанию». Кроме того, очевидна и объективность оценки деятельности преподавателя, что является немаловажным в определении качества образования. «Самым значительным положительным прогнозом в повышении ответственности педколлектива за состояние преподавания учебных предметов является отказ от показушной успеваемости студентов.

Содержание диагностики определено в ТК, но объем карты не позволяет его детализировать, уточнить варианты. Вместе с тем, студенты зачастую не могут достаточно хорошо подготовиться к диагностике из-за того, что не знают ее содержания. Диагностируя, преподаватель ставит задачу организовать учебную деятельность студента на уроке и во внеурочное время, чтобы он мог осознанно выбрать уровень сложности заданий, в полном объеме подготовиться к их выполнению, то есть усвоить содержание микроцели. Необходимо помнить о психическом и соматическом здоровье студента, стремиться к предупреждению перегрузок и созданию комфортных условий. Практический опыт работы в таком режиме подтверждает эффективность открытости всего учебного процесса, на всех его этапах, что позволяет сделать учебный процесс комфортным.

Вопросы диагностики используются не только при контроле, но при закреплении изученного материала, а иногда и в ходе операционально-познавательной деятельности. Это мотивирует учебную деятельность, активизирует студента, уничтожает неопределенности, становится эффективной профилактикой страха непонимания. При такой организации студент не скажет, что ничего не понимает, а сумеет вычленил понятные и непонятные элементы знания. Так же мотивирует студентов пересдать неудачную или выполнить пропущенную диагностику рейтинговая система оценки уровней усвоения учебного материала.

## Карта-проект

Учебный цикл	Тема	Микроцели
I цикл 1 час	Тема № 1 Первоначальное сведение о строении вещества	В1 – понимать физические термины и производить простейшие измерения физических величин. В2 – объяснять физические явления на основе знаний о молекулярном строении вещества.
II цикл 2 часа	Тема № 2 Механическое движение	В3 – уметь вычислять значения физических величин при механическом движении тел. В4 – уметь вычислять значения физических величин, понимая физический смысл массы тела В5 – уметь вычислять значения физических величин, понимая физический смысл силы.
III цикл 2 часа	Тема № 3 Работа и мощность. Энергия	В11 – понимать физический смысл и вычислять значения работы и мощности. В12 – понимать физическую суть простых механизмов и вычислять значения физических величин. В13 – понимая физический смысл КПД механизмов, проводить простейшие расчеты. В14 – понимать физический смысл энергии и вычислять значения физических величин.

Для понимания того, какого преподавателя ТК- дисциплин мы должны готовить и как его готовить нам нужно в более наглядной и функциональной форме представлять компоненты профессиональной компетентности, т. е. добиться максимальной степени формализации и детализации профессиональной компетентности преподавателя физики.

Профессиональная компетентность допускает структуризацию с возможностью последующего количественного анализа и оценки уровня сформированности и качества профессиональной подготовки.

Таким образом, готовность преподавателя к профессиональной деятельности определяется сформированностью системы профессиональных базовых компетенций.

## Библиографический список

1. **Монахов, В. М.** Педагогическая технология [Текст] / В. М. Монахов – М.: Москва – 2007.
2. **Арнаутов, В. В.** Оптимизация учебного процесса [Текст] / В. В. Арнаутов, В. М. Монахов – Москва – Михайловка, 1997.
3. **Монахова, Г. А.** Основы проектирования учебного процесса по физике: Генезис, Концепция, технология [Текст] / Г. А. Монахова – М.: Редакционно-издательский центр «Альфа» – 2000.

УДК 371.13:004

***Сейтбатталова Айгерим Сейтбатталовна***

*Начальник отдела международных проектов и программ Департамента международного сотрудничества Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова, inbox\_kpn@inbox.ru, Павлодар*

**ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ  
ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

***Seitbattalovna Aigerim Seitbattalova***

*The division of international projects and programmes International Affairs Department Pavlodar State University named after S. Toraihyrov, inbox\_kpn@inbox.ru, Pavlodar*

**DISTANT EDUCATIONAL TECHNOLOGIES  
IN PROFESSIONAL TRAINING TEACHER-PSYCHOLOGIST  
IN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL**

Государственная политика в области образования Казахстана и России указывает на формирование новой генерации людей с инновационным креативным типом мышления, компетентных профессионалов с высокой информационной и репрезентативно-коммуникационной культурой. Положение политики стран постсоветского пространства в области образования следует понимать как унификацию будущих педагогов, владеющих информационно-техническими навыками и умениями, способных внедрять новые педагогические новшества в условиях интенсификации педагогического процесса.

Анализ существующего опыта (А. А. Абдукадыров, Т. В. Добудько, В. В. Егоров, М. И. Жалдак, Э. И. Кузнецов, Т. А. Лавина, М. П. Лапчик, М. Г. Минин, О. Г. Смолянинова и др.) по проблеме подготовки педагога в условиях информатизации образования свидетельствует об исследованиях систем подготовки педагогов-предметников (физика, математика, информатика) к использованию информационных технологий в учебном процессе, однако, работы по профессиональной подготовке педагогов гуманитарной направленности являются западающим звеном в цепи целого ряда разработок обучения с использованием дистанционных образовательных технологий в педагогическом вузе. Особенно это касается педагогов-психологов, подготовка которых в силу социальной мобильности и социального соответствия во многом подвержена процессу модернизации. В данной статье обосновывается использование дистанционных образовательных технологий в подготовке педагогов-психологов и излагаются условия их использования.

Внедрение дистанционных образовательных технологий в казахстанскую систему образования продиктовано и обосновано целым рядом сложных

и быстро изменяющихся социально-экономических условий, требующих подготовки специалистов к активному самостоятельному решению жизненно важных вопросов выбора индивидуальной образовательной траектории, целесообразного содержания подготовки и переподготовки, способности быстро ликвидировать пробелы в знаниях в сфере профессиональной деятельности и другие.

Убедительно изложены проблемы организации дистанционного обучения в сфере высшего профессионального образования в трудах следующих авторов: А. А. Андреев, К. С. Ахметкаримова, М. А. Винницкая, Е. Г. Гаевская, Д. М. Джусубалиева, В. Г. Домрачев, В. А. Дятлов, В. В. Егоров, А. Д. Иванников, В. П. Кашицин, Б. И. Крук, М. В. Моисеева, М. Р. Нургужин, Г. К. Нургалиева, А. Н. Романов, И. В. Роберт, Е. С. Полат, Е. Г. Скибицкий, В. И. Солдаткин, В. П. Тихомиров, А. Н. Тихонов, А. Ю. Уваров, Л. И. Холина, А. В. Хуторский, В. В. Яворский и др.

Среди основных преимуществ использования дистанционных образовательных технологий относятся доступность обучения, интерактивный диалог, непрерывность, рефлексия, гибкость, модульность, параллельность, асинхронность, массовость, экономическая эффективность, новая роль педагога и обучающегося, специализированный педагогический контроль использования современных средств обучения и индивидуальная образовательная траектория.

В подготовке педагогов-психологов дистанционные образовательные технологии важны для развития основных способов осознанной образовательной деятельности в профессиональной деятельности. Как основа профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов они являются социальной фасилитацией за счет пяти основных моментов:

- интерпретатор знаний является обучаемый;
- узкая социально-психологическая среда;
- специфичность эмоционально-интеллектуального взаимодействия;
- особенности управления процессом обучения;
- своеобразность организации воспитательной работы в условиях дистанционного обучения.

Профессиональная подготовка педагогов-психологов на основе дистанционных образовательных технологий – это переход из системы вузовской подготовки в систему профессиональной деятельности, которая заключается в стабильном и оптимальном выполнении профессиональных обязанностей с использованием дистанционных образовательных технологий.

Педагоги-психологи как субъекты профессиональной подготовки на основе дистанционных образовательных технологий в силу пертинентных научных фактов стали наиболее глобальным исследованием в данном направлении:

– именно компетентность педагога-психолога позволяет своевременно фиксировать качественные изменения в психическом развитии субъектов педагогического процесса, учитывать их возрастные и индивидуальные

особенности в формировании Я-концепции, самосознания и мировоззрения, которые имеют важное значение для всего последующего развития и профессионального самоопределения;

– появление психолога в учреждениях образования наметило тенденцию к изменению парадигмы традиционного обучения на гуманистическую, личностно-ориентированную;

– недостаточность проработанных, апробированных средств деятельности педагога-психолога, отсутствие их унификации, классификации, стандартизации в соответствии с задачами, стоящими перед педагогом-психологом в процессе своего профессионального становления. Встает огромная необходимость внедрения информационно-коммуникационных технологий, облегчающих и академически мобилизующих профессиональное саморазвитие педагогов-психологов.

Реализация профессиональной подготовки с применением дистанционных образовательных технологий в педагогическом вузе осуществляется по следующим принципам обучения: принцип деятельностного освоения материала, принцип совместной деятельности субъектов образовательного процесса, характеризующаяся диалогичностью, рефлексивностью, принцип взаимодействия субъектов образовательного процесса разного уровня, принцип связи ситуативно-профессиональной направленности дистанционного обучения, принцип опоры на формирование умений организации самостоятельной познавательной деятельности в открытом образовательном пространстве.

Исходя из выделяемых принципов профессиональной подготовки педагогов-психологов определяются педагогические условия: организационные формы, дидактическое обеспечение дистанционного обучения, педагогический контроль при дистанционном обучении, готовность обучаемых к самостоятельной работе в режиме дистанционного обучения, подготовка педагогов для работы в системе дистанционного обучения; методы и средства реализации педагогических условий.

Дистанционные образовательные технологии естественным образом интегрируются в систему профессиональной подготовки будущего педагога-психолога, дополняя и развивая его.

Развитие системы дистанционного обучения повышает качество подготовки будущих педагогов-психологов за счет:

– ориентации на использование автоматизированных обучающих и тестирующих систем, специализированных электронных учебно-методических пособий с обязательными тестовыми вопросами, заданиями для самоконтроля;

– оперативного обновления методического обеспечения учебного процесса, т. к. содержание учебно-методических материалов на электронных носителях легче поддерживать в актуальном состоянии;

– возможности использования дистанционных образовательных технологий для психологического консультирования, психокоррекции, проведения психодиагностических методик.

Модель профессиональной подготовки студентов педагогов-психологов педагогического вуза на основе дистанционных образовательных технологий отражающая структуру обучения, направленного на овладение студентами теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками (предметно-базисный, вузовский компоненты). Модель включает информационно-образовательную среду, психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки на основе дистанционных образовательных технологий, состоящее из диагностического блока; блока учебного процесса; блока информационно-дидактического обеспечения и блока функционирования виртуальных сообществ. Модель профессиональной подготовки будущего педагога-психолога на основе дистанционных образовательных технологий, реализованная на базе педагогического вуза, представлена тремя блоками:

- содержание профессиональной подготовки;
- информационно-образовательная среда (ИОС);
- психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки.

Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов позволяет повысить эффективность дистанционного обучения в педагогическом вузе, поскольку учитываются индивидуальные особенности обучаемого в системе дистанционного обучения: проводится диагностика готовности студента к дистанционному обучению, на основе результатов диагностики осуществляется моделирование индивидуальной образовательной траектории. Содержание и технология построения моделей готовности студентов к дистанционному обучению определяет содержание диагностической деятельности (диагностического блока) модели организации дистанционного обучения в педагогическом вузе и эффективную организацию дистанционного обучения в педагогическом вузе. Таким образом, разработанные методики, средства психолого-педагогического сопровождения дистанционного обучения способствуют повышению эффективности профессиональной подготовки педагогов-психологов в условиях дистанционного обучения.

Особенностью разработанной нами модели профессиональной подготовки является включение дистанционной системы «Педагогический вуз-школа» в условиях дистанционного обучения педагогов-психологов и проявляется в совмещении теоретической профессиональной подготовки и практической психолого-педагогической деятельности; в возможности накопления профессионального педагогического опыта; в качественно ином уровне формирования профессиональной компетентности в условиях постоянной включённости студентов в педагогический процесс современной школы. Дистанционная система «Педагогический вуз-школа» позволяет решить

задачу профилизации средних школ в условиях информатизации образования РК. Особая значимость дистанционной системы «Педагогический вуз-школа» ощутима для школ сельской местности, в силу территориальных, кадровых, материальных проблем (сельские школы не могут на достаточно высоком уровне обеспечить организацию учебного процесса в профильных классах). Очень важным, с нашей точки зрения, является включение в активную учебно-познавательную, научно-исследовательскую деятельность учащихся с ограниченными физическими способностями (детей-инвалидов), не имеющих возможности выхода в центр обучения. Дистанционная система «Педагогический вуз-школа» позволит успешно организовать образовательную деятельность данной категории обучаемых, реализуя принципы гуманизации и личностной ориентированности в образовании.

Согласно модели организации дистанционного обучения в педагогическом вузе образовательный портал служит основой для организации: диагностической деятельности, мотивационно-ценностной деятельности, организации дистанционного учебного процесса, контролирующей и коррекционной деятельности, психологической (адаптирующая) деятельности. Структура портала соответствует структуре информационно-образовательной среды вуза, модели организации дистанционного обучения в педагогическом вузе, и реализует психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки педагогов-психологов. Разработанная структура информационно-образовательной среды и соответствующая ей структура образовательного портала способствуют эффективной реализации психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки педагогов-психологов отвечающих требованиям современного информационного общества. С точки зрения архитектурно-программной реализации типового образовательного портала необходимо применять открытые стандарты и протоколы для обеспечения сквозного информационного взаимодействия, как с одноуровневыми образовательными системами, так и с системой образовательных порталов.

Исходя из модели профессиональной подготовки педагогов-психологов представлена методология проектирования индивидуальной образовательной траектории будущего педагога-психолога в процессе профессиональной подготовки на основе дистанционных образовательных технологий в педагогическом вузе, которая включает диагностику готовности. Структура готовности студента педагога-психолога для профессиональной подготовки на основе дистанционных образовательных технологий в педагогическом вузе состоит из мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и коррекционно-рефлексивного компонентов. Для диагностики готовности и моделирования индивидуальной образовательной траектории определена модель формирования качеств студента педагога-психолога в процессе профессиональной подготовки на основе дистанционных образовательных технологий по ступеням обучения, согласно которой нами было разработано соответствующее программное обеспечение, входящее в педагогическую

систему психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки педагогов-психологов. Она включает в себя объединенную систему «Педагогический вуз-школа», электронное учебное пособие «Организационная работа в Интернете»; электронное методическое пособие на казахском языке «Педагогикалық жоғары оқу орнындағы қашықтықтан оқытуды йымдастыру», база данных «STUDENT\_DO».

Теоретико-методологические основы изложены в научном издании «Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов на основе дистанционных образовательных технологий», методическом пособии «Организация дистанционного обучения в педагогическом вузе».

Таким образом, несмотря на достигнутые успехи в теории и практике высшего педагогического образования, все сильнее проявляется противоречие между потребностями общества в подготовке педагогов-психологов на основе дистанционных образовательных технологий и недостаточной разработанностью теоретических оснований и практики подготовки таких специалистов в педагогическом вузе.

#### Библиографический список

1. **Егоров, В. В.**, Сейтбатталова А. С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов на основе дистанционных образовательных технологий [Текст] / В. В. Егоров, А. С. Сейтбатталова // Научное издание. – Алматы: Білім. – 2008. – 166 с.
2. **Государственный** общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан 5.03.004 – 2006. «Организация дистанционного обучения. Основные положения» [Текст].
3. **Государственный** общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Образование высшее профессиональное. Бакалавриат. Специальность 050103– Педагогика и психология. ГОСО РК 3.08.003 – 2004 [Текст] – Астана: Министерство образования и науки Республики Казахстан. – 2004.
4. **Государственный** стандарт Республики Казахстан СТ РК 34.017–2005 «Информационные Технологии. Электронное издание. Электронное учебное издание» [Текст].
5. **Государственный** стандарт Республики Казахстан СТ РК 34.016–2004. «Технические и программные средства дистанционного обучения. Общие технические требования» [Текст].

**Палихова Наталия Анатольевна**

*Старший преподаватель кафедры педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, pedagog@tobgpi.ru, Тобольск*

**ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА  
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ  
В РАМКАХ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ КЕЙС-МЕТОДА**

**Palikhova Natalia Anatolevna**

*Senior lecturer of chair of Pedagogics in Tobolsk State social and pedagogical Academy named after D. I. Mendeleev, pedagog@tobgpi.ru, Tobolsk*

**PRINCIPLES OF FORMATION OF FUTURE TEACHER'S  
PROFESSIONAL SKILLS AND THEIR APPLICATION  
IN UNIVERSITY LEVEL EDUCATION – THE CASE METHOD**

Вопрос, вынесенный в заголовок, допускает (в отличие от ответов на него) более ясную формулировку: «Каким должно быть высшее педагогическое образование? Какими принципами следует руководствоваться при определении его содержания?».

Ответы на эти вопросы могут отличаться как по степени общности, так и по уровню развернутости. В психолого-педагогической литературе имеется немало вариантов ответов подобного рода.

Например, модель специалиста разрабатывалась Э. И. Кузнецовым исходя из того, что: «Модель деятельности учителя нового типа может быть спрогнозирована, исходя из тех основных функций, которые будет выполнять этот специалист. Можно указать основные сферы его деятельности в школе: учитель по предмету, организатор применения новых технологий обучения на материале школьных предметов [2, с. 164]. «...Применение технологий в обучении, порождая трансформацию структурных компонентов и характера педагогической деятельности в целом, обуславливает тем самым возникновение настолько существенных особенностей учительского труда, что их игнорирование способно привести к серьезным просчетам в подготовке будущих учителей. «Корректировка существующих моделей процесса формирования профессионализма будущих учителей должна производиться, исходя из системного анализа особенностей педагогической деятельности, порождаемых широким применением технологий в обучении» – отмечает Т. В. Добудько [1].

Реализация принципа системного подхода предполагает комплексный подход к проблеме отбора содержания обучения студентов педагогических вузов – пересмотру в той или иной степени подлежит практически вся

содержательная часть. Последнее утверждение в силу своей значимости может быть представлено в виде принципа комплексного подхода к отбору содержания обучения будущих учителей в современных условиях развития высшего образования.

Анализ работ позволяет говорить о существовании и широком применении в практике психолого-педагогических исследований принципа деятельностного подхода к проблеме определения содержания профессионального образования, суть которого может быть выражена весьма просто: «образование должно соответствовать деятельности», а также принципа комплексного подхода, идея которого восходит к 20-м годам и заключается в необходимости при определении набора учебных дисциплин для осуществления образовательного процесса рассматривать их в совокупности, т. е. комплексно.

Ни то, ни другое утверждение не может вызвать возражений. Проблемы начинаются с момента их детализации. Например, В. С. Ледневым при обсуждении в работе [2] вопроса о сущности комплексного подхода к структуре содержания общего образования отмечалось: «Идея сама по себе великолепна. Она сохраняет свое значение и в наши дни. Но ее реализация из-за концептуальной непроработанности наткнулась в свое время на целый ряд препятствий, основные из которых преодолеть не удалось. Прежде всего, не удалось самого главного – установить в чем состоит суть комплексности...

Подлинная комплексность учитывает и предметную структуру научного знания, и структуру деятельности, и структуру личности, и логику формирования личности» [2, с. 110, 111].

При любом понимании сущности комплексного подхода практически все исследователи едины в том, что для определения содержания образования (высшего педагогического) необходим учет по возможности всей совокупности факторов, влияющих на технологию образовательной деятельности. Расхождения начинаются с того момента, когда встает вопрос о том, какие именно факторы следует учитывать в первую очередь. Подход к определению содержания общего образования, в соответствии с которым игнорируется один из факторов «предметная структура научного знания», «структура деятельности», «структура личности», «логика формирования личности» не является комплексным.

Следует признать то, что перечисленные факторы образуют исчерпывающий перечень детерминант содержания образования (общего или профессионального) с большой долей условности.

*В педагогической литературе выделяют следующую совокупность принципов профессионального образования. Приведем в качестве примера некоторые из них.*

*1. Политехнический принцип.* Осуществление принципа политехнического обучения требует соблюдения следующих условий:

– соответствие содержания обучения основным направлениям развития науки и техники;

- организация учебного материала в целостную систему взаимосвязанных знаний;
- связь изучаемого материала с будущей практической деятельностью;
- доступность пониманию учащимися, соответствие их возрастным особенностям;
- возможность удовлетворения познавательных интересов учащихся;
- опора на базовые общеобразовательные знания и умения;
- информационная стабильность и динамичность учебного материала в течение более или менее длительного периода;
- системность;
- соответствие содержания обучения имеющейся материально-технической базе;
- учет факторов, влияющих на производительность труда.

2. *Принцип моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе.* Моделирование профессиональной деятельности должно осуществляться при следующих условиях:

- деятельностный подход к созданию модели профессиональной работы;
- политехническая направленность интеграции знаний и умений;
- уровневая градация интегративного процесса обучения;
- зависимость построения интегративного процесса обучения;
- прогнозирование эталонных требований к профессиональной деятельности.

3. *Принцип профессиональной мобильности* предусматривает способность человека быстро осваивать технические средства, технологические процессы и новые специальности, воспитание потребности постоянно повышать свое образование и квалификацию. Содержание профессионального обучения должно быстро совершенствоваться и адаптироваться при возникновении инноваций, технологии и организации труда.

4. *Принцип модульности профессионального обучения.* Реализация принципа модульности обеспечивает:

- интеграцию всех видов деятельности, необходимых для достижения цели субъекта;
- постоянный поиск альтернативных путей достижения цели субъекта и того варианта обучения, который подлежит реализации;
- ориентацию субъекта на перспективу повышения уровня профессиональной подготовки по обучающим модулям.

Другими словами, субъективизм в раскрытии сущности принципа комплексного подхода к определению содержания образования объективно обусловлен возможностью различных оценок значимости тех или иных его детерминант, в зависимости от выбранных концептуальных позиций, которые фиксируются при детализации названного принципа.

Именно поэтому, не отрицая тот факт, что при отборе содержания высшего педагогического образования желательно учитывать все факторы,

прямо или косвенно его определяющие, мы считаем целесообразным сформулировать систему принципов формирования профессионализма учителя, указав иерархию детерминант содержания высшего педагогического образования.

В качестве исходного (ведущего) принципа этой системы следует назвать принцип функциональной полноты компонентов содержания высшего педагогического образования, формулируемый нами по аналогии с соответствующим принципом работы [3] так: «Содержание педагогического образования должно как в виде учебных дисциплин или их комплексов, так и имплицитно (за счет варьирования форм и методов обучения) обеспечивать освоение будущими учителями всех алгоритмов базисных компонент педагогической деятельности».

Данный принцип, на наш взгляд, может рассматриваться как четкая декларация деятельностного подхода к проблеме подготовки будущих учителей. Трансляция алгоритмов педагогической деятельности – главная задача высшей педагогической школы.

В соответствии с таким подходом полагаем, что формирование психофизиологических структур личности будущего учителя, необходимых для реализации педагогической деятельности, его поведенческих качеств, ценностно-мотивационных структур и т. п. принципиально невозможно иначе как опосредованно в рамках выполнения ими функционально полного набора различных видов познавательной деятельности. Требования к содержанию высшего педагогического образования с точки зрения развития у будущего учителя психофизиологических структур, необходимых для осуществления впоследствии педагогической деятельности, а также с точки зрения создания оптимальных условий для развития их общих способностей: памяти, внимания, мышления, воображения, духовных способностей и т. д., в первую очередь должны предъявляться к технологии образовательного процесса в педагогическом вузе.

И эти требования могут быть сформулированы в виде принципов содержательности форм и методов обучения в рамках высшего педагогического образования. Принцип инновационной адаптивности содержания высшего педагогического образования, который предполагает:

- инновационные процессы в развитии структуры, содержания и характера педагогической деятельности;
- необходимость подготовки учителя, способного к непрерывному самообразованию в течение всей профессиональной деятельности, к самостоятельному освоению инновационных алгоритмов педагогической деятельности.

Очевидно, что решение этого принципа в высшей педагогической школе осуществляется за счет организации научно-исследовательской работы студентов и т. д.

*Принцип оптимальности.* Суть последнего заключается в том, что реализация принципов функциональной полноты компонентов содержания

высшего педагогического образования, содержательности форм и методов обучения, инновационной адаптивности должна осуществляться наиболее оптимальным образом.

Совокупность принципов фиксирует так называемый деятельностно-личностный подход к проблеме отбора содержания высшего педагогического образования, а сами они дополняют друг друга. При этом содержание профессионального педагогического образования должно адекватно совершенствоваться и адаптироваться при возникновении инноваций в педагогической деятельности.

В век информационных технологий с появлением Интернета и общедоступных печатных изданий само запоминание фактов стало гораздо менее важным навыком, чем способность интерпретировать и оценивать информацию. В современном образовании повсеместно признаётся важность теоретической подготовки и понимания студентами классической теории любого предмета. Традиционная технология обучения направлена на запоминание и воспроизведение информации. Студенты чаще изолируются от общения друг с другом, низка их самостоятельность, слаба речевая деятельность и обратная связь. Инновационное обучение отличается от нормативного тем, что оно развивает весь потенциал способности личности, и в том, что и инновационное и нормативное обучение по-разному относятся к будущему. Нормативное обучение направлено на усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях, в то время как инновационное подразумевает развитие способностей к совместным действиям в совершенно новых беспрецедентных ситуациях.

Необходимо создать такие условия, которые бы обеспечивали постоянное взаимодействие между практикой преподавания непосредственно в аудитории и анализом этой практики на основе чётких стандартов и моделей.

Одним из приоритетных направлений развития и совершенствования системы образования в вузах является внедрение в учебный процесс современных интерактивных методов обучения.

Применение кейс метода в сфере образования, открывает новые возможности в процессе формирования познавательной активности студентов. Иными словами, преподаватель, представляющий сегодня большую часть учебного времени как «ретранслятор» социального опыта в определенной предметной области знаний, со временем с объективной необходимостью должен уступить место педагогу, способного эффективно применять кейс метод для достижения целей обучения.

Кейс – это практически «обучение действием», когда делается «выжимка» из обстоятельств, сопутствующих проблемной ситуации в реальной педагогической деятельности, и с помощью комплексного анализа этих обстоятельств у участников происходит погружение в проблему. Перед студентами в конечном итоге стоит задача экстраполировать конкретный опыт, приобретаемый в ходе решения данного кейса, на ситуации, которые встречаются в педагогической деятельности.

Использование метода кейсов в значительной степени расширяет личный опыт и восприятие, что помогает в дальнейшем: уметь распознавать самые важные, уникальные аспекты различных ситуаций; предлагать необходимую стратегию анализа педагогической ситуации; решать проблемы, возникающие в ходе педагогического процесса; придумывать план действий и обеспечивать его выполнение.

Иными словами, педагогически целесообразное применение кейса в процессе подготовки будущих учителей есть необходимое условие реализации всех сформулированных принципов формирования профессионализма учителя.

Развитие системы непрерывного образования, смена целей всеобщего обязательного образования, переход к личностно ориентированной образовательной парадигме, снижение роли образования в формировании менталитета подрастающего поколения, переход на иные носители социальной памяти предопределяют потенциальные возможности широкого применения технологий в качестве орудия педагогической деятельности для эффективной организации перехода от авторитарной педагогики к педагогике сотрудничества.

#### Библиографический список

1. **Добудько, Т. В.** Формирование профессиональной компетентности учителя информатики [Текст]: дис. д-ра пед. наук / Т. В. Добудько – М., 1999. – 349 с.
2. **Кузнецов, Э. И.** Общеобразовательные и профессиональные аспекты изучения информатики и вычислительной техники в педагогическом вузе [Текст]: дис. д-ра пед. наук / Э. И. Кузнецов – М., 1990. – 277 с.
3. **Леднев, В. С.** Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / В. С. Леднев – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

УДК 37.01

***Черкасова Ирина Ивановна***

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, pedagog@tobgpi.ru, Тобольск*

***Яркова Татьяна Анатольевна***

*Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, pedagog@tobgpi.ru, Тобольск*

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ПРИМЕНЕНИЮ  
КЕЙС-МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАНИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ**

***Cherkasova Irina Ivanovna***

*Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair of Pedagogics in Tobolsk State social and pedagogical academy named after D. I. Mendeleev, pedagog@tobgpi.ru, Tobolsk*

***Yarkova Tatiana Anatolevna***

*Candidate of pedagogical sciences, head of the chair of Pedagogics in Tobolsk State social and pedagogical academy named after D. I. Mendeleev, pedagog@tobgpi.ru, Tobolsk*

**TEACHER'S PREPAREDNESS TO USE CASE METHOD  
IN THE PROCESS OF RESEARCH EDUCATIONAL PROBLEMS**

В современных условиях развития общества и государства достаточно ярко обозначился социальный заказ на высококвалифицированных специалистов, способных работать в инновационной сфере. Анализ официальных требований к современному педагогу показал, что он должен быть готов к изучению, анализу и прогнозированию развития личности и жизнедеятельности обучающихся, к осуществлению комплексных преобразований системы образования, к преодолению противоречий её развития. Он должен быть способен к исследовательской деятельности, к профессионально-педагогической рефлексии, к рассмотрению сложных объектов педагогической действительности как целостных явлений, к согласованию целей преподавания своего предмета с целями развития личности обучаемого, тенденциями функционирования учебного заведения на основе учёта интегративных изменений в инструментарии педагогической деятельности, категориальном аппарате.

Важная роль в подготовке компетентного учителя принадлежит современным продуктивным методам профессионального развития. Среди них особое место отводится кейс-методу, который в плане профессиональной подготовки способствует: формированию умения решать типовые задачи по всем видам профессиональной деятельности; гуманизации взаимоотношений между учас-

тниками образовательного процесса; становлению субъектной позиции обучающихся; развитию аналитических и оценочных навыков, умений работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы; активизации коммуникативных способностей; развитию гибкости, диалектичности мышления и др.

**Обозначим конкретные профессиональные навыки, формированию которых способствует использование кейс-метода.**

1. *Аналитические навыки:* умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать её, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их; мыслить ясно и логично.

2. *Практические навыки:* формирование на практике навыков использования педагогической теории, методов и принципов.

3. *Творческие навыки:* генерация альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.

4. *Коммуникативные навыки:* умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал и другие медиа-средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет.

5. *Социальные навыки:* оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т. д.

6. *Самоанализ:* осознание и анализ мнения других и своего собственного; развитие системы ценностей, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования [4].

Результаты развития названных умений и навыков влияют на сформированность профессиональной компетентности педагога, под которой понимается интегральная характеристика, определяющая способность (т. е. умение) решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [2]. Возможности кейс-метода в развитии профессиональных компетентностей представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Возможности кейса в развитии профессиональных компетентностей**

Возможности кейс-метода	Характеристика компетентностей
1	2
Сопоставление и оценка достоинств и недостатков различных ситуаций, выделение логики развития ситуации	Владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения

1	2
Поиск, выделение, классификация, группировка, анализ новой информации в процессе анализа ситуации	Умеет использовать нормативные правовые документы в своей деятельности, способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса, владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией
Всестороннее осмысление ситуации, её системный анализ	Способен использовать систематические теоретические и практические знания гуманитарных наук, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач
Высокая индивидуальная активность в ситуациях неопределённости	Способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности
Выработка поведения в постоянно меняющихся ситуациях анализа	Готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий
Представление информации	Способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики, способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально-значимого содержания
Умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения, высказывание своей позиции, умение слушать и понимать собеседника	Умеет логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, владеет основами речевой профессиональной культуры
Поиск проблемы и определение её основных характеристик	Владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения
Поиск путей разрешения проблемы в кейсе	Готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения, способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса
Постоянное коллективное взаимодействие, конкуренция	Готов к кооперации с коллегами, к работе в коллективе, готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса, способен организовать сотрудничество обучающихся и воспитанников, способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности

Традиционно кейс-метод рассматривается как метод обучения. Содержательный анализ кейс-метода показывает, что он может быть использован и для развития исследовательского компонента профессиональной компетентности. Сущность исследовательской стратегии кейс-метода заключается в том, чтобы, детально изучив один или несколько случаев (событий, ситуаций), раскрыть содержание глубинных процессов, протекающих в обществе, лучше понять изучаемое явление и предложить множественную интерпретацию. В качестве «случая» может рассматриваться педагогическая ситуация, педагогическое сообщество, субкультура, детская организация, классный коллектив, формы педагогического взаимодействия и др. – почти все явления педагогической действительности. Ключевым методологическим моментом *case study* является опора на качественные методы сбора и анализа эмпирического материала.

В современной западной литературе по методам социологических исследований используются различные термины для обозначения метода исследования случая (ситуации): метод случая (*case method*), изучение случая (*case study*), монографическое изучение (*monographic study*), монографический подход (*monographic approach*), включенное наблюдение, этнография, полевая работа. При всем разнообразии теоретических определений и практических исследований в настоящее время можно выделить два основных подхода к пониманию этого метода. Первый подход определяет *case study* как самостоятельный тип исследования, как самостоятельную исследовательскую стратегию. Второй подход определяет *case study* только как совокупность методов, применяемых на отдельных стадиях социально-педагогического исследования.

Разница между этими пониманиями принципиальная. *Case study* как самостоятельная исследовательская стратегия предполагает получение специфического типа информации, которую нельзя получить другими методами исследования. Во втором случае *case study* идентифицируется с качественными методами сбора эмпирических данных (чаще всего с включенным наблюдением).

По определению, которое дает Robert Yin: «*Case study* – это эмпирическое исследование, которое изучает современный феномен в его реально существующем контексте, когда границы между феноменом и контекстом не очевидны и в котором используется множество разноплановых источников информации» [5, с. 23]. В данном случае *case study* – исследовательская стратегия, предусматривающая применение самых различных методов, и даже необязательно качественных. В методологическом плане работа исследователя, применяющего *case study*, больше всего похожа на действия исследователя-историка, которому каким-то образом удалось присутствовать самому при интересующем его историческом событии. Его действия заключаются в том, чтобы охватить как можно больше источников информации, собрать как можно больше фактов и доказательств, понять при этом, что в действи-

тельности произошло, и попытаться объяснить происходящее с помощью научного, а не обыденного сознания.

Отличительными чертами case study является, во-первых, то, что исследователь или команда, как правило, концентрируется на одной из проблем, с которой столкнулись отдельный индивид, группа людей, организация или общество в целом. Во-вторых, в исследованиях в стиле case study используются различные уровни включенности в изучаемый контекст (от позиции внешнего наблюдателя до полного включения в качестве действующего лица в изучаемый объект).

Объектом исследований подобного рода часто выступает не индивид или группа индивидов, а система действий или взаимодействий индивидов. Обычно изучается какая-либо одна проблема или тема, которая является фундаментальной для понимания изучаемой системы [1].

Иногда в качестве случая (case) рассматривается носитель той или иной проблемы. Таким образом, под случаем понимается отдельный индивид или целая социальная группа. Иногда случай понимается как определенный процесс, роль или какое-то событие. В самом общем виде случай – это явление некоторого вида, встречающееся в ограниченном контексте.

В литературе можно встретить упоминания об исследованиях, включающих изучение нескольких случаев («множественный case study» или «сравнительное исследование»). Такое исследование позволяет, несмотря на уникальность каждой ситуации, выявить некоторые общие для всех тенденции, типичные практики, то есть является, по сути, детальным исследованием событий или явлений, которые выступают примером проявления общих закономерностей.

Case study применим для исследования новых неизученных областей и проблем, а также для изучения тем, по которым практически нет теоретических данных, для того, чтобы описать воздействие определенного события на определенную группу людей или организацию, для описания и объяснения сложных процессов и явлений, которые трудно изучать количественными методами. Case study предпочтителен при проведении исследований не исторических событий, а современных. Самое главное – прямое наблюдение и систематическое интервьюирование.

Существует определенная классификация случаев (case). Case study должен удовлетворять трем основным условиям качественной методологии. Он должен способствовать описанию, пониманию и объяснению. В связи с этим R. Yin предлагает следующую классификацию типов case study: разведывательные, описательные, объяснительные.

В *разведывательных* case study организация исследования и сбор данных могут быть предприняты задолго до формулировки исследовательского вопроса и гипотез. Такие исследования обычно предшествуют обширным исследованиям. Например, кейс «Перспективы развития экспериментальной деятельности в образовательных учреждениях региона», направленный на поиск ответов на следующие вопросы: насколько экспериментальная

деятельность способствует достижению современного качества образования в регионе/городе, какова роль экспериментальных и инновационных площадок в этом; имеется ли необходимость в расширении их базы? Кейс включает: 1) отчетные материалы о деятельности федеральных, региональных, муниципальных экспериментальных и инновационных площадок региона/города; материалы социологических исследований; результаты изучения общественного мнения; публицистические материалы и др.; 2) характеристика социального заказа; 3) методические материалы; 4) задания для исследователей (проанализировать представленные материалы; выделить противоречия; сформулировать исследовательскую проблему; определить способы её решения).

*Описательные case study* требуют, чтобы исследователь работал с описательной теорией. Они должны очень глубоко описывать изучаемые события. Целью исследования такого типа является формирование гипотез, направленных на дальнейшее изучение взаимосвязей причины и следствия. Примером такого типа может служить кейс «Стратегия развития школы». При анализе данного кейса исследователи должны констатировать традиционность или инновационность стратегии развития школы. Кейс может включать: 1) образовательные программы нескольких школ, их отчетную документацию по результатам образовательной деятельности; продукты деятельности представителей школьного сообщества (сочинения, эссе, портфолио, проекты и др.); 2) методические материалы; 3) задания для исследователей.

*Объяснительные case study* направлены на выявление причинно-следственных связей. Например, кейс «Выбор школы», предполагающий обоснование предпочтений родителей первоклассников в выборе одной из школ, территориально расположенных рядом. Кейс включает: 1) образовательные программы школ; результаты позиционирования школы в средствах массовой информации; результаты изучения мнения родителей школьников и общественности микрорайона; результаты изучения мнения школьников и их образовательных достижений и др.; 2) перспективы социального развития микрорайона, демографической ситуации в нем; 3) методические материалы; 4) задание для исследователей.

Классификации исследований *case study* могут быть также выстроены: 1) по типам исследовательского вопроса; 2) по принципу сбора и анализа данных; 3) по объекту исследования; 4) по наличию одного или нескольких кейсов; 5) по наличию одного исследователя или команды исследователей.

R. Yin выделяет, по крайней мере, пять возможностей применения *case study*: 1) объяснение реальной жизни людей, малоизвестных явлений, комплексных феноменов, которые слишком сложны для опросов или экспериментов; 2) описание любого типа нововведений в реальный жизненный контекст, того, как это случилось и к чему привело; 3) кейсы могут иллюстрировать определенные темы; 4) стратегия *case study* может быть использована там, где требуется детальное изучение тех ситуаций, в которых изучаемое явление

ние не имеет достаточно четких и ощутимых результатов; 5) case study могут быть мета-оценкой – изучением другого оценочного явления.

Основные критерии оценки case study: общая валидность (установление корректности операциональных действий в рамках изучаемой темы и выстраиваемой концепции), внутренняя валидность (только для объяснительных исследований – установление всей полноты причинных связей, где определенные причины ведут к определенным следствиям), внешняя валидность (установление той области, на которой может быть сделано обобщение), надежность (демонстрация того, что сама процедура проведения кейса может быть повторена с теми же самыми результатами).

В теоретическом плане этот метод представляет, во-первых, наличие программы (проекта) исследования; во-вторых, четкую постановку первоначальных исследовательских вопросов при отсутствии жестких привязок к какой-либо теоретической модели; в-третьих, возможность менять фокусы исследования в зависимости от полученного материала. Практически, это означает постоянную коррекцию гипотез и задач исследования, гибкость исследовательского подхода.

В методическом плане особенности применения case study заключаются в использовании множества источников информации и методов ее сбора, среди которых предпочтение отдается качественным методам.

Весь ход работы условно можно разделить на три этапа: 1) предварительный; 2) основной и 3) этап представления материалов. Цель предварительного этапа можно сформулировать двояко: с одной стороны, изучение контекста проблем для понимания происходящих процессов и выявления основных болевых точек, которые могут привести и приводят к конфликтам; коррекция на основании этого обозначенных ранее задач и исследовательских вопросов. С другой стороны, это выбор эмпирического объекта исследования. Объекты case study могут быть различны, однако основным требованием является рассмотрение данного объекта как целостности, отделение собственно «случая» от того контекста, в котором он существует.

В качественном исследовании выбор объекта определяется обоснованием соответствия параметров объекта задачам исследования. Собственно и сама проблема обоснования выбора (есть она или нет) также зависит от задач исследования. Логика выбора объекта в case study, естественно, отлична от логики выборки. Безусловно, все выбранные случаи должны быть теоретически обоснованы. В зависимости от задачи исследования, обосновывается либо типичность данного случая, либо объясняется необходимость рассмотрения именно данного случая с точки зрения целей и задач исследования.

На втором этапе непосредственно проводится кейсовое исследование в конкретных условиях. Могут использоваться стратегии «сверху» и «снизу». Стратегия «сверху»: исследование начинается с изучения общей характеристики объекта исследования (например, школы) и интервьюирования её руководителей, на следующем этапе оно спускается на уровень класса. Стратегия

«снизу» предполагает проведение исследования непосредственно в малом звене, а затем переходит на уровень руководства.

R. Yin определяет следующие необходимые требования и условия проведения кейсового исследования.

I. Уровень квалификации исследователя: хорошее знание изучаемого феномена; чувствительность к новым, неожиданным, спорным моментам в сборе данных; умение грамотно составлять вопросы; наличие навыков «хорошего слушателя»; адаптивность и гибкость.

II. Наличие протокола кейсового исследования, который включает: инструмент для исследования, общие правила, которым следует исследователь, используя этот инструмент; обзор проекта исследования (цели, проблемы, толкования, литература и подходы); методики проведения исследования; вопросы кейсового исследования; ключевые классификации, предложенные для возможных источников данных; руководство для доклада по кейсовому исследованию.

III. Источники данных: документы, письма, стенограммы, протоколы и т. п.; архивные материалы; интервью; прямые наблюдения; наблюдения участника (взгляд изнутри); физические артефакты.

IV. Принципы сбора данных:

1) использование множественных источников данных (триангуляция как способ повышения надежности данных в качественном исследовании – каждая ситуация, каждый факт наблюдается и описывается несколькими исследователями);

2) создание базы данных, содержащей: записи по кейсовому исследованию (ясные и доступные для дальнейшего использования); документы по кейсовому исследованию; табличные материалы; рассказы, первоначальные (необработанные) ответы на вопросы;

3) обеспечение сохранения цепочки данных: первоначальные вопросы исследования должны соответствовать методике исследования; подробно должно быть прописано, какие необходимо собрать данные; использование набора данных в практике исследования; действительный запас данных в базе данных для более поздней обработки (указание особых деталей сбора данных); наличие ссылок на базу данных в заключительном отчете.

На третьем этапе осуществляется анализ данных. Анализ данных – это один из наименее исследованных и наиболее трудных аспектов выполнения кейсового исследования. Самое важное – иметь общую стратегию анализа на основе различных техник (матрицы, частотные таблицы, временные схемы и т. д.).

Можно обозначить две общие аналитические стратегии:

1) опора на теоретические положения: теоретическая ориентация направляет анализ. Следование теоретическим положениям, которые сформировали структуру кейсового исследования, помогает сконцентрировать внимание на определенных данных и прогнозировать другие данные;

2) разработка кейсового описания: описательные рамки для организации кейсового исследования. Анализ, организованный на базе описания, общих характеристик и взаимоотношений рассматриваемых явлений.

Анализ должен показать, что он основывался на всех относящихся к этому случаю данных: все главные соперничающие интерпретации рассмотрены; самая главная проблема исследования подвергнута пристальному вниманию; предварительные знания привлечены к исследованию.

Широкому внедрению кейсов в процесс профессиональной подготовки препятствуют некоторые обстоятельства, связанные с большими временными и материальными затратами по созданию самих исследовательских кейсов, реализации в учебной и исследовательской деятельности, их методического сопровождения, подготовке преподавателей-кейсологов. Несмотря на имеющиеся трудности, существующий опыт свидетельствует о перспективности использования кейс-метода в процессе становления профессиональной компетентности педагогов, развитии их исследовательской функции.

#### **Библиографический список**

1. **Кобылякова, Е. В.** Стратегия case study и метод анализа нарративов в частности как способы проникновения в субъективный мир респондента [Текст] / Е. В. Кобылякова, Л. А. Скворцова // Ломоносовские чтения 2004 г. Сборник статей студентов «Россия и социальные изменения в современном мире». Том № 2. – М.: МАКС Пресс, 2004.
2. **Компетентностный** подход в педагогическом образовании: Коллективная монография [Текст] / Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицкой. – СПб., 2005.
3. **Романов, П. В.** Процедуры, стратегии, подходы «социальной этнографии» [Текст] / П. В. Романов // Социологический журнал. – № 3–4. – 1996.
4. **Смолянинова, О.** Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов / О. Смолянинова. [Электронный ресурс]. – Web-site: <http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASE-STUDY/>.
5. **Yin, R. K.** Case-study research: Design and methods. [Текст] / R. K. Yin. // Newbury Park, CA: Sage, 1989. – P. 31–32.

## РАЗДЕЛ III ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

---

УДК 32

***Потемкина Виктория Александровна***

*Старший преподаватель кафедры Деловой Иностранной язык филологического факультета Санкт-Петербургского Государственного Университета, victoriapotemkina@yahoo.com, Санкт-Петербург*

### СЛЕНГ, КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗГОВОРНОГО ЯЗЫКА

---

***Potemkina Victoria Alexandrovna***

*Senior-teacher of the philological department of the St-Petersburg State University, victoriapotemkina@yahoo.com, St-Petersburg*

### SLANG AS A PART OF THE SPOKEN LANGUAGE

В современном английском языке сленг является активной составляющей живого разговорного языка, представляя значительный пласт его словарного состава, и выражает все многообразие интересов общества, оценки различных явлений разными представителями общества, которые могут принадлежать как к разным профессиональным, так и разным социальным группам.

В современной лингвистике до сих пор существует неоднозначное определение сленга. Трудность заключается в критериях отделения сленга от коллоквиализмов, жаргона, диалектизмов и табуированной лексики. Часто, в западной лексикографии сленгом называли все то новое, что появлялось в языке и пользовалось популярностью. В Большом Оксфордском словаре, например, сленг определяется, как низкий, вульгарный язык, а так же как не литературный разговорный язык [2].

Э. Партридж называет сленг: «Относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический пласт – компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородного по своим истокам и степени приближения к литературному стандарту» [3]. Он так же называет сленг «квинтэссенцией разговорной речи» и подчеркивает мысль о том, что лингвисты не только по разному трактуют сленг, но и по разному к нему относятся.

В наше время уже не приходится сомневаться в значимости сленга для английского языка и невозможно обходить его стороной, обучая английскому языку, но прежде чем начать работать с этим понятием, нам кажется необходимым дать его четко сформулированное определение.

В настоящее время существует достаточно большое количество определений сленга, нередко противоречащих друг другу. Противоречия эти

касаются, прежде всего, объема понятия «сленг»: спор идет, в частности о том, включать ли в сленг одни лишь выразительные, ироничные слова, которые являются синонимами литературных эквивалентов, или же еще и всю нестандартную лексику, использование которой осуждается в кругу образованных людей. Обращает на себя внимание, что термин «сленг» чаще употребляется в англистике, хотя последнее время он активно используется и в отношении русского языка.

Нередко слово «сленг» используются просто как синоним слову «жаргон».

Совсем другая трактовка предлагается в словаре «Словарь лингвистических терминов» О. С. Ахмановой: «Сленг – разговорный вариант профессиональной или социальной речи. Элементы разговорного варианта той или иной профессиональной или социальной группы, которые, проникая в литературный язык или вообще в речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе лиц, приобретают в этих языках особую эмоционально-экспрессивную окраску» [4].

Несколько иное решение предлагается в Энциклопедическом словаре 1980 года. Здесь тоже два определения:

Сленг – речь профессионально обособленной группы в противоположность литературному языку.

Сленг – это вариант разговорной речи, не совпадающий с нормой литературного языка [6].

Такой разницей в определении сленга дал повод И. Р. Гальперину вообще отрицать сам факт существования сленга. Его аргументация основана на изучении лексикографических помет: одно и то же слово в различных словарях дается с пометкой «сленг», «просторечие», что вроде бы свидетельствует в пользу литературной нормы. Поэтому И. Р. Гальперин [5] не допускает существования сленга в качестве отдельной самостоятельной категории, предлагая использовать термин «сленг» в качестве синонима английского слова «жаргон».

К уже приведенным разнообразным трактовкам сленга можно добавить столь же разнообразные определения английских филологов.

Термин «сленг», отмечает известный американский лингвист Ч. Фриз, настолько расширил свое значение и применяется для обозначения такого количества различных понятий, что крайне затруднительно провести разграничительную линию между тем, что является сленгом и что нет [1].

*Таким образом, можно констатировать, что, при всей своей популярности (а может именно благодаря ей), «сленг» в настоящее время терминологической точностью не обладает.*

Таким образом, приведенные выше точки зрения позволяют как-то обобщить его наиболее существенные свойства:

Сленг – это не литературная лексика, т.е. слова и сочетания, находящиеся за пределами литературного (Standard English) – с точки зрения требований современной литературной нормы.

Сленг – это лексика, возникающая и употребляющаяся, прежде всего в устной речи.

Сленг – это эмоционально окрашенная лексика, которая характеризуется более или менее ярко выраженной фамильярной окраской подавляющего большинства слов и словосочетаний. Это свойство сленга ограничивает стилистические границы его употребления.

В зависимости от сферы употребления сленг можно подразделить на общеупотребительный (General Slang) и малоизвестный и малоупотребительный (Special Slang).

Многие слова и выражения сленга непонятны или малопонятны для основной массы населения (особенно в период их возникновения и перехода в более широкую сферу употребления), потому что они, прежде всего, связаны со своеобразной формой выражения – например, при многочисленных случаях переноса значения (фигурального употребления), столь характерного для сленга.

Сленг может включать в себя различные слова и словосочетания, с помощью которых люди могут отождествлять себя с определенными социальными или профессиональными группами.

Сленг – это яркий, экспрессивный слой нелитературной лексики. Это живой и подвижный язык, который идет в ногу со временем и реагирует на любые перемены в жизни страны и общества.

Таким образом, нам бы хотелось предложить свое определение термину «сленг»:

*Сленг – нестандартный словарь, употребляющийся в эмоциональной повседневной речи, состоящий из слов и фраз, в основном характеризующихся экстремальной неформальностью и неограниченной употребительности в зависимости от региона. Обычно создающий неологизмы, либо произвольно меняющий слова «стандартного» языка, использующий укороченные формы слов, создающий экстравагантные, шутливо ироничные фигуры речи или вербальные нововведения.*

Сленговое выражение может получить широкое распространение, оно может быть принято в рамки стандартной речи, даже в своем оригинальном сленговом значении (bus – omnibus), или же с небольшой потерей первоначального значения (jazz), или же в начале XX в. быть запрещенным и получить широкое распространение, почти по всему миру, через 40 лет (pot).

В некоторых случаях сленг может помочь найти наиболее хлесткое и подходящее слово, для характеристики объекта или действия (walky-talky), или же может придать особый эмоциональный окрас (buzz off – go away). Или же это могут быть эвфемизмы, как в случае со словом loo (toilet), при этом «toilet» сам является эвфемизмом. К эвфемизмам можно отнести: болезни, умственные и физические недостатки, сексуальные отношения, проституция, названия женских и мужских половых органов.

Так же, сленг может помочь говорящему произвести шокирующий эффект на слушателей, если в речи используются пикантное сленговое выраже-

ние. При этом необходимо помнить, что в каждом языке мира существуют слова, которые являются запретными в силу ряда причин – это предметы, те или иные акты поведения, состояния человека, говорить о которых избегают. Табуированию подвергаются различные стороны человеческой жизни, например, обозначение смерти, названия болезней, имена богов и духов, физиологических процессов в организме человека. Существует запрет на употребление определенных слов, обусловленных социально-политическими, историческими, культурными, этическими или эмоциональными факторами.

В данной статье, нам хотелось подчеркнуть тот факт, что, несмотря на различное отношение к такому понятию как «сленг», невозможно его игнорировать или не уделять ему должного внимания. Именно поэтому мы сочли необходимым предложить свое определение понятия «сленг», чтобы по возможности суммировать уже все имеющиеся мнения и добавить свое видение и понимание данного аспекта.

#### Библиографический список:

1. **Fries Ch. C.** / The structure of English New – Harcourt Brace, New York, 1952 – 375 с.
2. **Oxford** English Dictionary, Oxford Press, 1993 – 1800 с.
3. **Partridge E.** / Slang Today and Yesterday – Routledge & K. Paul, New York, 1970 – 476 с.
4. **Ахманова, О. С.** / Словарь лингвистических терминов – Москва// Советская энциклопедия 1966 – 608 с.
5. **Гальперин, И. Р.** / Избранные труды – Москва // Высшая школа 2005 – 256 с.
6. **Советский** энциклопедический словарь – Москва, Советская Энциклопедия, под редакцией Прохорова А. М., 1980 – 1600 с.

## РАЗДЕЛ IV

# ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

---

УДК 13+37.0

*Ануфриева Дина Юрьевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск*

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ГЕРМЕНЕВТИКИ

---

*Anufrieva Dina Yurievna*

*Assistant professor of the department of pedagogic and psychology of the state pedagogical university in Novosibirsk, Novosibirsk*

### THE PEDAGOGICAL IDEAS OF HERMENEUTIC

Термин «герменевтика» переводится с греческого языка как «разъясняющий», «истолковывающий». В греческой мифологии Гермес был сыном Зевса, посредником между людьми и олимпийскими богами. Герменевтическое учение возникло в средние века как искусство толкования текстов классической древности, прежде всего Библии. Позднее в конце XIX – начале XX вв. сложилось философское герменевтическое течение как учение о понимании и интерпретации.

Ф. Шлейермахер первым начал использовать герменевтику как универсальную методологию анализа культурно-исторических явлений. Далее герменевтика развивается в трудах В. Дильтея, который определял ее как науку, в которой отдельной личности раскрывается ее жизненный мир, смысл и цель жизни. Философ полагал, что объектом герменевтики является жизнь индивида в качестве психофизического целого. В индивиде можно обнаружить все те элементы, из которых состоят как общество, так и история. Герменевтика, по мнению В. Дильтея, основывается на понятиях индивидуального сознания, способности человека переживать психологические связи и понимать их в других.

Большое влияние на развитие герменевтических представлений оказали взгляды Э. Гуссерля, Г. Риккерта, М. Шелера, М. Хайдеггера, Г. Шпета, М. Бахтина и др.

Окончательно как самостоятельное течение в философии герменевтика формируется в творчестве Х-Г. Гадамера. В последние годы идеи классической герменевтики получили свое развитие в трудах П. Рикера. Исследователь понимал герменевтику как философскую дисциплину, которую возможно применять к общим правилам истолкования.

Ключевая проблема герменевтика заключается в решении противоречия между состояниями близости и чуждости, которое вызывает в личности: напряжение, скрывающее в себе тайну индивидуальности (Ф. Шлейерма-

хер), постоянный конфликт с другим (П. Сартр), условие для понимания (Х-Г. Гадамер). Понятие близости связано с актуальным опытом личности, с тем, что пережито человеком в процессе жизнедеятельности. «Чужое» обозначает область человеческой культуры, которая, прежде всего, выражена в литературе, искусстве, языке и в опыте других людей. Сближение с «чужим», проникновение в его внутреннюю сущность и содержание является основным механизмом развития личного опыта. Область «чужого» безгранична и неисчерпаема для познания, поэтому и развитие опыта личности не имеет границ.

Философия герменевтики основывается на положении о том, что своеобразие личности проявляется, прежде всего, в общности, а не в состоянии одиночества.

Тема «другого» предполагает не только сближение, слияния с другим объектом. Собственная психика рассматривается как другой субъект, с которым человек находится во взаимодействии, общается и которого должен понять.

Внутренний мир открывается только переживающему человеку. В состоянии переживания и в процессе наблюдения человеком за собственными субъективными реалиями, происходит понимание и самопонимание.

Самопонимание в герменевтике предполагает не только осознание Я-бытия, но и социокультурное осмысление действительности. Отношение человека к предметному миру носит принципиально опосредованный характер и определяется культурными формами жизни. Особый характер понимания обозначает возможность прийти к самоидентификации через идентификацию с Другим, через игру созданных воображением изменения самого себя как Другого (Ж. Лакан, П. Рикер, М. Бахтин), в контексте традиций, принимаемых личностью (Х-Г. Гадамер, А. Потеня, Г. Шпет), в процессе коллективных отождествлений, духовных и социальных связей (В. Библер, М. Бубер, К. Юнг).

Ф. Ницше возвращение личности к себе объяснял как необходимость «взглянуть самому себе в лицо» и быть совершенно свободным в отношении самого себя. Для этого нужно восстановить независимый разум, но не через сознание, а через интерпретацию мира личностью, через ее переживание жизни, вечное возвращение в искусстве, в вечной радости творчества и самотворения себя.

Понимание в герменевтике имеет два полюса: понимание смысла сущего и самопонимание, «вопрошая о мире, человек сам попадает под вопрос: «Кто Я?» (М. Хайдеггер). Цель самопонимания – применение опыта «чужого» к себе во внутреннем диалоге души с самой собой. Самопонимание является процессом, следующим за пониманием Другого.

Единство с Другим возможно достичь, так как мир и человек едины и внутренний мир человека одновременно выражает его субъективность и отражает объект. Состояние общности можно достичь, поскольку у всех людей сформирована единая позиция мира на основе восприятия, сущест-

вует понятие истины, которая не может быть множественной, и есть конечное единство – вера. Человеку необходимо отыскать онтологические компоненты в «специфических актах», с помощью которых «Я» открывается другому, перейти от заботы о самом себе к свободе.

Приближение чужого к собственному горизонту субъекта, внутреннее единство с ним достигается в герменевтическом круге.

Понятие «герменевтический круг» впервые было открыто В. Шлейермахером. Философ пришел к выводу, что перед анализом текста исследователь уже имеет какое-то предварительное понимание (опыт) текста в целом и его интерпретация изначально зависит от этого предварительного понимания. Изучив сам текст, исследователь вносит коррективы в свое понимание текста, что, в свою очередь, влияет на понимание отдельных частей текста. Вращаясь в этом герменевтическом круге, исследователь вновь и вновь прочитывает текст, открывая в нем все новые смысловые пласты, углубляя и расширяя свое личное понимание текста.

М. Хайдеггер, развивая понятие герменевтического круга, определяет его не только как метод понимания, а как способ реализации сознания. Сознание с самого момента своего возникновения постоянно движется по этому герменевтическому кругу. В качестве объекта понимания человеку противостоят не только тексты, но и само бытие, мир, общество, события. Каждое новое понимание несет в себе новые вопросы, делая окончательное и абсолютное понимание невозможным. Остановка этого движения означает гибель самого сознания.

Герменевтический круг предполагает отсутствие начала и конца, «конец и определяет начало, как начало конец» (Х-Г. Гадамер). Начало имеет исходное состояние – временный смысл.

В процессе самодвижения в круге важным является возврат от целого к частям и наоборот. Подобный круг постоянно расширяется, при таком движении человек учится понимать чужое. М. Хайдеггер полагал, что герменевтический круг предполагает непрестанное проецирование, «пробрасывание» смысла.

Современные исследователи философии герменевтики по-разному определяют ее научный статус, одни как методологию гуманитарных наук, другие как онтологическое учение.

Некоторые исследователи считают возможным выделять такие отрасли герменевтики, как юридическую, психологическую, педагогическую и др. Например, Л. М. Лузина определяет педагогическую герменевтику как организацию процесса взаимопонимания между учителем и учеником. Исследователь обосновывает концепцию «воспитывающего понимания».

А. Ф. Закирова также считает возможным говорить о педагогической герменевтике как теории и практики интерпретации педагогических знаний, отражающих представления о педагогической реальности, имеющей целью наиболее полное осмысление и глубокое понимание этих знаний с учетом

социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта.

Педагогическая концепция герменевтики изложена в трудах В. Дильтея, Х-Г. Гадамера и П. Рикера.

Основная задача педагогики, по мнению П. Рикера заключается в «пробуждении человека», воспитание в обществе свободных и творческих личностей. Всем людям присущ общий путь для реализации человеческого существования, поэтому педагогика должна быть наукой об общественной жизни, изучающей условия реализации существования человека [6].

Х-Г. Гадамер, определяя исторический характер образования, связывал его с термином «культура». По его мнению, образование обозначает специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей. Человек отличается от животного тем, что он «разрывает с непосредственным и природным, этого требует от него духовная, разумная сторона его существа». И поэтому человек нуждается в образовании. Общая сущность образования заключается в том, что человек делает себя духовным.

Ключевая задача человека в процессе образования – достичь всеобщности, что означает достижения примирения с самим собой, узнавании себя в инобытии. В процессе образования необходимо научиться придавать значение Другому, находить обобщенные точки зрения, воспринимать объективное в его свободе и без своекорыстных интересов. «В образовании заложено общее чувство меры и дистанции по отношению к нему самому, и через него – подъем над собой к всеобщему» [1, с. 59].

Сущность образования заключается в достижении общего чувства. П. Рикер, на основании теорий Э. Мунье, М. Хайдеггера, С. Кьеркегора, М. Шелера выделяет различные способы совместной жизни людей: для первого способа коллективного существования свойственна всеобщая деперсонализация, безликость. Второй способ предполагает организацию общества по принципу «мы-другие», которое базируется на чувстве дружбы и товарищества, но развитие таких обществ является процессом регрессивным, поскольку в них «сковывается» индивидуальная инициатива и непосредственность взаимных отношений. Третий способ совместной жизни людей характерен для «разумных обществ», примером которых является сообщество ученых, основанное на принципах «мы», являющемся движением всех вместе и каждого в отдельности к совершенству. Именно такой способ совместного существования людей, основанный на единстве чувств, является идеалом для организации образовательного процесса в обществе.

Педагогические взгляды В. Дильтея основываются на его концепции развития личности. Внутренняя жизнь человека, по мнению философа, основывается на простейших психических элементах: побуждениях, чувствах, инстинктах, которые взаимосвязаны между собой и вызывают действия. На каждое внешнее действие человек стремится ответить противодейс-

твием. Эти порывы имеют одновременно чувственное и инстинктивное проявление.

Развитие человека есть «свободно и продуктивно возрастающее вступление в игру разнообразия этих порывов», а процесс творчества возникает из «отношений в них». Развитие предполагает движение вперед, одновременно разнообразие впечатлений и эмоций в соответствии с условиями и природным нравом народов определенным образом приводится к внутреннему единству. Каждое из этих единств, связывает процессы впечатления и творчества. Первичная структура этой связи находит свое отражение в эпосе народа, затем в поэзии и в методах философствования. Она также воздействует на воспитательную и образовательную систему народа.

Таким образом, основа развития находится в элементарных проявлениях человеческой психики – в единичных восприятиях, порывах, чувствах, которые естественным образом проявляются в детском возрасте. Самым великим людям, считает В. Дильтей, свойственно проявление «силы элементарного».

Все процессы и составные части внутренней жизни человека взаимосвязаны. Эта взаимосвязь регулируется элементарными формами и правилами внутренней жизни. В свою очередь формы складываются из гармонично развивающихся отношений между составными элементами. Нормы возникают из заложенного в процессах стремления к совершенству. Там, где они выражают общепринятое, возникает правило. На основании этого творческим и свободным образом возникает целое. Внутренняя жизнь человека определяется не только его природными особенностями, а также историческими и социальными условиями.

В. Дильтей постоянно подчеркивает необходимость ориентации на целое в образовании. «Основная задача воспитания состоит в образовании души, а педагогики – в формировании телеологической структуры душевной жизни, где не были бы разорван интеллект, чувства и воля» [5, с. 176].

Структура каждой части духовного мира обусловлена связью, которая существует между требованиями совершенства в ней и выражением этого требования в нормах, а с другой стороны, развитием. Воля, совершенство и развитие образуют характер духовного мира. Этот характер заложен в простейших отношениях психологических элементов во внутренней жизни человека. В рудиментарном виде он имеется уже в органическом мире. Поэтому не существует пропасти между природой и духом.

Образование есть вид совершенства души, только во внутренней жизни души, в ее центре, достигается удовлетворение всех стремящихся сил, поэтому только внутренний опыт может быть авторитетом.

Таким образом, личностное развитие ребенка В. Дильтей определяет внутренними и социальными отношениями. Развитие заключается в постоянном приросте элементов опыта: сначала формируется чувственный опыт личности, затем у человека развивается способность к рефлексии собственных душевных состояний. Каждый процесс внутренней жизни оказывает

воздействие на внешние процессы и сам в свою очередь испытывает на себе их воздействие.

В. Дильтей полагал, что воспитание является средством для раскрытия внутренней жизни человека и основано на общих условиях общепринятых правил или норм внутренней жизни. Фундаментальный закон педагогики заключается в утверждении, что внутренняя жизнь человека имеет внутреннюю целесообразность и собственное совершенство, которое можно достичь в процессе воспитания.

Цель воспитания заключается в формировании совершенного человека, в котором «правильно взаимодействуют» представления, воля и чувства.

Воспитание это планомерная деятельность, через которую взрослые стремятся образовать внутреннюю жизнь подрастающего поколения. Воспитание является потребностью общества и определяется отношением между взрослыми и подрастающим поколением, которое имеет определенную связь.

Необходимость целеполагания в воспитании В. Дильтей объяснял социальным обновлением, которое необходимо каждому обществу. Уровень развития молодых членов общества требует, чтобы новое поколение были развиты до такой степени, чтобы они могли заменить людей старшего поколения. Это происходит вначале непреднамеренно, благодаря сближению молодежи со старшим поколением с помощью влияния примера, подражания, успехов. Этот процесс необходимо дополнять воспитанием как преднамеренной и обдуманной деятельностью.

В основе воспитания лежит отношение отцовской власти. Факт отцовской власти включает в себя обязанность попечения. Это отношение необходимо переживать. Право отцовской власти обусловлено и ограничено отцовской обязанностью защиты, которая не допускает рассматривать ребенка как средство, а требует ценить в нем и самоцель. Это отношение прекращается только тогда, когда ребенок становится самостоятельным.

В. Дильтей считал, что семья, община, государство, церковь совместно осуществляют функцию воспитания. В системе общественного воспитания семья представляет элемент личного счастья. Община формирует способность личности быть пригодной к экономическим отношениям, государство – быть для целого всесторонне эффективным, при этом подчиняться закону и постепенно его развивать. Церковь помогает человеку достигать высшей цели своего существования, приближая его к божеству. В равновесии этих господствующих сил, которые составляют современное общество, гарантируется многосторонность воспитания. Процесс воспитания будет односторонним, если один из перечисленных факторов будет доминировать.

Воспитание подрастающего поколения является с одной стороны, проявлением и развитием единой, индивидуальной, самоценной внутренней жизни, с другой стороны – от него зависит сохранение и усиление производительных сил общества. Противоположность этих двух задач будет преодолена, если процесс воспитания будет ориентирован на выявление и развитие способностей ребенка, позволяющий ему находить удовлетворение в профессиональной деятельности.

Искусство воспитания В. Дильтей определял, как способность педагога чувствовать вместе с детьми, переживать внутренние состояния своих подопечных, любить их.

Философ предлагал обществу не ждать появления в нем гениального педагога, так как в свое время гении заранее смогли предвидеть и спроектировать систему общественного воспитания для нации. «Добросовестно работающий, сердечный, любящий детей верный человек может помогать, принимать участие» в деятельности этой системы [5, с. 190]. В. Дильтей предлагал привлекать к процессу воспитания философов, ученых, которые своими мыслями и делами смогут благотворно повлиять на образование молодого поколения.

### Библиографический список

1. **Гадамер, Х-Г.** Истина и метод: основы философской герменевтики [Текст] / Х-Г. Гадамер; общая ред. и вступит. ст. Б. Н. Бессонов. – М.: Прогресс, 1988. – 700 с.
2. **Гуссерль, Э.** Картезианские размышления [Текст] / Э. Гусерль. – СПб.: Наука, 2006. – 315 с.
3. **Дильтей, В.** Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и реформации [Текст] / В. Дильтей; пер. Левина М. И. – М.: Унив. кн., Иерусалим, 2000. – 463 с.
4. **Дильтей, В.** Герменевтика и теория литературы [Текст]: Т. 4 / В. Дильтей. – М.: 2001. – 531с.
5. **Дильтей, В.** Основные черты системы педагогики [Текст] / В. Дильтей : Феноменологические исследования. Российско-американский ежегодник. – Владимир, 1998. – № 2. – С. 158–190.
6. **Рикер, П.** Герменевтика. Этика. Политика [Текст] / П. Рикер. – Рос. акад. наук, инст. философии. – М.: КАМІ, 1995.
7. **Рикер, П.** Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике [Текст] / П. Рикер; пер. с фр. Вдовиной Н. С. – М.: Канон-Пресс-Центр, Кучково поле, 2002. – 622 с.
8. **Хайдеггер, М.** Бытие и время [Текст] / М. Хайдеггер; пер. с немец. В. В. Библина. – СПб.: «Наука», 2006. – 451 с.

УДК 37.0(1)

**Корниенко Елена Ривовна**

*Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Северного государственного медицинского университета, Selvi-ch@mail.ru, Архангельск*

**ПЕДАГОГИКА ПРОШЛОГО  
КАК ИСТОК ПЕДАГОГИКИ БУДУЩЕГО**

**Kornienko Yelena Rivovna**

*Senior teacher at the chair of pedagogics and psychology of the Northern state medical university, Selvi-ch@mail.ru, Arkhangelsk*

**PEDAGOGICS OF THE PAST AS A SOURCE  
OF PEDAGOGICS OF THE FUTURE**

Социальные, общественные, политические, нравственные трудности в каждом временном отрезке истории имеют свои особенности. Это побуждает философов, психологов и педагогов того или иного исторического периода рассматривать указанную проблему под тем углом зрения, который отражает данные особенности в большей мере.

Постоянная «убыль» народа, констатируемая на современном этапе развития российского общества, – это лишь внешнее проявление глубинных болезненных изменений, происходящих в сознании русских людей. Такое наблюдается, когда народ забывает о воспитании. К сожалению, лишь совсем недавно, на рубеже тысячелетий, губительность исчезновения воспитательного начала из сферы образования и всей культуры осознали на высоком государственном уровне. Стремительный возврат в чиновно-государственный язык понятий «воспитание», «духовно-нравственное воспитание», «нравственное воспитание» и др. таит в себе опасность омертвления глубинных корневых смыслов этих слов, то есть тех смыслов, которые развивались в течение многих веков в философии и педагогической науке.

Поиск выхода общественного сознания из кризисной ситуации и истоки современного содержания воспитания необходимо искать в истории. Так, например, выдающийся мыслитель античности Аристотель (около 384–322 до н. э.) в сочинении «Политика» отмечал, что «законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, так как в тех государствах, где этого нет, и самый строй терпит ущерб». Воспитание в значительной степени обеспечивает преемственность в развитии общества, передаче исходных ценностей; именно в процессе воспитания осуществляется духовное воспроизводство человека. Стержнем всего процесса воспитания является воспитание нравственное, ибо именно оно формирует базовые качества человека, приобщает к вечным, глубинным человеческим ценностям. Попытка заглянуть в прошлое, обратиться к прежним систе-

мам ценностей обусловит идейные ориентиры как педагогической науки в целом, так и современной общеобразовательной и высшей школы.

Общечеловеческие абсолютные ценности, не имеющие исторических и государственных границ, определяют цели воспитания на различных этапах развития человечества. Эти цели связаны, главным образом, с понятиями морали и нравственности. Древний античный философ Пифагор (570–490 до н. э.) отмечал, что главное для человека – «наставить душу к добру и злу».

Самая важная задача духовно-нравственного воспитания – воспитание сердца, с которым связано формирование мотивов к той или иной деятельности. Именно «сердце» различает добро и зло, являясь «седалищем» совести. В связи с этим русский просветитель Николай Иванович Новиков (1744–1818) в трактате «О воспитании и наставлении детей» писал: «Никакой человек не может быть ни довольным и счастливым, ни добрым гражданином, если сердце его волнуется беспорядочными пожеланиями, доводящими его либо до пороков, либо до дурачеств; если благополучие ближнего возбуждает в нем зависть или корыстолюбие, или честолюбие и ненависть лишают его душевного покоя, без которого не можно никакого иметь удовольствия... а все сие зависит от образования сердца в юношестве». «Человек склонен... к добру и злу, – отмечал психолог Э. Фромм (1900–1980), – когда обе склонности находятся в равновесии, он способен выбирать... Однако если его сердце ожесточилось до такой степени, что его склонности больше не уравновешены, он более не свободен в выборе».

Воспитание в человеке нравственности всегда было приоритетным делом любого общества. Нравственность теряет свое духовное предназначение, если злые силы преобладают в моральной жизни над мотивами добра. В истории философской мысли разработано обширное учение о добродетелях. Добродетель означает «деятельное стремление к добру, к избежанию зла» (В. И. Даль), то есть человек совершает такие поступки, которые несут в себе благо, ценное для людей. Добродетель сама по себе выступает духовной ценностью человека. Это понятие является обобщенной характеристикой высоких устойчивых нравственных качеств личности, в нем подчеркивается деятельная форма усвоения добра. По мнению профессора архимандрита Платона Игумнова (1945 г. р.), добродетель подразумевает нравственную доблесть, которая способна восхищать и привлекать всякого человека и вести его к совершенству.

Все, что есть в человеке доброго и злого, вырастает в самом человеке; доброе – из идеальной природы его личности, злое – из фактического подчинения личности физическому миру. Желание доброго в действительности ограничено в человеке, поэтому он нуждается в поддержке различных мотивов. Эмпирические мотивы добродетели конечным образом опираются на практическое соображение. Что представляется человеку истинно выгодным, то и является двигателем поступков. Все расчеты человека о выгоде не имеют никакого отношения к содержанию морального сознания, так как они преследуют не осуществление нравственного идеала ради его безусловной

истинности, а лишь осуществление некоторых добродетельных поступков ради их предполагаемой выгоды. Безусловно, такими поступками человек не может внести в мир ценность нравственного порядка.

Обращение к нравственным проблемам добра и зла, добродетели и порока было традиционным для философской и педагогической мысли. Например, древнекитайский философ Конфуций (около 551–479 до н. э.) рассматривал человека не как изолированного от общества индивида, а как связанного со всеми людьми природными, родовыми и общественными узами. Поэтому и нравственный идеал добродетельного человека непосредственно связывался у Конфуция с социальным порядком. По мнению философа, овладение человеком совокупностью норм общежития позволяет ему поступать нравственно в различных жизненных ситуациях, с достоинством избегать разного рода столкновений. Нравственные нормы воздействуют на чувства, мысли, поступки человека, несут в себе элемент организации, сплоченности людей и порядка в обществе. Каждый человек выполняет в обществе определенные обязанности. От того как он их выполняет, зависит не только его жизнь, но и благополучие других людей и общества в целом [1].

Представляется интересной у Конфуция классификация людей на три категории в зависимости от нравственных качеств: благородный, средний и мелкий (низкий) человек.

Благородным человеком, по мнению философа, можно считать того, кто постоянно совершенствует себя, чтобы в свою очередь, обеспечить благоденствие своим близким, своему народу. Благородный человек постоянно стремится к добродетели и заботится о том, чтобы не только в поступках, но и в мыслях не было ничего дурного, чтобы торжествовала справедливость.

Если образ благородного человека выступает у Конфуция нравственным идеалом, к которому люди должны стремиться, то образ мелкого человека несет в себе все негативное, осознавать его нужно, как нравственное падение. Если благородный человек способствует тому, чтобы в людях торжествовали добродетель, доброе и прекрасное, то мелкий человек наделен отрицательными качествами: самоуверенность, категоричность, себялюбие, поглощенность материальным интересом, склонность ко лжи, упрямству; трусость, заносчивость, распушенность, пренебрежение и т. д. [2].

Конфуций в своем трактате, характеризуя благородного человека, выделяет следующие добродетели: сострадание ко всем живым существам, скромность, чувство стыда, умение отличать добро от зла, истину от заблуждений. Высшей «от Неба добродетелью» он считает человечность, гуманность, любовь к людям, служение им. Человечность как высшая людская добродетель «не бывает одинокой», к ней относятся совестливость, твердость устремлений, ученость, справедливость и честность, доброта и искренность, правдивость и милосердие, почтительность, храбрость, великодушные, сметливость и т. п.

Человечность, с точки зрения философа, выступает важнейшей духовной основой общества. Лишь тот, кто добродетелен, умеет любить людей. Благородному человеку присущи такие нравственные качества, как вежливость в поведении, точность на службе, мужество, знание людей, добро в поступках, смиренность – что позволяет достичь совершенства. А совершенным, с точки зрения китайского мудреца, можно считать того, кто предпочитает справедливость личной выгоде, жертвует собой в момент опасности, но не погибает безрассудно. Также благородный человек стремится соблюдать следующие нравственные принципы:

- ясно видеть и слышать своего собеседника;
- при общении с людьми следит, чтобы выражение лица всегда оставалось ласковым, а поступки – почтительными, речь – искренней;
- думает о справедливости.

Однако чувство справедливости, которое благородный человек ценит выше всего, не означает всепрощение [Васильев, с. 172].

Вслед за Конфуцием русский просветитель Н. И. Новиков в статье «К добродетели» обозначил следующие нравственные качества человека: благородность за услуги, стремление взаимному благосостоянию, примиримость, великодушие; искренняя любовь, почитание людей братьями, признание человека за человека, истинное человеческое достоинство, благотворение и помощь нуждающимся, ограничение в забавах, отказ от удовольствия и наслаждения, владение собою, жертвенность во имя добродетели, терпение в страдании, бодрость в несчастьи, преодоление трудностей, сохранение невинности, спокойствия; сожаление, благотельность, терпение, постоянство, спокойствие, бодрость, уступчивость, любовь к истине, любовь к праводетельности, чистосердечие, честность, откровенность, трудолюбие, взаимопомощь, смирение, скромность, доброе поведение, общепольное поведение, снисхождение и др. [3].

Мыслитель выделял среди них главные добродетели, «коим дети и молодые люди должны быть научаемы и в которых беспрестанно упражнять их надлежит»: повиновение, уступчивость, любление истины и честности, трудолюбие, порядок в делах, смирение, скромность, человеколюбие, удовольствие в благотворении, владение самими собой, отрицание сильных чувственных похотей, терпение в страдании, постоянство в несчастьи, неустрашимость в опасностях.

*Взгляды на добродетельного человека у древнекитайского и русского философов схожи:*

<i>Конфуций</i>		<i>Н. И. Новиков</i>
<i>благородный человек</i>		<i>добродетельный человек</i>
сострадание	↔	не стыдиться слез сожаления
скромность	↔	скромность
умение отличать добро от зла	↔	благодетельные мысли
умение отличать истину	↔	любовь к истине

---

точность на службе	↔	порядок в делах, прилежание
мужество	↔	мужество
добро	↔	чистосердечие
совестливость	↔	следовать совести
честность	↔	честность
искренность	↔	чистосердечность
правдивость	↔	творить правду
почтительность	↔	уважение, дружество
храбрость	↔	смелость и неустрашимость
великодушие	↔	великодушие
смиренность	↔	повиновение, уступчивость, смирение
справедливость	↔	следовать совести, творить правду
человечность	↔	благоволение ко всем, благодетельство др.

Русский философ считал представленные добродетели благородными «предводительницами» в жизни человека.

По мнению Н. И. Новикова, добродетель предполагает «доброе сердце», то есть такое «качество души», которое указывает смысл жизни в «общей пользе и охраняет от «неправды и сребролюбия», побуждает пользоваться благами по заслугам, соответственно «благоразумию и способностям» и выполнять долг «с истинной верностью и неослабеваемым прилежанием» [4]. Н. И. Новиков в статьях своих издаваемых журналов указывал, что не корысть, а внутреннее удовлетворение должно руководить человеком.

Китайский мудрец Конфуций считал, что человек от рождения добр, но он утрачивает свои добродетели, совершает безнравственные поступки. Подобное происходит, по мнению Конфуция, в силу того, что человек начинает терять благородные качества под влиянием дурного общества и отсутствия должного воспитания и культуры общения. Поэтому важную роль в осознании всеми людьми необходимости выполнения своих обязанностей, нравственных норм поведения Конфуций отводил системе воспитания. Человек должен тратить все свое свободное время на обучение, постигать высшую степень знания, которое начинается с познания самого себя. Благоустройство в самом себе позволяет человеку сознательно и правдиво мыслить, сердцем быть чистым и добродетельным. Вырабатывать в себе благородную душу, с точки зрения Почтенного Учителя (Конфуций), может любой человек, если начнет формировать в себе добродетель. Человек в состоянии улучшать свою нравственную природу [5]. Таким образом, Конфуций приоритетным в жизни человека считал образование, познание самого себя, воспитание сердца. Исходя из анализа педагогического наследия Н. И. Новикова, можно

заклЮчить, что взгляд его на человека во многих аспектах идентичен древнему философскому этическому учению.

Так, Н. И. Новиков тоже отмечал, что добродетель формируется внешним образом. Это то, что привносится в человеческую природу, задается, воспитывается, в широком смысле прививается. Поэтому добродетель складывается под воздействием внешних усилий. Нравственность приобретается в сфере публичности, внешних отношений, в контроле не только со стороны государства (через наказание и награду) и публичных отношений в целом (через порицание и одобрение), прежде всего над самим собой. Внешняя и внутренняя дисциплина, контроль необходимы для поддержания добродетели. «Но к сему нужны долговременные рассуждения, намерения...и беспрестанные старания, которые бы могли нас удерживать на пути добродетели» [6], – писал Н. И. Новиков. Нравоучение или практическое наставление нуждается в правилах, благодаря которым становится возможным рассмотрение видов добродетели: прямое добросердечие, благожелательство, гостеприимство. Именно такие правила составил Н. И. Новиков в статьях «Об образовании сердца» и «Всеобщие правила», опубликованных в журнале «Прибавления к Московским «Ведомостям» (1783–1784). Просветитель указывал на зависимость человеческих добродетелей от наставления, воспитания, внешних обстоятельств, от божественного провидения.

Конфуций заявлял, что если игнорируются учеба и воспитание, то добродетельные достоинства могут перейти в порок; поэтому устремленность к добродетели освобождает от всего дурного. Той же точки зрения придерживался Н. И. Новиков. Более того, он считал, что грехи и пороки «ослабляют и унижают дух человеческий..., делают человека бесполезным, презренным, вредным членом человеческого общества» [7]. Н. И. Новиков призывал «споспешествовать образованию сердца», так как тем самым будет оказана большая польза роду человеческому и его благополучию [8].

Рассуждая об истинном благополучии, к которому стремятся все граждане, княгиня Е. Р. Дашкова (1743/1744–1810) пришла к заключению, что оно состоит не в богатстве, чинах, могуществе и роскоши. Человеческое благополучие и счастье надо искать в добродетели. «Добродетель вообще, – по мысли Е. Р. Дашковой, – есть то душевное расположение, которое постоянно устремляет нас к деяниям полезным нам самим, ближним нашим и обществу». Говоря о важнейших человеческих добродетелях, которыми являются человеколюбие, благоразумие, великодушие, смиренность, благотельность, кротость, терпение, снисходительность и др., княгиня подчеркивала, что эти «добродетели рождают благонравие... без которого народы благоденствовать не могут».

В рассуждениях об идеальном государственном деятеле княгиня Е. Р. Дашкова также обращалась к авторитету Конфуция, который считал, что «не довольно знать добродетель; надобно ее любить, а любя надобно ею обладать. Сие священное правило, для всех состояний полезное, долженствует паче впечатлено быть в сердцах великих вельмож».

Философ-просветитель Н. И. Новиков считал одним из «украшений» человека добродетель, и «первейшее упражнение и старание» человека состоит в том, чтобы «успевать в предписанных добродетелях» [9]. Н. И. Новиков последовательно в «Рассуждении о бессмертии души», размышляя о «будущей жизни» человека, проводит мысль о награждении и «мучении» в будущей жизни: человек должен быть оправдан или осужден, «смотря по добрым и злым его действиям»; нет в «сём свете» различия между «состоянием добродетельных и порочных»; нет «должного возмездия» за добродетель и «мучения» за порок, которое соответствовало бы «великости оногo»; необходимо, чтобы «высочайшее существо» (Бог) оказывало человеку свое либо благоволение, либо негодование; добродетельные люди не получают награждения, «беззаконники» наказания; в другой будущей жизни мучения и награждения должны распределяться «каждому соразмерно прежнему его поведению; «взирая» на людей, бог должен наградить добродетель и наказать порок воздаянием точно соразмерным заслуге и преступлению каждого. В заключение просветитель утверждал, что «добродетель всегда восторжествует над пороком».

Таким образом, добро – это благо как для человека, так и для общества; тогда как зло олицетворяет собой все «печальные» стороны социального бытия, что является следствием дисгармонии людей, нарушающих нравственные нормы общежития. Состоит оно в нарушении человеком положительных ценностей.

Воспитание общечеловеческих моральных ценностей занимает важное место в современном обществе, поскольку утрачиваемая людьми нравственность ведет к девальвации духовной жизни человека. Сиюмоментное проживание жизни, когда человеческий взгляд упирается в узкую конкретность ситуации, порождает квазиценности. «Пошлый здравый смысл» принимает за ценность нечто, выдвинувшееся на первый план внимания общества. Такую ошибку допускают сегодня даже педагоги-теоретики. Вот печальный пример тому.

Педагог Б. А. Кирмасов [10; 16] утверждает: «Главные принципы жизни – индивидуализм, свободная конкуренция и предпринимательство... Жить в обществе – значит участвовать в рыночных отношениях...». Средство жизни понимается как содержание жизни. Частное, мелкое, второстепенное выдается за открытие новых базовых идей жизни. Конъюнктура тем самым вытесняет из сознания подрастающего поколения абсолютные вечные ценности жизни

Обращение к морали на основе историко-философского исследования проблем добра и зла, добродетели и порока не может не оказать положительного влияния на преобразования в нашей стране. Этот процесс требует во имя процветания России формирования Человека, наделенного лучшими добродетелями. Общенациональные интересы требуют, чтобы общество и государство, озабоченные сохранением своей целостности, помогли молодому поколению сориентироваться в реальном соотношении борющихся и вос-

пытывающих его сил, отличить истинные ценности от мнимых и ложных, достойные цели от недостойных.

Новая концепция воспитания современной российской молодежи, предполагающая определение цели воспитания – формирование личности, способной выстраивать жизнь, достойную Человека, зарождающаяся сегодня, не может быть не соотнесена с историческим периодом развития общества, должна быть действенной и жизнеспособной. Обращение к прошлому, к идеям гуманизма, к философии морали, к наиболее важным этическим категориям добра и зла, добродетели и порока, отвечает современным задачам нравственного воспитания молодежи.

### Библиографический список

1. **Конфуций.** Я верю в древность [Текст] / М. 1995. – С. 151
2. **Древнекитайская философия.** В 2 т. М.: 1972. – Т. 1. – С. 157.
3. **Новиков, Н. И.** Статьи. – С. 300–309.
4. **Новиков, Н. И.** О воспитании согласно с избираемым образом жизни / Покойщийся трудолюбец. Ч. I, С. 183.
5. **Васильев, В. А.** Конфуций о добродетели [Текст] / В. А. Васильев // Социально-гуманитарные знания. 2006. № 6. С. 141.
6. **Новиков, Н. И.** Статьи. О добродетели. – С. 84.
7. **Новиков, Н. И.** Статьи. Об образовании сердца. – С. 294.
8. **Новиков, Н. И.** Статьи. – С. 299.
9. **Новиков, Н. И.** Рассуждение о бессмертии души. – С. 221.
10. **Кирмасов, Б. А.** Научное прогнозирование развития образования в современных условиях [Текст] / Б. А. Кирмасов // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегии, практика. – Т. 1. М.: 2007. – С. 16.

УДК 37.01(075.8)

**Панова Нина Васильевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и экономики образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, panovanina@mail.ru, Санкт-Петербург*

**ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА  
В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Panova Nina Vasilevna**

*PhD in Pedagogy Assistant Professor of the Saint-Petersburg Academy of postdiploma pedagogical Education, panovanina@mail.ru, St.-Petersburg*

**ABILITY TO LIVE OF THE TEACHER IN A CONTEXT  
OF DEVELOPMENT OF THE PERSON**

Личность педагога в образовании рассматривается как одна из наиболее важных фигур в решении актуальных теоретических и практических проблем развития государства и существенно влияет на качество образования в целом [8]. Результатом качества образования как важнейшего показателя, определяющего эффективность работы не только образовательной системы и школы, но и конкретного педагога, являются критерии педагога-специалиста: способность к самообучению; стремление к творческому самосовершенствованию и самореализации в профессии; готовность к постоянному профессиональному саморазвитию, которая способствует сохранению педагогического ресурса.

Сегодня очевидно, что высокие требования качественных характеристик труда педагога помогают осознать и выделить качества человека XXI в:

- способность к глобальному мышлению в сочетании со способностью действовать локально;
- способность проявлять креативность как способ бытия в постоянно изменяющемся мире;
- компетентностный подход как мера осознанной активности педагога при решении задач любого уровня [7].

В ходе изучения структуры жизни выделяются факторы осмысленности, включается мир действительности: наличие цели в жизни; верности избранному пути; интерес и эмоциональная насыщенность жизни; удовлетворенность самореализацией, ощущение успешности осуществления своих планов в жизни; ощущение себя хозяином собственной жизни; уверенность в осуществлении жизненного выбора [9].

Если мы отдаем предпочтение в деятельности учителя самопознанию, самовоспитанию и самореализации, то возникает новое понимание качес-

тва образования, которое обуславливает поиск и внедрение в образовательную практику адекватных подходов и тактик. Так, Ш. А. Амонашвили рассматривает тактику педагога как процесс «питания души и сердца ребенка всеми лучшими, высшими, возвышающими, одухотворяющими плодами человеческой культуры и цивилизации» [1, с. 23]. Важно при этом проявление педагогом степени «очеловечивания» культурных достижений, степени одухотворенности человека, развитие его способности к самотворению.

Гуманистические тенденции усиливают интерес к понятию «*жизнедеятельность*» и предполагают принять на себя функцию выработки искусства жить в изменяющемся мире, изменяться вместе с ним, будучи человеком. Педагогическая деятельность представляет собой самостоятельное общественное явление. Педагог, вооруженный осознанным опытом, педагогической теорией, сознательно организует и улучшает жизнь. Важно учитывать условие развития личности педагога: его духовность, глубокую гражданскую убежденность, где авторитет нравственности и духовно-ценностной культуры дополняется авторитетом интеллектуальной развитости, независимости суждений и образованности в системе взаимодействия педагогического и детского коллективов. Организуя жизнь детского коллектива, педагог одновременно выходит и на обустройство личной жизни с помощью индивидуально-личностного взаимодействия. Необходимо создать систему подвижного, творческого, взаимообогащающего и взаимоудовлетворяющего взаимодействия. Это своеобразная форма индивидуального наставничества, отношения доверительности и товарищества в совместном труде. Собственно педагогическая цель состоит в осуществлении взаимной приязни, симпатии и эмпатии, человеческая в духовно-нравственных контактах, желании и стремлении обмениваться в процессе взаимодействия опытом духовной жизни, идеалов, потребностей, интересов, анализе личной жизни, многообразии отношений с миром.

Развивая жизнедеятельность, педагог, взаимодействуя с социумом и культурой на всех этапах жизни, анализирует и развивает факторы, необходимые для реализации его ценностных установок личности. Содержание образования при этом нацелено на формирование гуманитарной культуры – гармонии знания, культуры чувств, общения и творческого действия. Представляет интерес высказывание Б. М. Бим-Бада, считавшего, что не жизнь должна учить жизни вступающих в жизнь, а школа должна учить науке и искусству жизни. Тогда школа – величайшее добро и спасение человечества [4, с. 28]. Возможность учить человечности человечностью же – общепсихологический и даже общеметодологический, философский принцип, исповедуемый в профессиональной деятельности через «коэволюцию природных, социальных и культурных систем, когда в отношениях между людьми должна возобладать *культура диалога и согласия*, терпимости к плюрализму ценностей, но отнюдь не всеядности и нравственного хаоса» [5, с. 16].

Толкование «*жизнедеятельности*» педагога, способного обеспечить развитие, возможно через внутреннюю и внешнюю *активность личности*,

где побудителем активности, источником мотивации в деятельности являются потребности личности, его широкий внешний мир, в котором педагог сталкивается со своими проблемами и трудностями, возможностями и ограничениями; целостностью человеческого бытия; способами отношения к условиям своей жизни. Осознавая процесс саморазвития педагога как обживание социального пространства, мы констатируем, что от того, как удалось обжить это пространство педагогу, зависит, перерастает ли его психическое развитие/саморазвитие в личностное, то есть, иными словами, состоится ли он в качестве личности. Этот тезис в определенной теоретической логике вполне традиционен, однако, по существу, он целиком совпадает с позицией, например, Э. В. Ильенкова, для которого, как и для А. Н. Леонтьева, А. И. Мещерякова, В. В. Давыдова и др., становление личности представляет собой овладение теоретической и этической культурой человечества.

Как показывают исследования, *жизнетворчество* осуществляет переход от анализа деятельности к форме его развития, где наблюдается позитивная динамика движения к зрелой, адаптированной личности, ориентированной на творческое развитие педагога. Процесс этой подготовки осуществляется в целом всем образом жизни, социумом, в котором живет человек, через процесс его включения в различные виды социальной деятельности. При этом *жизнетворчество* необходимо конкретизировать как особую форму развития смысловой системы личности педагога, которое представляет путь в жизни, отношение к жизни [9].

Принятие сущности *жизнетворчества*, в том идеале, в каком он действует, реализуется, скорее, по пути фиксации на отношениях с миром, где результатом работы становится ситуация и эффекты изменения человека. Определяя *жизнетворчество* как личностно-ориентированную практику развития и коррекцию отношений с миром, мы отказываемся от задачи формирования нового человека по заранее известной мерке, что неминуемо формулирует задачу: определить, в каком направлении и как его развивать. Единственный позитивный критерий *жизнетворческого* эффекта развития, по нашему мнению, является критерий расширения жизненного мира. Мы утверждаем, что человек сам выберет, как ему лучше, если он будет иметь возможность выбора, если у него будет достаточно широкое сознание, достаточно полная и многомерная картина мира и картина своих отношений с миром.

Тогда, рассматривая категорию «*жизнетворчество*», отечественные ученые определяют в ней необходимость решения ряда частных задач:

- создание условий для исследований проблемы развития личности педагога (Б. С. Братусь);
- развитие деятельности (А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов);
- развитие мотивации (Ю. К. Бабанский);
- развитие активности (В. С. Безрукова, В. А. Петровский);
- развитие смысловой системы (Д. А. Леонтьев);
- развитие сознания (В. П. Зинченко);

- развитие самосознания (И. С. Кон);
- развития рефлексивно-творческих процессов (В. Н. Скворцов).

Эти показатели решения задач рассматривают личность педагога как субъект жизни, в основе существования которого лежит *жизнетворчество* – духовно-практическая деятельность, направленная на творческое осуществление жизненного проекта. Разрабатывая, корректируя и осуществляя свой жизненный сценарий, личность педагога овладевает искусством жить – особым умением, базирующимся на глубоком знании жизни, развитом самосознании и владении системой средств, методов и технологий *жизнетворчества*. *Жизнетворчество* выступает способом решения текущих, среднесрочных и перспективных жизненных задач. Это процесс упорядочивания личности, событийной картины жизни, процесс ее самоусовершенствования. Поэтому возникает задача разработки таких понятий, как: «жизненный путь личности», «образ жизни», «стиль жизни», «культура жизни» и других, требующих дальнейшего исследования.

Наблюдение и осознание частных случаев *жизнетворчества*, таких как смыслотехника, помогают в достижении *жизнетворческих* эффектов не только посредством работы со смысловыми связями, когда смыслы позволяют педагогу увидеть жизнь как единую структуру с определенным уровнем открытости и субъектности, но и формировать у педагога такие жизненные ориентиры самостоятельно, расширяя сознание [9].

Необходимо подчеркнуть, что неспособность ощутить смысл жизненных событий рождает негативную жизненную философию, которая развивается у людей, пасующих перед лицом препятствий, у них отсутствует способность *жизнестойкости* – жить в неопределенном мире. Существующая гипотеза о движении жизни по шкале симметрии, аккумуляции прошлого (устойчивости) и будущего (изменчивости) времени доказывает, что в начале цикла система имеет значительный резерв пластичности, многообразия, однако по мере накопления прошлого времени снижаются адаптационные способности к изменчивости среды, накапливаются повреждения, наступает профессиональный кризис [12].

Если жизнь человека описывается как «траектория» движения «системы» во времени, то открытость системы «человек» определяет необходимость рассматривать динамику его «развития» как процесс приобретения им качественно новых свойств, роста самосознания и разнообразия форм активности. Неоправданные ожидания приводят нас к тому, что ставят нас в положение неготовности к будущему. Б. Ф. Ломов считает, что *образ жизни* педагога и выполняемые им социальные функции обеспечивают формирование у него и закрепление свойств, образующих его *психологический склад*, когда в профессиональных отношениях происходит превращение психических процессов в психические свойства его личности в жизненном самоосуществлении [10].

Полагая, что *пространство жизненного самоосуществления* есть пространство ценностных, смысловых и предметных составляющих образа

мира педагога, в котором он реализует профессиональную деятельность, одни и те же жизненные события могут восприниматься индивидуально разными людьми как «легкие» и «тяжелые». При этом жизненные события человека и их влияние на личностное развитие влияют и играют важную роль в субъективной картине времени жизненного пути личности педагога.

Содержание жизнедеятельности педагога раскрывается рядом родственных понятий, таких как жизненный цикл, жизненный процесс, жизненный кризис, жизненность, жизнеощущение, жизневосприятие, жизнеобеспечение, жизнеустройство, житнетворчество педагога, которые раскрывают содержание жизнедеятельности педагога, на которые акцентирует внимание И. А. Зимняя [6].

Учет индивидуальных особенностей проектирования педагогом своей жизнедеятельности основан на сложившемся жизненном идеале, выработанном из субъектного опыта и системы ценностей. Основываясь на человечности как основе гуманистического подхода, педагог-профессионал проявляет различные уровни жизненной идентичности, как психофизиологической, так и социальной, в результате усвоения социальных норм, которые включают следующие компоненты:

- мотивационную, положительное отношение и интерес к профессии;
- ориентационную, представление об условиях профессиональной деятельности и требованиях к личности;
- операционную, владение способами и приемами профессиональной деятельности;
- волевою, самоконтроль, умение управлять собой;
- оценочную, самооценка профессиональной подготовленности и соответствие ее оптимальным профессиональным образцам [15].

Если образ жизни педагога – устоявшиеся типичные формы индивидуальной жизни и деятельности, то его рефлексивная готовность характеризуется способностью обретать новые смыслы и ценности, умением адаптироваться в системах отношений, ставить и решать неординарные практические задачи. Сущность рефлексивного познания состоит в способности педагога анализировать жизнь в собственной логике, которая зависит от субъективных склонностей и предпочтений познающего субъекта. Путь от сознания к самосознанию есть путь духовного роста, действительного изменения человека, действительная основа достоверности всего того, что есть и является сознанию. Сознание может заблуждаться относительно форм, в которых ему дается то или иное содержание, самосознание – нет: эти формы собственно и являются предметом его деятельности. Сознание нуждается в рефлексивной деятельности мышления для того, чтобы отразить все свои переживания, чувства, представления, самосознание в самом себе содержит рефлексивность как некое око, позволяющее удостоверять всякое разворачивающееся перед ним содержание. Именно эта сторона необыкновенно важна сегодня для педагогической практики, далеко не всегда умеющей выставлять

в качестве целостного педагогического процесса в потоке инновационных подходов, методов, принципов и технологий собственный образ жизни.

Результат рефлексивной деятельности обладает той особенностью, что в нем, как в семени, заключен зародыш всего рефлексивного процесса. На свойстве рефлексивной деятельности основаны многочисленные рефлексивные технологии, столь популярные сегодня в педагогике. Поскольку рефлексивная деятельность педагога всегда преодолевает границы индивидуальности, формируется обобществленный мир проживания, где ведущий интерес концентрируется на стороне коллективной деятельности (например, как должна строиться экспериментальная работа в школе).

Реализация готовности педагога к рефлексии в различных сферах жизнедеятельности возможна через когнитивно-ориентационные критерии происходящего. Процесс этой подготовки осуществляется в целом всем образом жизни, социумом, через процесс его включения в различные виды социальной деятельности. Таким образом, способность педагогов к постоянному обогащению своих знаний и умений, развитие профессионально-значимых личностных качеств, направленность на профессионально-творческое саморазвитие и самореализацию являются важными критериями профессионализма в контексте развития личности [8]. Стремление к достижению вершин профессионализма ориентируют педагога на творческую самореализацию в профессиональной сфере и *акмеологическую направленность* в жизнедеятельности в целом, которая позволяет судить о наличии или отсутствии педагогического благополучия. Так, проведенные нами исследования учителей начальной школы Невского района г. Санкт Петербурга и г. Кировска Ленинградской области (148 чел.) по шкале психологического благополучия показали, что позитивные отношения с окружающими проявляются при наличии близких, приятных, доверительных отношений с окружающими. Педагоги проявляли способность к эмпатии, любви и близости, умение находить компромиссы во взаимоотношениях. По результатам самооценки педагогов, у подавляющего большинства (87%) наблюдались позитивные проявления благополучия. А вот управление средой, выражающаяся в неспособности справляться с повседневными делами, ощущение невозможности изменить или улучшить условия своей жизни снижены более чем у 30% опрошенных. Педагоги ощущали чувство бессилия в управлении окружающим миром. Эти показатели вызывают тревогу по причине недостаточной способности педагогов к рефлексивной деятельности, снижению уровня жизнестойкости в целом. Реализацию своего потенциала оценивают в норме более 58% респондентов. Показатели наличия целей в профессиональной жизни, ценностей, убеждений, наличия профессиональных смыслов проявили 46% респондентов, что свидетельствует о возможности роста их личностного потенциала, обретения акмеологического роста. Низкую норму самопринятия, выражающуюся в разочаровании в собственном прошлом, желание быть другим, выявлено у 34% учителей. Однако способность противостоять социальному давлению, умение отстаивать собствен-

ное мнение и самостоятельно принимать решения в лично-значимых ситуациях, нести ответственность за жизненный выбор указывают 64% педагогов. Предпочтение отдается собственным внутренним возможностям и энергии в пространстве жизненного самоосуществления.

Основная задача саморазвития педагога предполагает учет личностно-психологических, соматических и других качеств педагогов, с учетом их возраста, через построение факторов, регулирующих эти изменения [2].

Педагог одновременно стремится к обустройству личной жизни, стабилизации знаний умениями, навыками, отношениями доверительности и товарищества с другими педагогами в совместном труде. Сущностные признаки самоактуализации вбирают интеллектуальный потенциал, адекватную самооценку, самообучение, коммуникабельность, нравственный императив, способность принимать ответственные решения. Каждый из компонентов самоактуализации является относительно самостоятельной подструктурой, которая в то же время подчиняется общим законам развития личности педагога и воплощает единство сознания, деятельности и общественных отношений.

Базовым механизмом самоактуализации и конкурентоспособности в процессе деятельности педагога является решение профессиональных проблем, которые невозможны без следующих трех условий: труда души; уровня самостоятельности и образа жизни в соответствии с личностным потенциалом, обеспечивающим возможность быть внутренне свободным, быть самим собой [13]. Искомое решение предлагает В. Франкл, изучая внутреннюю логику развития-саморазвития, формирующуюся в течение всей жизни педагога, позволяющей владеть оперативной жизненной ситуацией. Важность владения ситуацией – это способность личности самостоятельно выстраивать контур своей активности, уровень своих притязаний, меру педагогической активности и самостоятельности в целом. Рассмотренные процессы настраивают педагогическую личность на успешную самореализацию. Такая ситуация приводит к выводу о том, что, необходимо руководствоваться закономерностями, характеризующими педагога как целое [14, с. 190]. Отсутствие целостного представления о педагоге, устойчивости его личностных свойств приводит к чрезмерной подверженности педагога влиянию окружающих людей. Взаимосвязь подобного влияния с самооценкой педагога вполне очевидна. Адекватная самооценка педагога обеспечивают ему целесообразную жизнедеятельность. Сознательное саморазвитие педагога определяет смысл его жизни и сознательную реализацию в труде [13]. Педагогу крайне важно представлять, какой ценой достигается оптимальный уровень работоспособности, необходимый для приобретения и реализации педагогического долголетия, сохраняя педагогическую конкурентоспособность.

***Конкурентоспособность педагога проявляется в скрытой и явной форме жизнедеятельности на межличностном уровне и зависит от многих факторов и условий:***

- уровня профессиональной культуры и компетентности;
- развития личностных и профессиональных качеств;
- способности к профессиональному росту;
- стремлении к саморазвитию и наиболее полной самореализации творческого потенциала;
- развитию профессиональных тенденций, особенностей;
- профессиональных компетенций, опыта личности.

В контексте конкурентоспособности, проблема качества профессиональной деятельности педагогов становится особенно актуальной, так как от уровня профессионализма сегодня зависит культура жизни [2].

Следовательно, саморазвитие и конкурентоспособность педагога протекают гармонично в случае, если сбалансированы фундаментальные и прикладные знания, представлена интеграция личностно-ориентированного и культурологического, акмеологического, концептуального и технологического подходов в образовании. «Невостребованные» обществом способности педагога атрофируются или направляются в другое русло для развертывания тех или иных видов деятельности [3, с. 212–242].

К сожалению, в настоящее время наблюдается падение интереса к себе как человеческой сущности, как на индивидуальном, так и на общественном уровнях [7, с. 196]. Работа по саморазвитию «Я-концепции» должна быть большей частью самостоятельной работы педагога. Важно объективно рассматривать сложившуюся ситуацию и на ее основе формировать устойчивую адекватную самооценку педагога, помогать не только оценить себя, но и уточнять личные цели, вырабатывать профессиональные стратегии их достижения, способствовать сохранению жизнотворчества и активности личности, определять будущее. «Возможность человека определять свое будущее есть возможность определения каждого из прошедших этапов своей жизни, поскольку и он был в свое время будущим», – писал С. Л. Рубинштейн [11, с. 87]. Развитие личности педагога – важнейшее условие его творческого начала, способность выйти из-под влияния функциональной заданности, готовность к напряженному духовному поиску, свободному от социальных внушений, где приоритет индивидуальности, самооценности и самобытности – активного носителя субъектного опыта, становится основой педагогической жизнедеятельности и жизнотворчества.

#### Библиографический список

1. **Амонашвили, Ш. А.** Школа Жизни [Текст] / Ш. А. Амонашвили – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 80 с.
2. **Андреева, Ю. В.** Педагогическая система ориентации профессионального обучения на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов [Текст]: автореф. дис. док. пед. наук / Ю. В. Андреева – Казань, 2006.
3. **Анциферова, Л. И.** Эпигентическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона. Принцип развития в психологии [Текст] / Л. И. Анциферова – М., 1978. – 278 с.

4. **Бим-Бад, Б. М.** Щит и оборона детства [Текст] / Б. М. Бим-Бад – М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. – 68 с.
5. **Буева, Л. П.** Кризис образования и проблемы философии образования [Текст] / Л. П. Буева // Философия, культура и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 3–55.
6. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / И. А. Зимняя – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.
7. **Колесникова, И. А.** Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики [Текст] / И. А. Колесникова – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 288 с.
8. **Леонтьев, А. М.** Акмеологический подход как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / А. М. Левонтьев – Майкоп, 2007.
9. **Леонтьев, Д. А.** Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира: 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений [Текст] / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М.: Смысл, 2001. – С. 100–109.
10. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов – М.: Наука, 1984. – С. 88.
11. **Рубинштейн, С. Л.** Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн – М.: Наука, 1997. – 191 с.
12. **Субетто, А. И.** Философия профессионализма: прошлое, настоящее, будущее // Профессиональное последипломное образование: проблемы и перспективы: матер. Петербур. научно-практ. конф. – Ч. 1. – СПб.: ЦИПКРиСПО, 1997. – С. 18–27.
13. **Суворов, А. В.** Человечность как фактор саморазвития личности [Текст]: дис. док. психол. наук / А. А. Суворов – Ч. 2. – М., 1996. – 18 с.
14. **Узнадзе, Д. Н.** – М.: Издательский Дом Шалавы Амонашвили, 2000. – 224 с.
15. **Ядов, В. А.** Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: Добросвет, 2000. – 596 с.

УДК 481.43

*Лана Елена Альбертовна*

*Директор центра бизнес-технологий и инноваций ЗабГГПУ, lenalapa@inbox.ru, Чита*

**РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА «ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ  
ВОСТРЕБОВАННОСТИ ВЫПУСКНИКОВ НА РЫНКЕ ТРУДА»**

*Lapa Elena Albertovna*

*Business-technology and innovation center, director, ZabSHPU, lenalapa@inbox.ru, Chita*

**MONITORING RESULTS «THE PROBLEMS OF IMPORTANCE  
OF THE GRADUATES ON THE LABOUR-MARKET»**

Важным показателем оценки качества итоговой подготовки выпускников является их востребованность на рынке труда. В настоящее время проблема трудоустройства выпускников университета решается путем интеграции деятельности всех его подразделений.

Несмотря на неблагоприятную демографическую ситуацию и ежегодное сокращение количества абитуриентов, контрольные цифры приема и количество контрактно-целевых мест практически не изменились. Ежегодно контракты с вузом заключают 31 район и около 30 организаций края. Проводятся областные конкурсы и олимпиады, победители которых получили право обучаться на контрактно-целевой основе. Органы управления образованием и других ведомств предоставляют информацию о вакантных местах работы. Взаимоотношения сторон и ответственность учебного заведения, студента и работодателя, независимо от формы собственности, регулируется контрактом (договором), который подписывается по схеме: учебное заведение–студент–работодатель. За 5 лет вуз принял 1375 чел. на контрактно-целевой основе, в том числе в 2004 г. – 268, в 2005 г. – 243, в 2006 г. – 193, в 2007 г. – 319, 2008 г. – 352, 2009 г. – 67%. Благодаря этому ежегодно 60–70% выпускников вуза имеют уверенность в своем трудоустройстве. Количество организаций, желающих подготовить в Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете будущих специалистов, с каждым годом увеличивается. Источниками гарантированного трудоустройства являются: во-первых, качество реализации образовательных программ, обеспеченное стабильным профессорско-преподавательским коллективом; во-вторых, дополнительные образовательные программы; в-третьих, развитие собственной структуры трудоустройства, которая может ответить на запросы рекрутинговых агентств, российских и западных фирм, полностью провести подбор, а при необходимости внести коррективы в программы дополнительной подготовки специалистов, удовлетворяющие требования работодателя.

С 2008 г. в ЗабГГПУ проводится масштабное мероприятие «Дни карьеры». День карьеры – проект, широко известный во всех регионах, городах и вузах России и за рубежом. Цель «Дней карьеры» заключается в привлечении потенциальных работодателей к сотрудничеству с вузом, оказании помощи студентам-выпускникам в поиске подходящего места работы.

В рамках «Дней карьеры» в ЗабГГПУ среди студентов очного отделения проведено социологическое исследование, с целью оценки качества получаемого образования в вузе, перспективах на будущее и выявление основных критериев при выборе места работы, и как следствие – разработка комплекса условий и рекомендаций по подготовке выпускника к трудоустройству, разработка стратегии дальнейшего развития вуза.

Задачи исследования: познавательная (выявление отношений студентов по данной проблематике); диагностическая (определение остроты проблемы трудоустройства для выпускников ЗабГГПУ).

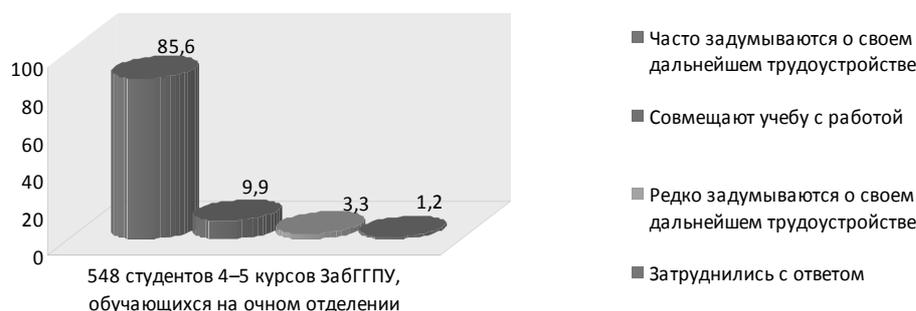
В исследовании приняли участие 548 студентов 4–5 курсов ЗабГГПУ, обучающихся на очном отделении, из которых 103 представителя мужского пола и 445 женского. Численность респондентов по факультетам представлена в табл. 1.

Таблица 1

**Численность респондентов по факультетам ЗабГГПУ**

<b>№ п/п</b>	<b>Наименование факультета</b>	<b>Численность участников анкетирования</b>	<b>Из общего числа участников, %</b>
1	Физико-математический	47	9
2	Филологический	119	22
3	Естественно-географический	38	7
4	Иностранных языков	66	12
5	Физической культуры	26	5
6	Педагогический	19	3
7	Психологии	59	11
8	Технологического-экономического	23	4
9	Исторический	54	10
10	Юридический	34	6
11	Социальный	26	5
12	Художественного образования	37	7

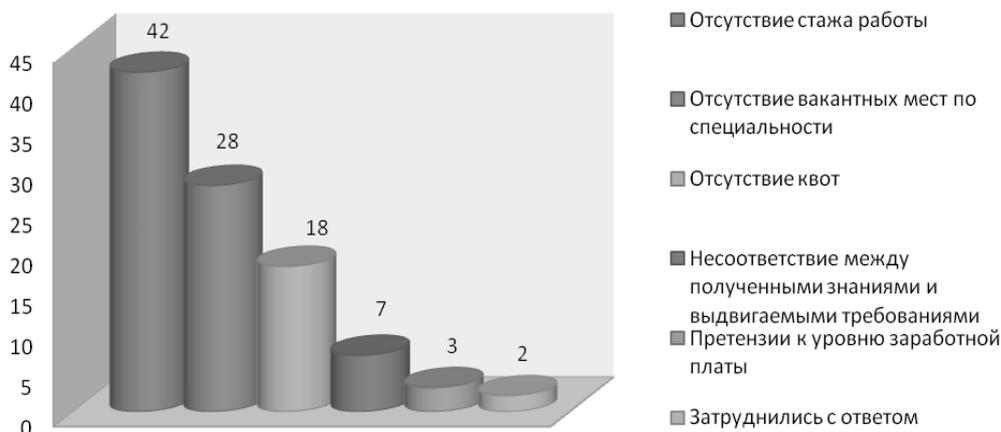
Студентам в первом вопросе было предложено ответить, задумываются ли они в настоящее время о своем трудоустройстве:



**Рис. 1. Сравнительная диаграмма ответов респондентов на вопрос: «Задумываетесь ли Вы в настоящее время о своем трудоустройстве?»**

Как показал анализ ответов, 85,6% респондентов дали положительный ответ, т. е. часто задумываются о своем дальнейшем трудоустройстве. На момент проведения анкетирования уже совмещали учебу с работой 9,9% респондентов. Редко задумываются о своем дальнейшем трудоустройстве 3,3%. Затруднились с ответом 1,2%.

Особым интересом при проведении исследования для нас стало выявление значимых проблем, с которыми сталкиваются выпускники при трудоустройстве.



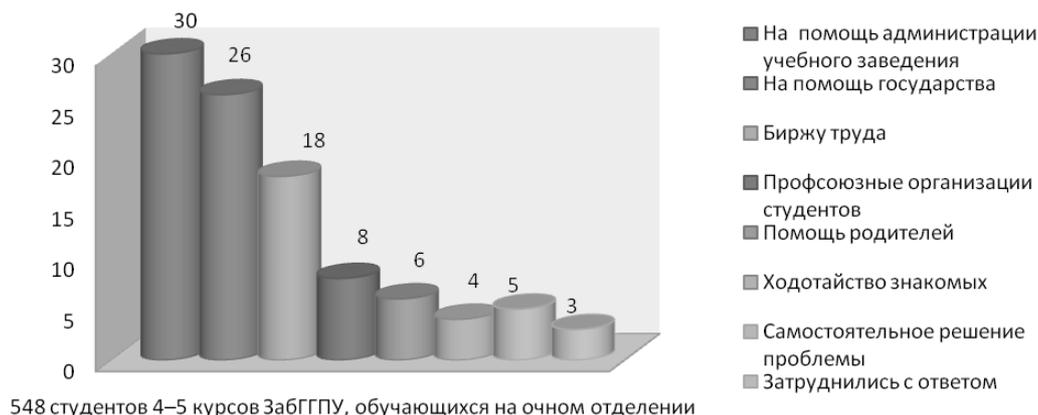
548 студентов 4–5 курсов ЗабГГПУ, обучающихся на очном отделении

**Рис. 2. Сравнительная диаграмма ответов респондентов на вопрос: «С какой основной проблемой сталкивается выпускник при трудоустройстве на работу?»**

По мнению студентов, выпускник высшего учебного заведения чаще сталкивается с проблемой отсутствия стажа работы, данную проблему охарактеризовало как наиболее значимую 42% респондентов; с отсутствием вакантных мест для работы по специальности согласны 28%; отсутствие квот в учреждениях для молодых специалистов выделило 18% опрошенных. С проблемой несоответствия полученных знаний и выдвигаемых работодателем требований согласны 7% будущих выпускников. Небольшой процент

составили собственные ответы респондентов – 3% из общего числа ответов (завышенные претензии выпускников к предлагаемому уровню заработка) и 2% респондентов затруднились с ответом.

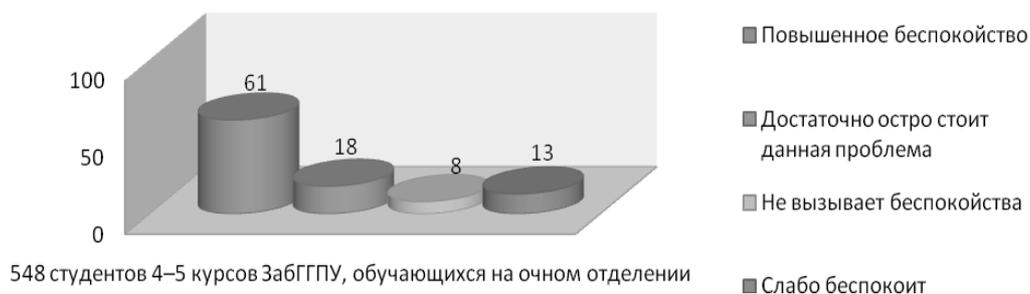
Представители студенческой молодежи хотели бы получить от государства, органов власти различного уровня, общественных организаций гарантию обеспечения рабочими местами, разрешение проблемы своего трудоустройства.



**Рис. 3. Сравнительная диаграмма ответов респондентов на вопрос: «На кого Вы возлагаете надежды, прежде всего при разрешении проблемы своего трудоустройства?»**

Таким образом, большинство будущих выпускников возлагают свои надежды, прежде всего на помощь администрации учебного заведения – 30%; государства – 26%; биржи труда – 18%; профсоюзные организации студентов – 8%; помощь родителей – 6%; ходатайство знакомых – 4%.

Однако были и такие варианты ответов, где студенты отмечали необходимость только самостоятельного решения данной проблемы – 5%. Затруднились с ответом 3% респондентов.

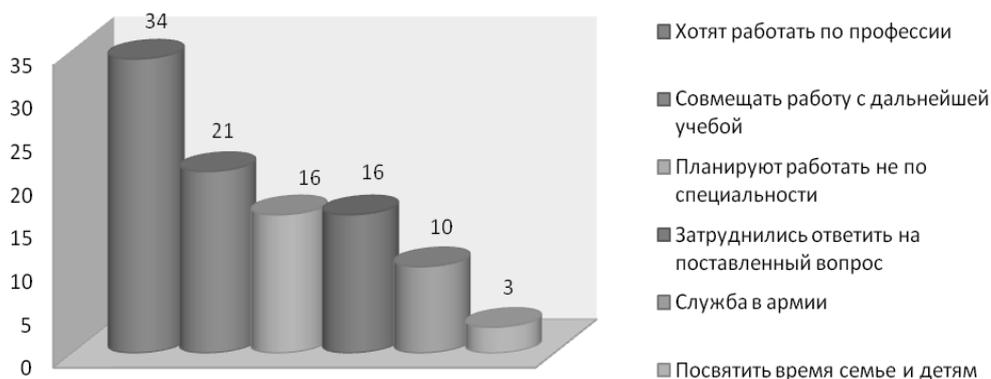


**Рис. 4. Сравнительная диаграмма ответов респондентов на вопрос: «Вызывает ли у Вас беспокойство предстоящее трудоустройство?»**

Поскольку выпускники ЗабГГПУ в ближайшем будущем столкнутся с проблемой выбора места работы на рынке труда, для них в большей степени характерно сильное беспокойство о перспективе приема на работу.

Повышенное беспокойство наблюдается у 61% респондентов. Достаточно остро стоит данная проблема у 18%; не вызывает беспокойства у 8% студентов ЗабГГПУ; слабо беспокоит 13% отвечавших.

Несмотря на наличие многих социальных проблем у молодежи, данная группа населения как важная составляющая общества активно строит свои планы на будущее.



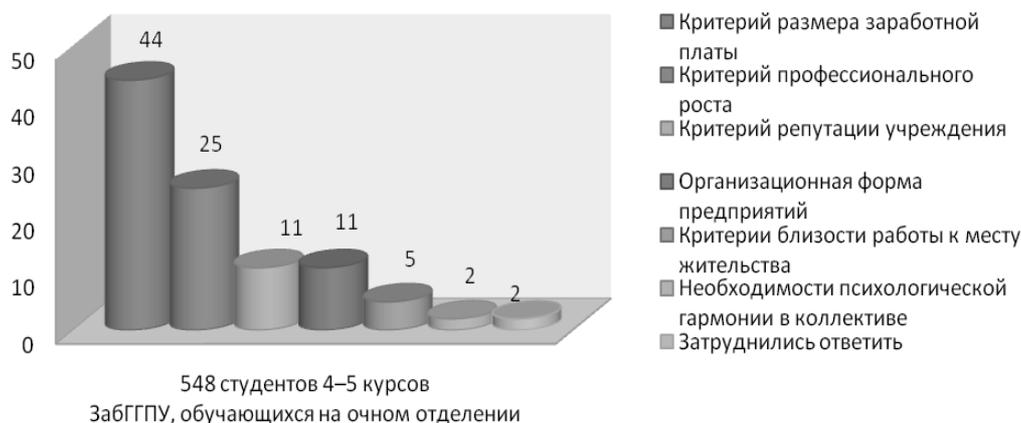
548 студентов 4–5 курсов ЗабГГПУ, обучающихся на очном отделении

**Рис. 5. Сравнительная диаграмма ответов респондентов на вопрос: «Чем Вы планируете заняться после окончания обучения?»**

Как показал анализ ответов, 34% выпускников ЗабГГПУ после окончания вуза хотят работать по профессии; 21% будут совмещать работу с дальнейшей учебой; 16% респондентов планируют работать не по специальности; 16% респондентов затруднились ответить на поставленный вопрос; 10% студентов видят для себя перспективу службы в армии; 3% студентов мечтают посвятить время семье и детям. Таким образом, 32% респондентов однозначно после окончания обучения в вузе хотят сменить сферу профессиональной деятельности.

Социальное благополучие граждан, перспектива их личностного развития зависит от выбора места работы. Поэтому очень важно после завершения обучения выбрать такое место трудоустройства, которое соответствует личностным потребностям индивида. В связи с этим студентам, участвующим в анкетировании, был задан вопрос: «Выделите значимые лично для Вас критерии выбора места работы?».

Респондентами были выделены следующие значимые критерии выбора места работы: 44% выбрали критерий размера заработной платы; 25% высказали необходимость профессионального роста; 11% репутацию учреждения; 11% волнует организационная форма предприятий. Также были выделены и критерии близости работы к месту жительства – 5%; 2% респондентов говорят о необходимости психологической гармонии в коллективе; не смогли точно определиться в выборе критерия 2% отвечавших.



**Рис. 6. Сравнительная диаграмма ответов респондентов на вопрос: «Выделите значимые лично для Вас критерии выбора места работы?»**



**Рис. 7. Сравнительная диаграмма ответов респондентов на вопрос: «Смогут ли выпускники ЗабГГПУ составить достойную конкуренцию выпускникам других вузов на рынке труда?»**

Отвечая на следующий вопрос 37% опрошенных считают, что они могут составить конкуренцию, но при этом все будет зависеть от личной компетенции выпускника; утвердительно ответили на данный вопрос 36% опрошенных; посчитали, что выпускники нашего вуза могут составить конкуренцию выпускникам других вузов только в рамках педагогических специальностей 11% респондентов; 8% участников анкетирования утверждают, что полученное образование не самое главное, главное – наличие «связей»; о невозможности конкурирования выпускников ЗабГГПУ с выпускниками других вузов высказалось 4% опрошенных студентов; такой же процент (4%) составили лица, затруднившиеся ответить на данный вопрос.

Большую значимость и актуальность приобретает изучение отношения студентов ЗабГГПУ к престижу, качеству и удовлетворенностью получаемого образования в вузе и пути реализации планов студентов в будущем. Для

изучения данного аспекта студентам было предложено ответить на вопрос: «Если бы у Вас была возможность поступить в другое высшее учебное заведение или продолжить обучение в ЗабГГПУ, что бы Вы предпочли?».



**Рис. 8. Сравнительная диаграмма ответов респондентов на вопрос: «Если бы у Вас была возможность поступить в другое высшее учебное заведение или продолжить обучение в ЗабГГПУ, что бы Вы предпочли?»**

В результате мнения студентов распределились следующим образом: 26% респондентов высказали желание получить высшее образование в другом вузе; 22% ответили, что будут обучаться в ЗабГГПУ, так как вполне довольны качеством образования; 21% хотят получить второе высшее образование на базе ЗабГГПУ; 16% затруднились с ответом; 7% согласны продолжить обучение в вузе на заочном отделении; 8% студентов видят необходимость пройти профессиональную переподготовку.



**Рис. 9. Сравнительная диаграмма ответов респондентов на вопрос: «Хотели бы Вы получить второе высшее образование в ЗабГГПУ, и если да, то по какому направлению?»**

Отвечая на следующий вопрос 35% респондентов не заинтересованы в получении второго высшего образования; 5% студентов ответили, что желаемых специальностей в нашем вузе нет; 1% студентов говорит о том, что уже получают второе высшее образование в ЗабГГПУ; затруднились с ответом 5%. Остальные данные распределились следующим образом:

Таблица 2

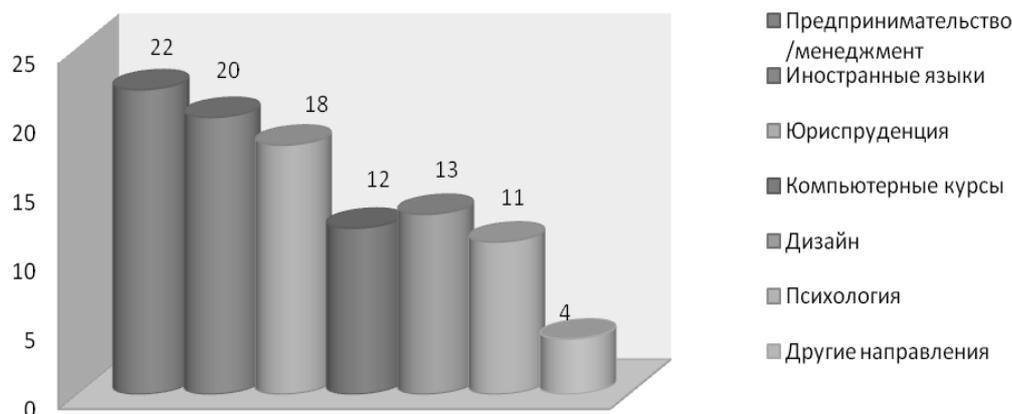
**Предпочтения студентов во втором высшем образовании**

№	Направления	От общего числа ответов, %
1	Юридическое	6
2	Психологическое	3
3	Художественное образование	0,1
4	Педагогическое	0,5
5	Историческое	2
6	Социальное	3
7	Экологическое	0,3
8	Математика и информатика	2
9	Филологическое / журналистика	6
10	Иностранные языки	4
11	Дизайн	1
12	Музыкальное	0,1
13	Географическое	0,6
14	Физическая культура	3
15	Экономическое / менеджмент	19

На сегодняшний день сложилась тенденция повышения значимости образования, которое выступает важной ценностью. Это в свою очередь подтверждают данные исследования. Уже сейчас многие студенты нашего вуза хотели бы совершенствовать свои знания, получать новые умения в различных областях. 36% респондентов ответили, что хотели бы заниматься на подобных курсах, но в данный момент у них нет такой возможности. Затруднились с ответом 10% опрошенных, 26% дали отрицательный ответ.

Чтобы выявить, что в большей степени интересует студентов нашего вуза, им был задан вопрос, какие курсы в ЗабГГПУ Вы хотели бы посещать.

Среди наиболее востребованных направлений были выделены следующие: предпринимательство/менеджмент – 22%; изучение иностранных языков – 20%; юриспруденция – 18%; компьютерные курсы – 12%; дизайн – 13%; психология – 11%; другие направления – 4%.



548 студентов 4–5 курсов ЗабГГПУ, обучающихся на очном отделении

**Рис. 10. Сравнительная диаграмма ответов респондентов на вопрос: «Какие курсы дополнительного образования Вы считаете значимыми лично для себя, как будущего выпускника?»**

Подводя итоги, мы можем констатировать, что в ходе нашего мониторинга была получена информация об актуальности и своевременности вопросов трудоустройства выпускников ЗабГГПУ, основная проблема, с которой сталкиваются наши выпускники при трудоустройстве на работу это отсутствие собственного стажа работы и вакантных мест для работы по специальности. В сложившихся условиях большинство будущих выпускников возлагают свои надежды, прежде всего на помощь администрации учебного заведения при разрешении проблемы своего трудоустройства. Повышенное беспокойство с проблемой выбора места работы на рынке труда и перспективе приема на работу наблюдается больше чем у половины респондентов. После окончания вуза только 34% выпускников хотят работать по профессии и 32% респондентов хотят сменить сферу профессиональной деятельности. При выборе места работы для большинства будущих выпускников особо значим размер заработной платы. Респонденты считают, что они могут составить конкуренцию, на рынке труда, но при этом все будет зависеть от их личной компетенции. При получении второго высшего предпочтение студентов отдано экономическому образованию. Уже сейчас многие студенты нашего вуза хотели бы совершенствовать свои знания, получать новые умения в различных областях экономики большинство респондентов ответили, что хотели бы заниматься на подобных курсах. Среди наиболее востребованных направлений были выделены предпринимательство/менеджмент.

Таким образом, деятельность университета способствует трудоустройству выпускников, о чем говорят результаты, приведенные в табл. 3.

Существует мнение, что важен показатель трудоустройства выпускников вуза как по специальности, так и в коммерческие сферы, в том

числе трудовая деятельность не по профилю избранной специальности, является показателем успешной деятельности вуза. Однако, в этом случае выпускник, затратив время и силы на получение знаний, не сможет их применить по назначению. Вместе с тем, происходящие сегодня в российском обществе процессы предполагают существенные изменения на рынке труда, в том числе новое отношение к будущей трудовой деятельности выпускников вуза, стремящихся реализовать себя через открытие своего дела, предпринимательскую деятельность, как осознанную жизненную стратегию.

Таблица 3

**ГОУ ВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского» Сведения о востребованности выпускников по факультетам 2005–2009 гг.**

№	Факультет	Число выпускников	Количество заявок на выпускников		Число направленных на работу		Число свободно трудоустроившихся		Число выпускников, работающих по профильной подготовке		Число выпускников, работающих в регионе	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Физико-математический	570	616	108	302	53	268	47	332	58	516	90
2	Филологический	560	406	72	240	43	320	57	321	57	490	87
3	Естественно-географический	389	180	46	145	37	244	63	158	41	341	88
4	Психологии	406	137	34	151	37	255	63	261	64	344	85
5	Педагогический	274	153	56	76	28	198	72	153	56	249	91
6	Физической культуры	439	241	55	202	46	237	54	352	80	305	70
7	Иностранных языков	488	383	78	204	42	284	58	326	67	408	84
8	Технологический-экономический	257	147	57	125	48	132	51	184	71	225	87
9	Исторический	279	218	78	118	42	161	58	159	57	247	89
10	Юридический	360	303	84	203	56	157	44	318	88	326	91
11	Социальный	344	150	44	136	40	208	60	175	51	289	84
12	Художественного образования	212	190	90	106	50	106	50	124	58	200	94
<b>Итого:</b>		4578	3124	68	2008	44	2570	56	2863	62	3940	86

Современный выпускник вуза может обучаться по специальностям, необходимым именно для данного региона. В настоящих условиях современным является развитие особенно для городов и поселков с монопро-

фильной экономикой. Многопрофильную экономику можно создать через открытие разнообразных малых предприятий возглавляемых выпускниками профессиональных учебных заведений, заранее обученных или переподготовленных. Профессиональные образовательные учреждения могут сами создавать рабочие места в составе бизнес-инкубаторов, где студенты, накопив опыт профессиональной деятельности, в дальнейшем, сами могут создавать новые предприятия и учреждения, становясь современными предпринимателями.

УДК 378

**Немирович Ольга Васильевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка №5, факультета международных экономических отношений МГИМО (У) МИД РФ, nemirovolga@yandex.ru, Москва*

**СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**Nemirovich Olga Vasilyevna**

*Candidate of pedagogy, senior lecturer at chair of the English language, faculty of international economic relations, Moscow Institute of International Relations, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, nemirovolga@yandex.ru, Moscow*

**SUBJECT-ACTIONAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES  
IN FORMING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS**

Процесс формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов происходит в рамках общей модели специалиста, в которой исследователи В. А. Сластёнин, Г. В. Суходольский, Н. Ф. Талызина и др. выделяют две главные составляющие: профессиональные знания и личностные качества.

С развитием теории управления в педагогическую теорию вошли ее основные понятия – субъект и объект управления. Высокий уровень развития личности достигается тогда, когда она становится не только объектом, но и субъектом воспитания. Позиция студента в процессе обучения иностранным языкам это система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, к учебной деятельности. Она определяется, с одной стороны, требованиями общества, а с другой стороны, внутренними источниками активности – переживаниями, мотивами и целями студента, его ценностными ориентациями, мировоззрением, идеалами. В процессе

профессиональной подготовки в вузе формируется мотивационно-ценностное отношение к будущей профессии, которое выражается в направленности, составляющей ядро личности. В отношении к учебной деятельности по иностранным языкам студент может занять несколько ролевых позиций.

Каждая из позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности студента. Однако всегда дают отрицательные результаты лень и грубость, неуважение к труду педагогов и товарищей. Процесс самопрограммирования развития личности, его самоутверждение есть не что иное, как материализация собственного прогноза студента о возможном усовершенствовании своей личности.

Л. С. Перевозчикова рассматривает самоутверждение личности в философском аспекте, она предлагает представить это как процесс «определения личностью своей необходимости в том социальном контексте, в котором она существует» [6, с. 138]. В этом процессе личность реализует, не только потребность во взаимодействии с себе подобными, но и свою самость, самобытность, утверждение самого себя в себе. Это пожизненный процесс. Но, научить чувствованию «себя благой силой» [4], т. е. сформировать духовное достоинство очень важно как можно раньше. Как соотносятся самоутверждение личности и формирование субъектности личности? Субъектом самоутверждения является единичный человек. Поэтому самоутверждение можно рассматривать как один из под – процессов формирования субъектности человека. Процесс формирования иноязычной профессиональной компетентности человека строится на нескольких принципах, выделим один из них, важный для хода нашего рассуждения.

Принцип субъектной направленности учебного процесса по иностранным языкам предполагает позиционирование студента в качестве субъекта учебной деятельности, носителя иноязычной профессиональной компетентности. Реализация данного принципа требует создания иноязычного пространства вуза как системы условий для развития, саморазвития и самореализации и самоутверждения субъекта деятельности и иноязычного общения. Применение этого принципа, широко распространенного в европейском и мировом образовании, в российских вузах имеет, на наш взгляд, ряд особенностей, которые связаны со своеобразием российской педагогической традиции, основанной на историческом развитии России и менталитете россиян.

Позиционирование студента в качестве субъекта учебной деятельности связано с развитием гражданского самосознания, подразумевающего не только свободу выбора и действий, но и ответственность за их результаты. Гражданин развитого гражданского общества полагает другого человека таким же равноправным гражданином, как и он. Патернальные отношения в российском обществе, по нашему мнению, распространяются как на отношения с властью, с президентом, так и на отношения с педагогом. Возможно, в силу этого студенты в России скорее склонны принять педагогическое управление учебным процессом со стороны преподавателя, чем

«взвалить на себя» субъектность и ответственность за результаты учебного процесса. С учетом этого обстоятельства следует отметить, что реализация этого принципа в педагогическом процессе требует определения меры свободы и ответственности каждого из участников, что, в этом случае, будет являться педагогическим управлением субъектностью, требующим как проектирования так и моделирования.

Самовоспитание – систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры. Самовоспитание призвано укрепить и развить способность к добровольному выполнению обязательств как личных, так и основанных на требованиях коллектива, сформировать моральные чувства, необходимые привычки поведения, волевые качества. Известные формы и методы самовоспитания: самовнушение, самообязательство, эмоционально-мысленный перенос в положение другого человека и др. Формирование самооценки и правильных способов ее самоопределения. Первый способ состоит в том, чтобы соотнести уровень своих притязаний с достигнутым результатом, а второй – в социальном сравнении, сопоставлении мнений о себе окружающих. При использовании этих приемов не всегда вырабатывается адекватная самооценка. Невысокие притязания могут привести к формированию завышенной самооценки. Эффективен третий прием «Сравни себя с собой вчерашним!». – Если можно отметить прогрессивное развитие, значит процесс идет нормально.

Карл Роджерс подчеркивает, что самооценка – важнейшее средство с помощью которого «самостоятельное учение становится еще и ответственным учением» [8, с. 302]. При этом автор подчеркивает, что в этом случае учитель должен разделить с учащимися, родителями и возможно с членами социальной общности ответственность за процесс учения. Способность студентов вуза к самообразованию, самооценке своего учебного труда закладывается еще в школе, наше исследование показало, что у подавляющего большинства студентов технических вузов это умение в школе не сформировано. Это указывает, что средняя школа использует, прежние, традиционно – авторитарные методы и способы организации учебного труда и оценки знаний учащихся.

Основополагающими постулатами, позволяющими понять и создать субъектно – деятельностные образовательные технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности являются следующие из них: В. А. Сластёнин обращает внимание на существующее противоречие в процессе саморазвития специалиста, а именно: профессиональную подготовку осуществляют внешние (по отношению к человеку) структуры (институты, университеты), а профессиональное становление человека является в основном результатом его собственного, внутреннего движения, когда профессионализм становится ценностью для личности [9]. Он рассматривает профессиональное саморазвитие как процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека. Отметим, что это является важным и для формирования иноязыч-

ной профессиональной компетентности. Внешняя профессиональная подготовка задает содержание, формы, схемы профессиональной рефлексии, а внутреннее движение обеспечивает энергию, реализацию, личностный смысл профессионального саморазвития. В этом процессе профессиональное пространство является одной из сфер реализации личности, а личное пространство – источником проблематизации и обновления профессиональной деятельности; личное пространство отвечает за индивидуальность человека, а профессиональное – за вовлечение человека в социокультурный контекст.

К числу механизмов, обеспечивающих профессиональное саморазвитие учителя, В. А. Сластёнин относит:

- самосознание, которое связано с пониманием, признанием, принятием содержания своего Я;
- самоопределение, которое связано с обозначением границ своего Я;
- самоактуализацию, которая связана с проявлением и высвобождением того, что заложено и сформировано в Я человека;
- самореализацию, которая связана с выражением потенциала Я;
- самодеятельность, т. е. такую деятельность, которую человек осуществляет как субъект и в которой он объективирует и развертывает свое Я;
- саморегуляцию, которая связана с управлением человеком различными сторонами своей личности и с их интеграцией;
- самостроительство, которое связано с целенаправленным культивированием и развитием определенных (целостно значимых) способностей, сторон и качеств личности;
- самоидентификацию, которая связана с отождествлением и разотождествлением себя с какой-либо позицией, ролью;
- самооценку, которая связана с соотносением «себя актуального» и «себя потенциального» по различным шкалам.

В. А. Сластёнин подчеркивает интегративность процесса становления и развития индивидуальности, как самости которое предполагает движение в двух направлениях: первое – ко все более полному раскрытию внутреннего, природного потенциала человека; второе – к освоению все более широкого спектра средств видения, понимания, выражения и реализации внутреннего потенциала. Единство культурного и природного направлений состоит в том, что без природного направления нечему осуществляться и реализовываться, а без культурного – нет форм, способов и средств этого осуществления [9].

Компетентность – интегративное свойство личности, а компетенции – части, которые ее составляют. Эти части являются потенциальным, скрытыми психологическими новообразованиями (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей, оценок, отношений и т. д.), которые выявляются в деятельностных, поведенческих, ситуативно-оценочных, мотивационных проявлениях человека.

Антропоцентрический принцип, применяемый в высшем техническом образовании при определении особенностей языкового образования как

процесса делает студента субъектом учебной деятельности и межкультурной коммуникации и требует формирования автономии как его личностной характеристики.

Исследователи в области теории обучения иностранным языкам [2] отмечают что образовательный процесс по иностранным языкам призван помочь студенту осознать тот факт что он вынужден «находиться в измерениях двух социокультурных общностей, рефлексировав над спецификой двух различных лингвосоциумов» [10].

Поэтому объектом овладения в процессе изучения иностранного языка выступает не только коммуникативная компетенция, но и предметно-когнитивная компетенция и социально-аффективная компетенции [11].

Учитывая, что умение общаться складывается из частных умений, а также зависит от многих факторов, углубленное познание студентом самого себя должно идти по линии самовыявления уровня сформированности коммуникативных умений, умение слушать собеседника, управлять общением, выступать перед аудиторией, участвовать в конференциях.

Профессиональное самопознание предполагает также выявление особенностей волевого развития, эмоциональной сферы, темперамента и характера, особенностей познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления), речи и внимания как свойств личности.

В студентоцентрированном образовательном процессе акценты смещаются с преподавания учебного предмета на активную образовательную деятельность студента, что предполагает использование субъектно-деятельностных образовательных технологий, в то время как знаниецентрированное образование требовало методик передачи знаний.

Принципы нового подхода ориентированы на результаты обучения, как главный итог образовательного процесса с точки зрения знания, понимания и развития способностей студента, а не средств, которые использовали преподаватели для достижения этих результатов.

Это влечет за собой развитие иного методического, организационного и технологического обеспечения, а также изменение роли преподавателя. Преподаватель все большее становится систематизатором знаний, руководителем и куратором студентов. В студентоцентрированной концепции преподаватель реализует новую функцию сопроводителя студента в деле приобретения им тех или иных компетенций. Наряду с сохранением своего прежнего ролевого статуса преподаватель призван обеспечить более высокие уровни консультирования и мотивирования обучающихся в том, что относится к критическому отбору информации, ее источников, организации адекватных учебных ситуаций, ликвидации выявленных пробелов. В свою очередь, такой образовательный процесс требует от студентов большей степени самостоятельности, увлеченности, развития своих умений работать с оригинальной информацией, пользоваться разнообразными формами доступа к информации и уметь ее оценивать и презентовать

Процесс усвоения студентами знаний, освоение ими социального опыта в процессе изучения иностранного языка осуществляется посредством определенных мыслительных операций. В этом процессе очень важен вопрос поиска шагов (алгоритмов) выделения гуманитарного знания, построения некоторой общей программы его нахождения в любом материале. Для этого студентам предлагается:

Подумать об основной идее текста.

Определить сферу человеческой деятельности, к которой относится этот текст: общество, природа, наука, техника, искусство.

Узнать историю становления данной проблемы и имена людей, принимавших участие в ее решении.

Выделить социально-значимые и негативные последствия данного события, открытия.

Рассказать о возможных путях использования этого явления (открытия) в своей практике и в практике других людей.

Определить свое отношение к этому событию, открытию (пропустить через сердце).

Использование этого алгоритма может способствовать развитию гуманитарного мышления студентов, их умению видеть взаимосвязь и взаимообусловленность развития науки и техники и социальных факторов и перевести полученные знания/информацию в личностную позицию.

Для формирования образа восприятия динамических структур текста предлагается выполнение набора упражнений с параллельными текстами (представленными на родном и изучаемом иностранном языке).

Например, инструкция для заданий подобного рода:

а) прочтите текст (русский вариант) и определите, соответствует ли заголовок его содержанию. Если нет, предложите свои варианты названия;

б) прочтите первый абзац текста, сформулируйте основную идею текста;

в) прочтите последний абзац, сформулируйте выводы по содержанию текста;

г) составьте аннотацию текста;

д) найдите ключевые слова по абзацам;

е) прочтите текст по абзацам, сформулируйте и запишите основную мысль текста;

ж) составьте план текста;

з) напишите реферат по содержанию текста;

и) отыщите в иноязычном варианте текста выделенные в его русском эквиваленте ключевые слова;

к) выпишите ключевые слова;

л) выпишите основные мысли по абзацам на изучаемом иностранном языке;

м) составьте реферат на изучаемом иностранном языке.

В состав умений и способов деятельности студента, формирование которых возможно на уроках иностранного языка входят, умения собственно-поведенческие, учебные, трудовые, общественно-организаторские, а также умения, обеспечивающее возможность самообразования и самовоспитания. Поведенческую сторону гуманитарной культуры в совокупности функциональных критериев определяют уровень реального поведения студента.

Обратим внимание на две группы психических образований: те, которые выступают как побудители ее поведения, образуя потребностно-мотивационную сферу личности, и те, которые составляют исполнительский компонент в психической регуляции этого поведения (способности личности, ее психофизические свойства). Это – «природный индивидуальный базис» [1], который является условием выполнения разных видов деятельности. Согласно теории установки Д. Н. Узнадзе, эти две большие группы психических явлений создают психическое состояние готовности индивида к той или иной деятельности, что составляет основу его последующей активности.

В нашем случае для успешного осуществления учебной деятельности на занятиях по иностранному языку особое значение имеет выявление наличия у студентов мотивационной и интеллектуальной готовности к адекватному восприятию обучения и усвоению его содержания.

Центральным звеном в создании или усилении мотивационной готовности является направленность личности. Важнейшими детерминантами направленности являются преобладающие ценности ориентации, устойчивые потребности и интересы, мировоззрения, включая убеждения личности ее идеалы [5].

Определяющим фактором развития личности в юношеский период также является деятельностно-опосредованный тип отношений, которые складываются с наиболее референтной группой или лицом. «В основу воспитания должна быть положена личная деятельность ученика, а все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность.

Самосознание, открытие своего внутреннего мира – главное приобретение ранней юности – продолжает развиваться и в период поздней юности. Способность погружаться в себя обогащается пониманием своей глубокой внутренней связи и единства с окружающими людьми и осознанием преимущественности своей личности во времени. По результатам психологических тестов, проводимых в разных странах и разной социальной среде, выявлено, что во время чтения, процессы самосознания приводят к тому, что психологическое содержание прочитанного волнует молодых людей больше, чем внешний, событийный контекст.

Каким должно стать содержание образования по иностранным языкам в техническом вузе, чтобы знания стали не самоцелью, а материалом для самораскрытия человеческой личности? Необходимо переконструировать содержание образования на новых основаниях, под новую цель в соответствии с принципом фундаментализации образования. Тогда человеческая

культура, история, духовные ценности, которые «транслируются» через образование, выступят не просто как совокупность уже достигнутых результатов, которые надо усвоить (фактов, способов мышления, деятельности, эталонов, ценностей и т. д.), а как средство пробуждения в человеке будущего творца культуры и истории, как поле возможной самоактуализации новых поколений. Такой подход, с одной стороны, обеспечит жизнь и развитие самой культуры, с другой стороны, создаст каждому человеку благоприятные условия для творческого овладения той или иной профессией.

*При разработке современных образовательных стандартов по иностранным языкам обращается особое внимание:*

- на понимание статуса студента в образовательном процессе;
- создание им личностной ответственности за результат обучения;
- повышение мотивации в преподавании и изучении языковых культур;
- усиление когнитивных аспектов обучения иностранным языкам, связанных, в первую очередь, с формированием у студента технического вуза языковой и концептуальной картин мира;

расширение рамок учебного процесса за счет включения индивидуального опыта студента межкультурного общения с носителем языка.

Необходимо сместить акцент в процессе обучения иностранным языкам с преподавательской деятельности на деятельность студента. Для этого у студентов должна быть сформирована способность к объективной самооценке, рефлексии. Понятие самооценки шире, чем понятие самоконтроля и самопроверки. Чтобы помочь студенту адекватно оценивать свои знания, возможности, у него должна быть сформирована шкала ценностей, с которой он смог бы сверять собственные достижения в различных сферах деятельности. Формированию необходимых навыков рефлексии эффективно помогает российский вариант европейского языкового портфеля, в основу которого положены такие документы Совета Европы, как «Общоевропейские концепции владения иностранным языком», «Европейский языковой портфель» [3; 7]. Он призван в условиях современной интеграции европейских стран внедрять в практику перспективную образовательную идеологию в области иностранных языков; развивать и поддерживать заинтересованность каждого человека в изучении языков на протяжении всей жизни; вооружать обучающегося надежным и общедоступным инструментом для определения своих достижений в овладении иностранными языками, дальнейшего совершенствования своих знаний и умений; давать преподавателю возможность оценивать уровень достижений каждого студента в овладении иностранными языками и внести в случае необходимости коррективы в свою преподавательскую деятельность; обеспечивать человеку социальную мобильность в рамках единой Европы.

Таким образом, языковой портфель выполняет педагогическую и социальную функции. Последнее означает, что в условиях единой Европы каждый человек может иметь при себе документ, в котором зафиксирован и документально подтвержден тот или иной уровень владения иностранным языком, и претендовать в случае его предъявления на получение работы или образования, например, в стране изучаемого языка. Языковой портфель – это инструмент оценки собственного познавательного, творческого труда студента, рефлексии его деятельности. Это комплект документов самостоятельных работ студента, состоящий из трех частей: паспорта, языковой биографии его пользователя и досье. В паспорте учащийся в краткой форме отражает свою коммуникативную и некоммуникативную компетенции. Речь идет обо всех неродных изучаемых им языках, экзаменах и результатах, межкультурных контактах.

В языковой биографии содержатся дескрипторы, т. е. параметры, по которым уточняется и оценивается (как пользователем, так и учителем) уровень овладения учащимся иностранным языком. Дескрипторы российского языкового портфеля применим к разным видам речевой деятельности, ориентированы на ситуации аутентичного межкультурного общения. В языковой биографии студент определяет свой уровень владения изучаемым языком по таблице самооценки. Периодически по истечении намеченного отрезка времени, отводимого на досье, студент выставляет свой портфель на презентацию в группе, на конференции.

После апробации введения отдельных элементов портфеля в практику учебного процесса в техническом вузе и на основании полученных статистических данных нами был сделан вывод о том, что подавляющее число студентов положительно оценивают идею использования языкового портфеля, но большинство из студентов не готовы к самооценке результатов учебного процесса. Подготовку к подобному виду работы необходимо начинать еще во время обучения в школе.

### Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев – Л.: Ленинградский ун-т, 1968. – 338 с.
2. **Гальскова, Н. Д.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст]: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., – М., Академия, 2007. – 336 с.
3. **Гальскова, Н. Д.** Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков [Текст] / Н. Д. Гальскова // ИЯШ. – 2000. – № 5. – С. 6–11.
4. **Ильин, Н. А.** Соч.: в 2 т. / И. А. Ильин
5. **Кон, И. С.** Социология личности [Текст] / И. С. Кон – М., 1967. – 383 с.

6. **Перевозчикова, Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема [Текст] / Л. С. Перевозчикова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2007. – № 1. – С. 138.
7. **Полат, Е. С.** Портфель студента [Текст] / Е. С. Полат // ИЯШ. – 2002. – № 1. – С. 22–27.
8. **Роджерс, К.** Свобода учиться [Текст] / К. Роджерс – М.: Смысл, 302 с.
9. **Сластенин** [Текст] – М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.
10. **Халеева, И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) [Текст] / И. И. Халеева – М., 1989.
11. **Heyd, G.** Deutschlernen. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. – Frankfurt am Main, 1990.

РАЗДЕЛ V  
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО  
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

УДК 371.26:371.398

**Черных Анатолий Иосифович**

*Доктор педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе ГОУ ВПО «Кубанский государственный технологический университет», ponamoreva@kubstu.ru, kucyna@kubstu.ru, Краснодар*

**АУТЕНТИЧНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ  
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

**Chernykh Anatoly Iosifovich**

*Doctor of psychological sciences, associate professor, Vice principal of academic activity of Kuban State Technological University, ponamoreva@kubstu.ru, kucyna@kubstu.ru, Krasnodar*

**AUTHENTIC ESTIMATION IN THE SYSTEM  
OF CHILDREN SUPPLEMENTARY EDUCATION**

Проблеме оценивания качества обучения сегодня уделяется значительное внимание во всех странах мира. Согласно теории учебной деятельности, оценочная деятельность порождается потребностью ученика или учителя получить информацию о том, соответствует или нет качество знаний и умений учащегося по предмету требованиям программы. Целью оценочной деятельности является, таким образом, контроль успеваемости учащихся и формирование у них адекватной самооценки. Предметом оценочной деятельности, совпадающим с предметом учебно-познавательной деятельности, является система знаний и умений учащегося. Итогом оценочной деятельности является оценка, которая в зависимости от уровня и способа отражения отношений может выражаться знаком и интенсивностью эмоционального переживания, его вербальной версией, оценочным суждением, отметкой [1].

В психолого-педагогической литературе понятия «оценка», «контроль», «проверка», «учет» и другие часто смешиваются, взаимозамещаются, употребляются то в одинаковом, то в различном значениях [3; 4]. Под «контролем» следует понимать выявление, измерение, оценивание знаний и умений обучаемых. «Проверка» предполагает выявление и измерение, поэтому проверка – это составной компонент контроля, основной дидактической функцией которого является обеспечение обратной связи между учителем и учеником, получение педагогом объективной информации о степени усвоения учебного материала, своевременное выявление недостатков и пробелов в знаниях ученика. Проверка имеет целью определение не только уровня

и качества обученности учащегося, но и объема учебного труда последнего. Кроме «проверки» контроль содержит в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки [9].

Вопрос о формах, средствах, способах контроля при оценке результатов обучения учащихся остро стоял во все времена. Легко войдя в школьную практику разных стран, контроль принимает различные формы, а отметки приобретают социальную значимость.

При выставлении отметок обыкновенно ориентируется на целый ряд позиций, в результате чего каждый балл становится неким интегрированным показателем: а) уровня учащегося относительно определенного эталона; б) уровня учащегося относительно класса в целом; в) уровня учащегося относительно его же самого в предшествующий период. Важнейшими принципами диагностирования и контролирования обученности учащихся являются объективность, систематичность, наглядность (гласность). Объективность заключается в научно обоснованном содержании диагностических тестов (заданий, вопросов) и процедур, равно, дружеском отношении педагога ко всем обучаемым. Систематичность состоит в необходимости проведения диагностического контролирования на всех этапах дидактического процесса – от начального восприятия до практического применения. Наглядность (гласность) подразумевает, прежде всего, проведение открытых испытаний всех обучаемых по одним и тем же критериям. Рейтинг каждого участника в данном случае носит наглядный, сравнимый характер. Принцип гласности требует также оглашения и выставления отметок, т. к. они являются ориентиром, по которому обучаемые судят об эталонах требований к ним, а также об объективности педагога [9].

Несмотря на общую положительную оценку балльного учета успеваемости учащихся, многие из авторов отмечают его отдельные недостатки [3; 4]. Действительно, отметки очень часто не показывают настоящего уровня владения знаниями, в различных учебных заведениях они не одинаковы, оценка зачастую зависит от характера, темперамента и других личностных особенностей учителя, не редко школьная отметка не совпадает с действительным уровнем подготовки ученика.

В настоящее время проводятся активные исследования по совершенствованию системы оценки знаний в зарубежных странах (Германия, Франция, Япония, США и др.). Внимание ученых направлено на применение многобалльной шкалы отметок. Как показал анализ зарубежных научно-педагогических источников последних лет, серьезной критике подвергаются традиционные формы оценивания, в первую очередь, имеющие долговременную практику применения в англо-саксонских странах стандартизированные тесты и другие аналогичные методики. Исследователи отмечают, что традиционные тесты не способны измерять многие важнейшие аспекты обучения, а также не поддерживают инновационные образовательные стратегии. Принятие и дальнейшее развитие парадигмы практико-ориентированного обучения в большинстве экономически развитых странах приводит

к большему использованию других, альтернативных методов оценивания. К их числу относятся: экзамены в форме эссе, исследовательские проекты учащихся, научные эксперименты, устные презентации, дебаты, дискуссии, художественные (креативные) работы учащихся, являющиеся практическим результатом их деятельности. Другие формы оценивания предусматривают ответы учеников на вопросы со стороны одноклассников или внешних экзаменаторов, которые помогают им научиться думать и защищать свои точки зрения и одновременно позволяют учителям слушать и понимать особенности мышления обучаемых.

Можно выделить две основные тенденции, в русле которых рассматривается вопрос об изменении отметки: а) усовершенствование оценочного компонента в рамках существующей (традиционной) системы обучения; б) перестройка процесса обучения и, соответственно, оценочной деятельности на принципиально новой концептуальной основе (возможно, на основе формирования ключевых компетенций).

Многие зарубежные авторы не проводят различий между оцениванием на основе результатов (*performance assessment*) и аутентичным оцениванием (*authentic assessment*). Вместе с тем, ряд исследователей отмечают, что обучение и оценивание, ориентированное на поведенческий результат, подразумевает вовлечение учащихся в ситуации, где они могут применить полученные знания, а аутентичное обучение и оценивание связаны с созданием ситуаций, приближенных к реальной жизни («*real life*» situations), где учащиеся должны продемонстрировать применение знаний [13, с. 39].

На страницах прессы и в научных и педагогических коллективах активно обсуждается возможность замены отметок другими формами оценки. В начальной школе таким подходом является безотметочное оценивание, в старшей школе – дополнение к существующей отметке – разработка учебного «портфолио» ученика. Портфолио – одна из альтернативных форм, отвечающих требованиям нового видения оценки обучения по результатам, по приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности. Основным смыслом портфолио – «показать все, на что ты способен». Педагогическая философия портфолио предполагает: смещение акцента с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, разделу, предмету; интеграцию количественной и качественной оценок; перенос педагогического удара с оценки на самооценку.

Портфолио относится к разряду «аутентичных» (то есть истинных, наиболее приближенных к реальному оцениванию) индивидуализированных оценок, ориентированных не только на процесс оценивания, но и на самооценивание. Существуют различные подходы к определению понятия «портфолио»: способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения; коллекция работ и результатов учащегося, которая демонстрирует его усилия и достижения в различных областях; систематический и специально орга-

низованный сбор доказательств, используемых учителем и учащимися для мониторинга знаний, навыков и отношений обучаемых; рабочая, файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения учащихся.

Несмотря на различные подходы в определении, можно с уверенностью сказать, что портфолио дополняет традиционные контрольно-оценочные средства, направленные на проверку репродуктивного уровня усвоения информации, фактологических и алгоритмических знаний и умений, включая экзамены и т. д. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учеником в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной, и является важнейшим элементом практико-ориентированного подхода к образованию.

Как указывает ряд авторов, желательно, чтобы при оформлении окончательного варианта портфолио он включал три обязательных элемента: сопроводительное письмо владельца портфолио с описанием цели, предназначения и краткого описания данного документа; содержание (или оглавление) портфолио с перечислением его основных элементов; самоанализ и взгляд в будущее. Это придает портфолио упорядоченность и удобство при пользовании заинтересованными лицами: учителями, родителями, одноклассниками, администрацией и т. д. Внешне портфолио может быть оформлен в виде папок, картотек, то есть предоставляется полная свобода и приветствуется инициатива, при единственном требовании – удобство хранения [13, с. 64].

Важнейшее значение при выполнении аутентичных заданий приобретает самооценка. Основной целью аутентичного оценивания является оказание помощи учащимся в развитии их способностей анализировать собственную деятельность, сопоставлять ее с общепринятыми стандартами и на основе этого пересматривать, усовершенствовать, перенаправлять свою энергию, проявлять инициативу для достижения собственного прогресса. Все это составляет сущность самонаправляемой деятельности, само-мотивированного личностного совершенствования, то есть именно тех качеств, которые требуются сегодня от человека в реальных трудовых ситуациях. В данном случае учителя выполняют новую роль, они становятся наставниками и консультантами, а учащиеся в дополнение к роли «деятели» приобретают роль «оценивающих самих себя».

И, наконец, в процессе аутентичного оценивания от учащихся зачастую ожидается, что они должны представлять свою работу публично и устно. Это углубляет процесс обучения за счет новых требований к обучаемым – рефлексии достигнутого и подачи его таким способом, чтобы результаты их деятельности стали понятны другим. Аутентичное оценивание в этой связи реализует еще одну важную задачу – оно показывает учащимся, что выполняемая ими работа достаточно важна, привлекает внимание других, заслуживает высокой оценки, предоставляет возможность другим членам учебного сообщества – учащимся, преподавателям, родителям – не только

оценить их достижения, но и научиться чему-либо из их опыта, принять и разделить цели и достижения и, в конечном итоге, использовать полученные знания и навыки в реальной жизни [13, с. 40].

В новой системе оценивания работы, связанной с контролем за развитием мастерства учащихся, портфолио могут: ускорить процесс оценки, показывая диапазон навыков и умений учащихся; поддерживать учебные цели; фиксировать изменения и рост за определенный период времени; поощрять результаты учащихся, преподавателей и родителей; обеспечивать непрерывность процесса обучения от года к году. Преподаватели могут использовать их для различных целей, в зависимости от конкретной ситуации и конкретного обучаемого (группы), включая: поощрение самообучения; расширение возможностей обучения; расширение изучения процесса обучения; демонстрацию развития по отношению к выявленным результатам; создание общего подхода для инструкций и оценки; обеспечение подхода, при котором учащиеся будут оценивать свое обучение; возможность одинаковой поддержки развития учащихся. Ряд исследователей считает, что внедрение аутентичного оценивания в практику работы образовательного учреждения изменяет его деятельность, оказывает влияние на содержание деятельности учителей и их социально-психологические характеристики [5; 10; 12].

В настоящее время не только и, возможно, не столько школа может предоставить исчерпывающую информацию об ученике: его знаниях, умениях, опыте и прочих достижениях. Реальным образовательным эффектом обладает система дополнительного образования. Соответственно, результаты, достигаемые детьми и подростками в учреждении дополнительного образования, крайне важны для оценки их уровня и их направленности, и они обязательно должны учитываться при определении возможностей обучения по избранным профильным направлениям [2]. Отсюда и возник вопрос о разработке индивидуальной накопительной оценки, индивидуального портфеля учебных достижений, или «портфолио» в учреждениях дополнительного образования детей. Это тем более оправдано, что в настоящее время, на основе последней редакции закона «Об образовании», победы на олимпиадах международного и всероссийского уровней будут являться достаточным основанием даже для зачисления в вуз без экзаменов, а выдающиеся результаты, показанные в мероприятиях системы дополнительного образования, – для приема в вуз вне конкурса. Отметим, что в версии Министерства образования РФ под «портфолио» понимается совокупность сертифицированных индивидуальных учебных достижений. Эти достижения должны быть подтверждены сертификатами, имеющими достаточную степень объективности. К сожалению, в настоящее время выглядит проблематичной идея включения в портфолио результатов, достигнутых внутри «своего» образовательного учреждения (УДО, школы), в силу общей проблемы крайней необъективности самой системы оценивания.

Портфолио, как целеустремленное собрание работ учащихся, демонстрирует их усилия, развитие и достижения в одной или более областях

учебного плана, отражает участие в образовательном процессе, включает критерии оценки деятельности. Преподавателю рекомендуется представлять лучшие работы учащихся, а также отобранные учащимися образцы работ, связанных с оцениваемыми результатами, и документы, фиксирующие развитие. В качестве документов могут быть представлены наброски, рисунки, промежуточные расчеты и т. д. Однако портфолио может быть формой аутентичного оценивания, но может и не быть ею. Портфолио действительно становится аутентичным оцениванием при условии включения в себя демонстрации выполненных аутентичных (приближенных к реальной ситуации) заданий. На сегодняшний день педагогической практикой разработано несколько типов портфолио.

*Портфолио документации.* Этот тип известен также как «рабочий» портфолио. Определенно, этот подход показывает развитие и рост в обучении учащихся, представленный работами и идентифицированными результатами, собранными на протяжении всего периода. Портфолио документации может включать все, начиная от зарождения идеи до ее воплощения и конечного результата. Подобный сбор документации имеет смысл, когда отобраны определенные пункты, сосредоточенные на специфических образовательных опытах или целях. Здесь можно делать ставку и на самую слабую работу.

*Портфолио процесса.* Эти документы включают подходы ко всем аспектам или стадиям процесса обучения. Они особенно полезны при изучении документации полного процесса обучения учащихся. Портфолио показывает объединение учащимися определенных знаний или навыков, развитие этих навыков, позволяющих овладению основным мастерством. Дополнительно портфолио процесса неизбежно позволяет учащимся рефлексировать процесс обучения, включая использование журналов, фиксирующих эти результаты, пособия и формы мета-когнитивного процесса.

*Портфолио показательный.* Этот тип портфолио лучше всего использовать для суммирования мастерства учащихся, полученного по определенным пунктам учебного плана. Он должен включать лучшие работы учащихся, отобранные как самими учащимися, так и учителями. Только законченная работа должна быть в него включена. Кроме того, этот тип портфолио особенно совместим с аудиовизуальным развитием, включая фотографии, видеозаписи и электронные отчеты по завершенной работе учащихся. Показательный портфолио должен также включить письменный анализ и реакцию учащихся на законченный процесс, определяющий включенные работы.

*Оценочный портфолио* – разнообразный процесс, характеризующийся следующими качествами: непрерывный и продолжающийся, обеспечивающий как формирующиеся (продолжающиеся) так и сформированные, т. е. достигшие высшей точки возможности контроля развития учащихся к достижению обязательных результатов; многомерный, то есть отражающий широкий аспект возможностей изучения процесса обучения; обеспечивающий отражение, включая возможности учащихся рефлексировать

собственный процесс мышления, делать самоанализ, поскольку они контролируют свое собственное понимание, вырабатывать свои собственные подходы к решению проблем и принятию решений, обеспечение усвоения умений и навыков.

У портфолио как формы представления достижений учащихся есть много достоинств, однако существует и серьезный недостаток – сложность оценки. Во-первых, возникает проблема обязательного минимума и необязательного максимума соответствующих его элементов. Во-вторых, могут быть сложности с распределением «веса» оценки между различными элементами портфолио. В-третьих, не исключено противоречие между направленностью портфолио на качественно-количественную оценку и требованием администрации образовательного учреждения «все переводить в стандартную количественную оценку» [3; 4].

Основными критериями портфолио в зарубежной школе являются: развитость мышления (гибкость, рациональность, оригинальность); сформированность умения решать задачи; сформированность прикладных умений (способность решать практические проблемы, применять новые технологии для решения прикладных задач и т. п.); развитость коммуникативных и деловых умений (умение работать в малых группах, выступать с докладами, сформированность письменного языка, умение четко и аргументированно излагать свою мысль, грамотность в оформлении решения задач, умелое использование графиков, диаграмм, таблиц и т. д.); сформированность умений самоконтроля и самооценки (самокритичность, умение работать над ошибками, реалистичность в оценке своих способностей). По мнению ведущих российских педагогов портфолио является одним из ориентиров качественного обновления оценки, но не претендует на окончательное решение этой проблемы, так как одним из его существенных недостатков является несориентированность оценочного акта на психофизиологические возможности детей различных возрастных групп [7].

Интересной разновидностью портфолио являются паспорта или сертификаты карьеры, в которых особое внимание уделяется оцениванию ключевых компетентностей. В них входят: анкеты; сведения об этапах образования, трудовой деятельности, общественной работы, о полученных дипломах, сертификатах, наградах и поощрениях, о дальнейших перспективах на обучение, а также другая информация, позволяющая получить более полную информацию; профиль допрофессиональной компетентности; результаты «рабочих ключей» тестирования академических знаний, полученных за период обучения; любая дополнительная информация, способствующая выгодно представить обучаемого, например, всевозможные дипломы, благодарности, грамоты, дополнительные сертификаты, рекомендательные письма и т. д.

В старшей школе объем портфолио увеличивается. Можно использовать так называемый метод кейс-стади. В данном случае обучаемые должны разработать портфолио, включающий четырнадцать пунктов (план дейс-

твий после окончания школы; автобиография; общественно полезная добровольная деятельность; этические и социальные вопросы; искусство и эстетика; средства массовой информации; практические навыки; география; иностранный язык и/или билингвальная подготовка; наука и технологии; математика; литература; история; физическая подготовка). В материалах портфолио могут быть представлены сертификаты обучения, конкурсов, соревнований и т. п., не имеющих «официального признания» на уровне федерации, региона, муниципалитета. Это могут быть конкурсы в аспекте деятельности конкретного учреждения дополнительного образования. Это участие в конкурсах рефератов и исследовательских работ, олимпиадах, викторинах и кроссвордах о технике, в работе художественной галереи «Техника и фантазия», участие в работе ежегодных летних смен, объединяющих юных техников из разных школ, городов, стран, участие в спортивно-технических марафонах, организация встреч с учеными, сотрудничество со всемирно известными научно-техническими организациями нашей страны. Это участие в организации исследовательских проектов, разработка деловых игр, которые вместе с серьезной образовательной работой раскрывают перед учащимися широкие горизонты настоящего и будущего, обязательно связанного с наукой и техникой [3; 4]. В-четвертых, ученики могут представлять собственные изделия, например, модели и макеты различной техники, компьютерные программы и игры, а также поделки, картины, стихи, музыкальные произведения собственного сочинения, фотографии и т. п.

Обозначая некоторые подходы к оцениванию портфолио, необходимо еще раз отметить, что процесс оценивания зависит, прежде всего, от того, с какой целью разрабатывался портфолио. Основными критериями оценивания мы считаем надежность, валидность и полезность портфолио. Для оценивания портфолио мы используем следующие критерии: необычная презентация идеи; выполнение работы выше возраста или ступени обучения; комплексная или усложненная презентация идеи; глубинное понимание проблемы или идеи; хорошее обеспечение ресурсами и вдумчивое использование материалов; наличие элементов исследования; хорошая коммуникативная организация материала для презентации; наличие высокой степени интереса и настойчивости [6; 8]. Важными нам представляются и следующие аспекты: степень организации портфолио; его компоненты и характерные детали; использование лексики и грамматики во время презентации проекта и т. д.

В конкретных случаях, например, в кейс-стади, сочетающем групповую междисциплинарную проектную работу и разработку индивидуального портфолио, критерии оценивания различаются [11]. Так, групповая работа оценивается по следующим показателям: количество пропусков и опозданий на занятия по проекту; объем выполненной работы; понимание общей работы группы; умение работать с другими; способность к концентрации; коммуникативный рост. Портфолио же оценивается на основе следующих критериев: четкое и полное объяснение сути выполненного; наличие конк-

ретных примеров; демонстрация обученности; хорошая организация материала; аккуратность; умение пояснять взаимосвязи между конкретными предметами [13, с. 50–51].

Портфолио при переходе на профильное обучение будет весомым фактором при формировании образовательного рейтинга ученика. Использование портфолио в построении образовательного рейтинга подростка, составление суммарной ведомости по оцениванию портфолио, алгоритмы и структура портфолио, форма устной презентации проектной деятельности, общие положения и рекомендации по работе с портфолио должны быть адаптированы для довузовской подготовки в учреждении дополнительного образования.

### Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М., 1997. – 186 с.
2. **Донина, О. И.** Управление профориентационной работой в учреждениях общего среднего, дополнительного и начального профессионального образования: метод. рекомендации [Текст] / О. И. Донина, Ю. В. Есенков, А. В. Кузнецов. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2003. – 80 с.
3. **Донина, О. И.** Организация и методика мониторинга результатов педагогической деятельности учреждения дополнительного образования [Текст] / О. И. Донина. – Ульяновск, 1999. – 56 с.
4. **Донина, О. И.** Показатели результативности деятельности учреждения дополнительного образования аэрокосмического профиля: пособ. для руководителей и педагогов учреждений дополнительного образования детей [Текст] / О. И. Донина. – Ульяновск, 1999. – 88 с.
5. **Жаркова, Г. А.** Использование традиционных и нетрадиционных форм и методов обучения при организации учебно-познавательной деятельности учащихся профильных классов [Текст] / Г. А. Жаркова // Сборник статей и научных материалов УлГПУ. – Ульяновск, 2002. – С. 43–47.
6. **Немова, Н. В.** Управление введением системы предпрофильного обучения девятиклассников [Текст]: учеб.-метод. пособ. / Н. В. Немова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 68 с.
7. **Новикова, Т. Г.** Портфолио как форма оценивания индивидуальных достижений учащихся / Т. Г. Новикова, А. С. Прутченков, М. А. Пинская // Профильная школа. – 2004. – № 2. – С. 48–55.
8. **Остапенко, А. А.** Модели профильного обучения в сельской школе [Текст] / А. А. Остапенко, А. Ю. Скопин // Профильная школа. – 2004. – № 4. – С. 11–22.
9. **Подласый, И. П.** Педагогика [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И. П. Подласый. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
10. **Пряжников, Н. С.** Методы активизации профессионального самоопределения [Текст] / Н. С. Пряжников. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 324 с.
11. **Рожков, М. И.** Социальные пробы как фактор социализации учащихся [Текст] / М. И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 1994. – № 1. С. 21–23.

12. **Солянкина, Л. Е.** Учебно-методический комплекс как средство профессионального самоопределения студента [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Л. Е. Солянкина. – Волгоград, 1999. – 25 с.

13. **Теория** и практика организации предпрофильной подготовки / под ред. Т. Г. Новиковой. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 110 с.

УДК 371.398

***Болотова Марина Ивановна***

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», orlova-str@mail.ru, Оренбург*

***Насибуллина Анисья Дамировна***

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», ani6064@yandex.ru, Оренбург*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
СОБЫТИЙНОЙ ОБЩНОСТИ СЕМЬИ И УЧРЕЖДЕНИЯ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

***Bolotova Marina Ivanovna***

*Candidate of pedagogy, senior lecturer at the chair of pedagogics of additional education, the Orenburg state pedagogical university, orlova-str@mail.ru, Orenburg*

***Nasibullina Anisia Damirovna***

*Candidate of pedagogy, senior lecturer at the chair of pedagogics of additional education, the Orenburg state pedagogical university, ani6064@yandex.ru, Orenburg*

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT  
OF FAMILY INTEGRITY AND ADDITIONAL EDUCATION  
INSTITUTIONS FOR CHILDREN**

Ведущая роль в достижении оптимистических перспектив реформирования образования принадлежит опережающему и системному развитию дополнительного образования детей, в том числе в плоскости установления взаимовыгодных преемственных связей между всеми субъектами образовательной иерархии. Целевые ориентиры современного дополнительного образования детей связаны с проектированием событийных общностей, обеспечивающих человеку способность быть подлинным субъектом общественной жизни, культуры и исторического действия, а соответственно и субъектом собственной жизнедеятельности и собственного развития.

Такое понимание дополнительного образования детей действительно может обеспечивать целостность жизни личности, а главное – целостность и жизнеспособность различных общностей людей и в первую очередь различных типов детско-взрослых общностей, профессиональных сообществ и форм их жизнедеятельности в социокультурном пространстве региона. Именно с этой точки зрения детско-взрослая общность выступает как субъект образования.

В нашем исследовании акцент делается на семейную общность как на событийную общность потому, что для нее, как правило, чужды конкуренция и соперничество, на нее распространяются только те закономерности общения и взаимоотношений, которые они принимают как адекватные ей. Для семьи характерна устойчивая духовная связь между ее членами, взаимопонимание; в рамках семьи в полной мере реализуется диалог и как форма общения, и как форма бытия. В семье актуализируется, реализуется высшая форма события – любовь – супружеская, сыновья, дочерняя, братская и т. п. В семье имеет место гармония отношений и связей, что является характерным признаком событийной общности [4]. Таким образом, семья в силу своей природы уже в определенном смысле подготовлена к со-бытию с другими в рамках сообщества более крупного размера.

В современных исследованиях проблем семьи и семейного воспитания семья выступает не как фон, контекст индивидуального развития ребенка, а как единый субъект. Как следует из научной концепции Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО, система «родитель-ребенок» представляет собой «полисубъект развития», единый субъект психолого-педагогического взаимодействия. Акцент делается на семейной общности, где взаимодействие детей и родителей обеспечивает, с одной стороны, освоение ребенком пространства развития, а с другой, взаимодействие и взаимопроникновение мира взрослых и мира детей. На основе этого понимания возникают общие смыслы совместной деятельности как совокупность и развитие индивидуальных целей и запросов каждого. *Таким образом, событийная общность понимается нами как человеческая общность, в которой возможно свободное самоопределение и развития субъектности каждого входящего в нее человека, для которой характерна развитая форма человеческих связей и отношений.*

**Нами определены основные характеристики событийной общности [4; 6; 7], которые показывают характер связей и отношений, общий предмет взаимодействия, то, вокруг чего складывается общность:**

– *рефлексивная характеристика общности* – общность проявляется как «поле интеллектуального напряжения» (Л. И. Новикова), возникает вокруг коллективной познавательной деятельности, коллективного обсуждения, целеполагания и планирования, процессов коллективного анализа и рефлексии;

– *эмоционально-психологическая характеристика общности* показывает совместные эмоциональные переживания, эмпатийное взаимопонимание,

где общность проявляется как «эмоциональное единство», групповая эмоциональная идентификация, чувство МЫ;

– *ценностно-смысловая характеристика общности* отражает индивидуальные и групповые ценности и смыслы, которые проявляются как «поле морально-нравственного напряжения», единое ценностно-смысловое пространство, ценностно-ориентационное единство;

– *коммуникативно-деятельностная характеристика общности* определяется индивидуальными и совместными действиями и деятельностью внутри общности, значимым общением, межпозиционным взаимодействием.

С целью помощи и обогащения семейного воспитания становится социальная потребность в разработке и создании событийной общности семьи и учреждения дополнительного образования детей (далее по тексту – УДО), интегрирующей педагогические усилия семейного воспитания и дополнительного образования, что содействует обогащению инновационного потенциала полифункциональной жизнедеятельности УДО, обеспечивает целенаправленное взаимодействие субъектов культурно-досугового пространства, разворачивается в рамках личностно-развивающих событийных обществ детей и взрослых (педагоги, родители), действующих в режиме педагогических событий. Действительно, родители и педагоги от природы имеют общность ценностных (аксиологических) и целевых ориентиров во взаимоотношениях с ребенком, они изначально объединены тождественностью установок по отношению к личности растущего и взрослеющего человека. Если происходит нарушение гармонии взаимоотношений в системе «педагог-ребенок – родители» – больше всего страдает ребенок. И родителям, и педагогам необходимо прежде всего осознать общность целей, стоящих перед ними, определить «свои» собственные пути и способы их достижения, осмыслить наиболее характерные трудности и ошибки, совершаемые в процессе содействия личностному росту ребенка.

*Таким образом, взаимодействие различных общностей – педагогического коллектива УДО как общности единомышленников, и семьи как общности с едиными смыслами общения и взаимодействия и детской общности, для которой характерно ровесничество, признающее исходным условием то, что дети могут жить своей собственной жизнью, определяется нами как:*

– пространство культуросообразного «со-бытия» детей и взрослых, динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий как моментов реальности, в которых происходит личностно развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка (их событие) [2];

– субъективно-значимая ценностно-смысловая общность переживания взрослыми и детьми объективных событий на фоне повседневной жизни;

– «контекст» разделенных смыслов, среда взаимопонимания, которая требует использования таких форм со-бытия (взаимодействие, сотрудничество), которые способствуют расширению и духовному обогащению досугового пространства жизнедеятельности субъектов.

Компоненты событийной общности (ценности, цели, содержание, методы, средства и организационные формы) возникают как результат конвенционального согласования ценностно-смысловых позиций субъектов на досуг и семью как социокультурную ценность.

В рамках построения системы взаимодействия педагогов, родителей и их детей встает задача целенаправленного социокультурного проектирования событийной общности семьи и УДО (буквально – выращивания) – как осмысленных укладов различных событийных общностей (в данном исследовании – семейной общности, педагогической общности и детско-взрослой общности), как фундаментального условия нормального развития личности.

*В основу проектирования событийной общности положены:* а) идеи интеграции усилий семьи и педагогов в непрерывном процессе развития личности ребенка; б) принцип профессионально-педагогической толерантности специалистов дополнительного образования в процессе сотрудничества с родителями; в) принцип учета социокультурных особенностей и этнопедагогических традиций семейного воспитания детей; г) принцип преемственности в работе с родителями; д) принцип профессиональной целесообразности и практической подготовленности специалистов дополнительного образования к взаимодействию с семьями воспитанников.

Важной содержательной основой такого проектирования выступают особенности семейной, педагогической, детско-взрослой общностей, а также модель уровневой организации психолого-педагогического сопровождения всех субъектов событийной общности.

*Психолого-педагогическое сопровождение как система деятельности, последовательно развивает принципы личностно ориентированного образования.* Оно не только провозглашает ребенка субъектом образования, но и стремится практически обеспечить субъект-субъектные, равноправные, доверительные отношения взрослого и ребенка, направленные на решение проблем, преодоление трудностей в различных сферах его жизни, на индивидуальное саморазвитие. Сопровождение выступает как реальное воплощение гуманной педагогики и личностно ориентированного образования, как фактор обеспечивающий безопасность инновационных процессов в деятельности образовательных учреждений.

*В педагогике и психологии еще не сложился единый методологический подход к определению сущности психолого-педагогического сопровождения, оно трактуется как:*

- вся система деятельности специалистов (М. Р. Битянова) [1]; общий метод работы (Н. С. Глуханюк);
- одно из направлений и технология профессиональной деятельности психолога и педагога образовательного учреждения (Р. В. Овчарова);
- мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников (Е. В. Казакова).

В педагогике сопровождение рассматривается как содействие процессу самоопределения личности ребенка (В. В. Андрейченко, А. А. Быстров, О. Р. Кокоркина, В. М. Лукьянов, Т. А. Мельникова, Ю. В. Подповетная, Л. Л. Плотникова, В. Л. Савиных, Т. В. Черникова).

Вопросы психологического сопровождения рассматриваются в работах Г. Бардиер, М. Р. Битяновой, И. В. Дубровиной, Е. А. Козыревой, Р. В. Овчаровой, П. Э. Пахальяна, И. Ромазан, Н. Ю. Синягиной, А. В. Шувалова. В психологии сопровождение – это система деятельности по созданию условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону ближайшего развития. В работах ученых подчеркивается, что взрослый должен ценить естественные механизмы развития ребенка, не разрушать их, а раскрывать, при этом быть и наблюдателем, и соучастником, и исследователем.

Теоретический анализ работ по заявленной проблеме [1; 3; 8] позволяет выделить основные идеи теории психолого-педагогического сопровождения: необходимость системного сопровождения, его непрерывный характер; опора на позитивный внутренний потенциал развития ребенка; взаимодействие вместо воздействия.

Психолого-педагогическое сопровождение – это усиление и дополнение самостоятельных действий детей, которое проявляется в совместных (педагога и ребенка, педагога и группы детей) актах действия, в детско-взрослой общности, возникающей между ними. *Психолого-педагогическое содействие включает два направления:*

1. Педагогическое содействие через создание условий по проявлению и функционированию детско-взрослой общности, организации межпозиционного взаимодействия в ней, стимулирующего проявление субъектной позиции каждым участником.

2. Педагогическое содействие как педагогическая поддержка, осуществляемая в индивидуальном взаимодействии с юношей через совместную рефлексию его проблемной ситуации, стимулирование его субъектных качеств, преобразование проблемной ситуации для него в задачу деятельности.

Выделенные выше направления педагогического содействия в содержании воспитательного процесса опираются на обучение воспитанника и совместную с ним выработку способов рефлексии и самоанализа.

Одной из задач психолого-педагогического сопровождения является выявление дисфункций детско-взрослой общности, так как они блокируют своевременную реализацию индивидуальных способностей и возрастных возможностей ребенка, обуславливают деформацию его отношений с окружающими. Дисфункции детско-взрослой общности включают:

1) со-бытийную депривацию и позиционный сепаратизм – обособление взрослого вызывает беспризорность ребенка;

2) со-бытийную оккупацию и позиционную экспансию – сильная фиксация взрослого на ребенке способствует развитию инфантильности, социальной зависимости ребенка;

3) со-бытийную лабильность и ролевой релятивизм – непоследовательность, противоречивость взрослого приводит к социальной нереализованности ребенка;

4) внутреннюю или внешнюю оппозицию – неприятие ребенка или культивирование негативных и асоциальных ценностей вызывает соответственно психическую травму, психогении ребенка или усвоение ребенком нездоровых человеческих отношений.

Программа психолого-педагогического сопровождения событийной общности семьи и УДО направлена на повышение психолого-педагогической компетентности родителей, создание условий, формирующих потребность и готовность взрослых членов семьи к осознанию и преодолению «детских» трудностей. Во многом это связано с тем, что чаще всего проблемы, возникающие у ребенка, детерминированы его семейной ситуацией.

*Нами выделены основные принципы организации психолого-педагогического сопровождения событийной общности семьи и УДО:*

– *принцип демократичности* (подразумевает признание права на добровольное непосредственное участие в сопровождении субъектов образовательного процесса);

– *принцип творческой позиции* (предусматривает постоянную готовность к поиску нестандартных решений, гибкость в реализации практических задач в зависимости от конкретной ситуации);

– *принцип партнерского общения* (означает исключение доминирующей позиции субъектов образовательного процесса по отношению друг к другу);

– *принцип системности и последовательности* (подразумевает реализацию психолого-педагогического сопровождения как системы работы специалистов, в определенной логичной и целесообразной последовательности);

– *принцип вариативности* (предполагает реализацию широкого арсенала психолого-педагогических средств, форм и методов в процессе сопровождения, который может быть использован как полностью, так и частично, гибко изменяться применительно к конкретным условиям);

– *принцип превентивности* (направлен на предупреждение возможного неблагополучия и обеспечение безопасности физического и психологического здоровья воспитанника, других субъектов учебно-воспитательного процесса в условиях образовательного учреждения);

– *принцип экологичности* (обеспечивает необходимость постоянного соотношения используемых средств и методов психолого-педагогического сопровождения с поставленной целью).

Учреждение дополнительного образования детей и службы сопровождения образовательного процесса (психологическая, маркетинговая и др.), располагая рядом преимуществ, успешно реализуют практику взаимодейс-

твия и сотрудничества с семьями воспитанников. Так, например, в школе родители менее мотивированы на контакт с педагогом-психологом: нередко они опасаются раскрыть психологу проблемы ребенка, особенности своей семейной ситуации, боясь огласки или того, что данная информация как-то сможет негативно повлиять на процесс и результат обучения. Родителям легче обратиться к независимому специалисту, который не связан с общеобразовательной школой. Такой альтернативой являются педагоги-психологи в учреждениях дополнительного образования детей. Здесь психологи имеют возможность вовлекать родителей в совместную работу по решению детских проблем и семейных трудностей. Диапазон подобной работы достаточно широк – это консультации, беседы, совместные занятия с детьми, семинары и тренинги для родителей. Дополнительное образование, в отличие от школы, имеет специфический график работы: с 9 до 21 часа, что дает возможность вовлечь в процесс взаимодействия с психологом работающих родителей, свободное время которых весьма ограничено.

Уже с младшего дошкольного возраста родители ориентированы на раннее выявление творческого потенциала, расширение сфер деятельности ребенка, содействие в успешности взаимодействия как с педагогами, так и сверстниками. Родители охотно анализируют личностные достижения детей, обсуждают своеобразие и возможности их развития, совместно со специалистами служб сопровождения (психологической, валеологической, маркетинговой) определяют программу поддержки, создание зоны успешности и благополучия воспитанников, а также помощи детскому коллективу.

Для выявления индивидуальных особенностей ребенка и уровня его готовности к работе по образовательной программе проводится входная психолого-педагогическая диагностика. Результаты обследования и их анализ доводятся до родителей при проведении групповых консультаций, а конкретные результаты по каждому воспитаннику – только при индивидуальном консультировании. Реализация данных процедур в самом начале занятий ребенка в УДО делает возможным выявление проблемных зон, определение направлений, форм, методов взаимодействия, сотрудничества взрослых и детей. Программы психолого-педагогического сопровождения родителей разрабатываются с учётом ряда оснований, среди которых возраст, пол, тип семьи, вид деятельности ребенка, которым он занимается в учреждении дополнительного образования детей и др.

В работе с семьями дошкольников внимание родителей акцентируется на необходимости:

- исключения негативной оценки деятельности и ее распространения на личность ребенка, блокирующей его развитие и формирующей комплекс неполноценности;
- создания эмоционально-насыщенных равных комфортных взаимоотношений с ребенком, что позволит ему адекватно реагировать на успехи других без снижения собственной самооценки;

– избегания сравнения или противопоставления ребенка и его поступков с кем-то другим, что оказывает влияние на формирование негативизма, эгоизма и зависти;

– научения родителей регулированию степени психологической нагрузки на ребенка, не превышающей его возможностей, что способствует социальной адаптации ребенка.

Особенности детей младшего школьного возраста детерминируют необходимость решения ряда актуальных проблем, среди которых: поиск зоны успешности; создание ситуации поддержки; реализация возможностей и перенос достигнутых результатов в другие значимые виды деятельности, в том числе учебную; направленность на процессуальную сторону деятельности с ориентацией на результат, формирование навыков самоконтроля поведения и деятельности.

Содержание программы психолого-педагогического сопровождения родителей подростков предусматривает разрешение противоречий и создание условий их конструктивных взаимоотношений: формирование позитивного интереса друг к другу, гибкости взаимодействия, преодоление барьеров непонимания и отчуждения между родителями и взрослеющими детьми, передача полномочий и ответственности подросткам и т. д.

В числе конкретных мер программы психолого-педагогического сопровождения семьи предполагается проведение систематической работы по просвещению родителей в вопросах воспитания, возрождению традиционного уклада жизни семьи и содействию развития семейных отношений на основе российских духовно-нравственных и культурно-исторических традиций.

Реализуемая система работы помогает родителям видеть и лучше понимать своих детей, преодолевать с меньшими потерями сложности внутрисемейных отношений во имя того, чтобы именно семья стала фундаментом для воспитания новой личности, направляя ее развитие по гуманистическому пути. Активное взаимодействие специалистов дополнительного образования с родителями детерминирует благоприятный ход личностного развития всех участников образовательного процесса, а также возрождению лучших отечественных традиций семейного воспитания, нравственному и духовному оздоровлению современной семьи.

### Библиографический список

1. **Битянова, М. Р.** Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. М.: Издательство: Генезис, 2001. – 300 с.
2. **Григорьев, Д. В.** Воспитательная система от А до Я [Текст] / Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова, Л. И. Виноградова. – М.: Просвещение, 2006. – 207 с.
3. **Григорьева, А. А.** Специфика работы психологической службы в учреждениях дополнительного образования: задачи и направления деятельности [Текст] / А. А. Григорьева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы, 2007. № 2. С. 44–53.

4. **Маломоркина, Г. С.** Педагогические условия становления событийной общности семьи и школы [Текст]: дис. ...канд. пед. наук: / Г. С. Маломоркина: 13. 00.01 – Псков, 2003. – 264 с.
5. **Методические рекомендации** по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования [Текст] // Внешкольник. М., 2003. № 10.
6. **Сагатовский, В. Н.** Триада Бытия [Текст] / В. Н. Сагатовский. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. – 123 с.
7. **Слободчиков, В. И.** Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст]: учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Издательство: Шк. пресса, 2000. – 416 с.
8. **Шувалов, А. В.** Развитие психологической службы в системе дополнительного образования детей [Текст] / А. В. Шувалов // Вопросы психологии, 2001. – № 6. – С. 136–138.

УДК 373.574:316.344.3

***Мелёхина Елена Анатольевна***

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета, elenam@fgo.nstu.ru, Новосибирск*

***Рабе Юлия Александровна***

*Учитель истории и естествознания МБОУ «Лицей № 9», lyceum9@mail.ru, Новосибирск*

**КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА  
ЛИЦЕЯ: ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ**

***Melekhina Elena Anatolievna***

*Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Foreign Languages Department for the Humanities, Novosibirsk State Technical University, elenam@fgo.nstu.ru, Novosibirsk*

***Rabe Yulia Alexandrovna***

*Teacher of History and Social Science, Lyceum № 9, lyceum9@mail.ru, Novosibirsk*

**KEY COMPETENCES OF A LYCEUM GRADUATE:  
DIAGNOSTICS OF DEVELOPMENT**

В условиях формирования информационного постиндустриального общества, интегрирующегося в динамически развивающийся поликультурный глобальный мир, особую значимость приобретает понимание человеком своего места и назначения в нем. Формирующееся общество предъявляет спрос на социально активную, творческую личность, способную к самоиз-

менению и саморазвитию, умеющую самостоятельно ставить цели, принимать решения и нести личную ответственность за их реализацию.

Глобальные изменения приводят к возникновению новой тенденции в сфере образования: происходит постепенное становление гуманистической парадигмы, рассматривающей образование как социальный институт, призванный помочь человеку в поиске своей индивидуальности, в осознании своей неразрывной связи с природой и обществом. В контексте этих изменений особое значение придается гуманитарным дисциплинам, которые имеют большие возможности в деле формирования гуманности, гражданской позиции, национальной идентичности, воспитании патриотизма, толерантности.

Говоря о смене образовательной парадигмы, ученые отмечают, что система образования гуманизируется в той мере, в какой она воплощает принципы гуманизма в своем содержании, повышая духовно-нравственный потенциал общества и обогащая культуру нации, и что в новых условиях основной задачей образования является обеспечение более полного, личностно- и социально интегрированного результата, под которым понимается формирование определенного набора компетенций, обеспечивающего вхождение и адаптацию человека в социальном мире [1].

В настоящее время много исследований посвящено изучению и описанию компетенций, однако в широком смысле под компетентностью понимается сочетание знаний, опыта и способностей человека. В конкретной ситуации знания, умения и опыт определяют компетентность человека, а способность мобилизовать эти знания, умения обуславливают как социальную, так и профессиональную успешность личности.

В «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагается разграничение компетентностей по сферам, причем в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены следующие:

- в сфере самостоятельной познавательной деятельности, компетентность, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- в сфере гражданско-общественной деятельности, (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [2].

Компетентностный подход в образовании включает, наряду с конкретными знаниями и навыками, такие категории, как способности, готовность

к образованию на протяжении всей жизни, способности к самопознанию и самообразованию. В настоящее время речь идет модернизации образования в России на компетентной основе.

При компетентностном подходе приоритетным становится не только знания и информированность обучающихся, но и умения решать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя; в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов [2].

В соответствии с вышеизложенным модель компетентностей выпускника средней школы может быть представлена следующим образом (рис. 1):



Рис. 1. Модель компетентностей выпускника средней школы

Школьный цикл гуманитарных дисциплин позволяет существенным образом влиять на развитие ключевых компетенций выпускников. Ценностное самоопределение учащихся происходит на фоне постижения системы отношений человека с миром и, в нашем понимании, курс естествознания наилучшим образом способствует этому, поскольку предполагает изучение жизни современного общества и человека в нем. Для того чтобы обществоведческие знания способствовали адаптации, самоопределению и самореализации чело-

века в мире, важно, чтобы уже в период обучения в школе эти знания были востребованы в практической деятельности и повседневной жизни.

Организуя обучение обществознанию, мы исходим из того, что формирование компетенций происходит на основе согласования имеющегося субъективного опыта ученика с усваиваемым общественно-значимым в процессе создания учеником представлений об окружающей действительности.

*В данной работе мы рассматриваем формирование компетенций на следующих направлениях взаимодействия человека с миром:*

**Человек – человек.** Ценности: самоконтроль, саморазвитие, ценность человеческого общения, любовь, дружба, уважение и забота, наличие хороших и верных друзей, жизнерадостность, уверенность в себе, терпимость к недостаткам в себе и других, твердая воля, широта взглядов, чуткость, ответственность. Например, при изучении тем: «Человек. Индивид. Личность», «Молодежь в современном обществе», «Духовный мир человека».

**Человек – природа.** Ценности: экологическая нравственность, бережное использование природных ресурсов, осознание единства человека с миром природы, стремление создать условия пригодной жизни для других поколений (спаси и сохрани), умение ценить красоту природы. Этот модуль ценностей рассматривается при изучении таких тем, как «Трудовая деятельность», «Целостность и противоречивость современного мира», «Научно-технический прогресс» и др.

**Человек – семья.** Ценности: счастливая семейная жизнь, воспитанность, счастье других, уважение окружающих, любовь, честность, чуткость, справедливость. Самоопределение учащихся по отношению к ценностям, связанных с семьей возможно при изучении целого ряда тем, например: «Социальные нормы и отклоняющиеся поведение», «Духовный мир человека», «Мировоззрение, убеждение, вера».

**Человек – общество.** Ценности: полная (эмоционально насыщенная) жизнь, созидательная деятельность, возможность совершать выбор и ответственность за принятое решение, гарантия общественного благополучия, сбалансированная толерантность (я уважаю ваше мнение, но требую уважения и к себе). Данная группа ценностей составляет основу системы ценностей современного человека, поэтому актуализируется при изучении каждой темы курса.

**Человек и культура.** Ценности: вечные ценности человечества (любовь, доверие, сострадание, уважительное отношение к старшим, милосердие, справедливость), красота искусства, нравственность, высокая общая культура, широта знаний, творчество, самосовершенствование и стремление совершенствовать этот мир. Максимально эффективно данные ценности могут быть приняты школьниками при изучении тем: «Нравственные ориентиры деятельности», «Мировоззрение, убеждение, вера», «Религия в современном мире», «Духовный мир человека», а также тем, связанных с рассмотрением тем, посвященных проблемам культурной жизни общества.

С целью анализа уровня сформированности ключевых компетентностей выпускника и в соответствии с моделью (рис. 1), нами было проведено

исследование среди учащихся 10–11-х классов МОУ лицей № 9 г. Новосибирска. Суть исследования заключалась в выработке критериев оценки уровня сформированности компетенций, проведении анкетирования среди педагогов и обучаемых, анализе полученных результатов, внесении необходимых корректив в деятельность педагогического коллектива.

Рассмотрим механизм оценки сформированности основных компетентностей обучающихся на примере анализа блока ключевых компетентностей, связанных с взаимодействием человека и социальной сферы, человека и окружающего его мира. Условно назовем этот блок социальной компетентностью.

Схематически его можно представить следующим образом (рис. 2):

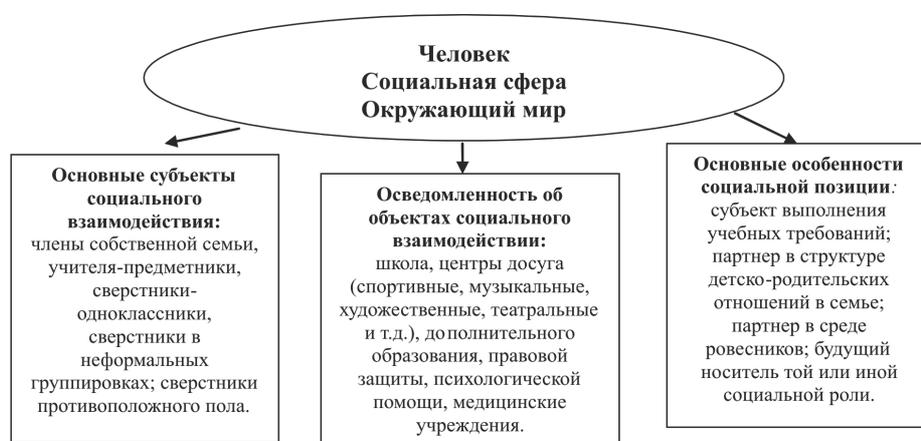


Рис. 2. Блок социальной компетентности

Закономерная изменчивость умений обучающихся от уровня к уровню, динамика освоения социальной компетентности в сторону расширения (углубления, совершенствования и т. п.), была отражена нами в списке критериев (табл. 1).

Таблица 1.

Критерии сформированности социальных компетенций

Средняя школа (9-е классы)	Старшая школа (11-е классы)
<ul style="list-style-type: none"> <li>– овладение нормами и правилами поведения в социуме;</li> <li>– осознание собственной индивидуальности;</li> <li>– овладение основами мобильности, социальной активности, конкурентоспособности, умения адаптироваться в социуме.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– владение знаниями, умениями, навыками общения – коммуникативная компетентность;</li> <li>– владение знаниями, умениями, навыками, связанными с гражданственностью, соблюдением прав и обязанностей гражданина;</li> <li>– владение умениями и навыками сотрудничества, толерантности, уважения и принятия другого (раса, национальность, религия, статус, пол), погашения конфликтов;</li> <li>– владение основами мобильности, социальной активности, конкурентоспособности, умения адаптироваться в социуме.</li> </ul>

Следовательно, диагностика сформированности ключевых компетентностей, связанных с взаимодействием человека и социальной сферы, человека и окружающего его мира у обучающихся может включать перечень знаний и умений, позволяющий получить требуемый (желаемый, необходимый и т. п.) социальный результат жизнедеятельности.

Определив критерии анализа и инструменты оценки сформированности основных компетентностей обучающихся, мы провели исследование среди учащихся 9-х, 11-х классов (класс гуманитарного направления, а также математические, биологические, социально-экономические и общеобразовательные классы) МОУ лицей № 9 г. Новосибирска (общее количество респондентов 168 человек, что составляет 95%).

В ходе диагностики учащимся было предложено ответить на вопросы четырех анкет, определяющих три уровня сформированности компетентностей, связанных с взаимодействием человека и социальной сферы, человека и окружающего его мира: низкий уровень, допустимый уровень, оптимальный. Тематика анкет была следующая:

1. Диагностика степени сформированности знаний, позволяющих взаимодействовать с социумом.
2. Оценка степени развитости у себя перечисленных умений.
3. Сформированность знаний, умений и навыков социального взаимодействия с членами семьи, со старшими.
4. Владение знаниями, умениями и навыками общения

Анкетирование проводилось по одним диагностирующим материалам как для 9-х, так и для 11-х классов. Поскольку формирование ключевых компетентностей выпускников завершается к 11 классу (выпуск), то для учащихся 9-х и 11-х классов были предложены разные показатели уровня сформированности: (см. табл. 2).

Таблица 2

**Показатели уровня сформированности компетенций по классам**

	9 класс	11 класс
низкий уровень	<b>0–5</b>	<b>0–6</b>
допустимый уровень	<b>6–10</b>	<b>7–12</b>
оптимальный уровень	<b>11–15</b>	<b>13–15</b>

**Анкетой № 1** проверяется знание выпускниками социальных норм законодательной базы. Анкета составлена по принципу теста с заданиями одиночного выбора и с заданиями на соотнесение. Каждый правильный ответ соответствует одному баллу.

Полученные результаты показали следующее:

- 1) учащиеся **9-х классов**, в основном, овладели знаниями, позволяющими **взаимодействовать с миром на допустимом уровне и оптимальном уровне**;

2) учащиеся **11-х классов** овладели знаниями, позволяющими взаимодействовать с миром **на допустимом и оптимальном уровне**, что является соотносимым с лицейской нормой.

классы	кол-во	низкий уровень	допустимый уровень	оптимальный уровень
9-е	<b>80</b>	<b>17 (21,2%)</b>	<b>26 (32,5%)</b>	<b>37 (46,3%)</b>
11-е	<b>88</b>	<b>12 (13,6%)</b>	<b>58 (65,9%)</b>	<b>18 (20,5%)</b>

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1) выпускники 9-х, 11-х классов лица в основном владеют знаниями, позволяющими взаимодействовать с социумом;

2) учащиеся в большем проценте усвоили основные социальные нормы, у них сформирован минимум правовых знаний;

3) выпускники 11-х классов продемонстрировали высокий уровень сформированности ключевых компетентностей, связанных с взаимодействием человека и социальной сферы, человека и окружающего его мира.

**Анкетой № 2** оценивалось развитие умений по нескольким группам, а именно:

- овладение нормами и правилами поведения в социуме;
- осознание собственной индивидуальности;
- овладение основами мобильности, социальной активности, конкурентоспособности, умения адаптироваться в социуме.

Ответы распределялись по предложенной схеме: владею данным умением полностью; владею в основном; владею частично; не владею совсем.

Полученные результаты показали следующее:

1) учащиеся выпускных классов лица **высоко оценивают** свои знания норм и правил поведения в социуме, но **не всегда способны демонстрировать** поведение, **соответствующее** нормам и правилам поведения;

классы	кол-во	низкий уровень	допустимый уровень	оптимальный уровень
9-е	<b>80</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>37 (46,3%)</b>	<b>43 (53,7%)</b>
11-е	<b>88</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>18 (20,5%)</b>	<b>70 (79,5%)</b>

2) оценивая себя с позиции **применения на практике** усвоенных знаний о нормах и правилах поведения личности в социуме, выпускники подтверждают мнение о том, что **труднее всего применять знания на практике**. Стабильный **средний (допустимый)** уровень является нормой для учащихся лица;

классы	кол-во	низкий уровень	допустимый уровень	оптимальный уровень
9-е	<b>80</b>	<b>6 (7,5%)</b>	<b>60 (75%)</b>	<b>14 (17,5%)</b>
11-е	<b>88</b>	<b>2 (2,3%)</b>	<b>54 (61,4%)</b>	<b>32 (36,3%)</b>

3) учащиеся осознают необходимость овладения основами мобильности, социальной активности, конкурентоспособности, умения адаптироваться в социуме. Доминирующее большинство из них **старается анализировать социальную ситуацию**, учитывая необходимость оценивать свою роль в происходящих событиях, определять факторы, позволяющие влиять на нее. Демонстрируемый учащимися **допустимый уровень** позволяет сделать вывод о том, что выпускники лицея готовы совершенствовать свои умения **адаптироваться в социуме**.

классы	кол-во	низкий уровень	допустимый уровень	оптимальный уровень
9-е	<b>80</b>	<b>6 (7,5%)</b>	<b>53 (66,2%)</b>	<b>21 (23,9%)</b>
11-е	<b>88</b>	<b>2 (2,3%)</b>	<b>54 (61,3%)</b>	<b>32 (36,4%)</b>

**Анкетой № 3** определялся доминирующий уровень владения учащимися навыками общения, как необходимого условия социализации и формирования коммуникативной компетентности выпускников.

Полученные результаты показали следующее:

– выпускники лицея осваивают **навыки общения** успешно. Лидирующий показатель – **оптимальный уровень**.

классы	кол-во	низкий уровень	допустимый уровень	оптимальный уровень
9-е	<b>80</b>	<b>16 (7,5%)</b>	<b>32 (40%)</b>	<b>32 (40%)</b>
11-е	<b>88</b>	<b>1 (1,1%)</b>	<b>16 (18,2%)</b>	<b>71 (80,7%)</b>

**Анкетой № 4** диагностировалась сформированность знаний, умений и навыков социального взаимодействия с членами семьи и с представителями старшего поколения. Ключевая роль при этом отводилась определению доминирующей линии поведения обучающегося, для которой характерно осознание роли родителей (близких, старших) в формировании их личности.

Полученные результаты показали следующее:

– учащиеся 9-х, 11-х классов **могут определить роль** старшего поколения в формировании их личности. Больше всего **проблем** при взаимодействии со старшими членами семьи имеют **девятиклассники**. Выпускники **11-х классов** выстраивают аналогичные отношения более **эффективно**. В целом, можно сделать вывод о том, что значительный процент выпускников лицея имеет устойчивое представление о том, как следует **развивать навыки социального взаимодействия** с членами семьи и со старшими.

классы	кол-во	низкий уровень	допустимый уровень	оптимальный уровень
9-е	<b>80</b>	<b>11 (13,7%)</b>	<b>64 (80%)</b>	<b>5 (6,3%)</b>
11-е	<b>88</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>81 (92%)</b>	<b>7 (7,9%)</b>

Подводя итог исследованию сформированности ключевых компетенций выпускников, связанных с взаимодействием человека и социальной сферы, человека и окружающего его мира, необходимо отметить следующее:

1. Большинство учащихся выпускных классов лицея имеют устойчивые представления о социальных нормах, правилах и законах взаимодействия личности с окружающим миром.

2. При нарушении социальных норм, выпускники могут определить какую норму или правило они нарушают, а также предположить социальные последствия своих действий.

3. Знания и представления о правилах и нормах социального поведения не удерживает обучающихся от принятия решения, приводящего к нарушению социальной нормы. Это положение отчасти можно объяснить нигилизмом, присущим подростковому возрасту. Кроме того, результат выбора уровня ответов выше у выпускников 11-х классов. С учащимися этих классов по итогам диагностики в 2007–2008 учебного года проводилась профилактика учителями-предметниками гуманитарного цикла, классными руководителями, психологами, администрацией.

4. Среди учащихся 11-х классов наиболее высокие результаты показали ученики профильных математического и гуманитарного классов, принимающих активное участие в жизни класса и школы, посещающие учреждения дополнительного образования и клубы по интересам. Данный практический вывод подтверждается теоретическим положением, утверждающим, что процесс социализации личности зависит от ее социальной активности.

5. Учащиеся 9-х классов справились с вопросами анкет в большинстве на допустимом уровне, процент ответов на критическом уровне среди учащихся этой параллели выше, чем у выпускников 11-х классов. Причин тому несколько:

- отсутствие опыта работы с диагностическими материалами;
- социальная незрелость респондентов.

### Библиографический список

1. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
2. **Стратегия модернизации содержания общего образования.** Материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Текст] – М., 2001. – <http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/strateg/448/>

*Никульников Антон Николаевич*

*Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ФНК Новосибирского государственного педагогического университета, a.nik@ngs.ru, Новосибирск*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОЖАТОГО  
ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

*Nikulnikov Anton Nikolaevich*

*Post-graduate of the pedagogics and psychology chair of the Novosibirsk State Pedagogical University (the Institute of Arts), a.nik@ngs.ru, Novosibirsk*

**THE MAIN POINT OF CONCEPT «PROFESSIONAL  
AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF LEADER  
OF CHILDREN'S HEALTH CAMP»**

Компетентностный подход как системная концепция описания образованности человека стал интенсивно развиваться в конце 90-х годов XX в. и в первые годы XXI в. под воздействием влияния моделей образования в Западной Европе и США, в том числе, развернувшегося в конце 90-х годов XX в. Болонского процесса. Авторский коллектив (О. Ф. Алексеева, Б. И. Боденко, А. М. Князев и др.) под руководством И. А. Зимней в коллективном научном докладе, «Становление ключевых социальных компетенций на разных уровнях образовательной системы», представленном на XI симпозиуме «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» [6], указывают, «проблема компетентности как «определенного результата образования» была впервые представлена в России в 2001 г. материалами «Стратегии модернизации содержания общего среднего образования», в которых были рассмотрены «история разработки проблемы компетентности, самого компетентностного подхода» как зарубежными (Дж. Равен, В. Хутмахер), так и отечественными (В. И. Байденко, В. А. Болотов, В. В. Сериков, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.) исследователями.

Этимология слова «компетентность» – это производная от слова «компетенция». Слово «компетенция» (competentia) латинского происхождения от compero – совместно добиваюсь, достигаю, соответствую, подхожу. В словарях трактуется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «осведомленность, «правомочность», «авторитетность, полноправность», а также буквально означает согласованность частей, соразмерность, симметрию. Согласно этимологии, основные формообразующие признаки компетенции соответствие, совпадение» [8]. Понятие «компетенция» так же трактуется как «совокупность полномочий (прав и обязанностей) како-

го-либо органа или должностного лица, установленная законом, уставом данного органа или другими положениями» [13].

Мы считаем, что необходимо разграничить понятия «компетентность» и «компетенция».

Представим подходы исследователей к рассмотрению понятия «компетентность».

В. Г. Онушкин и Б. И. Огарев, определяют «компетентность» как общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности «со знанием дела» и указывают, что он обычно употребляется к лицам специального социально-профессионального статуса, характеризуя меру соответствия и понимания, знаний и умений реальному уровню сложности, выполняемых задач и решаемых проблем [5].

А. Г. Никифоров рассматривает компетентность в широком и узком смысле слова. Широкое толкование при этом имеет три стороны: методологический принцип руководства и управления, форма проявления сознательной общественной активности, элемент социальной роли руководителя. В узком смысле слова, компетентность связана с отраслевой спецификой управленческой деятельности [2].

Важно также рассмотреть содержание понятия «компетенция».

А. В. Хуторской считает, что компетенция включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и интересов, необходимых для качественной, продуктивной деятельности по отношению к ним [9, с. 137].

В исследованиях И. А. Зимней указывается что компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях. Среди них можно выделить [1].

1. Компетенции, относящиеся к человеку как к личности, субъекту деятельности, общения: гражданственности, здоровьесбережения, саморегулирования и др.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; компетенции, относящиеся к деятельности человека: познавательной, информационной и т. д.

В современной педагогической литературе можно выделять несколько уровней компетенций.

В рамках проекта «Tuning» [14] компетенции, формируемые высшим профессиональным образованием, разбиты на два класса:

– компетенции, относящиеся к предметной области, – предметно специализированные компетенции;

– универсальные компетенции (навыки), несвязанные непосредственно с решением профессиональных задач, но связанные с успешностью профессиональной деятельности опосредованно.

Предметно-специализированные компетенции по проекту «Tuning» отражают ключевые компетенции, которые тесно связаны со специфическим знанием области обучения и обеспечивают своеобразие и состоятельность конкретных программ на соискание степени [14].

В рамках данного проекта ключевые компетенции понимаются как динамическая комбинация знаний, понимания, навыков и способностей.

Касааясь профессионально-педагогической компетентности, необходимо отметить, что сущность данного понятия заключается в синтезе понятий «профессиональная компетентность» и «педагогическая компетентность».

Л. В. Тарасова понимает категорию профессиональной компетентности как «высокий уровень специальных профессиональных знаний и овладение разными сферами служебной деятельности, глубокое понимание насущных профессиональных проблем, деловую надежность и способность успешно и безошибочно решать широкий круг профессиональных задач» [7, с. 47].

Л. В. Львов считает что «профессиональная компетентность» – это интегративное качество личности специалиста, состоящее из ключевых компетенций и включающее систему адекватных профессиональных умений (знаний, навыков, освоенных обобщенных способов решения профессиональных задач), а также личностных и профессионально-важных качеств» [4, с. 104].

В исследованиях, посвященных педагогической компетентности, подчеркивается, что она имеет две составляющие: теоретическую и практическую. Взаимная связь этих двух сторон рассматривается в работах следующих исследователей.

Н. В. Кузьмина, И. Т. Огородников, М. Н. Скаткин, В. А. Слостенин исследуют взаимосвязь методологических, научно-теоретических и практических знаний. В. В. Краевский, О. И. Котлярова изучают сочетание научно-теоретических и нормативных знаний, регулирующих деятельность учителя. М. Н. Скаткин уделяет внимание также взаимосвязи содержательных и операционных знаний. С. И. Архангельский изучает сочетание фундаментальных и инструментальных знаний. Г. Н. Сериков, О. И. Котлярова изучают связь теоретических и практических знаний с конкретикой их применения в профессиональной деятельности, сочетание знаний, составляющих методологический фундамент профессиональной деятельности, и знаний как инструмента практических действий.

Таким образом, *профессионально-педагогическая компетентность* понимается нами как системная, интегративная совокупность ключевых компетенций, позволяющая специалисту выполнять профессионально-педагогические функции.

Для определения сущности профессионально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря мы опираемся на различные существующие точки зрения относительно профессиональных знаний и умений вожатого.

По мнению С. А. Шмакова [12] можно выделить следующие профессиональные знания и умения входящие в профессионально-педагогическую компетентность вожатого:

Знания: педагогики, возрастной психологии, государственной политики в области образования, принципов деятельности молодежных организаций, закономерностей развития временного детского коллектива.

Умения: проектирования развития коллектива, перспективы деятельности отряда, составления планов работы отряда, анализа процесса и результата работы отряда, рационального распределения поручений между детьми в отряде, использование в отряде возможностей системы самоуправления или соуправления, широкое использование различных видов игр.

Опираясь на исследования Н. В. Кузьминой [3] можно выделить, пять основных видов деятельности вожатого.

1. Конструктивная. Отбор и проектирование воспитательных мероприятий, в последовательности их проведения, в изучении отряда, условий их деятельности, в прогнозировании будущих воспитательных результатов.

2. Методическая. Умение пользоваться и работать с методической литературой, взаимодействовать с методистами по вопросам воспитания, создавать методическую базу в отряде, грамотно организовывать воспитательные мероприятия.

3. Организаторская. Имеет три аспекта: формирование правильного отношения у ребят к любому виду деятельности, организация самой деятельности, рационализация деятельности.

4. Коммуникативная. Разделяется на несколько видов:

– взаимоотношения с отдельными детьми;

– взаимоотношения со своим отрядом;

– взаимоотношения со всеми отрядами детского оздоровительного лагеря, с педагогическим коллективом и родителями.

5. Контрольная. Контроль своей работы отдельных ребят и всего отряда. Существуют следующие формы коллективного контроля: отчеты на планерках, ведение педагогического дневника, анализ деятельности и самоанализ.

Исследование Н. С. Чагиной позволило рассмотреть нам содержательное наполнение понятия «социально-педагогическая компетентность вожатого детского оздоровительного лагеря» [10], которое представляет собой совокупность следующих компонентов:

– личностно-гуманистическая направленность;

– знание психолого-педагогических основ воспитания и развития;

– владение умениями и навыками современных педагогических технологий;

– коммуникация и рефлексивная культура;

– креативность;

– толерантность;

– эмпатийность.

Структура социально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря представлена в исследовании Н. С. Чагиной выглядит совокупностью трех компонентов.

1. Когнитивный компонент, включающий в себя знания: педагогические; психологические; социально-педагогические; культурно-досуговой деятельности; основ оказания первой медицинской помощи; возрастных особенностей детей; нормативно-правовой базы деятельности вожатого.

2. Личностный компонент выражается в: внутренней готовности осуществлять социально-педагогическую деятельность; педагогическом оптимизме; гуманистической позиции; альтруизме; толерантности эмпатии; развитии личностной и профессиональной рефлексии; коммуникативности; ответственности; креативности.

3. Технологический компонент выражается в: готовности к педагогическому общению и взаимодействию с детьми; умении организовывать досуг детей; умении выполнять социально-педагогические функции; умении оказать педагогическую поддержку воспитанникам; организаторские умения; умение создавать каждому ребенку ситуацию успеха и ощущение того что он принят;

В рамках компетентностного подхода и выделенных нами основных его положений для построения модели развития профессионально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного необходимо определить ключевые компетенции, совокупность которых составляет профессионально-педагогическую компетентность вожатого детского оздоровительного лагеря.

### ***1. Нормативно-правовая компетенция.***

Понимание нормативно-правовых основ работы вожатого на трех уровнях:

#### Федеральный уровень:

- Конвенция ООН о правах ребенка.
- Конституция Российской Федерации.
- Закон РФ «Об образовании».

#### Уровень системы дополнительного образования детей:

- Федеральный закон «О дополнительном образовании».
- Концепция модернизации дополнительного образования Российской Федерации до 2010 г.

#### Уровень детского оздоровительного лагеря:

- «Положение о детском оздоровительном лагере».
- Устройство, содержание и организация режима детских оздоровительных лагерей, Санитарно-гигиенические правила и нормы (Извлечения), СанПиН № 42–125.

### ***2. Психолого-педагогическая компетенция.***

Знание вожатым основ педагогики и психологии. Понимание возрастных и психологических особенностей детей и подростков, их поведения и поступков на различных возрастных этапах. Учитывание вожатым физиоло-

гических и психологических особенностей мальчиков и девочек разного возраста.

### **3. Диагностико-прогностическая компетенция.**

Владение вожатым диагностическими методиками изучения личности ребенка и временного детского коллектива. Умение выявить проблему в отряде, поставить цель и определить задачи деятельности. Использование необходимых форм и методов, а также подбор соответствующего содержания воспитательной деятельности для достижения предполагаемого результата.

### **4. Проективно-аналитическая компетенция.**

Планирование вожатым структуры действий на различные промежутки времени: день, неделя, месяц. Владение методикой проектирования воспитательной деятельности в отряде. Умение анализировать поведения детей в отряде. Умение осуществлять анализ воспитательного процесса. Владение рефлексией собственной деятельности.

### **5. Коммуникативная компетенция.**

Владение вожатым навыками вербального и невербального общения, грамотной речью. Умение вести рассказ или дискуссию, мотивировать и защищать свои предложения и решения. Способность выстраивания партнерских отношений с детьми и коллегами.

### **6. Организаторская компетенция.**

Реализация вожатым правил поведения и совместной деятельности в отряде на протяжении всей смены. Владение методиками объединения и сплочения временного детского коллектива. Умение организовывать индивидуальную, групповую, коллективно-творческую деятельность. Умение организовывать в отряде систему детского самоуправления и самоуправления.

Таким образом, исходя из вышесказанного, *профессионально-педагогическую компетентность вожатого детского оздоровительного лагеря* мы понимаем как системную, интегративную совокупность обозначенных ключевых компетенций, позволяющую ему выполнять профессионально-педагогические функции, с целью достижения позитивных результатов в воспитании детей и подростков в условиях детского оздоровительного лагеря.

Профессионально-педагогическая компетентность вожатого выражается в его готовности самостоятельно выполнять возложенные на него функции, выстраивать и преобразовывать профессионально-педагогическую деятельность, адекватную ситуации и своим способностям.

## **Библиографический список**

1. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология: учебное пособие [Текст] / И. А. Зимняя – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
2. **Компетентность** и ее значение в управлении производством // Вестник московского университета, 1973 – № 3. – С. 196

3. **Кузьмина, Н. В.** Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст] / Н. В. Кузьмина – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалиста, 2001. – 104 с.
4. **Львов, Л. В.** Роль умений в достижении профессиональной компетентности будущих специалистов // Образование и наука, 2004. – № 5. – С. 104–105
5. **Онушкин, В. Г.** Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии [Текст] / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. СПб. Воронеж: ИОВ РАО. 1995. – 232 с.
6. **Субетто, А. И.** Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций [Текст] / А. И. Субетто – М: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – С. 5.
7. **Тарасова, Л. В.** Профессиональная компетентность, как структурный компонент личности [Текст] / Л. В. Тарасова // Журнал прикладной психологии, 2005. – № 4. – С. 45
8. **Тарасова, Л. В.** Профессиональная компетентность, как структурный компонент личности [Текст] Л. В. Тарасова // Журнал прикладной психологии, 2005. – №4. – С. 45.
9. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе. М.: ИОСО РАО, 2002. С. 135–157.
10. **Чагина, Н. С.** Формирование социально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря [Текст]: дис. канд. пед. наук. / Н. С. Чагина – М.: 2008. – 157 с.
11. **Школьная** площадка. Организаторам досуга детей на каникулах [Текст] / Авт.-сост. А. Н. Никульников. – 3-е изд., стер. – Новосибирск: Сиб. унив. зд-во, 2008. – 192 с.
12. **Шмаков, С. А.** Игры учащихся – феномен культуры [Текст] / С. А. Шмаков – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.
13. **Энциклопедический** словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона в 82 тт. и 4 доп. тт. – М.: Терра, 2001. – 40 726 с
14. **Tuning** approach 2003–2010: competences. Электронный ресурс [http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/06\\_tyoministerio/06\\_julkaisut/07\\_julkaisu/thj333.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/07_julkaisu/thj333.pdf)

*Погожева Ольга Владимировна*

**ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ  
И ПРАВОПОСЛУШНОЕ ПОВЕДЕНИЕ**

*Pogozheva Olga Vladimirovna*

**LEGAL SOCIALIZATION OF THE PERSON  
AND RIGHTOBEDIENT BEHAVIOUR**

Направленность любой деятельности и поведения индивида, по сути дела, определяется трактовкой природы человека и процесса его вхождения в социум. И в этом плане так называемый социализационный подход дает широкие возможности для исследования становления и развития личности в целом и формирования его правосознания в частности.

Достаточно четко положения указанного подхода изложила А. И. Ковалева выделив следующие моменты:

- человек есть прежде всего биологическое существо, принадлежащее к классу млекопитающих вида «*Homo sapiens*»;
- человека характеризуют особая телесная организация и наделенность сознанием, т. е. способностью познавать внешний и внутренний мир и действовать разумно;
- важнейшим признаком человека является его общественная сущность – лишь в обществе и благодаря обществу человек – способен стать субъектом деятельности, субъектом общественного развития;
- человек развивается в социальных условиях как личность;
- человеком рождаются, а личностью становятся – осваивая созданную людьми социальность, включаясь в нее в процессе своей жизнедеятельности, человек развивается как личность;
- человек не «штампуются», не воспроизводится по неким социальным «клише» как личность, а формируется под влиянием врожденных особенностей, определенных социальных условий в зависимости от своего отношения к этим условиям и к самому себе;
- мера социально типичного и индивидуального в человеке обусловлена как социальными, так и индивидуальными факторами его социализации;
- социология изучает прежде всего установленные и действующие в обществе механизмы передачи социального опыта от поколения к поколению, соотношение процессов и институтов социализации, а также социально типичное, характеризующее включенность индивидов в общество, социальные группы, социальные институты и организации;

– девиантное повеление, по сути дела, есть проявление социальной дезадаптации – нарушение как функциональной, так и содержательной стороны социализации [2, с. 77–79].

Понятно, что при таких исходных позициях индивид предстает перед нами как готовое уже с рождения к самостоятельности в «социальной среде» человеческое существо, которое начинает активно самореализовываться в обществе, осваивая те или иные социальные роли, а сам процесс вхождения индивида в социум трактуется как процесс адаптации, т. е. его приспособления к среде: «человеческое развитие обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды (социальной, биогенной, абиогенной), воспитания (вернее, многих видов направленных воздействий на формирование личности), собственной практической деятельности человека» [4, с. 126].

Исторически проблема социализации получила отражение в трудах практически всех крупных исследователей, но так или иначе в западной социологии утвердилось понимание социализации как части процесса становления личности, в ходе которой формируются наиболее общие, устойчивые ее черты, проявляющиеся в социально-организованной деятельности, которая регулируется ролевой структурой общества.

Эволюция теоретических взглядов на проблему социализации личности особенно интенсивно шла в XX в. Как определенные узловые пункты исследования этой проблемы можно рассмотреть взгляды Т. Парсонса, который указывал, что процесс интеграции индивида в социальную систему осуществляется посредством интериоризации общепринятых норм. В качестве условия социализации он выделяет процесс адаптации индивидов к социальной среде, который достигается путем усвоения личностью определенных нормативных структур, символов культуры, чему способствует приобщение ее к современным знаниям. Основными адаптивными механизмами, согласно Т. Парсонсу, выступают семья и система образования. Именно последние, по мнению автора, должны обеспечить человеку его адекватность в двух основных сферах действия и ответственности – в его профессиональной и семейной ролях; специфическим каналом социализации индивида служит приобщение к молодежной субкультуре, которая помогает перейти субъекту от состояния обособленности к универсализации, выбрать «взрослую» роль [3; 4 с. 186].

В современной отечественной социологии социализация рассматривается как процесс интеграции индивида в общество, в различные типы социальных общностей (группа, социальный институт, социальная организация) посредством усвоения им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются социально значимые черты личности. В социализации выделяются две фазы – социальная адаптация и интериоризация. Под социальной адаптацией понимается приспособление индивида к социально-экономическим условиям, к ролевым функциям, социальным нормам, к среде его жизнедеятельности; под интериоризацией – процесс включения социальных норм и ценностей во внутренний мир человека [4; 6].

Как правило, различают два основных периода социализации: «первичную социализацию» – от рождения человека до формирования зрелой личности; «вторичную социализацию», или ресоциализацию, – период своеобразной перестройки личности уже в период ее социальной зрелости.

В последнее время отечественными исследователями используются и другие основания периодизации процесса социализации, позволяющие учесть своеобразие социализации детей и взрослых, а также так называемую ресоциализацию как процесс усвоения новых ценностей, норм, ролей, навыков вместо прежних, недостаточно усвоенных или устаревших.

Существует и иной принцип градации первичной и вторичной социализации – по характеру воздействия ее агентов:

- первичная связывается с прямым воздействием на человека его непосредственного окружения, первичных социальных групп – семьи, родственников, друзей, ровесников, учебного и трудового коллектива, воспитателей, учителей, непосредственного руководителя по учебе, службе, работе и т. д.;
- вторичная – с воздействием вторичных социальных групп (малых и больших институтов, организаций и учреждений в общей форме и опосредованно, чаще всего в одном-двух направлениях, причем на этом этапе отношения носят преимущественно институционализированный характер [1; 6; 9].

В качестве критериев социализированности личности выделяются:

- содержание сформированных установок, стереотипов, ценностей, «картин мира» человека,
- адаптированность личности, нормативность ее поведения;
- социальная идентичность;
- степень ее независимости, уверенности, раскрепощенности, инициативности, незакомплексованное [5, с. 49].

Специфическим аспектом анализа проблем социализации является определение социализации отклоняющейся, которую можно трактовать как форму дезорганизации поведения индивида или категории лиц в обществе, обнаруживающую несоответствие сложившимся ожиданиям, моральным и правовым требованиям общества. В таком ракурсе отклоняющееся поведение можно рассматривать в качестве детерминированной неудавшейся социализации. Отклоняющейся социализации способствует отчуждение субъекта от институтов социализации, которые выступают носителями моральных, правовых и других социально одобряемых норм, и процесс усвоения социального опыта происходит под влиянием различных асоциальных либо преступных субкультур с собственными корпоративными нормами и ценностями, носящими антиобщественный характер. По мере возрастания социальной дезадаптации снижается референтная значимость мнения родителей, учителей, классного коллектива и возрастает референтная значимость неформальных групп.

В целях содержательного решения рассматриваемой проблемы для разработки управленческих мер по социальному регулированию девиантного

повеления необходим социально-философский анализ дилеммы «социализация индивида – становление человека», который приводит к выводу, что решение должно быть принято в пользу того, что в процессе индивидуального развития, равно как и в истории человечества в целом, идет процесс не выборочного освоения отдельных «компонентов цивилизации» в форме освоения социальных ролей, а целостного вхождения в культуру социума, поскольку культура есть способ целеполагания человека, есть двуединство исторического в его социальном и индивидуальном планах, результат и предпосылка человеческого бытия [8, с. 40–42].

Только при таком подходе становится понятным, почему правосознание индивида диктуется не столько освоением определенных правовых принципов на уровне конкретного знания конкретных законов, но прежде всего нравственностью личности как освоением конкретного исторического опыта процесса «становления природы человеком». Как раз этот опыт диктует общечеловеческие принципы построения общения в социуме, лишь частично отражаемые в праве. Становится понятным также и то, почему в каждой из специализированных деятельности проявляется исторически обусловленная преобразующая общечеловеческая деятельность, выходящая за пределы непосредственных результатов и строящаяся на основе целеполагания, формирующая а мотивацию, а способ реализации целей деятельности.

К особенностям социализации несовершеннолетних относят пути получения социального опыта, которые придают процессу развития личности определенную независимость от внешних воздействий. Во-первых, социальный опыт приобретает предметным способом, когда несовершеннолетний непосредствен по в процессе жизнедеятельности включается в систему реальных объектов и постигает их свойства, взаимодействуя с ними. Во-вторых, традиционным способом, наблюдая действия других людей в различных ситуациях, воспринимая и усваивая соответствующие образцы поведения. Эти образцы закрепляются в его сознании в виде готовых стандартов, шаблонов. И, наконец, в-третьих, сознательно-рациональным путем, познавая продукты культуры в процессе общения с другими людьми, из каналов массовой информации, книг и т. д. [2; 4; 5; 6; 10].

Огромное влияние на личностное развитие несовершеннолетнего оказывает его непосредственное окружение – микросреда, которая представлена такими элементами, как семья, учебные и воспитательные заведения, друзья и др. В этой микросреде важны не столько безличные нормы и императивы, сколько эмоциональная атмосфера, традиции, мнения. Дезинтеграция российского общества привела к погружению человека в сферу семейно-дружеских связей, именно поэтому эта функция микросреды в переходный период приобрела особое значение.

В процессе формирования мировоззрения личности воспитывают как слово, так и дело, нередко противоречащие друг другу. При этом, как правило, предпочтение отдается тому, что диктуется объективной реаль-

ностью, а не противоречащей ей идеологической оболочке. Эффективность идеологического воздействия в целях обеспечения господствующей морали и нравственности всегда ограничена объективными условиями жизни общества. И, если в обществе нет желаемого большинством населения равенства, то в результате неистребимого стремления людей к справедливости и равенству неизбежны социальные конфликты в различных формах их проявления.

В условиях рыночных отношений создается и реализуется, возможность получения незначительной частью общества паразитического нетрудового обогащения за счет большинства населения, вынужденного влачить полунищенское существование. При таких условиях лозунг приоритета личности – скорее пропаганда, нежели реальная цель. Указанные условия ограничивают возможность воспитания населения в целях утверждения равенства, добра и справедливости. Несмотря на это, государство не может и не должно отказываться от идеологического воздействия на подрастающее поколение в целях профилактики девиаций а их среде. Более того, забота всего общества о воспитании несовершеннолетних в духе соблюдения правил поведения и общежития, о воспитании их правосознания становится необходимой и крайне актуальной [3; 7].

В настоящий момент значительная часть детей и подростков стала безнадзорной, со всеми вытекающими из этого отрицательными последствиями. Распространение подобного поведения среди подрастающего поколения связано с рядом причин: ослаблением традиционных форм социального контроля; дискредитацией прежних морально-этических ценностей; кризисом системы школьного образования, ориентацией подростков на празднично-развлекательные формы досуга; отсутствием социальной системы профилактики вовлечения несовершеннолетних в потребление алкоголя, наркотических и токсических веществ; материальными трудностями, испытываемыми многими семьями; отрицательным изменением семейных отношений (конфликты, скандалы, разводы). Все это, накладываясь на психологические особенности несовершеннолетнего возраста, с одной стороны, резко повышает уровень их виктимности, а с другой – порождает жестокость и корысть, месть и ненависть со стороны самих несовершеннолетних.

Для формирования позитивного в социальном плане правосознания нельзя обойти проблемы, связанные с нынешней нацеленностью посттоталитарной России на построение «правового государства» и «гражданского общества». «Простой перенос институтов западной демократии на другую почву не дает тех результатов, на которые они были рассчитаны у себя дома» [1; 4; 8; 10].

«Правовое общество» индивидуалистов (общество с господством частной собственности) подразумевает неизбежность выхода за существующие правовые рамки и поиск возможностей если не «перепрыгнуть, то обойти закон», в результате чего неизбежна криминализация такого общества. Не последнюю роль в этом играет и признание основным «законом» правового общества формулы: «разрешено все, что не запрещено». Вследствие этого

знание правовых норм становится побуждением не только и не столько к реализации правопослушного поведения, сколько к поиску обходных действий по отношению к зафиксированным «запрещениям» и тем самым правонарушение подменяется в этом случае правосознанием. Последнее, по сути дела, является следствием примата нравственности над правом – нравственный человек не может сознательно нарушить правовые нормы, если это непосредственно не угрожает существованию высшей ценности – другому человеку [11, с. 94].

В целом анализ проблемы становления правосознания, с точки зрения осуществления воздействия на этот процесс, можно в определенной степени интерпретировать как проблему выбора оснований профилактики девиантного поведения из таких альтернатив, как «основанное на восприятии правовых норм как наиболее целесообразных ориентиров поведения – основанное на конформистском подчинении правовым требованиям – основанное на боязни наказания за иные варианты поведения». И все же, если подходить к проблеме с точки зрения ценностного отношения к миру, положение не столь однозначно, ибо в мире ценностей происходит усложнение стимулов поведения человека и причин социального действия. На первый план здесь выступает не то, что выгодно с точки зрения материальных условий бытия, а то, что должно соответствовать представлению о назначении человека и его достоинстве, т. е. те моменты в мотивации поведения, в которых проявляются самоутверждение и свобода личности. Однако современное общество в условиях становления рыночной экономики с его устремлением на потребление и обладание формирует личность, энергия которой направлена на исполнение желаний определенного типа.

В результате в социум входит не нравственная личность с ее категоричностью в самоопределении отношений с социумом и каждым конкретным человеком, а личность корпоративная, с присущей ей склонностью к конформному поведению, для которой оттесняется на второй план ее свободное самоопределение. Поведение такой личности в лучшем случае диктуется социумом, в худшем – неформальными группами асоциальной или антисоциальной направленности.

#### Библиографический список

1. **Аверьянова, Т. В.** Криминалистика [Текст] / Т. В. Аверьянова, Р. С. Белкин, Ю. Г. Корухов, Е. Р. Россинская – М., 2000.
2. **Афанасьев, В. С.** Социология девиантного (отклоняющегося) поведения [Текст] / В. С. Афанасьев, Я. И. Гилинский – Л., 1993.
3. **Гилинский, Я. И.** Девиантность и социальный контроль в России (XIX–XX вв.) [Текст] / Я. И. Гилинский – СПб., 2000.
4. **Гилинский, Я. И.** Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» [Текст] / Я. И. Гилинский – СПб., 2004.
5. **Клейберг, Ю. А.** Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг – М., 2003.

6. **Клейберг, Ю. А.** Социальные нормы и отклонения [Текст] / Ю. А. Клейберг – М., 1997.
7. **Клиническая** и судебная подростковая психиатрия [Текст] / В. А. Гурьева, Т. Б. Дмитриева, В. Я. Гиндикин и др. – М., 2001.
8. **Колесникова, Г. И.** Основы психопрофилактики и психокоррекции [Текст] / Г. И. Колесникова – Ростов н/Д, 2005.
9. **Петрова, А. Б.** Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением [Текст] / А. Б. Петрова – М., 2008.
10. **Юридическая** психология [Текст] / Сост. В. М. Поздняков. – М., 2002.
11. **Яньшин, П. В.** Клиническая психодиагностика личности [Текст] / П. В. Яньшин – СПб., 2007.

*УДК 74*

***Бочаров Пётр Дмитриевич***

*Почётный работник общего образования, директор Каменского технологического института – филиала Пензенской государственной технологической академии, Kamti-pgta2@sura.ru, Каменка*

**УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕГО ВЛИЯНИЯ  
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МАЛОГО ГОРОДА НА  
УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

***Bocharov Petr Dmitrievich***

*Honourable worker of the general education, director of Kamenka technological Institute – a branch of Penza state technological academy, Kamti-pgta2@sura.ru, Kamenka*

**SOCIALIZATION OF PUPILS OF COMPREHENSIVE SCHOOLS  
IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A SMALL TOWN**

Преобразования в общественной жизни, осуществляемые в нашей стране, существенно меняют объективные условия социализации подрастающих поколений. Картины мира современного взрослого и современного ребенка существенно различаются между собой. Ученые констатируют сегодня кризис детства [1, с. 5], одной из причин которого стал социальный кризис, приведший к неуверенности, неопределенности в построении взаимоотношений взрослых с детьми. Эта проблемная ситуация существенно обостряет воспитание как социальную проблему.

Каждый регион России имеет свою социокультурную среду, воздействующую на процессы образования и воспитания, облегчая или затрудняя их. Неоднородность социокультурных сред требует от организаторов воспитания обеспечивать, с одной стороны, единство национальной политики,

с другой – ориентировать ее на учет особенностей этого региона, развитие существующих в нем традиций и самобытности.

При этом остается малоизученным большой пласт проблем, касающихся развития человека в конкретных социокультурных условиях, в том числе – проблема социализирующего потенциала малого города. Налицо также противоречие между потенциальными возможностями региональной среды как многофункционального явления и отсутствием целенаправленной реализации ее социализирующей функции.

В России малыми принято считать города с числом жителей до 50 тыс. человек. В научных работах Е. Н. Перцика, А. Э. Гутнова, Б. С. Хорева, Г. М. Лаппо содержится понимание малого города как компактной территориально-производственной общности жителей с преобладанием в ней семейно-личностных отношений.

В период экономического перехода малые города оказались в особо тяжелых условиях по сравнению с другими типами российских поселений. Общие для страны тенденции депопуляции проявились в малых городах наиболее остро, их бюджеты глубоко дотационны, муниципальные и социальные стандарты существенно ниже, чем в других категориях городов, компенсирующие производства не созданы. Отсюда низкий уровень доходов населения. Существует известная ограниченность культурного выбора у жителя малого города. Социальная и, в частности, воспитательная политика в малых городах сегодня находятся не на должном уровне, обостряя проблемы асоциальных проявлений в жизнедеятельности населения.

Описанный в психологической науке кризис социальной идентичности как особая ситуация сознания, когда большинство социальных категорий, посредством которых человек определяет себя и свое место в обществе, кажутся утратившими свои границы и свою ценность, также, скорее всего, наиболее остро переживается именно жителями малых российских городов. Выделяют различные виды социальной идентичности: профессиональную, гражданскую, этническую, групповую, политическую, религиозную и другие. Этот ряд с очевидностью представляет те социальные характеристики жителей малых городов, которые стали «мишенями» для кризиса идентичности в силу описанной выше специфики развития малых городов.

Резкое снижение качества жизни, потеря работы, трудовая миграция, процессы информатизации и глобализации, ставшие ощутимыми жителями малых городов, – все эти факторы явились пусковыми для процесса ресоциализации многих людей из исследуемой нами категории.

На наш взгляд, специфика малого города, с точки зрения влияния социализирующих факторов разного уровня, является уникальной, в некотором смысле противоречивой, что определяется известной степенью «маргинальности» эти поселений. Культура малого города включает в себя некоторое множество субкультур (возрастных, профессионально-статусных и пр.), однако и сама эта культура, являясь весьма специфичной по отношению к собственно сельской или городской культурам, представляет собой некую

субкультуру, большинство членов которой характеризуются особой сельско-урбанистской психологией. Такая противоречивость социализирующих функций малого города делает его особенным объектом педагогической науки и практики.

Важнейшей характеристикой малого города с точки зрения его влияния на социализацию является сложившийся в нем социально-психологический климат, проявляющийся, в том числе, в активности участия населения в жизни микросоциума. Так называемый «социальный капитал», под которым понимается набор неформальных ценностей и норм, благодаря принятию которых членами сообщества создаётся ментальная возможность сотрудничества через реализацию доверия, позволяет различным группам внутри города объединяться и защищать общегородские интересы. Мы убеждены, что применительно к сфере воспитания этот «социальный капитал» – едва ли не главный резерв, актуализация которого может обеспечить оптимальную в данное время и в данном месте воспитывающую среду. Отметим, что одним из преимуществ малого города является его компактность, сравнительно небольшая численность населения, что увеличивает возможности для межкультурного взаимодействия, диалога культур и их интеграции.

Эффективным способом использования социокультурного потенциала малого города в реализации задач социализации учащихся общеобразовательных школ является создание городской воспитательной среды, которая понимается нами как совокупность экономических, социально-культурных и психолого-педагогических условий жизнедеятельности населения, используемая и преобразуемая агентами воспитания в фактор интегрированного влияния на процесс успешной социализации учащихся.

Под средовым подходом в педагогике понимается традиция освоения среды, использования ее возможностей, метод воспитания (Ю. С. Мануйлов). Социальная среда приобретает характеристики среды воспитывающей в результате управления объективно существующими обстоятельствами. Чем шире среда предоставляет человеку доступ к общекультурным достижениям, чем они многообразнее, и чем более она предоставляет возможностей для саморазвития человека, тем более эта среда удовлетворяет условиям, необходимым для воспитания. Макро-, мезо- и микрофакторы социализации, будучи педагогически контролируемы, есть расширенное толкование термина «воспитательная среда».

В последние годы с понятием «воспитательная среда» в феноменологическом поле педагогики конкурирует термин «воспитательное пространство». Однако все известные нам подходы к трактовке «воспитательное пространство» ничуть не противоречат традиционному пониманию феномена воспитательной среды с акцентом на слове «воспитательной». Тогда и «педагогически целесообразно организованная среда» (Л. И. Новикова), и «часть среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни» (Ю. С. Мануйлов), и «динамическая сеть взаимосвязан-

ных педагогических событий» (Д. В. Григорьев) вполне представляются как сущностные характеристики той среды, которую в педагогике принято называть воспитательной. В таком случае термин «воспитательное пространство» видится нами как дублирующий и вносящий хаос в терминологию педагогической науки.

В социальной педагогике институты социума, которые являются субъектами воспитания, разделяют на всеобщие, особенные и специализированные. Специфика малого города предоставляет наилучшие, по сравнению с другими видами поселений, условия для управления координационными связями между названными уровнями институционального социализирующего влияния и актуализации их воспитательного потенциала.

Мы всецело разделяем точку зрения В. В. Маскина, полагающего, что системе образования малого города как открытой системе присущи не только процессы равновесного обмена со средой, но и процессы развития, организующие и упорядочивающие среду, «вовлекающие» ее в совместную эволюцию [3, с. 34]. Результат развития состоит в изменении состояния и структуры как системы образования, так и среды. Поэтому формирование и увеличение ассоциативных, координационных, кооперационных связей внутри самой системы образования и ее связей с внешней средой (учреждениями и структурами экономической и социальной сфер города) является неотъемлемым условием развития системы образования малого города. При этом система приобретает новые интегративные свойства. Эти положения были нами экстраполированы на систему воспитания в малом городе.

Не вызывает сомнений приоритетная роль общеобразовательной школы в малом городе как «центра кристаллизации», «ядра» его воспитательной среды. Школа, по сравнению с другими агентами социализации, располагает наибольшими профессиональными ресурсами в плане воспитательной деятельности. Только школа может быть сопоставима с семьей по количеству времяпрепровождения учащихся. Но, в отличие от семьи (чье первостепенное социализирующее влияние невозможно оспорить), школа способна быть координатором всех воспитательных влияний, «собирателем» всех социальных партнеров для решения воспитательных проблем в масштабе микрорайона и малого города. Можно, однако, констатировать, что современная школа все еще не может эффективно использовать воспитательные возможности социальной среды. По мнению Ю. И. Кривова [2, с. 258], легитимация в качестве заглавного в отечественной теории и практике педагогики термина «образование» повлекла за собой, в том числе «сдачу» школой многих важных социализирующих функций на откуп средствам массовой информации, группам сверстников, борющейся за выживание в стихии рынка семье, не говоря уже о криминальной среде.

Одно из разрешений данной проблемы – трансформация современной общеобразовательной школы в школу «открытого типа». Условия малого города, в отличие от мегаполисов, предоставляют для этого уникальные возможности. Школа «открытого» типа аккумулирует всевозможные разновидности

ности детско-подростковых объединений в школе, микрорайоне: ученические, клубные, территориальные, любительские, общественные организации, неформальные группы, ассоциации и т. д. Ученический коллектив школы в малом городе в силу компактности среды проживания и большей сохранности общинных традиций не замыкается рамками школы и органично вписывается в многообразие инициативных самодеятельных формирований. Деятельность этих формирований насыщается реальными, социально-значимыми делами, связанными с организацией досуга, труда, с общественной работой, проявлением заботы, милосердия по отношению к окружающим людям, к природе, хозяйского отношения к своему дому, микрорайону. В таком случае школа становится не только субъектом образовательного процесса, она переходит в статус субъекта социального воспитания.

Принцип открытости в образовании очень созвучен идее социального партнерства. Нельзя не отметить, что принцип социального партнерства используется как методологический принцип сегодня многими авторами, исследующими проблематику государственно-общественного управления образованием. Именно социальное партнерство может приводить к появлению общественно-педагогических сообществ, способных решать проблемы социализации подрастающих поколений на разных уровнях.

Нами была сконструирована и реализована модель воспитательной среды как фактора социализации учащихся общеобразовательных школ в условиях малого города. Ключевым, базовым компонентом модели явилась идея интеграции, сотрудничества между субъектами воспитательного процесса в малом городе. Эффективность же функционирования этой инфраструктуры в первую очередь обусловлена согласованностью целей воспитания, преследуемых каждым из субъектов воспитательного процесса. Дело в том, что из полученных в первичной диагностике эмпирических данных стало очевидно, что в условиях разобщенности, дезинтеграции различных агентов социализации детей и подростков отсутствуют механизмы согласования целей. Даже там, где эти цели формулируются сознательно (речь идет об институциональных формах социализации), они являются формально-декларативными.

В настоящее время названная модель реализуется соответственно:

- цели (социализация учащихся в воспитательной среде малого города);
- подходам (системно-структурный, аксиологический, компетентностный, личностно-деятельностный, культурологический);
- принципам (научности, системности, связи с жизнью, гуманизации, диалогизации);
- организационно-педагогическим условиям (они представлены ниже);
- результату (успешно социализированная личность учащегося с развитым нравственным сознанием, высоким уровнем гражданственности и патриотизма).

Нами в процессе исследовательских акций выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально проверены организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное социализирующее влияние организованной воспитательной среды на учащихся общеобразовательных школ в условиях малого города:

- учет особенностей среды малого города как фактора социализации;
- интеграция социализирующих факторов малого города;
- наличие социального партнерства субъектов воспитательной среды малого города;
- согласованность целей воспитания всех субъектов воспитательного процесса;
- функционирование общеобразовательной школы как школы «открытого» типа.

Качественный и количественный анализ результатов первичной и промежуточных диагностик в рамках масштабного исследования показал, что модель воспитательной среды как фактора социализации учащихся общеобразовательных школ в условиях малого города при ее реализации явилась адекватной как цели повышения уровня социализированности учащихся общеобразовательных школ, так и важной задаче появления большего единства в формулировке целей воспитания агентами социализации малого города. В диагностике уровня социализированности школьников использовалась методика «Диагностика личностного роста» П. В. Степанова [4], позволяющая с достаточной степенью вероятности судить о характере отношений школьника к широкому кругу сфер, что вполне соотносимо с понятием «социализированность», а также сконструированная нами методика изучения «образа воспитания» у субъектов воспитания малого города.

Взаимодействие ребенка с макро- и микросредой может быть различным. Одни влияния он воспринимает, другие отвергает, к третьим относится индифферентно. При создании оптимальной воспитательной среды личность учащегося общеобразовательной школы становится субъектом обладания ценностями той среды, в которую мы его включаем. Для этого среда должна быть: обогащающей, помогающей, поощряющей, побуждающей, творческой, объединяющей, оздоравливающей, подчиняющей соблюдению законов природы и общества. Задача всех агентов социализации в малом городе заключается в том, чтобы в данном пространственно-временном контексте преобразовать реальную среду в среду, наиболее благоприятную для развития сущностных сил ребенка, его индивидуальности и гражданского становления.

#### Библиографический список

1. Венгер, А. Л. Ребенок в обществе: исторический кризис детства [Текст] / А. Л. Венгер // Вопросы психологии, 2008. – № 4. – С. 3–12.
2. Кривов, Ю. И. От школы «образовательное учреждение» к школе «институт социального воспитания» // Проблемы профессиональной подготовки учителя

в современной России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции [Текст] / Под общей ред. В. А. Сластенина – Пенза: ПФ МОСУ, 2002. – С. 256–261.

3. **Маскин, В. В.** Социально-педагогические условия управления развитием системы образования малого города [Текст]: дисс. канд. пед. н. / В. В. Маскин – Москва, 1996. – 143 с.

4. **Степанов, П. В.** Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе [Текст] / П. В. Степанов, Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова. – М.: Академия: АПК и ПРО, 2003. – 82 с.

УДК 37.017.924

***Тебенькова Елена Александровна***

*Кандидат педагогических наук, руководитель Центра развития образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области, eashu@mail.ru, Курган*

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ  
ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПРОПЕДЕВТИКИ  
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ**

***Tebenkova Elena Alexandrovna***

*Candidate of pedagogical sciences, the chief of the Centre of development of education Institute of improvement of professional skill and retraining of the workers of education of Kurgan area, eashu@mail.ru, Kurgan*

**CONCEPTUAL IDEAS OF HUMANISTIC PROPAEDEUTICS  
/TO NATURAL-SCIENCE EDUCATION AT SCHOOL**

Вопрос об обосновании пропедевтического подхода к построению курса о природе – как учебном предмете в школе имеет продолжительную историю. Анализ пропедевтических идей (А. Я. Герд, Д. Н. Кайгородов, Б. Е. Райков, В. М. Шимкевич, А. П. Павлов, Г. Е. Ковалева, М. В. Усков, А. И. Лившиц, З. А. Клепинина, А. А. Плешаков, А. А. Вахрушев) применительно к естественнонаучному образованию (ЕНО) позволяет выделить две позиции:

– первая наиболее разработанная и реализованная в методике и в школьной практике – пропедевтика с целью создания эмпирической и понятийной базы для освоения естественных наук (научоориентированная пропедевтика);

– вторая – пропедевтика с целью гуманистического развития обучающихся посредством познания природы и раскрытия духовного потенциала естественнонаучных дисциплин.

Непосредственно о востребованности гуманистической пропедевтики ЕНО в школе в широком понимании этого процесса, для которого недостаточно введение одного пропедевтического курса, а необходим системный подход к сопровождению гуманистических стадий развития детей в процессе ЕНО ратовал С. Холл [1].

Основная его мысль та, «что в ранней юности не только девочки, но и мальчики нормально приходят ко всякой отрасли науки тем же самым путем, какой проходила человеческая раса в донаучную эпоху. Необходима по этому – гуманистическая пропедевтика, потому что сама юность переживает гуманистические стадии. Природа есть чувство прежде, чем она становится идеей, формулой или полезностью» [1, с. 24].

Объясняя причины, почему все ветви науки так разочаровывают изучающих их в средней и высшей школах, он утверждает, «что точный, логический, технический путь, по которому следует преподавание их, насильственно нарушает основной закон физического роста, игнорирует глубокие источники естественного интереса и пытается произвести насилие над инстинктами юноши, которые гораздо мудрее, ближе к истине и старее, чем их сознание. Но, к счастью, эти инстинкты возмущаются против такого направления. Статистика прогрессивного упадка науки в школе показывает, насколько могущественны законы психического развития, которые хотя слишком нежны для того, чтобы наука уловила их, но не могут быть побеждены ею, несмотря на все ее старания» [1, с. 31].

Мы полностью согласны со С. Холлом, что логический порядок воспитания, характерный для преподавания современного естествознания, старается разрушить генетический порядок. То небольшое расширение знаний, которое этим путем приобретает, никоим образом не является компенсацией за разрушение и опустошение, производимые в чувствованиях к природе, которые составляют самое лучшее в наилучшем возрасте души.

Дополняя выводы С. Холла современными проблемами, подчеркнем, что:

- исследования с помощью цифровых образовательных ресурсов в классной комнате никогда не заменят натурные созерцания и наблюдения;
- слепая приверженность к системам (экосистемы, геосистемы, ГИСы) не должна заставить нас забыть, что научные и даже философские учения переходящи, в то время как народные легенды и поэзия, талантливые описания природы, которые вытекают из самого сердца и ближе к нему остаются.

Заключительные стадии духовного роста школьников игнорируются и выключаются. «История человечества и природа юности требуют, чтобы наука первоначально преподавалась в широких, всеобъемлющих общих рамках, не без ясного религиозного оттенка, чтобы при этом восстанавливался бы полузатемненный, но широкий путь, которым человек шел от природы к Богу природы» [1, с. 34].

Введение в естественные науки, по мнению С. Холла, должно касаться слегка, «но зато всех великих гипотез, коренных вопросов и широких син-

тезов. Путь этот неизвестен современному специалисту: он должен быть объединяющий и синтетический, но никак не аналитический: он должен охватывать, сравнивать все великие народные мифы и сказания, должен носить поэтический, исторический и ориентирующий характер» [1, с. 46]. Только тогда мы поставим на должную высоту главные цели гуманистического воспитания.

К настоящему моменту сложились традиционные формы гуманизации естественнонаучного образования: анализ жизни и деятельности ученых, раскрытие духовно-нравственного потенциала естественнонаучных дисциплин; воспитание экологической культуры, краеведение. В дополнение к указанным формам мы добавляем гуманистическую пропедевтику, которую предлагаем понимать в двух смыслах:

1) в широком (человекообразовательном) смысле **гуманистическая пропедевтика ЕНО** – это восстановление в образовательном процессе гармонии между естественнонаучным и гуманитарным знанием и способами Познания с целью развития способностей обучающихся к осуществлению истинно человеческих видов деятельности (нравственность, Познание, Любовь, свободная воля);

2) в узком (предметном) смысле **гуманистическая пропедевтика ЕНО в школе** – восстановление в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин логики изучения природы в соответствии с общечеловеческой логикой познания природы доступными методами, отвечающими особенностям гуманистических стадий развития обучающихся.

Процессы познания и творения относятся не только к внешнему, но и к внутреннему миру ученика. В обучении учащийся проявляет себя, прежде всего, в тех способах деятельности, которые присущи его индивидуальности. В этом состоит принцип **персонализма**. Ученик, постоянно действующий в ситуации неизвестности, научается быть открытым для иных типов и структур жизни, которые в настоящее время могут быть ему неизвестны, но которые будут востребованы от него в будущем, отсюда следует необходимость принципа – **открытость образования**.

Ценность для гуманистической пропедевтики ЕНО имеют принципы, предложенные Н. Ф. Федоровым в «Философии общего дела»:

- принятие в качестве образца образовательной деятельности отношение ребенка к открываемому им миру;
- постепенное расширение содержания образования, начиная с малой родины, представленной отцами, дедами, местом жительства, до большой родины, а затем и всей вселенной;
- звездное небо – первый учебник для детей, земных путешественников во Вселенной;
- замена учебников общей программой, добывание учениками и учителями материала непосредственно из географических особенностей и истории родного края.

Особым принципом является творческость образования. Н. А. Бердяев установил следующие положения:

– Творчество возможно лишь при допущении свободы. «Творческий акт человека и возникновение новизны в мире не могут быть поняты из замкнутой системы бытия» [3, с. 199]. Необходимо расширять сознание детей, вводя в содержание образцы гуманности и духовности из разных культур, учить осознавать и реализовывать свободу творчества.

– Творец одинок и творчество носит не коллективно-общий, а индивидуально-личный характер. Но творческий акт направлен к тому, что имеет мировой, общечеловеческий, космический характер. «Поглощенность собой подавляет, выход из себя освобождает» [3, с. 197]. Это положение мы трактуем как необходимость, поддерживая индивидуальное творчество детей, ориентировать их на социальную и экологическую значимость своих творческих продуктов.

– «Творческое развитие должно быть открыто в мире, а не в его эволюции. Познание творческой эпохи активное, не пассивное, оно предполагает творческое усилие и потому открывает творчество. Познание же эволюции предполагает свободу как основу необходимости и личность как основу всякого бытия» [4]. В этом тезисе мы видим требование организации активной творческой деятельности детей в реальной социоприродной среде, содержащей в себе информацию об эволюции природы и культуры в данном месте, а не за учебником по истории и географии территории.

Н. А. Бердяев формулирует важную с дидактической точки зрения проблему: «Ортодоксальные системы, которые выражают организованный социальный коллектив, должны отрицать творчество или признавать его в очень поверхностном смысле» [3, с. 206]. Ученый подчеркивает, что настоящее творчество невозможно, «если нет конфликта, столкновения с нормой и законом... Ортодоксальные системы не хотят знать никакой проблематики, относятся подозрительно и враждебно к творческому беспокойству, к исканию, к борениям духа» [3, с. 206]. Если это положение верно, то для обеспечения сущностно-значимого творчества учеников в ЕНО требуется специальная система мер и условий, позволяющая если не ликвидировать, то хотя бы максимально нейтрализовать отрицательное отношение образовательных систем к организуемым в них инновационным и творческим процессам.

Д. Л. Андреев называет важнейшим принципом просветление человека по отношению к Природе. Погружение и вживание в природу, трансфизическое ее познание способны озарить человека прорывом космического сознания, чувством всеобщей гармонии. «Большого счастья, чем полное раскрытие внутреннего зрения, слуха и глубинной памяти, на Земле нет» [5].

Одним из важнейших принципов гуманизации ЕНО мы считаем **принцип непрерывности** (взаимосвязанный процесс эколого-гуманистического обучения, воспитания и развития человека на протяжении всей его жизни) и **единства целей**. Проблема сущностного развития дошкольника, школьника, как единого целостного процесса может быть реализована, когда воспита-

тель и учитель будут иметь целостную картину основных линий формирования экологической культуры и духовно-экологического развития детей.

Ключевым моментом в представляемой концепции является интеграция принципов природосообразности и гуманизации. **Принципа гуманизации** ЕНО мы понимаем как совокупность педагогических преобразований, направленных на гармоничное сочетание процессов становления экологической культуры и духовно-экологического развития обучающихся. **Принцип природосообразности** в обучении ориентирует педагога искать опору для конструирования теории, технологии или практики обучения в самом ребенке, в его индивидуальных способностях и особенностях, обусловленных различными факторами – от врожденных задатков до влияния на него окружающей среды. Традиционно природосообразность воспитания предполагает определение возможного для данного возраста и пола ребенка уровня развития субъективных личностных свойств, на формирование которых следует ориентироваться; опору на мотивационно-потребностную сферу учащихся конкретного возраста; преодоление противоречий, характерных для данного возраста и проявляющихся в социальной ситуации развития и в ведущем виде деятельности; построение возрастно-психологической диагностики и коррекции поведения с учетом принятой в науке периодизации возрастов. В контексте нашего исследования данный принцип предполагает также опору на закономерности духовного и физического взросления детей, логику (эволюцию) познания Природы в истории цивилизации. Данный принцип определяет критерием эффективности обучения естественное свободное развитие ученика, сохраняющего в школе свою самобытность и гармонию с окружающим миром, умеющего выстраивать продуктивную деятельность в социоприродной среде, опираясь на «собственные корни».

Рассмотрим грани сопряжения принципов природосообразности и гуманизации в пространстве гуманистической пропедевтики (ГП) естественно-научных дисциплин.

1. *Философско-психологическая основа ГП: Человек и природа едины и подобны.* ГП – педагогически обоснованное приведение к гармонии человеческих структур учеников (тела, разума, духа) между собой и сферами природы (биосферы, ноосферы, пневмосферы).

2. Филогенетические и онтологические аспекты:

а) ГП восстанавливает логику взаимодействия Природы и человечества в режиме со-бытия;

б) ГП восстанавливает генетический порядок становления миропонимания у детей благодаря воссозданию в содержании и методах эволюции способов миропонимания в истории цивилизации и установлению гармонии между чувственным и научным мышлением.

3. *Взаимодействие дидактики и естествознания:* ГП организует обучение наукам о природе в природе. Помимо изучения реальной природы в процессе гуманистической пропедевтики ЕНО целесообразно осваивать способы бытия человека в ней.

4. *Когнитивная и методическая основы ГП*: обучающее познание природы и познавательное обучение естествознанию. В ГП сливаются методы познания природы и обучения естествознанию.

5. *Субъект-субъектные отношения*: в ГП происходит преобразование и взаимообогащение природы педагога и ученика.

**Содержание гуманистической пропедевтики ЕНО** мы предлагаем проектировать на основе метапредметного подхода. Данный подход позволяет реализовать представления практической антропологии и выстраивать системы рефлексивных надстроек над сложными социокультурными объектами, элементом которых является сам развивающийся человек (ребёнок – подросток – юноша). Это задаёт возможность интерпретации и проектного анализа не по отношению к социокультурному объекту, но и по отношению к способу организации антропологического материала. Интерпретируя антропологическую матрицу гуманистического содержания ЕНО с точки зрения различных ступеней школы, можно высказать следующую гипотезу.

**Младшая школа.** Антропологической единицей организации содержания образования в младшей школе может быть «интерес». Интерес – это то, посредством чего ребенок получает «форму», оформляет себя в жизнедеятельностном пространстве. В этом смысле в отличие от психологической традиции, в практической антропологии интерес может быть понят как управляющая рамка по отношению к институциональному поведению, как средство стратегирования в институциональном пространстве. Упор делается на развитие эмоционально-чувственной сферы, нравственности посредством воспитания чувственного, художественного, эстетического отношения к природе как основ Любви к ней.

*Вариативно реализуются метапредметы*: Общечеловеческие ценности, «Учимся любить, или радуга любви» (авторский); факультативы: «Мир глазами души» (В. Ф. Бак) Используются технологии преподавания общечеловеческих ценностей, созерцания, эстетического восприятия природы, рефлексии чувств.

**Подростковая школа.** Задача подростковой школы связана со снятием «интереса» как основания собственно человеческого действия и построением следующего управляющего контура – контура задачей (нравственно-волевой) организации антропологического материала. Ребенок должен научиться в ситуации, когда ему не интересно, удерживать индивидуальную или коллективную задачу и двигаться по отношению к ней. Этому способствует воспитание воли методами контроля чувств, послушания, служения, участие в социально-, экологически значимой и творческой деятельности. Подростковая школа – это формирование «целей» и «задач», то есть освоение деятельностных форм организации, освоение мира Природы, как Деятельности посредством предметного и понятийного мышления. Целеполагание и выбор средств деятельности в отношении Природы сопровождается развитием нравственных способностей – различения (добро–зло, плохо–хорошо).

*Реализуются метапредмет «Общечеловеческие ценности»*, авторские курсы по выбору «Волшебный мир природных ландшафтов», «Зерцало юности» (1 часть).

**Старшая школа.** Единицей организации содержания образования в старшей школе должна стать «проблема» и проблемная организация антропологического материала, предполагающая преодоление задачно-целевой организации деятельности и выход в следующий управляющий контур – в пространство «смыслов», «горизонтов», «возможностей». Основной задачей старшей школы является выведение обучающегося на методологическое мышление, то есть в практику полагания и освоения смыслов, образующих основные структуры незавершенного, становящегося мира – того, которого нет, но который должен быть – мира Будущего. На этой ступени активно происходит развитие культуры мышления посредством духовных практик контроля ума, мыследеятельностных, рефлексивных и проектных технологий.

*Реализуются метапредмет «Общечеловеческие ценности»*, авторские элективные курсы «Социальная экология», «Зерцало юности» (2 часть), спецпрактикум «Психология счастья».

**В качестве объектов в содержании гуманистической пропедевтики можно определить:** реальные объекты, явления и процессы природы; способности бытия человека в природе; универсальные законы природы; ценности природы и человечества; закономерности развития человеческой сущности; экологический и духовно-экологический императивы, правила гуманного поведения и деятельности в природе; образцы духовного творчества (люди и продукты их творчества) на темы о Природе и человеке; образцы человеческого служения во благо природы, людей и общества в целом.

Таким образом, реализация гуманистической пропедевтики естественнонаучного образования в школе соединяет лучшие традиции гуманного и естественнонаучного образования и обозначает новые горизонты в педагогическом сопровождении целостного гармоничного развития детей.

#### Библиографический список

1. Холл, С. Эволюция и воспитание чувства природы у детей [Текст] / С. Холл. – СПб., 1914. – 80 с.
2. Федоров, Н. Ф. Философия общего дела [Текст] / Н. Ф. Федоров. – СПб., 1912. – Т. 1–2.
3. Бердяев, Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии) [Текст] / Н. А. Бердяев. – М.: Международные отношения, 1990. – 336 с.
4. Русский космизм: Антология философской мысли. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – С. 178–179.
5. Андреев, Д. Л. Роза мира. Метафилософия истории [Текст] / Д. Л. Андреев. – М.: Прометей, 1991. – С. 43

УДК 371–372.3/4

***Волобуева Наталья Александровна***

*Старший преподаватель кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск*

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ  
УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПРИ РАЗНЫХ  
ПРОГРАММАХ И ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ**

***Natalia Aleksandrovna Volobuyeva***

*Senior teacher at of chair of anatomy, physiology and safety, Novosibirsk state pedagogical university, Novosibirsk*

**CURRENT PROBLEMS OF ADAPTATION OF ELEMENTARY  
SCHOOL PUPILS TO VARIOUS PROGRAMS  
AND TECHNOLOGIES OF TRAINING**

Вся система образования России последнее десятилетие находится в стадии реформирования. Начальное образование – не просто одна ступень непрерывной системы образования, а первая школьная ступень. Поэтому ее в первую очередь коснулись всевозможные инновации и изменения на всех уровнях (на школьном, региональном и на государственном). Главными характеристиками образования на современном этапе можно считать стандартизацию, вариативность и переход на 4-х летнее начальное образование (документ «О сроках обучения в начальной школе» от 26.06.97).

Факторами, отрицательно влияющими на здоровье школьников, являются несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям ребенка, нерациональная организация учебного процесса, нарушения санитарно-гигиенических условий обучения. Значимость этих факторов определяется длительностью, систематичностью и непрерывностью их воздействия на организм ребенка. Широкое внедрение педагогических технологий осуществляется, как правило, без предварительных физиолого-гигиенических исследований. Между тем процессы адаптации детей в условиях реализации инновационных технологий обучения изучены недостаточно. Свидетельством этого являются публикации, в которых приводятся сведения о негативном влиянии инновационных методик обучения на функциональное состояние и здоровье школьников [7].

Сегодня школа перегружена различными экспериментами: внедряются новые технологии, изменяется продолжительность обучения (повышается его интенсивность во вторую половину дня за счет дополнительных

занятий разной направленности), внедряются в учебный процесс новые учебные пособия, школа вошла в эксперимент по профильному обучению, апробируются стандарты второго поколения, на подходе стандарты третьего поколения. Стандарт должен гарантировать возможность достижения каждым учащимся планируемых результатов образования при выполнении условий организации учебного процесса. Однако опыт показывает, что реальные достижения учащихся ниже планируемого уровня в образовательных стандартах и реализуемого учителями.

Таким образом, актуальность проблемы исследования обусловлена *разрешением противоречия между объективной необходимостью внедрения инновационных технологий в начальную школу и «приведением» образовательного процесса в соответствие с психофизическими возможностями учащихся для успешной адаптации на начальном этапе обучения и сохранения здоровья.*

Под школьной адаптацией понимают приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности и т. д. И очень важно, чтобы это приспособление было осуществлено ребенком без серьезных внутренних потерь, ухудшения самочувствия, здоровья, настроения, самооценки. *Адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, духовному и социальному развитию.*

Адаптация ребенка к школе происходит не сразу. Исследования показали, что от 45% до 52% первоклассников адаптируются к школе за 3 месяца обучения. Неустойчивая адаптация за 3–4 месяца характерна для 25%–30% учащихся. От 18% до 30% учеников дезадаптируются, их приспособительные механизмы перенапрягаются, отмечается срыв нервной деятельности, увеличивается заболеваемость от начала к концу учебного года. В одном классе учатся дети с разной выраженностью слухового, зрительного и тактильного восприятия (аудиалы, визуалы и кинестетики). Инновационные методы обучения позволяют учителю работать с учащимися в ином режиме, позволяющем воспитывать, развивать и обучать самореализующуюся личность.

Анализируя показатели детей по результатам теста при поступлении в школу, была выявлена следующая тенденция: большинство детей (44%) – среднезрелые, тогда как, количество детей незрелых и ниже среднего в сумме составляет 37%. К концу 1-го класса картина изменилась: с 19% до 48% увеличилось количество детей зрелых, но в равных количествах остались (7%) дети ниже среднего и незрелые. Даже к окончанию первого класса 14% детей первой группы (программа 1–3) и 4% детей второй группы (программа 1–4) можно отнести к группе риска по адаптации к системному обучению.

Процесс адаптации к школе определяется тем грузом физиологических и психологических проблем, которые приобрёл ребёнок в пренатальном,

перинатальном и постнатальном опыте, а также возрастом поступления в школу и готовностью к обучению (физическое развитие, сформированность психических функций, наличие мотивации к обучению, отношение ребёнка к взрослому, сверстнику, самому себе) [1]. Все эти факторы определяют, какой будет процесс адаптации лёгкой, средней тяжести или тяжёлым.

При лёгкой адаптации состояние напряжённости функциональных систем организма компенсируется в течение первой четверти. При адаптации средней тяжести нарушения самочувствия и здоровья более выражены и могут наблюдаться в течение первого полугодия. У части детей адаптация к школе проходит тяжело. При этом значительные нарушения в состоянии здоровья нарастают от начала к концу учебного года.

Успешность адаптации зависит от степени подготовленности к школьному виду деятельности [2]. Дети с недостаточной подготовкой к школе составляют «группу риска» как с точки зрения усвоения программы, так и с точки зрения повышенной утомляемости и заболеваемости. В настоящее время созданы все условия для четырехлетнего начального образования в России: программы, учебники, достаточное количество публикаций в помощь учителю начальных классов.

Недостаточная готовность к обучению в школе выражена следующими параметрами: недостаточно сформировано словесно–логическое мышление; недостаточно развита произвольность; недостаточно развита вербальная память; недостаточна общая осведомленность; недостаточно развита речь; недостаточно сформированы причинно – следственные связи. С целью выявления адаптированности учащихся к учебной деятельности и форме обучения, в работе было проведено сравнение психологической готовности детей 1 класса при двух формах обучения (инновационной и традиционной). Использовались методики на выявление психолого-педагогической готовности учащихся начальных классов к школьному обучению (табл. 1, 2).

Таблица 1

**Исследование психологической готовности детей к обучению в школе по методике Л. А. Венгера**

Класс	Методики (баллы)				
	Графический диктант	Образец и правило	Лабиринт	Эталон	Перцептивное моделирование
Инновационный	10,8±0,5	9,6±0,4	29,0±1,0	23,5±0,4	9±0,8
Традиционный	11,3±0,8	7,7±0,7	26,8±0,8	24,7±0,9	7,7±0,9
t	0,97	1,99*	2,31*	1,64	1,83

**Психологическая готовность к школьному обучению учащихся  
I класса при инновационном и традиционном обучении, %**

Уровни	Класс	Граф. дикт.	Образец и прав.	Лабиринт	Эталон	Пецпт. модел.	Средний результат
I. Особо низкий	И	4,3	–	8,7	–	30,4	8,7
	Т	–	12,5	12,5	–	25,0	10,0
II. Ниже среднего	И	13,0	4,3	8,7	–	26,0	10,4
	Т	18,7	6,3	18,7	–	50,0	18,7
III. Средний	И	13,0	8,7	13,0	4,3	43,4	16,5
	Т	6,3	6,3	31,3	12,5	18,7	15,0
IV. Выше среднего	И	34,8	21,7	43,4	60,9	–	32,0
	Т	31,3	12,5	12,5	37,5	6,3	20,0
V. Высокий	И	34,8	65,3	26,0	34,8	–	32,2
	Т	43,8	62,5	25,0	50,0	–	36,3

Из представленных таблиц видно, что в классе с инновационным обучением есть тенденция к преимущественно успешному развитию у младших школьников таких фундаментальных познавательных функций, которые обеспечивают успешность обучения не только в начальном, но и среднем звене. Это функции произвольного внимания, наглядно-образного и логического мышления, перцептивного анализа. Из этого следует, что дети как инновационного, так и традиционного класса успешно адаптируются к тем педагогическим технологиям, в которых они обучаются.

Анализируя результаты, полученные учащимися по диагностическим методикам, было показано, что 19,1% учеников инновационного класса и 28,7% детей традиционного класса обладают низким и особо низким уровнем сформированности компонентов учебной деятельности. Эти дети требуют индивидуального дополнительного обследования психологом, для уточнения выводов, сделанных на основе фронтального обследования, а также для выбора направлений коррекционной работы. Из проведённой диагностики психолого-педагогической готовности учащихся к школьному обучению было установлено, что учащиеся инновационного класса лучше справляются с заданиями, требующими владения наглядно-образным мышлением, операциями анализа, синтеза, сравнения. Учащиеся традиционного класса лучше выполняют задачи, требующие чёткой инструкции со стороны учителя и внимательности ученика. Учитывая специфику той и другой образовательной технологии, можно сделать вывод, что учащиеся инновационного класса в 80%, а учащиеся традиционного класса в 70% адаптировались к нагрузке в школе, к специфике применяемой программы.

Особенностью исследуемых детей вторых классов являлось их обучение по разным программам: во 2 «А» классе обучение происходило по программе 1–3, а во 2«Б» – по программе 1–4. В связи с этим было интересно выявить разницу между психофизиологическими показателями детей, обучающихся по разным программам.

Результаты исследования показали, что у девочек, обучающихся по программе 1–4 количественные и качественные показатели свето- и звукомоторной реакций СМР ЗМР и реакции на выработку дифференцировочного торможения ДТ, а также объём механической памяти были лучше, чем у девочек, обучающихся по программе 1–3. У мальчиков 2 «А» класса, обучающихся по программе 1–3, по результатам теста реакция на движущийся объект (РДО) было обнаружено в 2,3 раза больше ошибок, чем у мальчиков 2 «Б» класса (1–4) что, по-видимому, связано с большей нагрузкой на детей 2 «А» класса.

При рассмотрении теста СМР было обнаружено, что скорость выполнения задания примерно одинакова, но число ошибок у учащихся 2-«Б» класса меньше в 2,5 раза, а тест на ЗМР показал возрастание скорости реакции в 1,3 раза у мальчиков 2 «Б» класса (1–4) и одновременно с этим повышение качества выполняемой работы в 2 раза. При сравнении результатов теста РДО было установлено, что у мальчиков, обучающихся по программе 1–4, увеличивалась скорость реакции (в 1,6 раза), при практически том же количестве ошибок. Существенных различий по объёму механической памяти не отмечалось.

У девочек, обучающихся по программе 1–4, были не только более высокие психофизиологические показатели, но и уровень работоспособности, особенно в конце рабочего дня по сравнению с программой 1–3 (табл. 3).

Таблица 3

**Показатели умственной работоспособности девочек, обучающихся по программам 1–3 и 1–4**

	К – коэффициент продуктивности				Q – умственная работоспособность				Успеваемость
	Начало недели		Конец недели		Начало недели		Конец недели		
	I урок	IV урок	I урок	IV урок	I урок	IV урок	I урок	IV урок	
2а (1–3)	1,62± 0,06	1,70± 0,14	1,74± 0,07	1,78± 0,1	5,32± 1,45	7,61± 1,47	4,61± 0,63	2,57± 0,28	3,6
2б (1–4)	1,75± 0,04	2,10± 0,1	2,10± 0,29	1,90± 0,24	5,80± 0,95	6,56± 1,36	3,31± 0,38	2,77± 0,58	4,1
t	1,9	2,32*	1,30	0,46	0,27	0,53	1,8	0,31	

**Показатели умственной работоспособности мальчиков, обучающихся по программе 1–3 и 1–4**

	К – коэффициент продуктивности				Q – умственная работоспособность				Успеваемость
	Начало недели		Конец недели		Начало недели		Конец недели		
	I урок	IV урок	I урок	IV урок	I урок	IV урок	I урок	IV урок	
2а (1–3)	1,9± 0,16	1,93± 0,09	1,99± 0,16	1,97± 0,18	3,97± 0,42	4,60± 0,76	2,47± 0,28	2,89± 0,42	3,13
2б (1–4)	1,59± 0,15	1,99± 0,06	1,83± 0,21	1,70± 0,08	3,89± 0,62	6,31± 0,98	2,92± 0,40	3,80± 0,94	3,92
t	1,35	0,55	0,62	1,35	0,11	1,41	0,92	0,88	

Примечание: знаком\* – отмечены достоверные различия показателей.

\*\*\* – ( $p \leq 0,001$ );

\*\* – ( $p \leq 0,01$ );

\* – ( $p \leq 0,05$ );

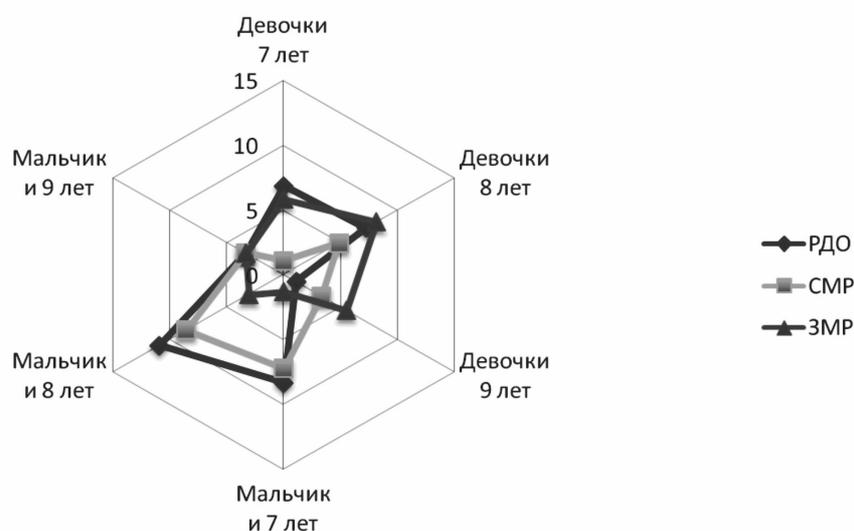
t – эмпирическое значение критерия Стьюдента при сопоставлении показателей испытуемых 2 класса, обучающихся по программе 1–3 и 1–4.

Это, вероятно, и определяет более высокий уровень успеваемости у девочек, обучающихся по программе 1–4 (рисунок). Мальчики существенных различий в коэффициенте продуктивности и умственной работоспособности не показали. Лишь у ребят 2 «Б» класса 1–4, по сравнению со 2 «А» 1–3, отмечалась тенденция к более выраженному повышению умственной работоспособности от 1-го к 4-му уроку.



**Рис. 1. Уровень успеваемости учащихся начальных классов, обучающихся по разным программам**

Для описания возрастных психофизиологических показателей девочек и мальчиков 7, 8, 9 лет было проведено погодное сравнение (рис. 2).



**Рис. 2. Сравнительная характеристика психофизиологических показателей учащихся начальных классов**

Нами установлено, что независимо от формы обучения от класса к классу у школьников наблюдалось улучшение показателей умственной работоспособности (УР), особенно при инновационных формах обучения. Исследование дневной и недельной динамики УР выявило ухудшение ее параметров к концу учебного дня и учебной недели при всех программах обучения, но в разной степени. Адаптация учащихся к обучению наиболее трудно протекает в первых классах независимо от формы обучения, причем девочки адаптируются лучше, чем мальчики. При 4-х летнем обучении в традиционной школе адаптация была более благополучной, чем при 3-х летнем обучении. Более благоприятная динамика умственной работоспособности в начальной школе наблюдалась при введении, наряду с инновационными, здоровьесберегающих технологий по сравнению с традиционными и инновационными формами. Наши данные согласуются с литературными [8; 9].

В связи с вышеизложенным, нами была разработана модель необходимых организационных и психолого-педагогических условий для повышения адаптационных способностей учащихся начальных классов и сохранения их здоровья. Модель конструирования процесса обучения в начальной школе строится на основе личностно-деятельностного подхода, на принципах целостности и системности, непрерывности и преемственности, соответствия психофизиологическим возможностям учащихся и реальному уровню их здоровья и включает:

а) компоненты конструирования здоровьесберегающего процесса обучения (целевой, процессуально-содержательный, операционально-деятельностный, рефлексивно-результативный);

б) комплекс организационных, психолого-педагогических и методических условий, обеспечивающих нормализацию индивидуальной учебной нагрузки и повышающих адаптационный потенциал субъектов образовательного процесса, а именно:

– использование здоровьесберегающих технологий и инновационных технологий обучения;

– повышение профессиональной компетентности педагогов в конструировании инновационного процесса обучения в начальной школе и реализации инновационных технологий по новым, развивающим учебно-методическим комплексам с учетом психофизического развития учащихся;

– проведение комплексного мониторинга образовательно-воспитательного процесса в начальной школе.

Критериями эффективности процесса обучения учащихся начальной школы являются следующие показатели:

– повышение уровня адаптации учащихся начальных классов и положительная динамика состояния их здоровья;

– повышение уровней школьной зрелости и психофизиологических показателей учащихся начального звена обучения;

– рост профессиональной компетентности педагогов в конструировании инновационного процесса обучения учащихся начальной школы.

Таким образом, полученные нами результаты в процессе исследования свидетельствуют о том, что адаптация учащихся к учебным нагрузкам в условиях различных образовательных сред имеет свои особенности, и указывает на то, что необходимо учитывать психофизиологические особенности учащихся и состояние их здоровья. Создание соответствующих психолого-педагогических условий и своевременная коррекционная работа позволяют повысить эффективность образовательного процесса и облегчить адаптацию учащихся к начальному обучению.

#### Библиографический список

1. **Абаскалова, Н. П.** Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «Школа–ВУЗ» [Текст] / Н. П. Абаскалова // Монография. – Новосибирск: НГПУ, 2001. – 316 с.

2. **Айзман, Р. И.** Готов ли ребенок к школе? [Текст] / Р. И. Айзман, Г. Н. Жарова, Г. М. Вартапетова, Е. Э. Петрова, // Диагностика в экспериментах, заданиях, рисунках и таблицах. – Новосибирск: Издательство: ЭНАС, 2006. – 150 с.

3. **Антропова, М. В.** Умственная работоспособность и состояние здоровья младших школьников, обучающихся по различным педагогическим системам [Текст] / Р. И. Антропова, Г. В. Бородкина, Л. М. Кузнецова и др. // Физиология человека, 1998. – Т. 24; № 5. – С. 80–84.

4. **Безруких, М. М.** Здоровье – берегающая школа. [Текст] / М. М. Безруких – М., 2004. – 240 с.

5. **Зайцев, Г. К.** Как надо заботиться о здоровье детей в школе: суждения учащихся и учителей [Текст] / Г. К. Зайцев, А. Г. Зайцев // Валеология. – Ростов-на-Дону, 2001. – № 1. – С. 33–41.
6. **Ирхин, В. Н.** Школа здоровья: практические материалы по валеологизации школьной образовательной системы: Методическое пособие. [Текст]/ В. Н. Ирхин, И. В. Ирхина// Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 128 с.
7. **Казначеева, Л. Ф.** Адаптационные возможности учащихся начальных классов [Текст] / Л. Ф. Казначеева, Е. Е. Ростовцева, Я. Я. Ландайс // Педагогические и медицинские проблемы валеологии: Сб. тр. междунар. конф. – Новосибирск. изд-во НГПУ, 1999. – С. 172–173.
8. **Кормилицына, Н. К.** Сохранение умственной работоспособности младших школьников [Текст] / Н. К. Кормилицына // Альманах «Новые исследования». – М., 2004. – 216 с.
9. **Хасанова, Н. Н.** Адаптация и здоровье детей, начавших обучение с шести лет, в условиях развивающего обучения [Текст] / Н. Н. Хасанова Валеология. – Ростов-на-Дону, 2000. – № 2. – С. 57.

УДК 37.16/075.32

**Климова Юлия Александровна**

*Аспирант Ставропольского государственного университета, K-Psyho-Kpp@stavsru.ru, Ставрополь*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВЛИЯНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТОКОВ НА ЛИЧНОСТЬ**

**Klimova Julia Aleksandrovna**

*The post-graduate student of the Stavropol state university, K-Psyho-Kpp@stavsru.ru, Stavropol*

## **FORMATION OF TOLERANCE IN THE CONDITIONS OF INFLUENCE OF INFORMATION STREAMS ON THE PERSON**

Сегодня мы имеем огромное число газет, журналов и прочих СМИ, несущих целые потоки разрушительной информации, но у нас нет объективных критериев оценки наносимого вреда – личности, обществу и соответствующих мер воздействия на эти источники. В условиях современной информационной среды, в целях собственной психической, нравственной и культурной безопасности, очень важно сохранять долю предубежденности и недоверия к информации, поступающей извне.

Компьютер в жизни и социализации ребенка XXI в. будет, на наш взгляд, однозначно, занимать большее место, нежели его ближайшее социальное

окружение во дворе. Данный процесс достаточно хорошо виден уже сейчас. Виртуальный мир создает искусственные условия социализации, лишаящие индивида страха перед возможностью неадекватной оценки его поведения. Человек, находящийся в условиях депривации или по каким-либо иным причинам неспособный самореализоваться и самоактуализироваться в реальном мире имеет большой шанс на успех в мире виртуальном. Здесь он может не уделяя времени саморазвитию создать образ желаемого Я, наделить его всеми недостижимыми или недостижимыми качествами. С одной стороны, это может оказаться полезным в адаптивно-коррекционной работе с девиантным и делинквентным поведением у детей и подростков, с другой – явиться стимулом подобного поведения.

На сегодняшний день невозможно прийти к однозначному мнению о влиянии информации из «всемирной паутины» на складывание и развитие агрессивных паттернов поведения, однако можно смело утверждать, что существующие средства контроля за получаемой информацией достаточно эффективны для осуществления надлежащего контроля со стороны родителей или иных супервизоров, при условии определенной грамотности в вопросах современных компьютерных технологий, в отношении не сложившейся личности ребенка и подростка. Подобный же контроль со стороны совершеннолетних индивидов является продуктом деятельности системы образования, в чьи функции входит формирование системы норм и ценностей, являющихся лучшим средством контроля, у ребенка в период взросления [1; 11].

Постоянное пребывание в информационном пространстве, не удовлетворяющем потребности личности, ведет к дискомфорту, неудовлетворенности жизнью, раздражительности, вспыльчивости, агрессии либо депрессии, что, несомненно, влечет за собой изменения не только в организме человека, но и сказывается на его нравственном и физическом здоровье [9, с. 63].

Именно с позиции личности зачастую определяются цели и результаты прогресса. Показательно, что в собственно информационной деятельности обозначилась тема комфортности информационной среды для потребителей информации, определения наиболее эффективных условий для взаимодействия информационной системы и личности. Люди начинают осознавать необходимость самосохранения.

В современной российской реальности человек постоянно сталкивается с теми или иными моделями поведения. К сожалению, в последнее время, доминирует агрессивность как форма достижения целей. Противостоять этому может поведение, основанное на толерантности. В этой связи, немаловажное значение имеют принципы толерантности, их содержание и формы реализации в повседневной жизни каждого человека, который уважает себя и других, является законопослушным и выступает против применения силовых методов в разрешении конфликтных ситуаций.

Без формирования стереотипов толерантного поведения в особенности под влиянием постоянных потоков разнообразной, не всегда положительной

информации, в обществе сталкивающиеся цивилизации, культуры, религии, нации, социальные группы, отдельные люди могут истребить друг друга. Повсеместно, толерантность становится не только популярным термином, философским идеалом, но и условием выживания.

Проблемы воспитания толерантности становятся особенно актуальными в наши дни, когда в результате активизации международного терроризма резко возросла напряженность в человеческих отношениях. И проблема толерантности и ее понимания сложнее, чем кажется на первый взгляд. На данный момент отсутствует единый взгляд на семантическое определение данного социально важного понятия.

Целью данной обзорно-аналитической статьи является изучение многочисленных публикаций, посвященных тематике толерантности, а так же проблемы формирования толерантности в условиях влияния информационных потоков на личность человека.

Социальная потребность человека в информации проявляется как потребность быть информированным, которое сопровождается чувством психологического комфорта, уверенностью. Недостаточная информированность повышает степень неопределенности ситуации, приводит к потере уверенности, психическому дискомфорту, что толкает человека к активным действиям по поиску нужной информации. Этот аспект социальной потребности в информации можно определить как познавательные потребности или информационные. Они формируются в процессе развития личности, ее адаптации, социализации, одновременно формируя, развивая, совершенствуя саму личность.

Таким образом, благодаря информации личность получает необходимую ей в физиологическом плане пищу для поддержания в рабочем состоянии головной мозг и нервную систему, приобретает чувство системной защищенности, безопасности, формирует стереотипы поведения. В социальном плане удовлетворение потребности в информации способствует познанию окружающего мира, освоению видов деятельности, ориентации в сложном социальном окружении, а также осознанию себя как личности в процессе освоения социальных функций [3; 9; 11].

Однако хотелось бы более тщательно очертить пределы функционирования информационных потоков, затрагивающих практически каждого из нас. Изучение и анализ состояния проблемы в теории и практике позволяет сделать вывод о том, что на формирование личности влияют информационные потоки, заложенные как в генах, так и возникающие в социуме, проектируемые и реализованные в воспитании. Схематически личность может быть представлена в виде окружности, состоящей из трех частей, соответствующих вышеназванным информационным потокам: Г – гены, С – социум, В – воспитание. Не возникает сомнения в том, что направленность личности, ее качества и социальная значимость будут зависеть от каждого из трех потоков, которые, в свою очередь тесно взаимосвязаны с информационным пространством конкретного геополитического полюса [11, с. 189].

Особое влияние информационные потоки оказывают на подростков, на формирование их личности, состояние их психического и физического здоровья. Социальная личность складывается в общении людей, начиная с первичных форм общения матери с ребенком, ребенок постоянно включен в те или иные формы общественной практики [1, с. 61].

Человек как существо социальное, участник общественно-исторического развития, творец материальной и духовной культуры проходит социализацию, представляющую собой процесс становления личности, обучения и усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе. Взаимодействие человека и социума – сложный и не всегда безболезненный процесс. На начальных этапах жизни отдельного индивида общество по отношению к нему выступает в роли своеобразного папы Карло, снимающего лишнюю стружку с неотесанного полена, в котором еле-еле заметны черты будущего Буратино. После того, как индивид превращается в личность, окончательно определяясь со своими приоритетами и установками, ситуация меняется. Здесь уже общество начинает испытывать на себе креативное влияние со стороны человека-делателя. Но, так или иначе, комплекс отношений человека с обществом представляется в виде обоюдных и взаимоопределяющих воздействий. Более того, человека невозможно рассматривать в отдельности от социума, к которому он принадлежит, ибо человек и социум – единая система. Социализацию можно рассматривать как активное приспособление индивида (группы индивидов) к социальной среде. Это приспособление проявляется в обеспечении условий, способствующих удовлетворению потребностей человека, реализации его интересов, достижения жизненных целей [4, с. 63–65].

Только в социальной среде в процессе целенаправленного воспитания происходит действенная выработка программ социального поведения человека, формируется человек как личность. Становление личности происходит в процессе усвоения людьми опыта и ценностных ориентации данного общества, что называется социализацией, человек учится выполнять особые социальные роли, т. е. учится вести себя в соответствии с ролью ребенка, студента, служащего, супруга, родителя и т. д. При этом ребенок воспринимает те или иные роли не только из окружающей его жизни, но и из средств массовой информации. И здесь важно насколько точно и правильно будут донесены до подростка те или иные ролевые ориентиры [10, с. 175].

Причем социальная обусловленность развития личности носит конкретно-исторический характер. Но социально-историческое формирование личности не представляет собой пассивного отражения общественных отношений. Выступая и субъектом, и результатом общественных отношений, личность формируется через ее активные общественные действия, сознательно преобразуя и окружающую среду, и саму себя в процессе целенаправленной деятельности.

Именно в процессе целенаправленно организуемой деятельности формируется в человеке важнейшая, определяющая его как развитую личность потребность в благе другого. При удовлетворении любой потребности в информации человек испытывает положительные эмоции, роль которых значительна. Разнообразие чувств, сопровождающих процесс удовлетворения потребности в информации, субъективно переживается человеком, запечатлевается его памятью и толкает к дальнейшим поискам информации для повторного переживания. Так рождается привычка к потреблению информации [1; 5; 10; 11].

Формирование и удовлетворение информационной потребности возможно через воспитание и образование, через специально ориентированную сферу досуговой деятельности, через профессиональную деятельность и т. п., индивидуально, коллективно, дистанционно и т. д. Итогом функционирования образования выступает социально и культурно подготовленная личность, именно оно может наиболее полно сформировать информационную потребность личности и тесно связанную с ней информационную культуру [11].

В современной научной литературе существуют разнообразные подходы к исследованию проблемы толерантности. Общефилософские аспекты толерантности представлены в работах Ю. Бромлея, Р. Р. Валитовой, В. А. Лекторского, И. Б. Гасанова, М. П. Капустина, М. Мчедлова, Л. В. Скворцова и во многих других публикациях. Психолого-педагогическому ракурсу этой темы посвящены работы К. Ф. Грауманова, Д. В. Зиновьева, П. Ф. Комогорова, К. Уэйна и других исследователей. В. А. Тишков подчеркивает необходимость создания нового направления «педагогике толерантности». Особое внимание в философии, социологии и социальной психологии уделялось и уделяется социокультурным (Шалин В. В. и др.) и этническим аспектам толерантности.

В психологических исследованиях толерантность, в частности, рассматривалась как неподверженность внешним воздействиям, неблагоприятным факторам, то есть как устойчивость (Ф. Д. Горбов, В. И. Лебедев, Е. А. Милерян, В. В. Суворова, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский и др.). Изучались устойчивость к манипуляции и противостояние влиянию (Е. В. Сидоренко, А. Ю. Панасюк, И. Б. Шебураков и др.), психологическая устойчивость в деструктивных и подавляющих ситуациях (Г. Ю. Платонов и др.), фрустрационная толерантность (Г. Ф. Заремба, Б. А. Вяткин, К. В. Судачков и др.), стресс-толерантность (А. А. Баранов и др.). В контексте социальной психологии толерантность может пониматься как терпимость к каким-либо отличиям (этническим, национальным, религиозным, расовым и др.) (Д. Бродский, А. Гербер, Е. Г. Луковицкая, Н. В. Мольденгауэр, В. Ф. Петренко и др.). Вместе с тем, по мнению А. Г. Асмолова (2000), наиболее емким является понимание толерантность как устойчивости к конфликтам, в отличие от суженной и вызывающей недоразумения интерпретации ее как терпимости [8].

Таким образом, для научных публикаций по данной теме характерно разнообразие подходов, трактовок толерантности, методологических установок самих исследователей и осуществленных ими научных разработок. Такое же разнообразие наблюдается при анализе определений толерантности. Этот термин используется некоторыми с очень положительными коннотациями, в том смысле, что толерантность включает энергичную защиту ценностей других и признание плюрализма, а также что истинно толерантный, терпимый человек будет противостоять любой попытке помешать их свободному выражению. Другие, однако, используют его в неопределенно отрицательном смысле, подразумевающим, что толерантность является своего рода неестественным воздержанием, видом скрежетания зубами при смирении с поведением, убеждениями и ценностями других.

Разные авторы [2; 6; 7] подчеркивают различные аспекты специфики толерантности. Она связана с тем, что необходимыми условиями актуализации толерантности являются: антагонизм в межличностном взаимодействии, отрицание, непринятие, негативные эмоции, оценочность, которая понимается многими как необходимый признак толерантности.

По мнению П. Кинга, «быть толерантным» означает терпеть, сносить, мириться с человеком, деятельностью, идеей и т. п., которого или которой в действительности не одобряешь. Для Р. Р. Валитовой толерантность с необходимостью предполагает подавление чувства непринятия. И. Йовел подчеркивает диалектическое единство принятия и отрицания другого. Две противоположности становятся скорее совместимыми, чем взаимоисключающими [2].

Отвечая на вопрос о том, что такое толерантность, С. Мендус напоминает, что толерантность отличается и от свободы, и от позволения или разрешения тем, что разговор о толерантности возникает лишь тогда, когда различия появляются вместе с неодобрением или отвращением.

Толерантность как социальный феномен влияет на развитие общественного сознания, на развитие личности, на межличностные отношения и социальный климат в мире (А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, М. С. Мириманова). Одной из стратегических линий современной социальной политики нашего государства является разработка идеологии либерального открытого общества, составляющими которой являются: толерантность, формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма. Предполагается, что личностная толерантность приобретает исключительную значимость именно в подростковом возрасте как характеристика интегральная и многомерная, как способность личности противостоять фрустрации, агрессии, стрессу, риску, неопределенности, сохраняя устойчивость [6, с. 42].

Современный подросток входит в предельно сложный по своему содержанию и тенденциям мир. Социальных психологовстораживают сегодня интолерантные проявления и тенденции в поведении подростков (проявления конфликтности, агрессии, экстремизма, которые возможно объяснить, но нельзя принять), невозможно с этим согласиться. В силу этого поиск

подходов, средств, методов для создания условий и эффективной психологической работы с проявлениями интолерантности подростков, выступает как актуальная теоретико-практическая задача.

Вывод из подобных утверждений может быть сформулирован следующим образом: толерантность необходима в определенных ситуациях, которые характеризуются угрозой социальной идентичности, столкновением несовместимых интересов, потребностей, ценностей, то есть являются конфликтными по своей природе, в условиях информационной среды обитания.

Следовательно, толерантность по своей сути означает, что противоречие (антагонизм), оценочность, неприятие, отрицание и негативные эмоции преобразуются в уважение, принятие, понимание. Формы проявления толерантности не являются самой толерантностью, ее ядром, фундаментальной основой. Именно содержание противоречия и момент трансформации «негатива» в «позитив», по нашему мнению, и представляют психологическую специфику толерантность.

#### Библиографический список

1. **Бодров, В. А.** Информационный стресс: учебное пособие для вузов [Текст] / В. А. Бодров – М., 2000.
2. **Валитова, Р. Р.** Толерантность: порок или добродетель? [Текст] // Вестник Московского университета. Сер. 7, Философия, 1996. – С. 33–37.
3. **Доброштан, В. М.** Аксиологические основы мировоззрения личности [Текст] / В. М. Доброштан – СПб., 1999.
4. **Еремин, А. Л.** Ноогенез и теория интеллекта [Текст] / А. Л. Еремин – Краснодар, 2005.
5. **Кон, И. С.** Социология личности [Текст] / И. С. Кон – М., 1997.
6. **Лекторский, В. А.** О толерантности, плюрализме и критицизме [Текст] / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – М., 1997.
7. **На пути** к толерантному сознанию [Текст] / Отв. ред. А. Г. Асмолов. – М., 2000.
8. **Маркова, Н. Д.** Социокультурные основания процесса формирования личностной структуры человека в условиях становления информационного общества [Текст] / Н. Д. Маркова – Кемерово, 2003.
9. **Полищук, Ю. И.** О негативном влиянии средств массовой информации на психическое здоровье [Текст] / И. Ю. Полищук – М., 2000.
10. **Роджерс, К.** Свобода учиться [Текст] / К. Роджерс, Д. Фрейберг – М., 2002.
11. **Соколова, Л. Е.** Роль информационного пространства в формировании личности [Текст] / Л. Е. Соколова – М., 2004.

УДК 37.036

**Калашикова Виктория Александровна**

*Аспирант Ставропольского государственного университета, K-Psyho-Kpp@stavsu.ru, Ставрополь*

**ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ  
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ  
ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
В ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

***Kalashnikova Victoria Aleksandrovna***

*The post-graduate student of the Stavropol state university, K-Psyho-Kpp@stavsu.ru, Stavropol*

**THE ORGANIZATION AND RESULTS OF THE PEDAGOGICAL  
IT IS SKILLED-EXPERIMENTAL RESEARCH AESTHETIC  
EDUCATION OF INTERPERSONAL RELATIONS  
IN COLLECTIVE OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN**

Ученые всего мира признают период от рождения до поступления в школу как наиболее стремительное развитие ребенка в первоначальном формировании тех существенных качеств, которые определяют успешность становления индивида как личности.

В середине прошлого века сформировалась совокупность когнитивных наук, основным объектом анализа которых стали познавательные процессы и механизмы, обеспечивающие успешную адаптацию человека к физической и социальной реальности. На протяжении всей жизни активность человека направлена на познание окружающей его реальности с целью наиболее адекватного приспособления к изменчивым условиям внешнего мира. При этом необходимо познать не только закон развития и функционирования явлений и процессов объективной действительности, но и закономерности функционирования субъективной действительности, то есть установить, как, исходя из собственного опыта, имеющихся знаний и привычных способов деятельности, люди строят свои когнитивные карты реальности – создают субъективный образ мира, наиболее важной характеристикой, которого являются полезность с позиции комфортного существования и обеспечения жизнедеятельности среды [3, с. 121].

Подчеркивая роль средств искусства в эстетическом воспитании межличностных отношений детей, необходимо отметить, что они способствуют формированию духовно-ценностной структуры личности, эстетического отношения к действительности. Обширный опыт использования средств

искусства в воспитании детей 5–7 лет накопился на протяжении всей истории философско-педагогической мысли.

Для развития эстетического воспитания, на наш взгляд, сегодня сложились объективные предпосылки. В научных источниках неоднократно употребляются понятия «эстетическое развитие», «эстетическая активность», «эстетическое поведение», «эстетические чувства», «эстетические ценности», «эстетическая функция литературы и искусства», «эстетический феномен искусства», «эстетические свойства художественных произведений» (В. Н. Липский, Б. Т. Лихачев, Д. Ф. Марков, А. Н. Семашко, Л. Н. Столович).

Эстетическое воспитание как действенное средство формирования личности человека рассматривается в работах А. И. Бурого, М. В. Бусол, В. Г. Бутенко, И. Ф. Гончарова, Н. В. Колосовой, Т. С. Комарова, М. С. Кагана, Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзерова, В. Н. Липского, Б. Т. Лихачева, М. Ф. Овсянникова, Е. Л. Поспелова, Г. П. Прасоловой, В. А. Салеева, Б. В. Сафронова, А. Н. Семашко, Л. Н. Столовича, А. В. Толстых, Т. Н. Тарановой, Г. П. Шевченко и других, которые видят в эстетическом воспитании межличностных отношений большие возможности, поскольку оно своими средствами способно выполнять задачи всех видов воспитания.

Необходимой методологической основой для понимания эстетического воспитания межличностных отношений в детском коллективе являются концепции развития личности детей 5–7 лет, разработанные А. Г. Асмоловым, Б. Г. Ананьевым, В. А. Крутецким и Б. Т. Лихачевым, В. Н. Мясищевым, Б. Ф. Ломовым, А. Е. Личко, Г. К. Ушаковым, Б. М. Тепловым, С. Л. Рубинштейном, К. Роджерсом, и др., а также философско-психологическая концепция триединства личности. Проблематика эстетического воспитания личности средствами художественного творчества стало объектом исследования многих современных ученых С. А. Аничкина, Н. А. Ветлугиной, В. С. Кузина, Д. С. Лихачева, Б. М. Неменского, В. А. Разумного.

Теоретико – методологические проблемы эстетического воспитания средствами этно-художественной деятельности нашли освещение в работах М. Ю. Айбазовой, И. А. Арабова, Х. Х-М. Батчаевой, Г. Н. Волковой, М. Б. Гургуевой, В. В. Макаева, Ш. А. Мерзоева, Л. Л. Супруновой, С. С. Танхасоевой, В. К. Шаповалова, И. А. Шорова и др. [1, с. 79].

Большое значение для нашей работы имели диссертационные исследования, направленные на формирование эстетических чувств дошкольников 5–7 лет средствами народно-декоративного изобразительного искусства А. Б. Бакушинского, И. А. Богуславской, В. М. Василенко, В. С. Воронова, Т. С. Комарова, М. А. Некрасовой, А. Б. Салтыковой, Н. В. Черкасовой, Р. М. Чумичевой и др.

Вместе с тем, остается недостаточно исследованным ряд актуальных вопросов, связанных с эстетическим воспитанием межличностных отношений в коллективе детей 5–7 лет: нет четкости в определении структуры межличностных отношений, составляющих основу эстетического воспита-

ния личности дошкольника; не выявлена взаимосвязь влияния эстетической культуры на межличностные взаимодействия в коллективе детей.

Практика показывает, что воспитательная работа в системе дошкольного образования нередко строится без надлежащего учета конкретных условий, которые должны быть созданы в детском коллективе на основе различных эстетических форм личностного развития [2, с. 77].

Нами были раскрыты педагогические условия формирования межличностных отношений детей 5–7 лет средствами эстетической социокультурной среды и представлен практико-исследовательский подход в окружении межличностных отношений старших дошкольников в эстетической социокультурной среде.

Проводимая нами опытно-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа. Целью *первого этапа* – подготовительного – явилось теоретическое осмысление и определение значимости проблемы межличностных отношений старших дошкольников в эстетической социокультурной коммуникативной среде.

На данном этапе разработан методологический аппарат исследования, определено понятие эстетического воспитания межличностных отношений, сформирован пакет диагностических методик. Методики были подобраны так, чтобы с их помощью можно было изучить проблему эстетического воспитания межличностных отношений с позиций: родителей, воспитателя и педагогов, самого ребенка через его составляющие: эмоциональные реакции, эмоциональное отношение к сверстникам, уровень удовлетворенности местом в коллективе, уровень развития межличностных отношений в группе, уровень развития коммуникативно-личностных качеств детей. Использовались: тест «Маски» (Т. Д. Марцинковская), тест «Два домика» (Т. Д. Марцинковская), коммуникативно-личностный опросник для родителей, воспитателей и родственников ребенка (Р. С. Немов), методика «Выбор в действии» (Р. С. Немов), методика «Сюжетные карты» (Г. А. Урутаева).

Были определены основные критерии изучения межличностных отношений дошкольников в эстетической социокультурной среде: *эмоционально – волевой* (который проявляется в заинтересованности в увлеченном отношении к себе и окружающим людям, умении передать эмоциональное отношение к окружающим в процессе межличностных отношений); *познавательный (когнитивный)* (представленный опытом усвоения знаний в области поведенческой культуры, культуры межличностных отношений, развитостью интеллектуально-мыслительных действий, способствующих осмыслению содержания отношений с окружающими); *поведенческий* (регулируемый поведенческой сферой сознания и проявляющийся в творческом самовыражении и ценностной направленности личности дошкольника) [4, с. 56].

На втором этапе опытно-экспериментальной работы проводилось изучение уровней межличностных отношений дошкольников в результате эстетического воспитания в дошкольном образовательном пространстве.

В исследовании приняли участие 240 детей 5–7 лет дошкольных образовательных учреждений г. Ставрополя и Ставропольского края. Из них 120 детей составили контрольную группу (КГ), 120 детей – экспериментальную (ЭГ), так же в обследовании приняли участие 230 родителей (115 родителей контрольная группа и 115 родителей экспериментальная группа).

На основе установленных критериев мы выделили три уровня межличностных отношений в детском коллективе – высокий, средний, низкий.

Полученные нами результаты исследования при помощи блока диагностических методик направленных на выявление уровня межличностных отношений в детском коллективе в эстетической социокультурной среде позволяют нам сделать следующие выводы, что у 18% детей (ЭГ) и 19% (КГ) старшего дошкольного возраста уровень межличностных отношений развит недостаточно высоко для осуществления продуктивного взаимодействия в коллективе; 70% детей (ЭГ) и 68% (КГ) испытывают определенные трудности в общении с другими детьми из-за неумения правильно проявлять эмоции и управлять ими. Для 12% детей (ЭГ) и 13% (КГ) характерен высокий уровень межличностных отношений в детском коллективе в эстетической социокультурной среде коммуникабельностью, доброжелательностью, взаимопомощью и взаимоподдержкой.

С учетом проведенного констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что необходимо проведение целенаправленной работы по формированию культуры межличностных отношений в коллективе сверстников и взрослых «Ребенок в мире прекрасного».

В связи с этим нами была разработана модель развития личности дошкольника, на основании которой в дальнейшем нами была предложена программа «Ребенок в мире прекрасного». В основу модели легли положения художественно-эстетического воспитания ребенка, в соответствии с возрастом разнообразных форм видов детских занятий и развлечений. Чем глубже процесс взаимодействия межличностных отношений связан с эстетическим переживаниями, тем глубже его восприятие и полноценнее результаты. Значимость родителя и воспитателя проявляется в том, что они выступают для дошкольника носителем социальных стандартов поведения и системы ценностей.

В процессе роста ребенка меняются его взгляды на мир и отношения с окружающими, развивается способность осознавать и контролировать свои эмоции. Существенную роль в развитии межличностных отношений по средствам эстетического воспитания играют эмоции. Поэтому при разработки нашей программы нами были предложены следующие составляющие эмоциональной характеристики ребенка, которые стали основой содержания тематических блоков программы: адекватные реакции на различные явления окружающей действительности; дифференциация и адекватная интерпретация эмоциональных состояний других детей; широта диапазона понимаемых и переживаемых эмоций, интенсивность и глубина переживаний, уровень передачи эмоционального состояния в речевом плане; адекватное

проявление эмоционального состояния в коммуникативной сфере. На занятиях дети проживают эмоциональные состояния, вербализуют свои переживания, знакомятся с опытом других детей, а так же культурными наследиями человечества. В результате расширяется круг понимаемых эмоций, дети становятся способными к более глубокому пониманию себе и других детей.

Предлагаемая нами программа была составлена на основе разработок С. В. Крюковой, Н. А. Панфиловой, В. И. Волынкина, Е. А. Дубровской, Т. Г. Казаковой, Н. Н. Юриной, Р. М. Чумичевой, Т. С. Комаровой.

Программа ориентирована на социально-личностное развитие ребенка и отражает важность отношения ребенка к самому себе. Три взаимосвязанные линии развития ребенка (чувств, познания, творчества) пронизывают все разделы программы, придавая ей целостность и единую направленность.

Структура предложенной нами программы содержит три тематических блока: первый блок – работа с воспитателями; второй блок (основной) – работа с детьми, третий блок – работа с родителями.

Первый блок направлен развитие культуры общения с детьми средствами эстетического воспитания. Второй блок (основной) – направлен на формирование межличностных отношений ребенка в эстетической социокультурной среде. Третий блок – работа с родителями – направлен на развитие представлений о роли и влиянии эстетического воспитания на межличностные отношения.

Комплексное использование выше перечисленных бло способствует развитию и становлению у ребенка старшего дошкольного возраста межличностных отношений в процессе эстетического воспитания средствами художественно-эстетической деятельности [5, с. 89].

Таким образом, предложенная нами программа в комплексном воздействии способствует развитию межличностных отношений в эстетической социокультурной среде средствами художественно-эстетической деятельности.

Данная программа была реализована в экспериментальной группе в ходе формирующего эксперимента, т. е. параллельно осуществлялась реализация типовых программ дошкольных образовательных учреждений.

*На третьем – заключительном – этапе опытно-экспериментальной работы проведено контрольное обследование респондентов обеих групп с целью определения степени влияния предложенных условий на уровень межличностных отношений между детьми в эстетической социокультурной среде. Методика обследования не претерпела существенных изменений.*

В экспериментальной группе положительная динамика по всем методикам составила в среднем 20%. У дошкольников контрольной группы динамика за тот же период оказалась незначительной – около 6%.

По результатам повторного исследования можно сделать вывод о том, что высокий уровень эмоциональных реакций – была отмечена у 29% (до эксперимента 12,5%), средний уровень – 35% (до эксперимента 22,5%),

низкий уровень – 23% (до эксперимента 37,5%), очень низкий уровень – 13% (до эксперимента 27,5%).

Показатель положительного выбора межличностных отношений в детском коллективе составил 65% (до эксперимента 41%), уровень антипатии 35% (до эксперимента 59%).

Уровень удовлетворенности местом в детском коллективе составил 77,5% (до эксперимента 42,5%), не удовлетворенность – 22,5% (до эксперимента 57,5%).

Очень высокий уровень развития межличностных отношений у детей составил – 20% (до эксперимента 7%), высокий уровень – 22% (до эксперимента 13%), преобладание среднего уровня свидетельствует о его результатах – 43% (до эксперимента – 32%), низкий уровень составил – 8% (до эксперимента 23%) и очень низкий уровень – 7% (до эксперимента 25%).

Повторное обследование родителей по выявлению и оценке уровня коммуникативно-личностных качеств детей показало следующие результаты: очень высокий уровень – 23% (до эксперимента – 11%), высокий уровень – 33% (до эксперимента 14%), средний – 21% (до эксперимента – 13%), низкий уровень – 16% (до эксперимента – 29%), очень низкий – 9% (до эксперимента – 33%).

Незначительность изменений, происшедшие у дошкольников КГ, свидетельствует о том, что процесс развития межличностных отношений в детском коллективе в эстетической социокультурной среде должен быть не стихийным, а педагогически управляемым.

Таким образом, проведенный качественный и количественный анализ экспериментальных данных, полученных на начальном и заключительном этапах эксперимента, доказал результативность и целесообразность программы, направленной на развитие уровня межличностных отношений детей в эстетической социокультурной среде, которая нашла отражение в следующих психолого-педагогических условиях: проведение целенаправленных систематических занятий по развитию межличностных отношений в детском коллективе; развитие у старших дошкольников коммуникативных качеств личности; формирование умения контролировать эмоциональные реакции в различных ситуациях. Итоги экспериментальной работы подтвердили нашу гипотезу исследования и достигли ее цели, поскольку уровень межличностных отношений в эстетической социокультурной среде качественно изменился после внедрения в воспитательно – образовательный процесс дошкольных образовательных учреждений программы эстетического развития межличностных отношений, основанной на непосредственном и опосредованном детском интересе; четкой организации деятельности детей, воспитателей и родителей.

### Библиографический список

1. **Волыкин, В. И.** Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников [Текст] / В. И. Волыкин – Ростов н/Д, 2007.

2. **Комарова, Т. С.** Изобразительное творчество дошкольников в детском саду [Текст] / Т. С. Комарова – М., 1984.
3. **Кондратьев, М. Ю.** Психология отношений межличностной значимости [Текст] / М. Ю. Кондратьев – М., 2006.
4. **Крюкова, С. В.** Здравствуй, Я сам! Тренинговая программа работы с детьми 3–6 лет [Текст] / С. В. Крюкова – М., 2007.
5. **Панфилова, М. А.** Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры [Текст] / М. А. Панфилова – М., 2005.

УДК 34.05(03)

***Киселева Надежда Сергеевна***

*Учитель – логопед МОУ Прогимназия г. Видное Московской области, аспирант кафедры педагогики и психологии Московского регионального социально-экономического института, kgm65@yandex.ru, Видное*

**РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ  
ИГРЫ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ  
И НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОГИМНАЗИИ**

***Kiseleva Nadezhda Sergeevna***

*The teacher – logopedist MOU the Programmar school Visible to Moscow Region, the post-graduate student of chair of pedagogics and psychology of the Moscow regional social and economic institute, kgm65@yandex.ru, Vidnoe*

**DEVELOPMENT OF SPIRITUALLY-MORAL VALUES  
OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE BY MEANS  
OF GAME IN THE CONDITIONS OF CONTINUITY  
AND A TRAINING CONTINUITY IN A PROGRAMMAR SCHOOL**

Актуальность статьи обусловлена тем, что российское общество переживает в настоящее время духовно-нравственный кризис. Сложившееся положение является отражением перемен, произошедших в общественном сознании и государственной политике. В условиях деформации нравственных идеалов у части учащейся молодежи, снижения у них престижа знаний, и, в связи с этим, роста негативных явлений возрастает значение образования и воспитания в целом, а также нравственной, эстетической и экологической подготовки молодого поколения, овладения им ценностями культуры.

В условиях существенной перестройки системы общего образования, зарождающегося многообразия типов школ (обычная школа, с профильным обучением, гимназия, лицей, колледж), функционирования самостоятельных учебных заведений начальной, базовой и профильной школы особое внимание необходимо уделить проблеме развития ценностных ориентаций у детей на этапе начального школьного образования. Решению этой проблемы с общих позиций уделено большое внимание в работах отечественных ученых в области педагогики и психологии: А. М. Архангельского, Л. И. Божович, Е. В. Бондаревской, М. Н. Болдырева, А. В. Кирьяковой, А. С. Макаренко, Н. И. Непомнящей, и др. Несомненен научный вклад в изучение ценностных ориентаций личности зарубежных ученых: М. Рокича, М. Шварца, Э. Шпрангера и др.

Как показывает практика, наиболее успешно этот процесс может проходить в раннем возрасте. Значение и функции начального общего образования

определяются неповторимой ценностью этих ступеней становления и развития личности ребенка, организации процессов, обеспечивающих, с одной стороны, качество различных форм и типов обучения, с другой – условия для разработки и осуществления собственно образовательных форм.

Изучение массовой практики деятельности общеобразовательных учреждений показало, что применение современных методов, форм и средств не находит широкого применения, в частности, при развитии духовно-нравственных ценностей средствами игры. Наше исследование показало, что наиболее благоприятные условия в этом плане предоставляет прогимназия, как один из видов инновационных учебных комплексов, объединяющих учреждения дошкольного образования и начальную школу. Подобные комплексы обеспечивают непрерывность содержания образования и организации учебно-воспитательного процесса, а также создают условия для поиска и экспериментальной проверки новых педагогических технологий. Одной из целей современной прогимназии является не только предоставление оптимального спектра возможностей для индивидуального развития личности, но и поддержка доминирующих интересов детей к определенным сферам знаний. Именно в условиях гимназического образования возможна наиболее полная и всесторонняя реализация таких форм обучения, как игровые ситуации, тренинги.

По нашему мнению, игра является одним из наиболее эффективных средств развития коммуникативных способностей, так как она обладает такой особенностью, как универсальность: использование игровых приёмов можно приспособлять к разным целям и задачам. Применение игр оказывает положительное влияние не только на овладение общением в единстве всех его функций: информационной, регулятивной, ценностно-ориентационной и этикетной. С другой стороны общение делает возможным дальнейшее развитие ребенка, как в сфере познания, так и в сфере духовно-нравственных ценностей.

В нашей работе развитие духовно-нравственных ценностей осуществляется в процессе включения детей в игровую деятельность, поэтому здесь необходима организация такой системы занятий, которая основывалась бы на свободной форме общения, на возможности проявления как физической, так и творческой активности и в то же время способствовала развитию познавательных способностей.

Исходя из этого, нами разработана обобщенная организационно-содержательная модель развития духовно-нравственных ценностей младших школьников в условиях прогимназии, в которой отражены этапы, структура, формы, методическое, психолого-педагогическое и научное обеспечение (рисунок).



### Модель развития духовно-нравственных ценностей младших школьников

Представленная модель позволяет предположить, что целенаправленный процесс взаимодействия познавательных, педагогических и творческих факторов на основе развития культуры речи и общения создает благоприятные условия для развития духовно-нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста.

При разработке модели мы включили использование следующих методов обучения: репродуктивный; частично-поисковый; художественно-творческий. Репродуктивный метод включает задания на воспроизведение полученных знаний, работу по образцу, например, упражнение «Шаги» на развитие речи и этических ценностей. При этом в качестве образца выступает приведенный педагогом пример выполнения упражнения. Частично-поисковый метод включает задания на заданную тематику с предложенным вариантом выполнения и описанием работы, например, «Рассказ по картинке». Художественно-творческий метод включает задания на заданную тематику без дополнительной информации, например, различные виды драматизации, сочинение сказок, рассказов и т. д.

В соответствии с предложенной классификацией методов развития духовно-нравственных ценностей младших школьников слово, образ, действие выступают как средства.

В предложенной модели ведется многоплановая работа со словом. К пониманию его роли в составе предложения развитие речи детей происходит от части к целому (от звука к слову, от слова к предложению). Слово становится своеобразным эпицентром развития не только речи, но и мышления. Образ является еще одним необходимым условием развития речи ребенка. Благодаря образам воображение ребенка способно представить объект своего труда и различные варианты своих действий, а затем приступить к его созданию (составление предложения, сочинение рассказа, сказки, рисование, лепка и т. д.).

Действие – процесс взаимодействия с каким-либо предметом, образом, в котором достигается заранее определенная цель. В рамках разработанной нами модели основными действиями младших школьников являются: исполнительные (при выполнении заданий по образцу), умственные (при выполнении познавательных, творческих заданий) и коммуникативные (при участии в тренингах и играх) действия.

При создании модели мы учитывали:

- общедидактические принципы, способствующие приобретению новых знаний, прочности их усвоения, вызывающие познавательную и творческую активность обучаемых, оказывающие положительное эмоциональное воздействие и способствующие успешному развитию развивающихся, практических, образовательных и воспитательных задач;
- данные психологии, методики развития духовно-нравственных ценностей;
- опыт педагогов.

Мы выделяем следующие существенные компоненты обобщенной организационно-содержательной модели развития духовно-нравственных ценностей младших школьников:

- целеполагающий;
- психолого-педагогический;
- содержательный;
- процессуальный;

- контрольно-оценочный;
- результативный.

Рассмотрим кратко каждый из компонентов.

Составляющие целеполагающего компонента – цель и задачи. Целью является желаемый конечный результат. В разработанной нами модели основной целью является развитие духовно-нравственных ценностей у младших школьников. В соответствии с целью были определены основные задачи, решение которых будет способствовать не только развитию духовно-нравственных ценностей детей, но и основных коммуникативных навыков (культуре общения, речевому этикету).

- развитие эмоционально-чувственной сферы младших школьников;
- развитие представлений об окружающей действительности;
- развитие навыков познавательного и личностного общения со сверстниками и взрослыми;
- развитие способности следовать нравственным нормам и правилам.

Модель развития духовно-нравственных ценностей включает в себя психолого-педагогический основы, которые, в свою очередь, делятся на познавательные, эмоционально-оценочные и художественно-творческие. Познавательные основы формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников предполагают развитие внимания, памяти, мышления, навыков исследовательской деятельности. Эмоционально-оценочные основы предполагают развитие творческой активности, наблюдательности, воображения, фантазии, эмоционально-чувственное отношение к выполнению заданий, развитие навыков объективной оценки и самооценки, развитие опыта переживаний в результате выполнения заданий. Художественно-творческие основы предполагают организацию самостоятельной творческой и художественно-творческой деятельности, умение самостоятельно добывать и применять новые знания на практике.

В организационно-содержательной модели представлен процессуальный компонент, состоящий из ряда условий, форм, средств и методов, при соблюдении которых развитие духовно-нравственных ценностей младших школьников будет наиболее эффективным. Основными условиями реализации модели являются:

- свобода самовыражения (стимулирование стремления к индивидуальной заинтересованности и самовыражению);
- открытость (создание на занятиях атмосферы созидания, непринужденности; гарантия защищенности, свободы; ориентация на адекватное восприятие окружающей действительности и развитие своего внутреннего мира);
- активность (мобилизация интеллектуальных и эмоциональных сил учащихся; ориентация на поиск и самостоятельность; использование активных форм деятельности, актуализация игровых, творческих ситуаций);
- удовлетворенность деятельностью (наличие положительных переживаний, «ситуаций успеха», похвалы со стороны учителя, друзей).

Выдвинутые условия реализации модели предполагают нестандартные формы организации занятий. Нами были предложены такие основные формы, как тренинги и практические занятия. Через тренинги дети учатся анализировать и контролировать свою деятельность и поведение. Это четко проявляется, когда учащиеся общаются в тренинге и что-то делают своими руками. Важным компонентом тренинга является сознательная постановка цели достижения успеха.

В предложенную нами модель мы включили развивающие (развивают способности присоединяться друг к другу, слушать и слышать ответы других, определять значимые для себя ценности, например, тренинг «Что важнее в дружбе?») и обучающие (развивают умения, приобретают навыки и получают знания, прививается культура общения, например, тренинг «Сказка-урок житейской мудрости») тренинги.

Параллельно с тренингами проводятся практические занятия, которые включают в себя выполнение упражнений (на развитие дыхания, слуха, грамматических навыков и т. д.), игры (дидактические, сюжетно-ролевые), художественно-творческую деятельность (рисование, лепка).

Практика показала, что разработанная методическая система, основанная на координации заданий по культуре речи, включение игровых ситуаций, позволяет успешно решать задачи развития духовно-нравственных ценностей у младших школьников.

#### Библиографический список

1. **Андреева, Л. А.** Игра – как средство развития творческих способностей детей младшего школьного возраста [Текст] / Л. А. Андреева – Краснодар, КубГУ, 2003. – 47 с.
2. **Венгер, Л. А.** Игра как вид деятельности [Текст] / Л. А. Венгер // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 163–165.
3. **Гамезо, М. В.** Возрастная и педагогическая психология: учебник [Текст] / М. В. Гамезо, Л. М. Орлова – М.: МГОПУ; АНОО НОУ, 1999. – 256 с.
4. **Дубровина, И. В.** Об индивидуальных особенностях школьников [Текст] / И. В. Дубровина – М.: Наука, 1975. – С. 12–24.
5. **Каргопольцева, О. И.** Игра на уроках английского языка, как средство развития коммуникативных способностей учащихся [Текст] / О. И. Каргопольцева – Боровичи, МОУ СОШ № 1, 2003. – 28 с.
6. **Кулагина, И. Ю.** Возрастная психология [Текст] / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий – М.: Творческий центр «Сфера», 2001. – 462 с.
7. **Психология** человека от рождения до смерти [Текст] / Под ред. А. А. Реана. – СПб., 2001. – 247 с.
8. **Рыбалко, Е. Ф.** Возрастная и дифференциальная психология: учеб. пособие [Текст] / Е. Ф. Рыбалко – Л.: ЛГУ. – 1990. – 339 с.
9. **Шмаков, С. А.** Учимся играть: методическое пособие [Текст] / С. А. Шмаков // Изд-во Центр гуманитарной литературы РОН. – М. – 2007. – 127 с.
10. **Эльконин, Д. Б.** Психология игры. – М., 1978. – 168 с.

РАЗДЕЛ VI  
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

---

---

УДК 37

**Кергилова Наталья Викторовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Kergilova@mail.ru, Новосибирск*

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОТОЛЕРАНТНОСТИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**Kergilova Natalia Viktorovna**

*Candidate of pedagogy, senior lecturer at the chair of pedagogics and psychology, faculty of elementary school, Novosibirsk state pedagogical university, Kergilova@mail.ru, Novosibirsk*

**FORMATION OF ETHNIC TOLERANCE IN YOUNGER  
SCHOOLCHILDREN AS A PSYCHOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL PROBLEM**

“Детство – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детстве, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш”, – писал В. А. Сухомлинский.

Какой возраст наиболее удобен для воспитания этноtolерантного отношения к другому?

Воспитывать в ребенке этноtolерантность целесообразно в младшем школьном возрасте. И вот почему:

Именно в этом возрасте начинает формироваться чувство культурной идентичности, а соответственно повышается интерес к вопросам культурной принадлежности.

Именно в этом возрасте поиск приемлемых социальных ролей, интерес к общению за рамками ближайшего социума, потребность во взаимопризнании и взаимопонимании с окружающим миром заставляют ребенка впервые заинтересованно столкнуться с иными культурами.

Именно в этом возрасте, по мнению психологов, особое значение для ребенка приобретает его собственная жизненная позиция. Предпосылки этого – повышенный интерес к себе, своему внутреннему миру, развитие рефлексии, стремление к отстаиванию собственного мнения.

Сложившаяся в последнее десятилетие и развивающаяся сегодня ситуация в стране в значительной степени повлияла на возникновение проблем, связанных с организацией обучения и воспитания школьников. Размытость нравственных ориентиров, нечеткость мировоззренческих и воспитательных позиций в значительной степени затрудняют становление личности современного школьника, развитие и актуализацию его личностного потенциала. Поэтому дети часто испытывают трудности, связанные с неумением, а отсюда и нежеланием принять и понять другого именно как другого. В большинстве своем они не могут даже представить себе, что перед ними другой человек – с иной, своей собственной логикой мышления и поведения. И часто пытаются проецировать на других собственные мысли и качества. Интенсивные миграционные процессы, протекающие на фоне явных и скрытых межэтнических конфликтов, обостряют проблемы формирования этнотолерантности младших школьников [2, с. 72].

Кроме того, современная ситуация обучения школьников характеризуется значительным увеличением приходящейся на них интеллектуальной и обусловленной разными факторами эмоциональной нагрузки. Одним словом, сегодняшние дети оказываются в условиях, когда становление и развитие личности затруднено в целом.

Обращая внимание именно на младшего школьника, следует обратить внимание на все то, что формирует его сознание, картину мира в целом. Дети младшего возраста окружены такими “воспитательными институтами”, как, в первую очередь, семья, далее – это школа, СМИ, окружающая среда. К сожалению, нетерпимость через средства массовой информации, через достаточно агрессивное настроенное социальное окружение, проникая в детскую среду, находит в ней живой отклик. В этом случае ребенку трудно самому вычленив программу воспитательных аспектов, необходимую для жизни в социуме.

Может ли школа как-то препятствовать этому? На наш взгляд, не только может, но и должна! Одна из важнейших целей воспитания – ориентация ребенка на общечеловеческие ценности. Поэтому сегодня так важно найти эффективные механизмы воспитания детей в духе терпимости, уважения пра людей всех рас и народов. В данной ситуации образование должно быть направлено на раскрытие и проявление лучших человеческих качеств, национального самосознания с целью сближения народов и их культур. Это означает, что необходимо обратить внимание на повседневную человеческую жизнь, включающую совместный труд, сострадание, сочувствие, сопереживание не только в своем этносоциуме, но и в многонациональном сообществе [2, с. 37].

В наше время образовательные учреждения по национальному составу неоднородны, наоборот, они представлены множеством этнических групп. Это приводит к тому, что содержание образования должно включать в себя три взаимосвязанных компонента, так считает М. Г. Тайчинов, автор работы “Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном государстве”.

Эти компоненты представлены в следующем виде:

- обеспечение каждому возможности самоидентифицироваться как представителю той или иной национальной культуры и традиций;
- создание условий для равноправного диалога с этнокультурным окружением;
- вовлечение растущей личности в цивилизационные процессы, основывающиеся на национальных, общероссийских и общечеловеческих ценностях [7].

В сложившейся ситуации многонациональности населения России, признавая вклад каждого народа в развитие страны и основываясь на том, что защита достоинства и прав каждого народа является основным принципом и гарантом политической стабильности России, школьная образовательная политика должна быть направлена на сохранение и развитие всего богатства и многообразия культур [2]. “Через национальную культуру – к общечеловеческим ценностям, к содружеству всех народов Российского государства – такова должна быть основная идея образования в России” [7].

Через изучение культуры других народов осуществляется воспитание в духе терпимости и взаимопонимания. Владение знаниями иной культуры открывает возможность для всестороннего развития человека.

Включение младших школьников в родную этнокультурную традицию в деятельности учебного учреждения должно быть дополнено переходом от приобщения к национальной культуре к познанию и уважению культур народов совместного проживания в многонациональном государстве и принятию мировых культурных ценностей [2].

“С целью гармонизации межэтнических отношений, создания нормальной социально-этнической и психологической атмосферы в учебно-воспитательных учреждениях, а также формирования гуманистических этнокультурных связей, целесообразно вовлекать школьников в многоплановые учебные и внеучебные виды деятельности:

- проведение национальных праздников, связанных с памяtnыми датами исторического значения, юбилеев выдающихся деятелей культуры, литературы, науки и народных героев;
- организация олимпиад, выставок по национальным видам спорта и играм;
- участие в фольклорных концертах с исполнением национальных песен и танцев;
- участие в конкурсах на лучшее приготовление национальных блюд [3].

Здесь главным условием создания любой из видов деятельности является приобщение и становление личности учителя, педагога образовательного учреждения. Необходимо не только обогатить знания учителя в этой сфере, но и сформировать потребность “научения” младших школьников этнотолерантному сознанию, этнотолерантным взаимоотношениям.

Легче формировать мотивизацию к чему-либо у других, если есть в этом убежденность у самого себя. Сегодняшняя обстановка в мире предопределяет мотивизацию к изучению проблемы межэтнических конфликтов, а также поиск решения этой проблемы.

Взрыв интереса к проблемам этничности, толерантности, взаимодействия и др. связан с глобальными изменениями и объективно осуществляющимся новым обустройством мира, в котором, с одной стороны, на международную арену в качестве субъектов вышли новые народы, новые этносы с потребностью и законными претензиями на активное участие в решении глобально значимых проблем наравне с другими, вместе с другими; с другой – объективно обусловленное втягивание в единый процесс и распространение достижений человечества на новые пространства и народы, втягивание их в информационные сети и т. д., обостряет процесс “ограничения” – этнического самоутверждения и самоопределения на фоне роста самосознания народов, представителей разных этносов [3].

Заоевывание права на такое самоутверждение приводит часто к обострению противоречий с другими этносами. И, наконец, происходит активная миграция представителей разных этносов – миграция специфическая, исторически определенная. Современная миграция происходит разорванно, индивидно, разнонаправленно, дисперсно. Она ставит свои этнопроблемы.

Главным в новой ситуации функционирования самоопределяющихся этносов стало большее раскрытие внутренней замкнутости и “выброс-выход этносов в новые отношения, в новые формы взаимодействия, во-первых.

Во-вторых, этнос в отношениях взаимодействия представлен не только целостно, но и в децентрализованной форме, группами мигрантов и отдельных людей, в значительно большей степени, чем когда-либо, рассредоточенных в пространстве, а поэтому уровни, формы межэтнических отношений значительно усложнились. Этническое разнообразие приобретает новые оттенки.

В-третьих, представители различных этносов вступили в новые по широте, глубине и содержанию непосредственные контакты и отношения взаимодействия. Межэтнические контакты и взаимодействия получают новые акценты. Новые характеристики приобретают проблемы важнейшего постоянно “действующего” феномена отношений всех уровней – толерантности [8].

Собственно межэтнические отношения во все большей степени конкретизируются при одновременном занятии целостными этносами соответствующих позиций. В настоящее время в том или ином обществе в большей степени, чем раньше, переносят не только определенные черты понимания этноса на отдельного человека, но и характеристики отдельного человека на этнос.

Совершенно очевидно, что происходящие в настоящее время события и все произошедшие изменения захватывают этническую сферу в такой степени, в какой она не обнажалась на протяжении всего предшествующего периода.

Межэтнические отношения становятся более выражено многоуровневыми и многоплановыми, принимают новые акценты, при этом часто становятся враждебными. Система отношений дифференцировалась по уровням и содержанию и одновременно усложнилась, приобрела новые интегральные характеристики и новые смыслы. В такой же степени усложнились проблемы познания этих отношений

Одной из конкретных, но чрезвычайно важных проблем, в которой концентрируются многие главные вопросы взаимоотношений и межэтнических связей, выступает проблема пространства межэтнических контактов и развития взаимоотношений растущих людей, принадлежащих разным этносам.

Все более часто другие разные приходят в соприкосновение, в котором возникают противоречия своего и чужого, непонятого, а поэтому плохого. Такое положение четко фиксировалось на территории СНГ после распада Советского Союза. В движение пришли миллионы людей, в города России хлынул поток мигрантов не только русских, но и практически всех национальностей из всех бывших союзных республик.

В российскую школу, в частности, пришли новые (не адаптированные еще так, как те, которые живут десятилетия на российской территории) дети армян, таджиков, киргизов, чеченцев, азербайджанцев и др. И все эти дети – друг другу чужие по своим установкам, привычкам, языку – учатся в русскоязычной школе. А малый резерв времени при быстрых темпах и ритмах развития общества и нововведений не позволяет им быстро адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности. Межэтнический конфликт возникает уже на уровне класса, школы, т. к. дети мигрантов “другие”, отличаются внешностью, порой носят детали национальной одежды и т. д. Эти дети и их родители живут в новом окружении в сложной и напряженной ситуации.

Возникает конфликт внутренний и внешний, в большей или меньшей степени проявляемый (в зависимости от общей ситуации и сохранения соответствующего климата, способствующего толерантности отношений), скрытый и явный, появляются настороженность, тревожность, недоверие и неверие в свои силы, или, напротив, агрессивность, жесточение, обусловленные самыми разными причинами, базирующимися на различии, разности и неадекватной оценке (которая сама обуславливается комплексом причин и обстоятельств) [1].

Совершенно очевидно, что решение проблем построения адекватных отношений разноэтничных детей, отношений, в которых, как в маленькой капле, отражаются многие главные вопросы современных межэтнических проблем, может и должно опираться на важнейшие, выработанные в системе психологических, социологических, культурологических, философских и других знаний положения, позиции, представления о межсубъектных, межличностных отношениях, в том числе об установках, феноменах самоопределения, самосознания, восприятия, оценках и т. д., связанных с их осуществлением и развитием. Особое значение приобретает здесь, как представляется, еще мало исследованная в качестве самостоятельной тема различий и сходства в позициях, вступающих в межличностные, в том числе межэтнические, отношения людей, тема, в рамках которой лежит понятие “иное”. “Иное”, не мое, как проявление другого, но не просто другое, отличное от меня, понимаемое или непонимаемое, принимаемое или непринятое, враждебно чужое, по-разному оцениваемое, а другое в системе моих отношений, другая представленность “свойственного мне как человеку” [2].

Во всех случаях “иное” в межсубъектных отношениях предполагает, как отмечалось, “Другое (индивида) в силу значения “Другого” в моем “Я”, в моем самосознании, самоопределении [6].

“Мое отношение к другому предполагает и отношение другого ко мне: “Я такой же другой для того, которого я сперва обозначил как другого, и он такой же “Я”, как “Я”! “Я” и “другой”: он “другой” для меня, как и “Я” для него; для себя он такой же “Я”, как и “Я”. Его нельзя свести к положению “другого”, это только его позиция, определяемая, исходя от меня, а не его сущность” [6]. Только соответствующее понимание Другого обеспечивает реальное понимание человеком самого себя.

И далее: “Я для другого человека и другие для меня – является условием человеческого существования” [6].

Эта позиция: Я и Другой, которая лежит в основе развития сознания, самосознания, самоопределения, общего психического развития человека, сохраняя значение и в самом процессе построения межсубъектных отношений, приобретает особый смысл в построении межэтнических отношений. В последнем случае актуализируется проблема построения пространства как дуальной оппозиции Я – Другой [1], в которой встречаются разные культурные смыслы, с тем, чтобы сформировать новые смыслы отношений взаимопонимания. Процесс построения такого взаимопонимания имеет сложную структуру, определяется особенностями индивидов, вступающих в отношения, характером развертывания отношений, имеет разные уровни и т. д. В качестве важного момента в межличностном восприятии выступает адекватность восприятия, “которая является своеобразным критерием готовности к межличностному пониманию”. Однако в отношениях конкретных представителей разных этносов именно этот фактор становится значимым препятствием. Такая адекватность полагает вхождение в смыслы другой культуры, что представляет значительную трудность и не всегда достижимо, т. к. гораздо сложнее в соответствующем плане по отношению к определенному индивиду, обладающему своим особым характером, своими индивидуальными особенностями, чем к этносу в целом. Пласт сложных восприятий Другого накрывается другим отношением к представителю иной, часто непонятной, сложно познаваемой культуры.

В позиции чужого, непонимаемого в наши дни часто оказывается ребенок. Попадая в школу как представитель другого, не основного для данной школы, данной области, страны этноса, ребенок может (уже в силу ситуации, объективно обусловленной, в частности, средствами информации) достаточно быстро адаптироваться к особенностям жизнедеятельности, поведению, основному языку окружения, сохраняя семейно закрепляемые традиции своего этноса, выигрывая от этого в своей разноплановой представительности. Может, но только тогда, когда его особенности будут приняты как объективная реальность, как должное в большом общем мире. И дети основной в этой школе национальности могут самоутверждаться в своем достоинстве, если они примут эту реальность [5].

Реальность “иного”, когда Другой – не чужой другой, непонятный и поэтому вызывающий отторжение, а просто “иной” как факт многообразия нас,

людей, когда не смыслы другой культуры (освоение, познание которых остается важным), а понимание реальности наличия многих, возможность и необходимость “иных” как моего разнообразия, становится главным для ребенка. Тогда в межэтнических отношениях проявляется новый акцент представленности Другого, отличного от моего Я. Другой не просто носитель другого Я – он, сохраняющий все свои характеристики как Другой (в его психологическом понимании), носитель другой культуры, необходимой в утверждении моего личного Я, он должен стать другим в утверждении моего человеческого Я [5].

Формируется представление об “ином” Другом, говорящем на языке, которого я не понимаю, и не понимающем или плохо понимающем мой язык, но способном думать, как я, и умеющем все, что могу я, он просто “иной”. “Иное” – это часть нашего существования. И это “иное” не лучше и не хуже моего – это просто иное, иной. Ребенок должен понять Другого как “иногое” (не чужого, враждебного Другого) в его индивидуальной представленности здесь, сейчас, сегодня, Другого, как “Я в принципе, просто “иногое” [5].

Возникает проблема, как осмысливается “иной” и как “иной” должен стать для меня таким же, как и я, другой, – иным для него.

Встает задача не только воспитания толерантности как необходимого (терпимого) отношения в цивилизованном мире, как условия и принципа сохранения отношений людей и самих себя, но и формирования отношений к этому феномену как средству самоутверждения при недозволенности опускаться до интолерантности [4].

Не менее важно формирование нового мышления, которое принимает многообразие не только как жесткую необходимость со знаком минус, но и как достижение, возможность и необходимость (со знаком плюс) “иногое”, понимание значимости “иногое” как своего богатства, формирование глубинных психологических оснований понимания “иногое” как реальности, которую надо не просто принять как неизбежность, а понять как значимую реальность [4].

В мире, где одно событие сменяет другое в быстром темпе, очень важно оценить правильно всю сложившуюся ситуацию. Наша субъективная оценка имеет огромное значение как для нас самих, так и для окружающих нас людей, у которых также формируется свое отношение к действительности.

Для формирующейся личности ребенка проблема правильного сознания к миру является главной, начиная с самого рождения, и продолжается в будущем. Здесь важно посмотреть, кто “идет”, “растет”, и “существует” рядом с малышом.

Ребенок должен не просто приучаться взрослыми, учителями, родителями к хорошему отношению к представителям иной национальности, как проявлению хорошего поведения и личностных качеств. Он должен не просто мириться с Другим иным и соответственным образом относиться к этому, он должен понимать, что это реальность его бытия, что иное – это условие, в котором функционирует человечество, и что иное – это и он в этом мире.

Он должен входить в мир, где не только есть география других народов, других стран, история других народов, других культур, которые он изучает,

о которых он узнает на познавательном уровне. Он должен принять их и на эмоциональном уровне, почувствовать, что он живет в мире, который весь состоит из многого разного, где есть иное, чем он, где это иное – часть его самого как человека, живущего в этом мире, часть его мира. Мир разный, и нет чужого, есть иное, чем я, есть иная культура, есть иные книги, языки, иные обычаи, иные песни.

“Основная этическая задача выступает, прежде всего, как основная онтологическая задача: учет и реализация всех возможностей, которые создаются жизнью и деятельностью человека, – значит борьба за высший уровень человеческого существования, за вершину человеческого бытия.

Строительство высших уровней человеческой жизни есть борьба против всего, что снижает уровень человека. Это есть основное в этике. Все остальное вокруг этого – производное и дополнительное. Что есть “высшее” (добро или зло) применительно к существованию человека, оценивается не по отношению к нему самому, принимается не как простое самоусовершенствование человека. Оценка “высшего” производится по отношению к тому и с точки зрения того, как оно проявляется, действует, что изменяет, усовершенствует в других людях. Оценка поступков осуществляется с точки зрения того, возвышают или унижают они человека, но не в смысле его гордости, а в смысле достоинства, ценности морального уровня его жизни для других людей” [8]. Все иное должно стать частью жизни каждого человека.

Именно поэтому учебно-воспитательная программа школы должна включать не только знания о других, но и этику отношения к Другому, где особое внимание должно уделяться отношению к иному в человеке как своему достоянию, поскольку это есть достояние человеческое. Она должна базироваться на принципе: “как много нас, и какие мы разные, и как это интересно, и как это значимо для понимания многообразия человека, к роду которого я принадлежу”.

Естественно, в современных условиях выхода на историческую арену значительно увеличенного разнообразия этносубъектов и роста человеческой активности, сложности отношений и роста негативных явлений в их развитии, задача эта, при отсутствии к тому же соответствующих психологопедагогических оснований формирования таких межэтнических отношений, четких программ и выработки дифференцированного понятийного аппарата для многогранных форм их представленности, предстоит (в настоящее время) как невыполнимая или трудно выполнимая.

Однако речь идет о важной задаче построения межэтнических отношений на будущее (ближайшее будущее) в сложном кризисном состоянии общества. И, в частности, перенос акцента с Другого – чужого на Другого – иного, такого же, как Я в принципе, и для которого Я как иное, но в единственном человеческом мире может стать тенденцией, свидетельствующей, что существуют реальные возможности поиска путей и соответствующих разработок воспитательных программ культурного человеческого многообразия, а это особенно актуально в настоящее время.

Живя в обществе, каждый индивид должен овладевать культурой различий: видеть в различиях в первую очередь положительную сторону и реагировать на различие без раздражения. Кроме того, индивид должен быть способен к оценке не только объектов как таковых, но и к оценке их сочетаний. На этом базируются такие полезные качества, как вкус и чувство меры, эстетическое чувство, чувство гармонии: во всем этом основными элементами являются именно какие-либо различия, рассматриваемые в их сочетаниях. При цивилизованном отношении индивидов к окружающему миру различия – это источник богатства и процветания, при нецивилизованном отношении – это источник раздоров и конфликтов

Как отмечал отечественный философ Ю. А. Шрейдер: «Самая страшная, из грозящих нам катастроф, это не столько атомная, тепловая и тому подобные варианты физического уничтожения человечества (а может быть, и всего живого) на Земле, сколько антропологическая – уничтожение человеческого в человеке».

#### Библиографический список

1. **Абдулкаримов, Г. Г.** Этнические стереотипы школьников: проблема формирования толерантного сознания [Текст] / Г. Г. Абдулкаримов // Образование в современной школе. – 2002. – № 4. – С. 35–43., С. 35–36
2. **Анисимов, О. С.** На пути к толерантному сознанию [Текст] / О. С. Анисимов – М. – 2000. – С. 248., с. 72
3. **Беловолов, В. А.** Этнокультурная направленность содержания образования [Текст] / В. А. Беловолов, С. П. Беловолова // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. С. 44, с. 44
4. **Бондырева, С. К.** Толерантность. Введение в проблему [Текст] / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов – М.; Воронеж: МОДЭК. – 2003. – С. 296., с. 231
5. **Мириманова, М.** Толерантность как проблема воспитания [Текст] / М. Мириманова // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 104–116.
6. **Сайко, Э. В.** Открытие Я в мире Другого и мира Другого в Я как путь восхождения к человеческому и человеческого [Текст] / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 3–11.
7. **Тайчинов, М. Г.** Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном государстве [Текст] / М. Г. Тайчинов // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 25–35.
8. **Крыско, В. Г.** Этнопсихология [Текст] / В. Г. Крыско, А. А. Деркач – М. – 2000. – С. 137

РАЗДЕЛ VII  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

---

УДК 378.18

*Андреева Елена Васильевна*

*Доцент, зам. директора по учебной и научно-методической работе Якутского филиала НОУ ВПО «Институт современного искусства» (г. Москва), filial-isi@yandex.ru, Якутск*

**ГЕНЕЗИС И СУЩНОСТЬ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Andreeva Elena Vasilyevna*

*An assistant professor, a vice-director on teaching and scientific-methodical work of the Yakut Branch of Non-State Education Establishment of Higher Professional Education "Institute of Modern Art" (Moscow), filial-isi@yandex.ru, Yakutsk*

**GENESIS AND ESSENCE OF OUT-OF-SCHOOL ACTIVITY  
IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION**

На сегодняшний день специфика проблемы развития профессиональной личности студента достаточно изучена относительно учебных занятий студентов. Вместе с тем, она остается открытой, если иметь в виду внеучебную деятельность, социальная и профессиональная значимость которой порой не осознается не только самими студентами, но и преподавателями.

Для изучения данного вопроса в своем исследовании мы осуществили экскурс в историю образования и проанализировали источники и документы по истории образования с целью выявления в структуре профессионального образования как в российской системе образования, так и зарубежной, в разные исторические периоды такого компонента учебно-воспитательного процесса как внеучебная деятельность, проследить эволюцию содержания и форм данной категории, сделать вывод о целесообразности и эффективности внеучебной деятельности в учебно-воспитательном процессе.

Справочная литература дает определение внеучебной деятельности в контексте школьного образования. Согласно, Российской педагогической энциклопедии, «внеурочная работа (внеклассная работа)» в школе является «составной частью учебно-воспитательного процесса, одной из форм организации свободного времени учащихся, основными задачами которой является создание благоприятных условий для проявления творческих способностей, наличие реальных дел, доступных для детей, имеющих конкретный результат. Предпочтительными формами данной работы являются организация предметных кружков и научных обществ учащихся, развитие художественного и технического творчества, физкультуры и спорта» [1, с. 151]. Указывается, что в дореволюционной России внеурочная работа производилась учебными

заведениями, главным образом, в виде занятий творчеством, организацией тематических вечеров и др.

Анализ широкого круга источников (Г. Н. Алова, О. А. Березина, Л. М. Ванюшкина, С. И. Гессен, Н. К. Крупская, М. В. Ломоносов, А. С. Макаренко, П. Н. Милюков, В. С. Митина, Л. Н. Модзалевский, М. М. Новиков, В. Я. Пилиповский, М. М. Поташник, М. М. Рубинштейн, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий и др.) позволяет говорить о том, что внеучебная деятельность как одна из форм организации свободного времени учащихся упоминалась в разное время в контексте вопросов обучения и воспитания, хотя не всегда идентифицировалась как таковая.

В «Очерках истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен» Л. Н. Модзалевский отмечал, что отличительной чертой европейского университетского быта были различные праздники и церемонии, участие в которых принимали и профессора, и студенты. По праздникам студенты устраивали театральные представления, маскарады, которые заканчивались в конечном итоге хулиганскими выходками и драками, что вызывало недовольство со стороны граждан и властей. Привычными были дуэли, рыцарские турниры, пьянство, воровство [2, с. 247].

В эпоху Возрождения и Реформации сформировалась такая тенденция в организации свободного времени в университетах, как самостоятельные научные исследования; студенты, занимающиеся научными исследованиями, пользовались большим уважением [2, с. 261].

В XVIII–XIX вв. содержательный спектр внеучебных занятий расширился за счет занятий искусствами, историей, арифметикой, путешествий.

М. В. Ломоносов считал, что свободное от учения время необходимо посвящать изучению наук. В «Проекте регламента академических гимназий» отдельным пунктом выделено, что гимназисты в период обеда и ужина должны «читать по очереди полезные исторические и нравственные книги, русские и славянские, что весьма способствует распространению добродетели и упражнению в чтении» [3, с. 219].

К началу XIX в. в российских университетах в результате сокращения и ограничения университетской автономии произошло ограничение и формализация не только учебного процесса, но и внеучебной деятельности студентов. Всякого рода сообщества считались очагом революционной пропаганды. По свидетельству М. М. Новикова, «кипучая энергия молодежи, не находя для своего выявления достаточных возможностей в университетской работе, стала искать для себя выхода вне университета, в кутежах и попойках, что было на руку администрации, так как отвлекало студентов от политических действий» [4, с. 439].

Традиционной особенностью внеучебной деятельности в высшем учебном заведении в России в XIX в. была совместная деятельность преподавателей и студентов во внеучебное время. В дореволюционный период контакты студентов и преподавателей во внеучебное время были преимущественно индивидуальными и базировались на общих научных интересах. По мнению

Н. И. Пирогова, выдающегося ученого и педагога, такое общение резко повышало эффективность учебного процесса, развивало самостоятельность мышления и творческий подход студентов к изучаемому материалу [5, с. 25].

Таким образом, до конца XIX – начала XX вв. внеучебная деятельность в высшей школе присутствовала в образовательном процессе как бессистемное явление, протекающее в форме как индивидуальных (беседы, научные занятия), так и коллективных (групповой отдых и развлечения, чтение литературы, театрализованные представления и пр.) видов деятельности.

В практике высшего профессионального образования советского периода внеучебная деятельность также занимала определенное место.

Так, в 20-е годы значительное внимание, особенно в педагогических вузах, уделялось внеаудиторной, факультативной (клубной и студийной) работе, которая была насыщена элементами театрального искусства и способствовала формированию профессионального мастерства студентов. В 30-х гг. в учебных планах советских вузов были выделены часы на факультативные занятия (около 100 часов из 1200 по учебному плану), в 40–50-х гг. часы были увеличены до 400 ч. В 60–80-е гг. шагом вперед было включение в учебные планы второго поколения дисциплин по выбору и дополнительных видов обучения (помимо факультативных). В 90-е гг. с принятием новых государственных стандартов объем факультативных и занятий по выбору вырос до 450 ч., а в некоторых вузах до 800 ч. [6].

В этот период внеучебная деятельность студентов вузов определялась как **совокупность взаимосвязанных, но различных видов деятельности, направленных на всестороннее развитие личности и формирование профессиональных качеств современного специалиста** [7, с. 4].

Основными видами внеучебной деятельности, согласно исследованиям Г. Н. Аловой, А. Н. Чижа, в советский период были:

- общественно-политическая практика («школа первокурсника», «школа агитатора и лектора-пропагандиста»; «школа молодого специалиста»), которая выступала как совокупность взаимосвязанных видов и организационных форм добровольной деятельности студентов, направленной на воспитания и развитие личности в соответствии с идеалами и идеологическими установками того периода, оказание помощи различным социальным институтам;
- студенческий труд в течение 3 семестра (студенческие строительные отряды), позволяющий сформировать знания о потребностях местного производства в тех или иных профессиях; о принципах и формах организации производительного труда, о системе морального и материального стимулирования, трудовые и политехнические умения и навыки;
- факультет общественных профессий (ФОП), основными задачами которого были приобретение студентами необходимых знаний и практических навыков по организации массовой политической и культурно-просветительской, спортивной и туристско-экскурсионной работы, по руководству коллективами художественной самодеятельности, техническими и другими

кружками; приобщение студентов к пропаганде политических, художественных, научно-технических знаний среди трудящихся;

– научная работа студентов (НИРС), реализующая задачи развития интеллекта, мышления, аналитических умений;

– физкультура и спорт во внеучебное время, выступающие средством сохранения и укрепления физического, психического и психологического здоровья, развития морально-волевых качеств, физической культуры личности специалиста. Эта деятельность осуществлялась в рамках работы ДСОЮ спортклубов, ДОСААФ, в кружках, секциях;

– работа в студенческом общежитии [7; 8].

В 80-х гг. внеучебная работа вменялась в обязанность как преподавателям, так и студентам. «Тотальность, централизация – вот основные черты внеучебной работы вузов в этот период», – отмечается в материалах научно-практической конференции по вопросам воспитания в высшем учебном заведении [9, с. 114].

В целом данный период характеризуется парадоксальной тенденцией: тотализация внеучебной деятельности, полный охват внеучебной деятельностью учащихся при нарастающей социальной пассивности, прогрессирующем равнодушии к общественным делам. С одной стороны, эта тенденция объяснялась «исчерпанностью экстенсивных путей воспитания», [10] с другой, изменениями в сознании студенческой молодежи под влиянием массы информации об историческом прошлом страны, деятельности партии, обрушившейся на советское общество во второй половине 80-х гг., когда произошло крушение прежних социальных ориентиров, а новые еще четко не обозначились. Формализм в деятельности молодежных организаций; «мероприятийная» педагогика; крайне низкий уровень идейно-нравственного обеспечения процесса воспитания латентно способствовали рождению новых форм внеучебной деятельности, таких как: дискуссионные клубы, политические дискуссии, «политбои», студенческие шествия и забастовки. Однако неудовлетворенность результатами предложенного экономического и политического курса второй половины 80-х гг. приводила к тому, что и эти формы исчерпывали себя, студенчество и молодежь создавали самостоятельные организации, зачастую весьма радикального направления.

В 90-е гг. обнаружилась тенденция, согласно которой в учебных заведениях всех ступеней предлагалось вообще отменить всякую внеучебную деятельность, так как «она не оплачивалась» [11]. Учителя и преподаватели объявляли себя «урокодателями», в обязанности которого воспитание не входит, объявляя это функциями семьи.

С другой стороны, с середины 90-х гг., многие вузы, учитывая кризисную ситуацию в обществе и трудное положение учебного заведения в нем, начали проводить определенную работу по оздоровлению нравственно-психологического климата, социальной защиты студентов, по поддержанию

у них оптимизма и веры. Заново формировалась система внеучебной работы, создавались советы по воспитательной работе, разрабатывались концепции воспитательной работы, реорганизовывались и вновь организовались студенческие общественные организации, работающие в сфере организации досуга студентов.

Материалы научно-практических и научно-методических конференций по проблемам воспитательной и внеучебной деятельности в вузах, проведенные за последние 7 лет (Санкт-Петербург, Казань, Новосибирск, Уфа, Пермь, Якутск), позволяют выделить существующие в настоящее время различные точки зрения на место внеучебной деятельности в профессиональной подготовке специалистов. Одни предлагают использовать потенциал внеучебной работы как средство содействия формированию высококультурной, нравственной личности, умеющей жить в быстро меняющемся мире, способной поддерживать конкурентоспособность на рынке труда; другие видят в ней инструмент воздействия на «социально-незрелую, эмоционально и интеллектуально неразвитую, уклоняющуюся от соприкосновений с жизнью, неспособную в большинстве своем к овладению серьезными науками» массу [11], третьи считают, что главная задача внеучебной и воспитательной деятельности – создание условий для активной жизнедеятельности студентов, для гражданского самоопределения и самореализации, максимального удовлетворения потребностей студентов в интеллектуальном, культурном, нравственном развитии [12].

Обращаясь к истории профессионального образования в России, мы провели исследование места и роли внеучебной деятельности в профессиональной подготовке специалистов в профессиональных образовательных учреждениях среднего звена в России в разные исторические периоды.

В ходе исследования (работы П. Ф. Анисимова, Н. Я. Ильяшевой, Р. М. Каримовой, А. П. Кондратюк, Б. И. Корнилова, Н. Н. Кузьмина, Л. М. Митиной, Н. А. Моревой, Л. М. Семушиной, М. С. Спириной, Е. И. Степановой, Д. А. Торопова, И. В. Чистовой, Т. И. Шамовой и др.) отметим, что в профессиональных промышленных учебных заведениях дореволюционной России учебный процесс был ориентирован на формирование трудовых навыков, ускоренной практической подготовки.

В «Истории среднего профессионального образования в России» мы находим сведения о том, что в профессиональных школах начала 18 в. преподаватели, кроме выполнения своих прямых обязанностей, занимались наблюдениями за учениками, чтобы «сии школьники не пьянствовали и от школы самовольно не отлучались, драк ни с кем и обид никому ни в чем не чинили» [13, с. 29]. Из этого можно сделать вывод о том, что внеучебное время учащихся не было организовано и использовалось ими согласно существующей традиции времяпровождения.

В учебных планах профессиональных школ и училищ не предусматривалось овладение необходимыми для грамотного работника знаниями по математике, химии, физике и другим предметам, выпускникам не обеспе-

чивалась достаточная практическая подготовка для работы в качестве технического руководителя на предприятии. Учебные планы промышленных учебных заведений были перегружены обязательными классными занятиями и работой в мастерской. Отсутствовала производственная практика. В случае, когда имело место соединение обучения с работой на производстве, это диктовалось не педагогическими целями, а экономическими задачами – использовать насколько возможно учеников как рабочую силу на предприятии. Однако даже при этом сам факт соединения обучения с производительным трудом положительно влиял на специальную подготовку выпускников профессиональных школ [14].

В начале XIX в. в некоторых училищах вводилась практика, в технических училищах проводились экскурсии на производство, студенты сами изготавливали таблицы, чертежи, модели, необходимые для наглядного обучения [13].

В воспитательной работе профессиональных школ главным было формирование религиозно-нравственных норм и дисциплины, имевшее целью воспитать у обучающихся такие качества, как беспрекословность и верно-подданность. С этой целью проводились беседы на религиозно-нравственные темы, которые широко практиковались во внеучебное время, контролировалось неуклонное выполнение всех религиозных обрядов. С другой стороны, в зародыше пресекалось всякое свободомыслие, интерес к общественно-политическим проблемам, попытки самоорганизации. Стремление к самообразованию, потребность в чтении литературы, выходящей за рамки учебной программы, интерес к событиям, происходящим вокруг – все это считалось опасным и искоренялось.

В связи с этим уровень общего и профессионального образования выпускников профессиональных учебных заведений был низким. Некоторая часть выпускников не хотела идти на производство, а стремилась сразу же поступить в высшее учебное заведение, изначально используя обучение в качестве «подготовительных курсов». Это объяснялось тем, что средние специальные учебные заведения были более доступны народу, чем гимназии и реальные училища, где подготовку к вузу получали в основном дети дворян и буржуазии. Многие выпускники стремились получить учительские должности, где имелась возможность реализовать свои «духовные потребности» [14, с. 30].

В 80-е гг. XIX в. за учащимися учебных заведений всех ступеней устраивались слезки, им запрещалось посещать театры, библиотеки, устраивать вечера.

Существующее положение дел привело к тому, что в период революционных событий среди требований, предъявляемых учащимися средних технических училищ к администрации, были требования о свободе кружков самообразования и съездов учащихся, праве участия в работе общественных организаций и посещениях всех общественных учреждений, о свободе исполнения религиозных обрядов, свободе слова и собраний для учеников в стенах учебных заведений, отмена внешкольного надзора, расширение общеобразо-

вательных курсов за счет введения естествознания, введение практических занятий по точным наукам, введение преподавания словесности.

Администрация училищ была вынуждена идти на некоторые уступки и даже целенаправленно активизировать воспитательную и внеучебную работу с целью отвлечения учащихся от революционного движения. Так, например, после революции в Уральском горном училище наряду с обязательными предметами было введено изучение в вечернее время для желающих иностранных языков [14].

Однако эти изменения, как правило, существовали недолго и с затуханием революционных событий постепенно сворачивались.

В советский период средняя профессиональная школа прошла те же этапы, что и высшая школа, и направления внеучебной деятельности отражали задачи, которые стояли перед страной в определенные исторические периоды: в первые годы советской власти – это общественно-трудовое, просветительское направление; довоенные годы – совершенствование профессиональных качеств и военизация, во время войны – патриотическое, оборонно-спортивное; послевоенные годы и годы реформ – военно-патриотическое, общественно-профессиональное; в 70–80-е годы – научно-техническое творчество, общественно-идеологическая работа; 90-е годы характеризовались сокращением объема внеучебных занятий, сужением содержания и тематики внеучебной деятельности.

Вместе с тем, необходимо отметить, что внеучебная деятельность в профессиональных учебных заведениях системы среднего профессионального образования традиционно отличалась от аналогичной вузовской деятельности в пользу разнообразия, содержательности, профессиональной направленности.

Основными направлениями внеучебной деятельности в профессиональных учреждениях системы СПО были:

- общественно-политическое (изучение ленинских работ, участие в работе агитбригад, выполнение обязанностей политинформаторов, агитаторов и пропагандистов, участие в избирательных кампаниях, в пропаганде педагогических, политических знаний, работа в комсомольских структурах, профсоюзе и пр.);

- деятельность по предмету (кружки, изготовление наглядных пособий, конкурсы, викторины, предметные недели, драматизация, конференции, дискуссии и пр.);

- организация досуговой деятельности;

- производственная практика;

- спортивная деятельность.

Проведенное исследование места и роли внеучебной деятельности в профессиональной подготовке специалистов в образовательных учреждениях высшего и среднего звена подводит нас к следующим выводам:

- в дореволюционной России внеучебная деятельность опосредованно была направлена на разрешение возникшего противоречия между необхо-

димостью в грамотных специалистах и сложившейся системой подготовки кадров, отличительной чертой которой было стремление властей не вносить существенных изменений в систему подготовки специальных кадров;

- внеучебная деятельность характеризовалась строгой регламентацией, подконтрольностью, отсутствием самостоятельных, самодеятельных организаций учащихся и прочих свобод;

- содержание внеучебной деятельности, воспитательной работы было ограничено, минимально направленно на формирование профессионально-значимых качеств, максимально – на формирование «верноподданнических чувств», на воспитание «не активных дельцов, будущих руководителей капиталистического производства, а безвольных, не привыкших самостоятельных мыслить чиновников» [14, с. 275].

- администрация образовательных учреждений не была заинтересована в организации внеучебной деятельности, как в экономически невыгодной и социально опасной;

- формами внеучебной деятельности были – самообразование, чтение литературы, выходящей за рамки учебной программы, редко – производственная практика, интерес к событиям, происходящим вокруг, участие в них;

- в эволюции содержания внеучебной деятельности можно выделить два направления: первое – расширение общеобразовательной и общепрофессиональной подготовки студентов; второе – формирование гражданского самосознания, чувства достоинства, самоуправления и пр.

- внеучебная деятельность приобретала со временем в учебном процессе определенные функции: разгружала учащегося, облегчая его обучение, связывала его с жизнью, удовлетворяла как гражданские интересы учащегося, так и познавательные;

- в советский период были разработаны принципы организации внеучебной деятельности, формы и виды, определен ее воспитательный потенциал (С. Т. Шацкий, А. С. Каптерев, Сухомлинский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко);

В советский период содержание внеучебной деятельности определялась идеологическими и педагогическими целями и реализовывалось в мероприятиях, предметное содержание которых определялось государственными и политическими задачами и структурами; для системы среднего профессионального образования внеучебная деятельность ограничивалась отдельными воспитательными мероприятиями; не изучалось ее влияние на профессиональное становление.

Современные российские исследователи (В. Е. Алексеев, Г. Н. Алова, В. М. Большов, Р. М. Каримова, М. П. Каюмова, А. И. Норец, М. У. Пискунов, Т. Н. Попова, А. Н. Чиж и др.) определяют внеучебную деятельность студентов высших и средних специальных и профессиональных учебных заведений как:

– систему целенаправленных образовательно-воспитательных занятий и общественно-полезных дел учащихся, задачей которой является расширение профессионального кругозора, развитие, закрепление и формирование интереса и склонностей учащихся к избранной профессии, формирование у студентов творческих способностей и стремления к профессиональному самообразованию;

– подсистему образовательного процесса, обеспечивающую профессионально-личностное развитие и саморазвитие на основе индивидуально-творческого подхода в деятельности, избирательного отношения к действительности, свободного выбора субъектной позиции, добровольного принятия жизненных ценностей и приоритетов [8];

– активное участие студента в профессионально ориентированных занятиях, осуществляемое в свободное время в соответствии с собственными интересами и склонностями [15];

– дополнительную форму воспитательной работы, на которой студенты закрепляют приобретенные на уроках знания и совершенствуют умения и навыки [16, с. 31].

Результаты исследования позволяют говорить о том, что внеучебная деятельность выступает одновременно и мотиватором обучения профессии и средством изменения качественных характеристик этого процесса.

### Библиографический список

1. **Российская педагогическая энциклопедия.** В 2-х т. Т. 1 [Текст] / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – 680 с.
2. **Модзалевский, Л. Н.** Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен [Текст] / Научная ред. М. В. Захарченко, Л. Н. Модзалевский – СПб.: Алетейя, 2000. – 429 с.
3. **Ломоносов, М. В.** О воспитании и образовании [Текст] / Сост. Т. С. Буторина / М. В. Ломоносов – М.: Педагогика, 1991. – 344 с.
4. **Новиков, М. М.** Судьба российских университетов [Текст] / М. М. Новиков // Педагогика российского зарубежья / Сост. Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 437–454.
5. **Солянкина, Л. Е.** Генезис педагогических идей в профессиональном саморазвитии студентов в России 19 века [Текст] / Л. Е. Солянкина // Специалист, – 2007. – № 1. – С. 25–27.
6. **Тенчурина, Л. З.** Подготовка и повышение квалификации профессионально-педагогических кадров в России (1920–1990): Учебное пособие для студентов вузов по специальности «профессиональное обучение» [Текст] / Л. З. Тенчура. – М.: Высшая школа, 2000. – 227 с.
7. **Алова, Г. Н.** Внеучебная деятельность студентов как фактор формирования профессиональных качеств будущего учителя. Методические рекомендации по управлению качеством подготовки учителей в педагогическом вузе [Текст] / Г. Н. Алова. – Свердловск: Свердловская ГПУ, 1981. – 70 с.
8. **Чиж, А. Н.** Внеучебная деятельность студентов в теории и истории высшего педагогического образования (1960–1980 гг.) [Текст]: дисс. д. п. н. / А. Н. Чиж. – Луганск, 1998. – 258 с.

9. **Внеучебная** деятельность в вузе: проблемы, перспективы. Материалы всероссийской научно-практической конференции [Текст] / Под ред. А. М. Шаммазова. – Уфа: Уфимский государственный нефтяной технический университет, 2004. – 153 с.
10. **Вульфов, Б. З.** Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы: содержание и методика деятельности [Текст] / Б. З. Вульфов, М. М. Поташник. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
11. **Воспитательный** процесс как инструмент повышения качества образования в вузе: отраслевая научно-методическая конференция 18–19 ноября 2004 г. [Текст] – Новосибирск: Новосибирская государственная академия водного транспорта, 2004. – 140 с.
12. **Каримова, Р. М.** Профессиональное воспитание студентов в условиях интеграции учебной и внеучебной деятельности [Текст]: дисс. к. п. н. / Р. М. Каримова. – Челябинск, 2005. – 168 с.
13. **История** среднего профессионального образования в России [Текст] / Рук. авторского коллектива В. М. Жураковский. – М.: НМЦ СПО, 2000. – 704 с.
14. **Кузьмин, Н. Н.** Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России [Текст] / Н. Н. Кузьмин. – Челябинск: Южно-уральское книжное издательство, 1971. – 280 с.
15. **Формирование** гуманитарной среды и внеучебная работа в вузе. // Всероссийская научно-практическая конференция [Текст] / Отв. ред. В. Н. Стегний. – Пермь, 1995. – 115 с.

РАЗДЕЛ VIII  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

---

УДК 316.613.5

**Китура Игорь Сергеевич**

*Преподаватель кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», sultanis@yandex.ru, Красноярск*

**Нургалеев Владимир Султанович**

*Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», sultanis@yandex.ru, Красноярск*

**ВЛИЯНИЕ ХАРАКТЕРА  
НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ЧЕЛОВЕКА**

---

**Kitura Igor Sergeevich**

*A postgraduate student of pedagogy and professional activity psychology department, Siberian State Technological University, sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk*

**Nurgaleev Vladimir Sultanovich**

*Doctor of Psychology, Head of Pedagogics and Professional Field Psychology Department of Federal Educational Establishment of Higher Education "Siberian State Technology University", sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk*

**INFLUENCE OF CHARACTER  
ON THE EMOTIONAL SPHERE OF A PERSON**

*Посеешь поступок – пожнешь привычку,  
посеешь привычку – пожнешь характер,  
посеешь характер – пожнешь судьбу...  
Народная мудрость*

Эмоциональная сфера человека представляет собой многогранный предмет гуманитарных (в том числе психолого-педагогических) и медицинских исследований. Ее изучение началось достаточно давно, но до сих пор она не потеряла своей феноменологичности в плане проявления личностью своей эмоциональности.

Эмоциональность – это скорость и глубина эмоциональной реакции человека на те или иные события. Эмоциональный человек придает большую значимость тому, что происходит с ним и вокруг него. У него гораздо чаще выражены различные телесные реакции соответствующего плана, и он, как правило, почти никогда не бывает спокойным, постоянно находится во власти каких-либо эмоций, в состоянии повышенного возбуждения или подавленности.

Важной чертой эмоционального человека выступает импульсивность, выражающаяся в несдержанности реакций, их спонтанности и проявлении в поведении еще до того, как сложившаяся ситуация будет обдумана и принято разумное решение по поводу того, как в ней действовать. Импульсивный человек сначала реагирует, а потом думает, правильно ли он поступил, часто сожалеет о преждевременных и неправильных реакциях.

Следующей чертой эмоционального человека выступает тревожность, которая выражается в беспокойстве и эмоциональных переживаниях, боязни, опасений, страхов. Ему кажется, что многое из того, что его окружает, несет в себе угрозу для собственного «Я» и он боится многого: незнакомых людей, телефонных звонков, испытаний, официальных учреждений, публичных выступлений и прочего.

Те проявления личности, которые, в конечном счете, становятся ее свойствами (характером человека), зависят от обучения и воспитания, от культуры, обычаев, традиций, многого другого. Природной основой проявления психологических качеств личности является темперамент, психолого-педагогические исследования которого показывают, что темперамент несколько изменяется под влиянием условий жизни и воспитания, а также самовоспитания, что сначала определяет особенности формирующегося характера человека, а затем определяется им [3, с. 35].

Как отмечает Н. Д. Левитов [1], характер – это сложившийся и укрепившийся под влиянием жизненных воздействий и воспитания определенный стиль отношений и поведения человека. Характер того или иного человека выражает определенный склад его потребностей и интересов, стремлений и целей, чувств и воли, проявляющихся в избирательности его действий и поведения, в отношениях и манерах поведения. В характере различают следующие основные качества: моральную воспитанность, полноту, цельность, определенность, силу, уравновешенность.

Моральная воспитанность, характеризующая человека со стороны его отношений и формы поведения, является ведущим и наиболее социально ценным качеством характера.

Полнота характеризует разносторонность потребностей и интересов, стремлений и увлечений, разнообразие деятельности человека. Одни люди отличаются многосторонностью, другие узостью, однобокостью и ограниченностью развития.

Цельность характеризует внутреннее единство психического склада человека, согласованность его отношений с различными сторонами действительности, отсутствие противоречий в стремлениях и интересах, единство слова и дела.

Определенность характеризует твердость и непреклонность поведения, которое постоянно соответствует сложившимся убеждениям, морально-политическим представлениям и понятиям, выработавшейся основной направленности, составляющей смысл жизни и деятельности человека.

Сила характеризует энергию, с какой человек преследует поставленные перед собой цели, способность страстно увлекаться и развивать большое напряжение сил при встрече с трудностями и препятствиями и преодолевать их.

Уравновешенность характеризует наиболее оптимальное или благоприятное для деятельности и общения с людьми, соотношение сдержанности и активности.

Эти основные свойства находятся в сложной, зачастую в противоречивой связи. Полнота, цельность, определенность и сила характера определяются в результате жизненных влияний и воспитания. Характер образуется в процессе непрерывного взаимодействия индивида с окружающими людьми, в процессе отражения складывающихся обстоятельств жизни и воспитания. От круга впечатлений и разнообразия деятельности людей зависят полнота и сила их характера [1, с. 21].

Изучение характера в истории психологической науки привело к формированию самостоятельного учения – характерологии, представители которого занимаются выявлением типов характера и их определение по внешним проявлениям с целью прогнозирования поведения человека в различных ситуациях.

Как отмечают большинство ученых [1; 2; 3; 4; 5; 7 и др.], критериями классификации типов характеров выступают, как правило, типические черты, которые являются общими и показательными для некоторой группы людей. Соответственно, под типом характера следует понимать выражение в индивидуальном характере черт, общих для некоторой группы людей.

Одним из критериев – оснований классификации характера человека, выступает акцентуация, понятие которой было введено в психологию К. Леонгардом [2]. Его концепция «акцентуированных личностей» основывалась на предположении о наличии основных и дополнительных черт личностей, которые прежде всего проявляются в общении с другими людьми. Поэтому, оценивая стили общения, можно выделить определенные типы акцентуации [Там же].

Позднее классификацию характеров на основе описания акцентуаций личности в подростковом возрасте предложил А. Е. Личко [3]. С точки зрения ученого, акцентуация характера – это чрезмерное усиление отдельных черт характера, при котором наблюдаются не выходящие за пределы нормы отклонения в поведении человека, граничащие с патологией.

Широко известна также типология характера Э. Фромма, построенная на основе отношения человека к жизни, обществу и нравственным ценностям. По мнению автора этой концепции, социальный характер определяет мышление, эмоции и действия индивида [7].

Широкое распространение получила классификация характеров в зависимости от принадлежности к экстравертированному и интровертированному типу, предложенная К. Юнгом. Экстравертам свойственны импульсивность, инициативность, гибкость поведения, общительность. Для интровертов

характерны фиксация интересов личности на явлениях собственного внутреннего мира, необщительность, замкнутость, склонность к самоанализу, затрудненная адаптация [8, с. 194].

Необходимо отметить, что каждый человек индивидуален и не всегда может быть отнесен к определенному типу. Очень часто у одного и того же человека оказываются достаточно развитыми самые разные черты характера (под чертами характера понимаются существенные свойства человека, из которых с определенной логикой и внутренней последовательностью вытекает одна линия поведения, одни поступки и которыми исключаются, как не совместимые с ними, им противоречащие другие) [5, с. 620].

Характер человека проявляется содержательно под действием целей, дающих направление его деятельности. Направленность – это характеризующее данного человека, своеобразное переживаемое им избирательное отношение к действительности, влияющее на его деятельность. Основой направленности выступает мировоззрение как совокупность взглядов на природу и общество. Мировоззрение может стать убеждением при условии его интериоризации во внутреннее достояние личности, глубоко воздействующим на ее деятельность. С мировоззрением как содержанием направленности тесно связано самоопределение человека, то есть те цели, которые человек перед собой ставит, и те средства, которые он использует для их достижения. При этом необходимо отметить, что даже у людей, имеющих одинаковое мировоззрение, существуют значительные индивидуальные различия в характерах.

Для понимания направленности важно знать не только ее содержание, но и то, что условно называется С. Л. Рубинштейном [5, с. 580–623] ее психическими характеристиками или психологическими формами, к которым относятся внимательность (как реализация непроизвольного и произвольного внимания в процессе жизнедеятельности), интересы (эмоционально окрашенные отношения к предметам и явлениям жизни, выражающиеся в стремлении познать эти предметы и явления, овладеть ими), чувства (устойчивые, эмоционально окрашенные личностные конструкты, в которых выражается отношение человека к кому-либо или чему-либо), страсти (ярко выраженные активные эмоциональные состояния, сильно влияющие на сознание и деятельность человека, овладевающие им на длительное время, иногда на всю жизнь) и настроение (устойчивая и продолжительная во времени, но не интенсивная эмоция, выражающая отношение человека к его жизненной ситуации в целом). При этом, с точки зрения ученого, чувства являются сторонами характера в той мере, в какой они выражают значимые для личности отношения человека к действительности и влияют на человеческую личность, а отсутствие у человека необходимой страсти в работе и убеждениях может выражать слабоволие, слабохарактерность.

Если направленность С. Л. Рубинштейн называет «головой» характера, то волю – его «хребтом».

Волевые процессы разнообразны и могут иметь формы влечения, желания, хотения и намерения. Влечение часто вызывается весьма ясной, даже временами навязчивой целью. В желании по сравнению с влечением более отчетливо выражен момент самоопределения человека. Человек в этом состоянии лучше, чем при влечении, владеет собой, рассуждает и выбирает цель. Хотение в отличие от желания обычно понимается как процесс, связанный с выбором не только цели, но и средств, ведущих к ее достижению. В хотении вообще подчеркивается большая готовность к действию чем в желании. Но эта готовность выражается не всегда в том, что отчетливо представляются пути к достижению цели, а чаще в исключении конкурирующих целей, в целенаправленном сужении внимания.

Волевые процессы необходимо различать также в отношении спокойствия или остроты, бурности их протекания. Бурность и напряженность волевого процесса выражаются также в затрате волевого усилия, под которым, в свою очередь, в психологии понимается как приказ себе делать все, способствующее достижению цели. Хотя воля и является одним из основных компонентов характера, все же было бы неправильно отождествлять волю и характер, поскольку не всякий волевой процесс имеет характерологическое значение. Некоторые намерения, стремления и желания человека могут быть временными, чисто ситуационными состояниями, общими для многих людей и совсем нетипичными для данной личности.

Мы придерживаемся позиции С. Л. Рубинштейна о том, что характер — только один из компонентов личности, в которую входят еще способности, темперамент, самосознание. «Сравнивая характер с личностью, психологи нередко исключают из нее способности, которые на самом деле являются ярким выражением личности в ее творческой деятельности. Характер, в широком смысле слова, только один из аспектов личности» [5, с. 42].

Теоретический анализ, представленный выше, показал, что характер очень тесно связан с различными сферами личности, поскольку формируется в течение всей жизни, в процессе деятельности когнитивной, эмоционально-аксиологической, поведенческой и других сфер человека. Он характеризуется психологами и педагогами как прижизненное приобретение личности, включающейся в систему общественных отношений, в совместную деятельность и общение с другими людьми и тем самым обретающей свою индивидуальность. Он складывается в зависимости от мировоззрения, от убеждений и привычек нравственного поведения, которые он у себя вырабатывает, от дел и поступков, которые он совершает в зависимости от всей его сознательной деятельности, в которой характер не только проявляется, но и формируется.

*Следовательно, можно утверждать, что эмоциональная сфера личности выступает, с одной стороны, фактором становления характера человека (то есть лежит в его основе), который, с другой стороны, в определенный момент своей сформированности начинает оказывать влияние по обратной связи на все сферы личности и особенно на эмоциональную, пос-*

*кольку ее проявления очевидны и ярко выражены посредством речи, эмоций и жестов, отражающих характер человека больше, чем его внешний вид. Будучи связаны с эмоциональной возбудимостью, жесты нередко имеют разное характерологическое значение (невыдержанность, неестественность, общую заторможенность, стеснительность, выдержку, умение владеть собой и другое) [4, с. 22].*

Становясь внутренним содержанием направленности характера, процессы эмоциональной сферы личности усложняются и развиваются в условиях волевой регуляции и личностной детерминации. Иначе говоря, формируясь под действием эмоциональной сферы личности, ее характер впоследствии становится механизмом развития всех сфер человека, в том числе и эмоциональной сферы.

### Библиографический список

1. **Левитов, Н. Д.** Психология характера [Текст] / Н. Д. Левитов – М.: СГА, 2009. – 424 с.
2. **Леонгард, К.** Акцентуированные личности [Текст] / Г. Леонгард. – М.: ЭКС-МО-Пресс, 2002. – 448 с.
3. **Личко, А. Е.** Психопатии и акцентуации характера у подростков. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО) [Текст] / А. Е. Личко. – СПб.: Речь, 2009. – 256 с.
4. **Райгородский, Д. Я.** Психология и психоанализ характера. Хрестоматия по психологии и типологии характеров [Текст] / Д. Я. Райгородский – Самара: издательский дом БАХРАХ-М, 2007. – 640 с.
5. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
6. **Рытченко, Т. А.** Психология деловых отношений [Текст] / Т. А. Рытченко, Н. В. Татаркова. – М: 2003. – 85 с.
7. **Фромм, Э.** Революция надежды [Текст] / Э. Фромм. – М.: Ювента, 2000. – 245 с.
8. **Юнг, К. Г.** Психологические типы // Психология индивидуальных различий [Текст] / К. Г. Юнг. – СПб.: Азбука, 2001. – 538 с.

УДК 316.6

**Ахвердова Яна Владимировна**

*Аспирант Ставропольского государственного университета, K-Psyho-Kpp@stavsru.ru,  
Ставрополь*

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
И ИХ ВЛИЯНИЕ НА САМОРЕГУЛЯЦИЮ ПОДРОСТКОВ**

**Ahverdova Yana Vladimirovna**

*The post-graduate student of the Stavropol state university, K-Psyho-Kpp@stavsru.ru,  
Stavropol*

**INDIVIDUALLY-TYOLOGICAL FEATURES AND THEIR  
INFLUENCE ON SELF-CONTROL OF TEENAGERS**

Проявления индивидуальности человека трудно поддаются описанию в обобщенной форме, так как имеют свою специфику для различных видов активности человека и по-разному проявляются в зависимости от особенностей деятельности, в которой реализуются. Обычно эту специфику описывают через особенности индивидуальных стилей конкретных видов деятельности, среди детерминант которых исследователи выделяют в первую очередь особенности темперамента человека. В то же время, наблюдая за людьми, за сложной палитрой их поведения, эмоциональными реакциями в различных жизненных обстоятельствах, мы всегда видим в том, как человек действует в самых разных жизненных ситуациях и нечто общее, целостное и типичное для данного характера и лежащее в основе множества индивидуальных стилей конкретных видов деятельности.

Возникает вопрос, каковы могут быть эти наиболее общие основания организации произвольной активности человека, позволяющие описать как индивидуальные ее формы, так и типичные для людей с различным типом характера?

Один из возможных конструктивных путей решения этого вопроса мы видим в исследованиях стилевых особенностей процессов саморегуляции человека. Силевыми особенностями саморегуляции являются типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности организации и управления своей внешней и внутренней активностью, устойчиво проявляющиеся в различных ее видах. К стилевым особенностям саморегуляции относят, во-первых, индивидуально-типические особенности регуляторных процессов планирования задач, моделирования ситуаций, программирования действий, оценивание результатов, т. е. процессов реализующих основные звенья системы саморегуляции. Во-вторых, стилевые особенности, которые характеризуют функционирование всех звеньев системы саморегу-

лирования и являются одновременно личностными свойствами, например, самостоятельность, надежность, гибкость, инициативность и т. д.

Актуальность исследования личностных аспектов саморегуляции связана с развитием субъектного или субъектно-деятельностного подхода, когда в психологию вернулось понимание, что деятельность и активность человека не могут быть бессубъектными и безличностными. Основными характеристиками субъектной активности являются: ее творческий характер, способность изменять окружающий мир (активность) и, что особенно важно, способность к самостоятельности, саморегуляции и самоорганизации (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и др.) [1; 2; 8].

Вопрос, как соотносятся понятия «субъект» и «личность», в чем специфика обозначаемой ими реальности, до сих пор остается дискуссионным. В литературе нет единого мнения по поводу того, является ли личность зоной развития субъектности или субъект – это высший этап личностного развития. При анализе взглядов С. Л. Рубинштейна, как правило, подчеркивается, что в его работах трудно найти критерии различения феноменов субъекта и личности: часто он пишет о личности, субъекте и человеке рядоположно. На наш взгляд, это свидетельствует не о синонимичности этих понятий, а о том, что человек – это всегда и субъект, и личность. Если понятие субъекта раскрывает его активное созидательное начало, способность к достижению субъектно-принятых целей, специфически человеческие способы существования в форме сознания и деятельности, то, говоря о человеке как личности, мы подчеркиваем его индивидуальные способы существования в смысле индивидуально своеобразного проявления сознания и деятельности, индивидуальной системы саморегуляции. К. А. Абульханова, интерпретируя раннего С. Л. Рубинштейна писала: «...личность – это постольку личность, поскольку она как субъект способна выработать способ связи своих потребностей и способностей на основе характера и, более того, поскольку она может удовлетворить собственные потребности своими силами в соответствии со своим характером». Она же утверждает, что сегодня мы можем говорить о принципе единства личности, сознания и деятельности, а А. В. Брушлинский пишет о личности как субъекте деятельности и сознания [1, с. 45–46; 93].

В нашем контексте это означает, что общие закономерности саморегуляции достижения цели соотносимы с понятием субъекта деятельности и сознания. А когда мы обращаемся к личности как субъекту деятельности и сознания, необходимо развивать представления об индивидуальных особенностях саморегуляции в их взаимосвязи с личностно-характерологическими особенностями человека и различными личностными структурами самосознания и бессознательного.

Развитие научных представлений о саморегуляции в отечественной психологии шло таким образом: первоначально принцип единства сознания и деятельности толковался в том смысле, что человек как субъект реали-

зуются в форме «действия», т. е. различных видов активности (практическая деятельность, общение, познание, поведение и т. д.), которые регулируются «сознанием». Представления о форме такой регуляции складывались в 60–70-е годы, с одной стороны, под влиянием кибернетических и физиологических моделей управления в контексте информационного подхода, популярного в период становления инженерной психологии (у разных авторов – акцептор действия, функциональные системы, контуры регуляции и т. д.). А с другой – в контексте деятельностного подхода с его увлечением структурным анализом деятельности (психологическая структура деятельности, системный анализ деятельности, единицы анализа деятельности и т. д.). Такое выделение двух сторон единого процесса психической активности человека в форме двух специфических способов его существования послужило методологической предпосылкой и предопределило развитие психологических представлений о возможности относительно независимого выделения процессов – активности и ее регуляции – на каждом из уровней организации психики. В русле структурного подхода к изучению деятельности были созданы структурно-функциональные модели регуляции и деятельности.

Изучению различий и регуляции поведения посвящено достаточно большое количество общепсихологических работ. Исследования направлены преимущественно на анализ влияния «макроуровневых» факторов. Работы общепсихологической ориентации концентрируют свое внимание на изучении индивидуальных механизмов саморегуляции, трансформации макро-социальных воздействий в интраиндивидуальные детерминанты.

Другой подход, также основанный на использовании категории установки, предложен А. Г. Асмоловым. Он рассматривал феномен установочной саморегуляции в контексте общепсихологической теории деятельности, полагая, что объективными факторами, вызывающими различные установки, являются мотив, цель и условия осуществления деятельности [5, с. 66].

Иной подход к проблеме исследования механизмов саморегуляции использовался Е. В. Шороховой. В качестве регуляторов человеческой деятельности она выделяет мотивы и цели, акцентируя значение последних. Выбор целей и средств их достижения, по мнению Е. В. Шороховой, выполняет регулирующую функцию в поведении человека. Сознательная регуляция поведения проявляется в действии волевых процессов. К основным характеристикам волевого поведения относится осознанность всех его звеньев – выбор цели, средств ее осуществления, оценка условий деятельности. Таким образом, «воля является процессом саморегуляции, самоконтроля поведения человека, она выступает как способность человека управлять собой, сознательно регулируя свою деятельность» [5, с. 98; 7].

Наиболее полно исследования такого рода проводились в 80-х годах в научной школе О. А. Конопкина [1], который создал структурно-функциональную модель осознанного саморегулирования деятельности человека. Им и его учениками по результатам изучения саморегуляции широкого круга профессиональной и учебной деятельности в 90-х годах была раз-

вита концепция осознанного саморегулирования произвольной активности человека, в которой обобщены данные исследований саморегуляции осознанной активности субъекта в достижении поставленных целей в разных видах деятельности.

Еще одно теоретическое основание исследования личностных аспектов саморегуляции – это концепция стиля саморегуляции личности, разрабатываемая по мере накопления данных об индивидуальных особенностях саморегуляции. Занятия психологической практикой особенно ясно показывают, что на проявление творчества, самостоятельности и других субъектных системных свойств, опосредствующих достижение профессиональных и учебных целей, прежде всего, оказывают влияние личностные особенности, характерологический склад человека, его самосознание, направленность, осознаваемые в различной мере побудители деятельности.

В отечественной психологии стиль чаще описывают через устойчивые индивидуальные особенности выполнения деятельности, детерминированные свойствами индивидуальности самых различных уровней и спецификой деятельности, в которой стиль формируется. Феномен стиля саморегуляции проявляется в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно-приемлемых результатов, в том, в какой мере процессы самоорганизации развиты и осознаны. Индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется комплексом стилевых особенностей регуляторики. К ним мы относим типичные для данного человека особенности регуляторного процессов, реализующие основные звенья системы саморегуляции (планирование, программирование, моделирование и т. д.), а также регуляторно-личностные свойства, или инструментальные свойства личности, такие как самостоятельность, гибкость, воля, контроль и т. д. В силу универсальности функциональной структуры регуляции для самых разных видов психической активности и деятельности в стиле саморегуляции проявляется общая регуляторная основа индивидуальности, которая, как показывают исследования, является предпосылкой формирования конкретных стилей деятельности в различных ее видах.

Представления об индивидуальных и стилевых особенностях саморегуляции, концепция стиля саморегуляции произвольной активности человека разработаны для изучения типичных для него индивидуальных способов регулирования, устойчиво проявляющихся в различных деятельностных ситуациях и видах психической активности и системно характеризующих стиль саморегуляции. В индивидуальных особенностях саморегуляции находит отражение то, как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает и корректирует свою активность для получения субъективно приемлемых результатов [1; 3; 4; 7].

При выраженной в психологической литературе тенденции весьма дифференцированного развития понятий самооценки, самопознания, самоотношения понятие саморегуляции остается достаточно обобщенным. Оно объединяет и представления о саморегуляции поведения как контроля за действием, и оценку субъектом соответствия поставленных целей и результатов их достижения, и формирование шкал самоотношения при переживании субъектом успеха – неуспеха целедостижения и в контексте отражения личностью своего потенциала.

А. Н. Леонтьев, характеризуя проблему самосознания как проблему высокого жизненного значения, венчающую психологию личности, расценивал ее в целом как нерешенную, ускользающую от научно-психологического анализа. Действительно, до настоящего времени не существует более или менее определенной и общепризнанной трактовки этой особой субъективной реальности. Чаще всего самосознание рассматривается как ориентировка человека в собственной личности, одна из основ саморегуляции [1, с. 71].

Самосознание (англ. self-consciousness) – осознание человеком себя как индивидуальности. Сознание человека может быть направлено либо на внешний мир, окружающий человека, либо на самого субъекта – тело, поведение, потребности.

Согласно С. Л. Рубинштейну, самосознание – это осознание самого себя как сознательного субъекта, реального индивида, а вовсе не осознание своего сознания. Исторически самосознание – более поздний продукт развития. Самосознание предстает как особо сложный процесс (самоосознание), динамическое образование психики, которое находится в постоянном движении не только в онтогенезе, но и в повседневном функционировании. Результатом процесса самосознания служит Я-концепция, понимаемая как совокупность установок, направленных на самого себя (Р. Бернс). Я-концепция при этом не просто продукт самосознания, но и важный фактор детерминации поведения [1, с. 83].

Самосознание – сложная психологическая структура, включающая в себя в качестве особых компонентов, как считал В. С. Мерлин, во-первых, сознание своей тождественности, во-вторых, сознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала, в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств и, в-четвертых, определенную систему социально-нравственных самооценок [8, с. 86].

Наиболее принятой является структура самосознания или Я-концепция (У. Джеймс, И. И. Чеснокова, Л. В. Бороздина и др.), в которой выделяются следующие аспекты: когнитивный (самопознание), эмоционально-ценностный (соотношение и самооценка) и поведенческий (саморегуляция) [1; 2; 6; 8].

Регулирующая роль Я-концепции заключается в том, что она направлена на защиту, поддержание и развитие собственной личности.

1. Я-концепция способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет, как будет действовать человек в той или иной ситуации (Р. Бернс). Несогласованные образы «Я» становятся источником стресса

и как следствие неадекватных поведенческих реакций на них. Для социально-психологических исследований «Я» поведенческая составляющая Я-концепции, как правило, выражается пониманием самопрезентации (самоподачи).

Р. Баумейстер выделил две основные стратегии саморегуляции: убажжающую и самоконструирующую. Убажжающая стратегия управляется критериями, принятыми в данной аудитории, и направлена на то, чтобы выставить себя в благоприятном свете и получить вознаграждение. Самоконструирующая стратегия направлена для поддержания и укрепления «идеального Я», т. е. включает и желание произвести впечатление на других теми качествами, которые входят в «идеальное Я» субъекта [8].

2. Я-концепция откладывает отпечаток на социальные суждения и установки человека, определяет интерпретацию опыта, в частности действия других людей.

3. Я-концепция определяет ожидание индивида.

4. Саморегулирование в системе «Я и Я» выражается в сознательной работе личности над собой, когда ставится цель что-либо изменить, развить, усовершенствовать.

Результатом процессов саморегулирования является формирование самоэффективности. Самоэффективность отражает убежденность в собственных способностях организовать и исполнить действия, необходимых для определенных достижений, означает веру человека в то, что в сложной ситуации он сможет продемонстрировать удачное поведение. А. Бандура самоэффективность понимает не как стабильная и статичная характеристика, а как переменная, которая находится во взаимной зависимости от актуальной ситуации и прежней истории развития индивида.

Сложности разведения представлений о регулятивных функциях самосознания и более широко понятой «саморегуляции» связаны с перечислением областей их эмпирического проявления, и с отсутствием методического критерия, необходимого для уточнения того, где кончается исследование составляющих самосознания и начинается исследование регулятивной функции. Саморегуляция, как составляющая Я-концепции тесно связана с уровнем притязаний, который определяет стремление к достижению той степени сложности, на которую человек считает себя способным. Уровень притязаний трактуется как уровень трудности выбираемых субъектом целей и формируется под влиянием успеха или неуспеха в деятельности. Самооценка составляет базис уровня притязаний. Соответствие этих понятий продуцирует сбалансированную личность, отличающуюся принятием себя, относительным внутренним комфортом.

Одной из важных характеристик личности, также связанной с Я-концепцией человека, является локус контроля. Существует два крайних типа такой локализации, или локуса контроля: интернальный (внутренний) и экстернальный (внешний). В первом случае человек считает, что происходящие с ним события, прежде всего, зависят от личных его качеств, уровня способностей. Во втором случае человек убежден, что его успехи и неудачи –

результат внешних сил. Каждый человек занимает определенную позицию на континууме, задаваемом этими полярными типами локуса контроля.

Еще одной составляющей человека непосредственно влияющей на особенности стиля саморегуляции и поведения является воля.

Воля не относится к числу врожденных или генетически заданных форм поведения. Воля – продукт общественно-исторического развития. В подростковом и затем в юношеском возрасте складывается мировоззрение, человек становится способным воспринимать и анализировать ценностные характеристики цели действия и осуществлять усилия для ее достижения в соответствии с личными убеждениями и нравственными нормами. Овладение волевыми действиями дает ему возможность преодолевать ограничивающее влияние научной ситуации, обрести контроль над своим поведением.

Об особенностях формирования самосознания в подростковом возрасте мы уже рассказывали в своей работе, однако, нельзя не отметить что основой для саморегуляции, как составляющей самосознания личности, в данный период в большей степени являются уровень развития рефлексии и самооценка подростка. Благодаря рефлексии, происходит активное наполнение структурных звеньев самосознания. Самооценка же является рычагом саморегуляции, а значит, поведение подростка зависит от степени адекватности восприятия себя.

Таким образом, в период становления характера в подростковом возрасте его типологические особенности, не будучи еще сглажены и затушеваны жизненным опытом, выявляются настолько ярко, что иногда напоминают психопатии, т. е. патологические аномалии. С возрастом эти особенности обычно сглаживаются – и это позволяет нам говорить о «преходящих подростковых акцентуациях характера», которые непосредственно влияют на самосознание личности и формирование ее поведения.

### Библиографический список

1. **Ахвердова, О. А.** Личностные и поведенческие расстройства у детей и подростков с органической недостаточностью мозга [Текст] / О. А. Ахвердова, И. В. Боев, Н. Н. Волоскова – Ставрополь, 2000.
2. **Башкатов, И. П.** Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодежи [Текст] / И. П. Башкатов – М., 2002.
3. **Гилинский, Л. И.** Социология девиантного поведения [Текст] / Л. И. Гилинский, В. С. Афанасьев – СПб., 1993.
4. **Змановская, Е. В.** Девиантология (психология отклоняющегося поведения) [Текст] / Е. В. Змановская – М., 2003.
5. **Кадыров, Б.** Склонности и их индивидуально-природные предпосылки (на материале подросткового возраста) [Текст] / Б. Кадыров – М., 1990.
6. **Клейберг, Ю. А.** Психология девиантного поведения [Текст] / Ю. А. Клейберг – М., 2001.
7. **Клейберг, Ю. А.** Социальные нормы и отклонения [Текст] / Ю. А. Клейберг – М., 1997.
8. **Кулагина, И. Ю.** Возрастная психология [Текст] / И. Ю. Кулагина – М., 2000.

УДК 3716075.32

*Абакарова Эмма Гаджиевна*

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии*

**ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ КАК МОДИФИЦИРОВАННЫЙ  
ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЙ МЕТОД,  
НАПРАВЛЕННЫЙ НА ВОССТАНОВЛЕНИЕ  
МЕХАНИЗМОВ КОНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕНСАЦИИ И АДАПТАЦИИ**

*Abakarova Emma Gadzhievna*

*The candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of correctional pedagogics and psychology*

**GAME THERAPY AS THE MODIFIED  
PSYCHOCORRECTIONAL METHOD DIRECTED  
ON RESTORATION OF MECHANISMS  
KONSTITUTIONALNOJ OF INDEMNIFICATION  
AND ADAPTATION**

Игра является той универсальной формой деятельности, внутри которой, по определению Д. Б. Эльконина [1], происходят основные прогрессивные изменения в психике и личности ребенка-дошкольника; игра определяет его отношения с окружающими людьми, готовит к переходу на следующий возрастной этап, к новым видам деятельности.

З. Фрейд писал: «Самая любимая и всепоглощающая деятельность ребенка – это игра. Возможно, мы можем сказать, что в игре каждый ребенок подобен писателю: он создает свой собственный мир, или, иначе, он устраивает этот мир так, как ему больше нравится. Было бы неверно сказать, что он не принимает свой мир всерьез, напротив, он относится к игре очень серьезно и щедро вкладывает в нее свои эмоции» [2, с. 129–130].

Л. Френк предположил, что игра для детей – это способ научиться тому, чему их никто не может научить, способ ориентации в реальном мире, пространстве и времени, способ исследования предметов и людей. Включаясь в процесс игры, дети учатся жить в современном мире. Игра помогает ребенку раскрепостить свое воображение, овладеть ценностями культуры и выработать определенные навыки. «Когда дети играют, они выражают собственную индивидуальность и ближе подходят к внутренним ресурсам, которые могут стать частью их личности» [3, с. 91].

Согласно Ж. Пиаже [4] игра является мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением, и именно символическая функция игры является особенно важной. В игре ребенок на сенсомоторном уровне

демонстрирует с помощью конкретных предметов, которые являются символами чего-то другого, то, что он когда-либо прямым или косвенным образом испытывал.

Игровая терапия является относительно молодой отраслью современной психологии, которая ориентируется преимущественно на работу с детьми. Появившись в первой половине XX в. в недрах психоанализа, игровая терапия постепенно распространилась по широкому спектру направлений современной психологии, находя теоретическое обоснование разнообразию своих методов. Интерес к периоду раннего детства с позиций психоанализа стал одним из наиболее важных источников современной игровой терапии. Большинство специалистов, работавших на первом этапе развития детской психотерапии, шли по пути З. Фрейда. Вслед за З. Фрейдом Г. Хаг-Хельмут стала, видимо, одним из первых терапевтов, утверждающих, что игра является наиболее ответственным моментом в психоанализе ребенка. Она предложила детям, с которыми проводилась терапия, игрушки, чтобы они могли выразить себя. Хронологически работы Г. Хаг-Хельмут предшествуют работам А. Фрейд и М. Клейн [2; 5], но в них не был сформулирован какой-либо определенный терапевтический подход и игровые материалы, предлагалось использовать только с детьми старше шести лет. В последующие тридцать лет детский психоанализ развился в специализированное направление. Трудности в работе с детьми с помощью методов традиционного психоанализа были связаны, с неспособностью детей выражать свои переживания в словах и отсутствием у них интереса к исследованию своей прошлой жизни и стадий собственного развития. Поскольку прямое использование в детском психоанализе метода свободных вербальных ассоциаций наталкивалось на значительные трудности, психоаналитики стали искать пути их преодоления. В результате работа психоаналитиков с детьми стала сосредотачиваться на наблюдении и интерпретации. Этапы развития психоаналитической игровой техники стали предметом пристального внимания М. Клейн. До 1919 г., когда она впервые стала заниматься данным вопросом, особое внимание уделялось использованию игровой техники как средства психоанализа при работе с детьми в возрасте до 6 лет. М. Клейн считала, что детская игра точно так же направляется скрытыми мотивами и свободными ассоциациями, как и поведение взрослых. Были проанализированы те случаи, когда игра использовалась вместо свободных вербальных ассоциаций. Развитие психоаналитической игровой техники М. Клейн прослеживает на материале конкретных случаев из собственной практики. Важной характеристикой своей техники она называла метод интерпретации, который соответствует фундаментальному для психоанализа принципу свободных ассоциаций. М. Клейн руководствовалась также двумя фундаментальными положениями психоаналитической доктрины: исследование бессознательного главная задача психоаналитической процедуры; анализ трансфера, или переноса, средство решения этой задачи.

М. Клейн впервые выделила необходимый игровой материал, в состав которого входили простые игрушки: маленькие деревянные мужчины и женщины, машины, тележки на колесах, качели, поезда, самолеты, животные, деревья, кубики, дом, бумага, ножницы, карандаши, мелки, краски, клей, мячи, наборы шаров, пластилин и веревка. Небольшой размер таких игрушек, их значительное количество и разнообразие позволяет ребенку выразить широкий спектр его фантазий и опыта [5].

А. Фрейд стала использовать игру для установления контакта с ребенком. В отличие от М. Клейн, она подчеркивала, что, прежде чем приступить к толкованию бессознательных мотиваций, скрывающихся за рисунками и игрой ребенка, чрезвычайно важно наладить эмоциональный контакт между ребенком и терапевтом. А. Фрейд занималась детской игрой по аналогии с работой со сновидениями взрослых. Она стремилась найти бессознательную мотивацию в игре воображения и детских рисунках.

М. Клейн, и А. Фрейд утверждали, что чрезвычайно важно вскрыть прошлое и усилить Эго ребенка. Обе они считали также, что игра является тем средством, которое делает самовыражение ребенка свободным. Таким образом, игровая терапия позволила непосредственно проникнуть в детское бессознательное. Работа в игровой ситуации, где ребенку предлагается несколько специально отобранных игрушек, и терапевт участвует в проигрывании ребенком определенных травматических эпизодов, была названа активной игровой терапией. В своем ограничении набора игрушек, представляемых ребенку, данный вид игровой терапии близок к принципам А. Фрейда. Предполагалось, что ни один другой метод не может столь быстро привести к подобным результатам. В активной игровой терапии подчеркивалось значение наблюдения за эмоциональными взаимоотношениями между ребенком и терапевтом, которые считались диагностически значимыми для понимания отношений ребенка с другими людьми. Наряду с активным, параллельно развивался пассивный тип игровой терапии, когда терапевт не ограничивает детскую игру, а вместо этого, просто присутствует при ней, находясь в одной комнате с ребенком. По мере того как ребенок в процессе разнообразной активной деятельности выясняет, что ему позволено делать, терапевт постепенно включается в детскую игру. Руководящая роль в игре принадлежит ребенку, терапевт же время от времени предлагает простые интерпретации его действий. В пассивной игровой терапии принято считать, что важное значение в преодолении эмоциональных нарушений имеет принятие способов самовыражения ребенка с пониманием. Ребенок получает возможность проработать свою тревогу, враждебность или чувство незащищенности в игровой форме и в своем собственном темпе. Поскольку ребенок не имеет ограничений в выборе игрушек и роль психолога заключается в пассивном участии в игре, не все содержание детской игры имеет существенное эмоциональное или символическое значение [2; 5].

С появлением в начале 1930-х годов исследований Д. Тафты и Ф. Алена, названных терапией отношениями, возникло третье значительное направ-

ление в игровой терапии. Философским основанием для него стала работа О. Ранка, который перенес акцент с исследования истории жизни ребенка и его бессознательного на развитие отношений в системе «терапевт – клиент», поставив в центре внимания то, что происходит «здесь и теперь», в кабинете терапевта. Идеи О. Ранка легли в основу терапии отношениями, близкой к пассивной игровой терапии. Терапия отношениями целиком имеет дело с имеющимися ситуацией, чувствами и реакциями, не пытаясь объяснить или интерпретировать прошлый опыт. Техника работы с детьми в данном направлении предполагает предоставление ребенку полной свободы заниматься любой деятельностью в присутствии терапевта, которого ребенок может пригласить участвовать в игре, но это участие должно быть минимальным. Право использования или неиспользования игрового материала предоставляется ребенку. Здесь особо подчеркивается необходимость отношения к ребенку как к личности, обладающей внутренней силой и способной конструктивно изменять собственное поведение. Гипотеза состояла в том, что дети постепенно приходят к пониманию того, что они являются отдельными личностями, и что они могут существовать в системе отношений с другими людьми, обладающими своими специфическими качествами. В рамках данного подхода ребенку приходится принимать на себя ответственность за процесс своего развития, а терапевт концентрирует внимание на трудностях ребенка, а не на своих собственных.

Идеи терапии отношениями были подхвачены и внимательно изучены в начале 1940-х годов К. Роджерсом [1, с. 134], который расширил первоначальные концепции и разработал метод недирективной терапии, впоследствии получившей название терапии, центрированной на клиенте. Недирективная терапия не делает попыток контролировать или изменять смысловое содержание сознания клиента, она скорее концентрирует внимание на создании терапевтической ситуации, которая дает опыт, в котором становятся возможны изменения, и оставляет индивиду свободу определять природу и направление изменений. Акцент недирективной терапии на способности клиента к самостоятельному разрешению своих эмоциональных проблем обеспечил быстрое распространение этого метода в работе не только со взрослыми, но и с детьми.

Недирективная терапия К. Роджерса была успешно использована В. Экслейн. Работа В. Экслейн дала начало крупному направлению в игровой терапии. Многообразие возможных процедур, происходящих в игровой комнате, поставили В. Экслейн перед необходимостью сформулировать ряд требований. Итак, психолог должен: искренне уважать ребенка и быть заинтересованным в нем как в целостной личности; относиться с терпением и пониманием к сложностям внутреннего мира ребенка; достаточно хорошо знать самого себя, чтобы быть в состоянии сохранить эмоциональную устойчивость и служить интересам ребенка; иметь достаточно объективности и интеллектуальной свободы, чтобы выдвигать и экспериментально проверять гипотезы и быть в состоянии гибко приспосабливать свое мышле-

ние и реагирование ко все более глубокому познанию ребенком самого себя; обладать сенситивностью, эмпатией, чувством юмора и легкостью в общении.

В. Экслайн впервые отметила значение ограничений для чувства безопасности и стабильности терапевтических отношений у ребенка, а также для повышения чувства ответственности у ребенка за собственные поступки. Она определила перечень ограничений и требования к ним [3; 5].

Таким образом, игровая терапия имеет долгую историю и существует в разнообразных формах. На данном этапе продолжают существовать и развиваться разнообразные виды активной и пассивной игровой терапии. Одновременно сохраняет статус самостоятельного направления недирективная игротерапия, включающая в себя терапию отношениями.

В нашем исследовании в структуре психологической помощи детям дошкольного возраста применялась психокоррекционная программа в виде игровой терапии директивного типа. Опишем данный вид психокоррекции подтвердивший свою эффективность при купировании тревоги как симптома и тревожности как свойства личности у дошкольников.

*Директивная игровая терапия* – это форма, в которой психотерапевт выступает в роли организатора, руководителя психотерапевтического процесса с принятием на себя ответственности за достижение целей психотерапии.

Как правило, процесс игровой терапии данного типа базируется на теории социального научения, при которой основной задачей является обучение ребенка адекватному социальному поведению путем подражания (эталону, другим детям, психологу). При этом аффективной стороне детской игры не уделяется большого внимания. Поведение терапевта может устойчиво или динамически проявляться в ходе психотерапевтического процесса в виде директивного ролевого поведения. При данном виде поведения психолог, прежде всего, использует общепризнанный, социально обусловленный авторитет педагога при формировании отношений с ребенком по типу руководства. В этом случае терапевт должен осознавать, что «этот авторитет не является выражением превосходства его личности, а усиливает его возможности по оказанию помощи».

При директивном поведении психолог структурирует ход психотерапии, определяет поведение ребенка, требования сотрудничества в терапии. Психологический механизм идентификации позволяет ребенку усвоить необходимые конструктивные позиции и способы поведения в различных жизненных ситуациях.

К преимуществам директивной игровой терапии также следует отнести то, что психотерапевт может с высокой вероятностью прогнозировать время и качество терапевтических изменений у ребенка, более структурированно и планомерно реализовывать и контролировать их, а также работать с ребенком в более интенсивном и краткосрочном режиме. В социальном плане данный тип игровой терапии наиболее близок тому общественному строю

и тем общепринятым формам взаимодействия ребенок – взрослый, которые присутствуют в отечественной системе воспитания и образования.

Для коррекции тревожности у детей методом директивной игровой терапии проводится цикл занятий по программе, которая наполнена содержательными играми, предлагаемыми взрослым ребенку, со стандартным ролевым способом взаимодействия между ними.

В основу данной программы положены занятия, которые строились по принципу концентричности по трем циклам. Занятия первого цикла были направлены на снижение уровня тревожности через: закрепление за ребенком (с помощью предлагаемой ему роли-образа) позиции управляющего, режиссера; обучение придумыванию сюжета, объединение предметов по смыслу; обучение самостоятельно владеть ролью-образом.

Занятия второго цикла направлены на снижение уровня тревожности через закрепление ребенком умения, решать проблемную ситуацию без опоры на роль-образ. При этом ребенок вначале наблюдает, как это делает взрослый, а затем сам заканчивает предложенные игровые истории. При этом игровые задачи постепенно усложняются. Дети начинают сами придумывать проблемные ситуации и решать их.

Занятия третьего цикла направлены на снижение уровня тревожности через создание у детей внутренней позиции, способствующей принятию самостоятельных решений.

На занятиях каждого цикла психолог рассказывает сказку. При этом ребенку предлагается сопровождать сказочный сюжет соответствующими движениями. На занятиях первого цикла психолог может показывать движения и выполнять их вместе с ребенком. В ходе последующих циклов придумать движения предлагается самому ребенку. Форма организации коррекционных занятий может быть как индивидуальной, так и групповой. Если дети затрудняются одновременно придумывать продолжение сказки и двигательного его изображать, то психолог может включать движения ребенка, начиная с третьего или четвертого занятия, при этом на предыдущих занятиях он сам должен изображать сюжет, придуманный ребенком. По желанию детей можно включить в занятия элементы краткого двигательного «пересказа» всей сказки в конце занятия или предыдущей сказки – в начале занятия. При составлении программы коррекции тревожного поведения у детей мы старались использовать наиболее известные и эффективные игры отечественных и зарубежных авторов. В то же время в содержательном плане, на наш взгляд, процесс директивной игровой терапии может включать в себя любые игры, направленные на коррекцию тревожности у детей. В целом содержание работы психолога в директивной игровой терапии может строиться в зависимости от целей психотерапии, индивидуальных особенностей ребенка и возможностей психолога.

**Библиографический список**

1. **Эльконин, Д. Б.** Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин // 2-е издание. – М., 1999.
2. **Фрейд, З.** Психология бессознательного [Текст] / З. Фрейд – М., 1990.
3. **Frank, L.** Play in Personality Development. – Springfield, 1982.
4. **Пиаже, Ж.** Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже – М., 1969.
5. **Klein, M.** Narrative of a Child Analysis. – N. Y., 1960.

---

---

По техническим причинам в статье **Ольги Васильевны Гординой** «ВЫСШАЯ НАРОДНАЯ ШКОЛА В СИБИРИ КАК МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА» (№ 6, 2009 г.) отсутствовала ссылка «Печатается при поддержке РГНФ, проект № 08-06-00417а».

В № 11, 2009 г. «Сибирского педагогического журнала» данная ссылка «Печатается при поддержке РГНФ, проект № 08-06-00417а» представлена.

---

---

РАЗДЕЛ IX  
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА,  
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 376.1–056.264

*Мустаева Елена Рафаэлевна*

*Аспирант кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, lenabspu@mail.ru, Уфа*

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ  
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ МОТОРНОЙ  
АЛАЛИИ С УЧЕТОМ НЕРЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ**

*Mustaeva Elena Rafaelyevna*

*Post-graduate of speech therapy department of Moscow State Pedagogical University, lenabspu@mail.ru, Ufa*

**INDIVIDUALIZATION OF THE CONTENTS OF THE SPEECH  
THERAPY OF MOTOR ALALIA WITH THE CONSIDERATION  
OF NONSPEECH DISORDERS**

Со времени теоретического обоснования общего недоразвития речи, сформулированного Р. Е. Левиной (50–60-е годы XX века) [11], проблема речевой патологии является одной из актуальных в специальной педагогике. Ее значимость определяется не только большой распространенностью среди детей, но и тем влиянием, которое может оказывать системное недоразвитие речи на познавательное развитие ребенка.

Концептуальной основой для определения путей и средств коррекционного обучения детей дошкольного возраста с нарушением речи служат основные результаты исследований в области логопедии и смежных наук, посвященные особенностям формирования вербальных и невербальных процессов у детей (Е. М. Мастюкова, Е. Н. Правдина-Винарская, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

Вместе с тем, в специальной литературе недостаточно представлены подходы к преодолению тяжелых форм нарушения речи у детей дошкольного возраста с учетом клинического, психолого-педагогического, нейропсихологического и лингвистического анализа их развития.

Сложность и разнообразная вариативность проявлений нарушений моторного и когнитивного развития при общем недоразвитии речи на фоне моторной алалии предполагает проведение дальнейших исследований, направленных на выявление, с одной стороны возможных типологических вариантов нарушенного развития данной категории детей, с другой – определение, адекватных структуре нарушений, направлений и содержания индивидуализации логопедической работы.

В работах отечественных педагогов и психологов А. А. Кирсанова [6], С. С. Рабунского [12], И. Э. Унт [13] и др., обоснована необходимость индивидуализации обучения с целью создания максимально благоприятных условий для развития индивидуально-психологических особенностей детей.

В тоже время в настоящее время нет однозначного ответа на вопрос, каким образом может осуществляться индивидуализация обучения в специальных образовательных дошкольных учреждениях. *С нашей точки зрения, индивидуализация обучения должна предполагать создание комплекса индивидуальных и индивидуально-подгрупповых логопедических занятий, направленных на оптимальную организацию учебного процесса с учетом индивидуально-типологических особенностей детей.*

В настоящей статье мы представляем основные результаты экспериментального изучения и обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на фоне моторной алалии.

Экспериментальное исследование проводилось в период с 2005 по 2009 гг. на базе МДОУ № 66, № 121 компенсирующего вида, НШДС № 9 V вида и массового ДОУ № 197 города Уфы республики Башкортостан. Нами было обследовано 170 дошкольников четырех лет: 120 детей с общим недоразвитием речи (II уровень) и 50 нормально развивающихся ребенка.

Констатирующий эксперимент состоял из двух частей: выявление клинической симптоматики и проведения психолого-педагогического обследования с целью анализа лингвистического развития детей; осуществление нейропсихологической диагностики для определения особенностей развития моторных и когнитивных функций.

В результате анализа изученных параметров моторных и когнитивных функций при помощи U-критерий Mann-Whitney, у дошкольников с общим недоразвитием речи на фоне моторной алалии популяционные групповые показатели оказались гораздо хуже, чем у их сверстников с нормальным развитием речи. Значимость различий подтверждена при  $p \leq 0,05$ .

В дальнейшем, мы предположили, что у дошкольников четырех лет с ОНР (II уровень) на фоне моторной алалии будет наблюдаться различная степень выраженности нарушений произвольной тонкой моторики рук и познавательных процессов. *Для подтверждения данной гипотезы нами был использован многомерный метод кластерного анализа (по типу k-means), в результате которого нами было выделено 4 типологических вариантов нарушенного развития данной категории детей:*

- общее недоразвитие речи на фоне моторной алалии в сочетании с преимущественными нарушениями произвольности тонкой моторики рук;
- общее недоразвитие речи на фоне моторной алалии в сочетании с преимущественной недостаточностью слухового гнозиса;
- общее недоразвитие речи на фоне моторной алалии в сочетании с преимущественной недостаточностью перцептивной деятельности;

– общее недоразвитие речи на фоне моторной алалии в сочетании с недостаточностью развития произвольной тонкой моторики рук и познавательной деятельности [10].

В формирующем эксперименте по специально разработанной нами методике приняло участие 24 воспитанника НШДС № 9 V вида. Контрольную группу составили 12 детей ДОУ № 121 и 12 детей ДОУ № 66 компенсирующего вида, проходивших обучение в логопедических группах по традиционной методике.

В основу методики формирующего эксперимента были положены следующие *принципы*: *онтогенетический принцип*, учитывающий закономерности и последовательность развития речевых и психических функций (А. Н. Гвоздев, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.); *принцип комплексного и системного подхода к анализу и коррекции нарушений речи с учетом неречевой симптоматики* (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина), что позволяет оценить роль преимущественного дефекта и его влияние на формирование всей речевой системы; *принцип дифференцированного подхода* на основе индивидуализации обучения с учетом уровня речевого развития, общих и специфических нарушений в структуре дефекта, возможностей и способностей обучаемого; *принцип деятельностного подхода* (А. Н. Леонтьев), предполагающий последовательное развитие мотивационного, операционного и оценочного компонентов деятельности; *принцип обходного пути*, предполагающий осуществление обучения с опорой на сохранные анализаторы; *принцип опоры на предметную деятельность и ее организацию* (Л. С. Выготский, П. Я Гальперин, А. Н. Леонтьев); дидактические принципы: наглядности, сознательности и доступности изучаемого материала, с необходимостью учета прошлого опыта ребенка, его особенностей и перспектив развития (Л. С. Выготский).

*В ходе формирующего эксперимента решались следующие задачи*: адаптация процесса коррекционного обучения к индивидуально-типологическим особенностям детей; дифференцированный подбор эффективных средств, методов и приемов коррекции речевого дефекта с учетом сохранных структур моторного и когнитивного развития; совершенствование потенциальных речевых возможностей детей с моторной алалией; развитие речевой и психической деятельности, индивидуальных способностей личности.

Основным механизмом нарушения речи при алалии является несформированность языковых операций речепорождения (фонетических, лексических, грамматических), операций программирования, отбора и синтеза языкового материала (Т. Д. Барменкова, В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Б. М. Гриншпун, Г. С. Гуменная, Г. В. Гуровец, А. К. Маркова, С. Н. Шаховская и др.). *Определение этапов обучающего эксперимента обусловлено основными положениями различных подходов к изучению порождения речевого высказывания*: концепцией Л. С. Выготского [2] о единстве процессов мышления и речи, о соотношении понятий «смысл» и «значение»,

учением о структуре и семантике внутренней речи. Согласно теории Л. С. Выготского, процесс перехода от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах»; положением А. А. Леонтьева [8] о внутреннем программировании высказывания (отдельного конкретного и целого речевого), включающего этапы мотивации, замысла (программы, плана), осуществления замысла и, наконец, сопоставление реализации с самим замыслом; учением А. Р. Лурия [9] о этапах порождения речи (мотив, замысел, «семантическая запись», внутренняя предикативная схема высказывания), как необходимых операций, определяющих процесс порождения развернутого речевого высказывания, контроль за его построением и сознательный выбор нужных языковых компонентов; научные труды Н. И. Жинкина [3], И. А. Зимней [5], Л. С. Цветковой [15] и др., подчеркивающие роль долговременной и оперативной памяти в процессе порождения речевого высказывания; данные Т. В. Ахутиной [1] о трех уровнях программирования речи: внутреннем программировании, грамматическом структурировании и моторной кинетической организации высказывания.

Таким образом, нами были определены *этапы и направления логопедической работы при моторной алалии*, в основе которых лежит последовательность развития речевых механизмов, соотносимая с тремя фазами речевой деятельности: мотивационно-побудительной, ориентировочно-исследовательской (аналитико-синтетической) и исполнительной:

***I этап: Подготовительный (этап формирования мотивационно-побудительного механизма речи (по Л. С. Выготскому).***

Основными *направлениями* коррекционной работы на данном этапе являлись: развитие предметно-практической деятельности и произвольной формы внимания; формирование перцептивных действий и усвоение системы сенсорных эталонов; развитие зрительного, слухового и тактильного внимания и памяти; уточнение и расширение номинативного словаря с опорой на тематические циклы; формирование кинестетической основы и зрительно-моторной координации движений рук.

На первом этапе большое значение для речевого и интеллектуального развития детей имела специально организованная коррекционная работа в рамках *индивидуально-подгрупповых занятий*.

*Критериями* перехода к следующему этапу экспериментального обучения являлись: сформированная мотивация действий, выполняемых детьми по просьбе взрослого; достаточная познавательная активность и ориентировочная деятельность дошкольников (взаимосвязь между действием, словом и образом) в процессе овладения номинативным словарем тематического цикла.

***II этап: Формирование внутренней предикативной схемы высказывания (этап ориентировочно-исследовательской деятельности, направленной на внутренне фонетическое и лексико-грамматическое***

**оформление отдельного конкретного и целого речевого высказывания (по А. А. Леонтьеву)).**

Логопедическая работа на втором этапе осуществлялась нами в рамках *индивидуальных занятий* в следующих *направлениях*: развитие произвольной речевой и тонкой моторики рук; уточнение произношения гласных звуков и согласных раннего онтогенеза; развитие фонематических процессов; формирование ритмической способности и совершенствование воспроизведения слов простой слоговой структуры; совершенствование понимания речи, развитие предикативного и атрибутивного словаря; овладение грамматическим компонентом языка на импрессивном уровне; развитие когнитивных процессов и аналитико-синтетической деятельности.

*Критериями* перехода к следующему этапу экспериментального обучения служили: овладение ребенком предикативным и атрибутивным словарем в рамках лексической темы, достаточное развитие ритмической способности и ориентировочно-исследовательской деятельности, направленной на внутренне фонетическое и лексико-грамматическое оформление отдельного слова и словосочетания.

**III этап: Развитие моторной кинетической организации высказывания (этап самостоятельного построения и сознательного выбора нужных языковых компонентов речевого высказывания во внешнем плане (по Т. В. Ахутиной)).**

Обучение детей на данном этапе осуществлялось в следующих *направлениях*: овладение практическими способами образования и грамматического оформления слов, словосочетаний и предложений в экспрессивной речи; развитие репродуктивной формы речи; формирование понимания причинно-следственных отношений; развитие связного монологического высказывания на материале рассказов-описаний и сравнений; развитие произвольной регуляции деятельности и когнитивных процессов в особых игровых условиях; формирование адекватных способов социального взаимодействия и общения в условиях недостаточного уровня коммуникативной компетенции.

На третьем этапе логопедическая работа осуществлялась в рамках *индивидуальных занятий*, затем отработанный материал окончательно закреплялся и автоматизировался на *индивидуально-подгрупповых занятиях*.

*Критерием* перехода к индивидуально-подгрупповым формам логопедических занятий служила сформированная репродуктивная форма речи на уровне развернутых фраз.

Наблюдение за детьми с преимущественными нарушениями произвольности тонкой моторики рук, с преимущественной недостаточностью слухового гнозиса и преимущественной недостаточностью перцептивной деятельности в процессе коррекционной работы показали, что к моменту их обучения практическому овладению самостоятельному высказыванию на уровне фраз они в достаточном объеме овладели необходимыми знаниями в рамках определенной лексической темы. Употребляли в речи отра-

ботанные слова-предметы, действия, признаки. Дифференцировали их по принципу слоговой наполняемости. Верно употребляли в речи слова, состоящие из открытых и закрытых слогов. Хорошо ориентировались в грамматических формах слов. Это свидетельствовало о том, что специально подобранные приемы предшествующей логопедической работы позволили компенсировать выявленные нарушения моторных и когнитивных процессов за счет сохранных функций и сформировать необходимые на данном этапе знания. В связи с этим содержание коррекционной работы с данной категорией детей на третьем этапе значительно не различалось.

В процессе работы с детьми *экспериментальной группы* последовательность изучаемого материала определялась с учетом основных требований программы обучения для детей с общим недоразвитием речи Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной [14] и методических рекомендаций Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой [7] по формированию лексико-грамматического компонента языка детей с недоразвитием речи.

Перечисленные выше этапы логопедической работы предполагали построение программы коррекционного обучения с учетом текущего тематического цикла. В рамках основной программы обучения [14] *каждая лексическая тема изучалась в соответствии с последовательно указанными этапами.*

Для преодоления выявленных нарушений использовались как широко известные в логопедии приемы коррекционной работы, так и модифицированные нами некоторые упражнения.

Непременным условием успешной работы являлся учет выявленных типологических своеобразных вариантов нарушенного развития при алалии, учет связей между механизмами языка и психической деятельностью.

Индивидуализация содержания логопедической работы определялась изменением процедуры предъявления материала и путей его подачи для каждой из четырех типологий групп, с учетом полученных в ходе констатирующего эксперимента данных. Такой подход позволял ребенку вопреки имеющимся трудностям успешно овладеть необходимыми знаниями.

С целью определения эффективности экспериментального обучения и выявления динамики речевого, моторного и когнитивного развития нами в апреле 2009 г. был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого были повторно обследованы дети экспериментальной и контрольной групп.

Обработка полученных данных проводилась с использованием методов математической статистики. Т-критерий Wilcoxon применялся для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях (до и после обучающего эксперимента) на одной и той же выборке испытуемых с целью оценки достоверности сдвига исследуемых признаков. U- критерий Mann-Whitney позволил выявить и оценить различия в уровне

исследуемых признаков между двумя выборками (контрольной и экспериментальной группой). Различия считались значимыми при  $p \leq 0,05$ .

Обработка полученных данных проводилась с использованием статистического пакета Statistica 6,0 для среды Windows.

*В ходе логопедических занятий* была отмечена возросшая активность детей экспериментальной группы. Дошкольники проявляли интерес к учебной деятельности, внимательно слушали инструкции логопеда, охотно отвечали на поставленные вопросы. Хорошая работоспособность у большинства детей сохранялась на протяжении всего занятия. Лишь у некоторых из них, с преимущественной недостаточностью произвольной моторной и познавательной деятельности, проявлялись признаки утомления к концу занятий, снижался темп выполнения заданий, наблюдалась отвлекаемость.

Индивидуализированный подход к определению содержания логопедических занятий, выбору специальных приемов коррекционной работы по развитию речи детей с моторной алалией с учетом выделенных типологических вариантов их нарушенного развития позволил добиться успехов не только в речевом развитии дошкольников экспериментальной группы, но и способствовал формированию нарушенных моторных и когнитивных функций.

*В ходе логопедических занятий* в большинстве случаев внимание дошкольников контрольной группы привлекали только те задания, которые подкреплялись зрительной опорой. Упражнения, опирающиеся лишь на речеслуховой анализатор (например: выделение заданного звука на слух в изолированном произношении, в слогах и в начале слов; отраженное воспроизведение вслед за логопедом слоговых рядов и т. д.), выполнялись детьми с меньшей продуктивностью и желанием. Фронтальные формы занятий затрудняли автоматизацию сформированных навыков у каждого ребенка в отдельности с учетом его индивидуальных речевых и психологических особенностей. Индивидуальные логопедические занятия не давали возможности в полной мере развивать коммуникативную активность детей в кругу сверстников.

Повторное исследование моторного и когнитивного развития значимых различий до и после обучения не показало.

Далее нами был проведен *сопоставительный анализ* сформированности моторных и когнитивных процессов у детей контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группы после обучающего эксперимента и определена значимость различий при помощи U-критерий Mann-Whitney. Различия считались значимыми при  $p \leq 0,05$  (см. табл. 1).

**Значимость различий между контрольной и экспериментальной группой после обучающего эксперимента (U-критерий Манна-Уитни)**

Направления исследования		Значимость различий между ЭГ и КГ (1 кластер)	Значимость различий между ЭГ и КГ (2 кластер)	Значимость различий между ЭГ и КГ (3 кластер)	Значимость различий между ЭГ и КГ (4 кластер)
1. Исследование произвольной тонкой моторики рук		$p < 0,01$	$p < 0,01$	незначимо	незначимо
Изучение базовых составляющих познавательной деятельности	2. Зрительное внимание	$p \leq 0,01$	незначимо	незначимо	$p < 0,05$
	3. Слуховое внимание	$p < 0,05$	незначимо	$p < 0,05$	$p < 0,05$
	4. Зрительный гнозис	$p \leq 0,01$	$p < 0,05$	незначимо	$p \leq 0,01$
	5. Слуховой гнозис	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$
	6. Зрительная память	$p < 0,05$	незначимо	незначимо	$p < 0,05$
	7. Слуховая память	$p < 0,05$	$p \leq 0,05$	$p < 0,05$	$p \leq 0,01$
	8. Мышление	$p < 0,01$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$	$p < 0,05$

Сопоставительный анализ данных, полученных в ходе контрольного эксперимента, во всех кластерных группах свидетельствуют об увеличении значимости различий между ЭГ и КГ по ряду показателей. У детей с недостаточностью развития произвольной моторной и познавательной деятельности ЭГ результаты достоверно лучше, чем в КГ: по 1 и 8 направлению различия подтверждены при  $p < 0,01$ ; по 2, 4, 5 при  $p \leq 0,01$ ; по 3, 6, 7 при  $p < 0,05$ . У дошкольников с преимущественными нарушениями произвольности тонкой моторики рук ЭГ значимо увеличилось различие между КГ по следующим показателям: по 1 направлению достоверно при  $p < 0,01$ ; по 4 при  $p < 0,05$ ; по 5 при  $p \leq 0,01$ ; по 7, 8 при  $p \leq 0,05$ . У детей с преимущественной недостаточностью слухового гнозиса значимость различий между ЭГ и КГ составила: по 3, 7 направлению при  $p < 0,05$ ; по 5 направлению различия подтверждены при  $p \leq 0,01$ ; по 8 направлению при  $p \leq 0,05$ . У дошкольников с преимущественными нарушениями перцептивной деятельности результаты ЭГ оказались достоверно лучше данных КГ: по 2, 3, 6, 8 направлению при  $p < 0,05$ ; по 4, 5, 7 при  $p \leq 0,01$ .

Сравнительный анализ динамики развития изученных функций у детей контрольной и экспериментальной группы отражен на рис. 1, 2.

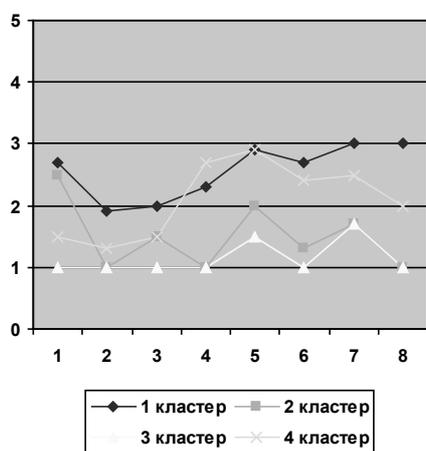


Рис. 1. Динамика развития моторных и когнитивных функций в экспериментальной группе

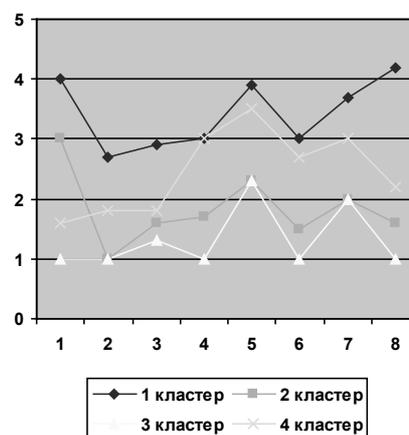


Рис. 2. Динамика развития моторных и когнитивных функций в контрольной группе

1 – произвольная тонкая моторика рук, 2 – зрительное внимание, 3 – слуховое внимание, 4 – зрительный гнозис, 5 – слуховой гнозис, 6 – зрительная память, 7 – слуховая память, 8 – мышление.

Результаты обучения детей с моторной алалией экспериментальной группы также позволили сделать следующие выводы:

В результате анализа данных повторного логопедического обследования у дошкольников экспериментальной группы нами была отмечена положительная динамика, как в фонетическом, так и лексико-грамматическом оформлении речевых высказываний.

Все дети свободно употребляли в речи слова простой слоговой структуры (без стечения согласных), достаточно верно передавая их фонетическую наполняемость. Отсутствовали замены гласных в словах (например, вместо «памидор» не «пимидой», а «памидой» и т. д.). Дифференцированно употребляли согласные раннего онтогенеза по принципу твердости-мягкости (например, вместо «лук» не «юк», а «ук» и т. д.), звонкости-глухости (например, вместо «тиван», «диван» и т. д.). Отсутствующие звуки из группы свистящих и шипящих стали характеризоваться стойкими заменами не по акустическому, а по артикуляционному признаку (например, вместо «щапка» не «тапка», а «щапка» или с щечным видом искажения). В речи появились слова со стечением согласных в середине слова, например: «пиамидка», «конфетка», «табуетка» и т. д.

Помимо этого нами были отмечены возросшие возможности детей к овладению навыками звукового анализа и синтеза слов. Дошкольники экспериментальной группы не испытывали затруднений в определении на слух

последовательности гласного ряда. Хорошо дифференцировали на слух и в собственном произношении слоговые сочетания типа «па-пя», «па-ба» и т. д. С опорой на зрительные символы звуков, выкладываемых самостоятельно, выполняли звуковой анализ обратных и прямых слогов.

*Результаты обследования лексического строя речи* показали, что дети в полной мере овладели номинативным словарем всех пройденных тематических циклов. Большинство из них (91%) также активно использовали в своей речи слова-действия и слова-признаки, связывая их в словосочетания («большая машина», «красное яблоко» и т. д.). Появились некоторые слова обобщающего значения («игрушки», «одежда», «фрукты» и т. д.) и противоположного («большой – маленький», «твердый – мягкий», «легкий – тяжелый» и т. д.). Не вызвали затруднений задания на классификацию предметов по видовым и родовым признакам. Некоторые дошкольники с преимущественной недостаточностью произвольной моторной и познавательной деятельности справлялись с аналогичными заданиями при помощи наводящих вопросов логопеда и наглядных схем. Уровень овладения ими предикативным и атрибутивным словарем был ниже. В самостоятельной речи в основном употреблялись только отработанные в ходе занятий комбинации слов.

*Проанализировав данные по обследованию грамматического строя речи* мы пришли к выводу, что 84% детей экспериментальной группы в полной мере овладели навыками словоизменения существительных и глаголов по числам. С опорой на наглядные схемы, верно, использовали падежные окончания слов-предметов. Научились самостоятельно изменять падежные формы глаголов и прилагательных с опорой на вопросы экспериментатора. Дошкольники также свободно пользовались в самостоятельной речи существительными с уменьшительно-ласкательным значением, глаголами, выражающими семантически близкие действия. Значительно возросло понимание пространственного расположения предметов и дифференцированное употребление соответствующих ситуации предлогов. Остальные дети продолжали испытывать затруднения в верном употреблении некоторых падежных форм существительных в сочетании с прилагательными во множественном числе, например: вместо «у маленьких девочек» говорили «у маленьких девочек», вместо «пушистых кошках», «пушистах кошках» и т. д. и в образовании возвратных глаголов.

В большинстве случаев дети пользовались достаточно распространенными простыми предложениями, верно передавая грамматические формы слов, например: «А мы с Таней веча вечеом гуяи в мете на уити», «К нам в готи пиходии мамины подьуги и подаии мне книську и каандасы» и т. д. Овладели навыком составления описательных рассказов, рассказов-сравнений с опорой на схему. Без труда могли поддержать беседу со взрослыми и сверстниками.

Анализ результатов нашей работы показал, что учет типологических особенностей детей с моторной алалией в процессе организации и проведения

коррекционного образовательного процесса, обоснованный выбор методов и приемов обучения дает возможность добиться более значимых качественных показателей в общем речевом, моторном и когнитивном развитии данной категории детей.

### Библиографический список

1. **Ахутина, Т. В.** Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989.
2. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь: психика, сознание и бессознательное / Л. С. Выготский. – М., 2001. – 366 с.
3. **Жинкин, Н. И.** Механизмы речи. – М., 1958. – 370 с.
4. **Жукова, Н. С.,** Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
5. **Зимняя, И. А.** Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
6. **Кирсанов, А. А.** Индивидуализация учебной деятельности школьников. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1980. – С. 35.
7. **Лалаева, Р. И.,** Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (Формирование лексики и грамматического строя) – СПб.: «Союз», 1999 – 166 с.
8. **Леонтьев, А. А.** Исследования детской речи. Основы теории речевой деятельности. – М., 1974.
9. **Лурия, А. Р.** Речь и мышление: Материалы к курсу лекций по общей психологии. – М., 1975. – 120 с.
10. **Мустаева, Е. Р.** Проявления вербальных и невербальных нарушений у детей четырехлетнего возраста с общим недоразвитием речи /Е. Р. Мустаева //Сибирский педагогический журнал (научно-практическое издание). – 2009. – № 1. – С. 342–350.
11. **Основы** теории и практики логопедии. / Под. ред. Р. Е. Левиной. М., «Просвещение», 1968. – 368 с.
12. **Рабунский, Е. С.** Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении: Дис. д-ра пед. наук.: 13. 00. 01. – М., 1989. – С. 18.
13. **Унт, И. Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 188 с.
14. **Филичева, Т. Б.,** Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 204 с.
15. **Цветкова, Л. С.** Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М.: Просвещение – АО «Учеб. лит.», 1995. – 304 с.

УДК 378.1

*Демчук Анастасия Владимировна*

*Методист центра методики преподавания Сургутского государственного университета, dem\_anastasiya82@mail.ru, Сургут*

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
К ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

*Demchuk Anastasiya Vladimirovna*

*The methodologist of the teaching technique centre of Surgut state university, dem\_anastasiya82@mail.ru, Surgut*

**FORMATION OF PROFESSIONAL TOLERANCE  
OF THE FUTURE TEACHERS TO CHILDREN WITH  
LIMITED POSSIBILITIES**

В последнее время интенсивно изменяется социокультурная и образовательная ситуация, наметилась общая тенденция демократизации различных сфер жизнедеятельности человека и общества в целом. Различные международные законодательные акты и декларации свидетельствуют о равенстве людей и их прав, но зачастую их реализация идет в разрез с содержанием нормативных документов, так как отсутствует достаточная материальная база, существуют недостатки в теории и практике целостного воспитания гражданина демократии и будущего специалиста социальной, образовательной и культурой сферы. Помимо профессиональных качеств у специалистов, особенно у будущих педагогов, необходимо формировать и воспитывать гуманные качества и, в частности, толерантность.

Ребенок, имеющий ограниченные возможности, чаще всего социально дезадаптирован вследствие нарушения роста и развития, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю над своим поведением, обучению, общению, трудовой деятельности. Это усугубляется тем, что реализация прав ребенка с ограниченными возможностями затруднена отсутствием толерантного отношения к нему при получении образования, услуг в социальной сфере и сфере культуры. Чаще всего, образовательные, культурные и даже социальные учреждения не оборудованы должным образом с учетом физических особенностей лиц с ограниченными возможностями, делая их услуги не доступными в полном объеме. Специалисты, педагоги, осуществляющие свою деятельность, не всегда обладают комплексом сформированных толерантных профессиональных качеств, и, тем самым, ребенок с ограниченными возможностями не реализует свои права, а процессы обучения, социализации и реабилитации проходят на низком уровне.

Проблема толерантности применительно к содержанию и условиям педагогической деятельности рассматривается учеными, как отечественными, так и зарубежными, с различных аспектов.

Так, закономерности формирования толерантности в системе межличностных отношений исследуются в трудах П. Ф. Комогорова, О. Г. Шариной, Е. В. Бондаревской, О. Б. Скрябиной, Г. М. Шеламовой, Т. Г. Григорьевой, А. Б. Добровича, У. А. Егидеса, М. И. Станкина, Н. С. Юлиной и др. [1; 3; 10].

Аспекты взаимодействия и взаимовлияния субъектов общения при формировании толерантности рассматриваются в исследованиях Е. А. Пугачевой, Н. Ю. Кудзиевой, М. Л. Мончинской и др. Исследования толерантности как ценности социокультурной системы представлены в работах Е. В. Магомедовой, М. С. Миримановой, М. Уолцера, Е. Ямбурга и др. [1; 2; 4; 6; 7; 11].

Характеристика толерантности как поведенческого ориентира содержится в работах Т. А. Губаревой, И. В. Абакумовой, А. Г. Асмолова, М. Липмана и др. Проблема формирования толерантности у будущих учителей изучались М. А. Перепелициной, В. С. Чернявской, Н. О. Липатовой, А. А. Погодиной, Р. Х. Шаймардановым. Однако идея толерантности недостаточно полно разрабатывалась в педагогике. Без внимания оставались вопросы формирования профессиональной толерантности в процессе подготовки будущего специалиста, педагога к детям с ограниченными возможностями [1; 7; 11].

«Толерантность» рассматривается учеными в различных аспектах: как терпимость к другим и как устойчивость к неблагоприятным внешним и внутренним факторам деятельности (жизнедеятельности). Толерантность – терпение, способность человека, сообщества, государства слышать и уважать других людей. Толерантность выступает как характеристика личности человека или некоего субъекта, представленного людьми, организациями, государствами. Толерантность – отказ от догматизма и утверждение норм, установленных в международно-правовых актах в области прав человека (Декларация принципов толерантности, принята ЮНЕСКО в 1995 г.).

Принято различать две формы толерантности. Первая форма толерантности – социальная (социально-психологическая), вторая – психологическая (психофизиологическая). Психологический анализ проявления толерантности в процессе педагогической деятельности свидетельствует, что во всех своих смыслах она является профессионально важным качеством личности будущего учителя, поэтому ее необходимо целенаправленно формировать. Для этого понятия профессиональной толерантности должны быть операционализированы и рассмотрены как особые формы активности учителя, направленные на самосохранение и повышение эффективности и качества его деятельности. Профессиональную толерантность можно определить как значимое качество и способность педагога, прежде всего, к активной позиции в профессиональной деятельности, формируемой на основе признания универсальных прав и основных свобод, индивидуальных особенностей человека [5; 6; 8; 9; 11].

В основу процесса формирования профессиональной толерантности студентов, будущих педагогов, к детям с ограниченными возможностями были положены следующие методологические принципы: принцип субъектного развития и саморазвития; принцип приоритета субъектно-смыслового обучения по сравнению с информационным, обусловленный тем, что такой сложный процесс, как толерантность в образовательной, реабилитационной и других видов деятельности, должен основываться на наличии фундамента духовного мира, интеллекта, менталитета индивида, интериоризирующего, трансформирующего и дифференцирующего широкий спектр информации, придавая ему нужное (субъектное) смысловое содержание; принцип персонализации педагогического взаимодействия с детьми предполагает сотрудничество согласно логике субъект-субъектных отношений, подобное союзничество в стремлении к достижению единой цели рождает единение, в котором оба субъекта (студент и ребенок) существуют, обогащают друг друга [11; 12; 13].

Анализируя проблему, мы определили основные условия, необходимые для формирования профессиональной толерантности у будущих педагогов:

- интегрированное обучение лиц с ограниченными возможностями совместно со студентами (будущими педагогами);
- формирование ценностного отношения у будущих педагогов к здоровью и человеческой жизни;
- формирование готовности у будущих педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности, на основе знаний об инвалидности и причинах к ней приводящих;
- профессорско-преподавательский состав, осуществляющий профессиональную деятельность в педагогических учебных заведениях, должен являться носителем и ретранслятором толерантных взглядов, убеждений и установок;
- воспитание принципов, взглядов, толерантных качеств личности должно происходить через аксиологический, адаптивный, культурологический и коммуникативный аспекты, с учетом нозологического подхода, обеспечивающего рефлексивную самотолерантность у детей с ограниченными возможностями;
- обеспечение преемственности формирования профессиональной толерантности на всех этапах профессиональной подготовки;
- реализация инновационных подходов в подготовке будущих педагогов;
- определение и разработка показателей и уровней сформированности профессиональной толерантности у будущих педагогов к детям с ограниченными возможностями;

Необходимо отметить, что профессиональная толерантность является сложным, интегрирующим качеством будущего педагога, содержащим сле-

дующие компоненты: мотивационно-ценностный, духовно-познавательный, нравственно-психологический и рефлексивно-деятельностный.

Взаимосвязь между профессиональной подготовкой студенческой молодежи и толерантностью можно и нужно рассматривать в процессе обучения студентов. Вместе с тем, не разработаны теоретические, научно-методические аспекты формирования педагогической и профессиональной толерантности студентов к детям с ограниченными физическими и функциональными возможностями в подготовке к реабилитационной, образовательной работе.

Теория и практика подготовки педагогических кадров, владеющих профессионально значимыми знаниями, умениями, навыками оздоровления и реабилитации детей – инвалидов, выявили противоречие между социальными запросами общества на таких специалистов, обладающих профессионально-педагогической готовностью и толерантностью к работе в этой сфере, и неразработанностью теоретических, содержательно-процессуальных, методологических положений их обеспечивающих.

Проблема исследования состоит в определении ведущих тенденций, принципов и психолого-педагогических условий формирования толерантности студентов к детям с ограниченными возможностями в профессиональном становлении будущего специалиста, учителя.

Процесс формирования толерантности в большей степени носит персонализированный характер, определяется историческими, религиозными, национальными традициями, региональными особенностями и личностными наклонностями, объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных условиях, выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования культуры стиля и смысла жизни.

Общая методология исследования базировалась на основополагающих идеях философской и педагогической антропологии, знаниях о человеке, его воспитании, о природе и сущности человеческой деятельности, ее целеобразном и творческом характере. Методологическими ориентирами исследования служили личностно-деятельностный, аксиологический, культурологический, антропологический, системно-целевой и субъект-субъектный подходы.

Теоретическая база исследования сложилась из теории личности и мотивации деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. К. Маркова, В. А. Мясичев, С. Л. Рубинштейн и др.); теории деятельности и ее субъекта (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Е. А. Климов, В. Д. Шадриков и др.); теории педагогического образования (А. А. Вербицкий, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, Т. И. Шамова и др.) [1; 2; 3; 5; 7].

Большое значение, при анализе исследуемой проблемы, имела теория функциональных систем П. К. Анохина; концепция психофизиологической активности Н. А. Бернштейна; теория адаптации Г. Селье, работы В. П. Казначеева, Ф. З. Меерсона, А. Д. Слонина; концепции по формирова-

нию культуры личности (М. Я. Виленский, В. П. Филин, Н. А. Фомин и др.) [1; 2; 3; 5].

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений использовались следующие методы исследования, взаимопроверяющие и дополняющие друг друга: методы теоретического анализа (исторический, сравнительно-сопоставляющий, ретроспективный), моделирование, анкетирование, интервьюирование, тестирование, оценивание-рейтинг; прямое, косвенное и включенное наблюдение; анализ продуктов деятельности, изучение и обобщение педагогического опыта; педагогический эксперимент; методы статистической обработки данных.

Экспериментальными базами исследования были избраны Сургутский государственный педагогический университет, Шадринский государственный педагогический институт, Сургутский государственный университет, МОУ средние школы № 26, № 39 г. Сургут, реабилитационные центры «Добрый волшебник» и «Росинка» г. Сургут, МОУ детский дом «Радуга», г. Ханты-Мансийск. Исследованием были охвачены 267 студентов, дети дошкольного и школьного возраста, «домашние» дети-инвалиды; дети с ограниченными физическими и функциональными возможностями, всего 119 человек.

В процессе теоретико-экспериментального исследования установлены причинно-следственные связи и зависимости, проявляющиеся в форме ведущих тенденций, которые выступают как стратегия формирования профессиональной толерантности студентов в реабилитационной работе с детьми. Сформулированные на основе ведущих тенденций принципы, определяют условия и тактику формирования толерантности к детям с ограниченными возможностями в будущей профессиональной деятельности.

Тенденция гуманистической направленности педагогического процесса, заключая в себе логику перехода от технологической к аксиологической его парадигмы, раскрывает зависимость формирования толерантности педагога от степени обращенности изучаемого процесса к личности субъекта, ориентацию на личностную компоненту профессиональной подготовки.

Тенденция творческой самореализации отражает зависимость формирования толерантности будущего педагога от степени его профессиональной свободы и ответственности, раскрытия ее потенциала в педагогической деятельности.

В основу процесса формирования профессиональной педагогической толерантности студентов к детям с ограниченными возможностями были положены следующие методологические принципы: принцип субъектного развития и саморазвития; принцип приоритета субъектно-смыслового обучения по сравнению с информационным, обусловленный тем, что такой сложный процесс, как формирование толерантности к детям с ограниченными возможностями должен основываться на наличии фундамента духовного мира, интеллекта, менталитета индивида, интериоризирующего, трансформирующего и дифференцирующего широкий спектр информа-

ции, придавая ему нужное (субъектное) смысловое содержание; принцип персонализации педагогического взаимодействия с детьми предполагает сотрудничество согласно логике субъект-субъектных отношений, подобное союзничество в стремлении к достижению единой цели рождает единение, в котором оба субъекта (студент и ребенок) существуют энергетически подпитывая и обогащая друг друга.

Психолого-педагогическим условием является раскрытие в процессе обучения и работы будущих педагогов с лицами, имеющими ограниченные возможности психо-соматических резервов, что позволяет детерминировать и создавать определенный «каркас», основу его личностных качеств (интересы, потребности, характер), которые в совокупности способствуют накоплению, росту потенциальных возможностей и способностей. Для достижения высокого уровня сформированности профессиональной толерантности студентов к больным детям данные тенденции, принципы, условия должны базироваться на современных технологических, диагностических, педагогических инновациях, это влечет за собой новый уровень профессионального совершенствования студентов, а так же рост интеллектуальных, личностных, морфологических характеристик больных детей, что и подтверждается результатами опытно-экспериментальной работы.

#### Библиографический список

1. **Смолов, А. Г.** Личность как предмет психологического исследования [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: Мысль, 1984. – 103 с.
2. **Бабанский, Ю. К.** Избранные педагогические труды [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
3. **Божович, Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. **Бондаревский, В. Б.** Воспитание интереса к занятиям и потребности к самообразованию [Текст] Кн. для учителя / В. Б. Бондаревский. – М.: Просвещение, 1985. – 143 с.
5. **Ботякова, Л. В.** Краткий словарь понятий и терминов по профориентации [Текст] / Л. В. Ботякова, С. Н. Чистякова. – М.: АПН СССР, 1991.
6. **Виленский, М. Я., Сафин, Р. С.** Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей [Текст] / М. Я. Виленский, Р. С. Сафин. – М.: Высшая школа, 1989. – 246 с.
7. **Гаязов, А. С.** Формирование гражданина: теория, практика, проблемы [Текст]: монография / А. С. Гаязов. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1995. – С. 124.
8. **Гостев, А. Г., Дуранов, Е. М.** Предпосылки и условия формирования профессионала-специалиста [Текст] / А. Г. Гостев, Е. М., Дуранов // Проблемы формирования направленности личности в педагогическом процессе: сб. науч. тр. – Челябинск, 1997. – 114 с.
9. **Готская, И. Б.** Готовность к профессиональной педагогической деятельности как результат функционирования образовательной программы [Текст] / И. Б. Готская, В. М. Жучков // Наука и школа. – 2001. – № 5. – С. 18–23.

10. **Давыдов, В. В.** Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 541 с.

11. **Поваренков, Ю. П.** Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя [Текст] / Поваренков, Ю. П. // Вестник томского педагогического университета. Психология. – 2005. – № 1. – С. 66–70.

12. **Степанова, Г. А.** Профессионально-педагогическая готовность студентов к физической реабилитации детей [Текст]: монография / Г. А. Степанова. – Сургут-Москва: СурГПИ, 2002. – 310 с.

13. **Степанова, Г. А.** Здоровьесберегающие основы образовательного процесса учащихся и студентов [Текст]: монография / Г. А. Степанова, Г. А. Булатова, Р. М. Гимазов. – Сургут: РИО СурГПИ, 2006. – С. 27–34.

РАЗДЕЛ X  
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.  
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

---

---

УДК 378.01

***Шеломенцева Ирина Ивановна***

*Старший преподаватель кафедры Финансы и кредит Южно-Уральского профессионального института, ivr@ifsusu.ru, Челябинск*

***Резанович Ирина Викторовна***

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Управление персоналом» Южно-Уральского государственного университета, ivr@ifsusu.ru, Челябинск*

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ  
ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЕНЕДЖЕРА**

***Shelomentseva Irina Ivanovna***

*Senior tutor of the chair «Finance and credit», South Ural Professional Institute, ivr@ifsusu.ru, Chelyabinsk*

***Rezanovich Irina Viktorovna***

*Doctor of Pedagogy, Professor, head of «HR Management» chair South Ural State University, ivr@ifsusu.ru, Chelyabinsk*

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF MANAGER'S DIVERGENT  
MENTALITY DEVELOPMENT**

Одним из важнейших показателей готовности специалиста к профессиональной деятельности является профессиональное мышление. Однако, как феномен, мышление является достаточно сложным социально-историческим и психологическим явлением. Вероятно, поэтому он исследуется средствами и методами самых разных наук, среди которых логика, кибернетика, языкознание, этология, нейрофизиология, психопатология и, естественно, философия и психология. Каждая из этих наук выделяет в мышлении определенный аспект в качестве собственного предмета изучения. Очевидно, что философская и психологическая интерпретация сущности мышления ближе для профессиональной педагогики, поэтому обратимся к исследованиям в этих научных областях.

Философская интерпретация сущности мышления связана с соотношением мышления и бытия человека, что указывает на общенаучный статус проблемы мышления человека. Процесс развития философских представлений о мышлении человека можно проследить начиная от Парменида. Эти сведения описаны в научной литературе достаточно хорошо, поэтому

мы на них останавливаться не будем. Ограничимся позицией представителей диалектического материализма, как широко признаваемого и наиболее влиятельного философского учения. Эта позиция обуславливает рассмотрение мышления как продукта исторического развития общественной практики, как особую форму человеческой деятельности, иными словами, философы установили изначальную связь мышления с материальным производством, практической деятельностью людей. Они убедительно доказали, что мышление возникает в процессе взаимодействия человека с окружающей средой, при этом органы чувств (зрения, обоняние, слух, тактильные чувства) предоставляют возможность человеку воспринимать лишь внешние свойства окружающей действительности, а мышление помогает понять внутренние свойства соответствующих явлений и процессов. Это обстоятельство очень важно для обеспечения процесса развития мышления будущих специалистов.

В психологии сложились целостные научные теории и концепции, отражающие различные аспекты феномена «мышление, как внутреннего свойства (качество) человека. Наиболее известными среди них являются:

- логическая теория мышления (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и др.);
- теория формирования способностей в связи с особенностями мышления (Л. С. Выготский, А. Л. Готсдинер, В. Я. Дранков, А. Н. Леонтьев, В. В. Медушевский, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.);
- теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин);
- концепция психологического основания творческой деятельности (Я. А. Пономарев).

В современной психологии «мышление» определяется как «процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности; высшая форма творческой активности» [3, с. 186]. Как процесс познавательной деятельности, мышление характеризуется обобщенным и опосредованным отражением действительности. Адекватность психического отражения реальности достигается при гармоничном сочетании и единстве конкретно-чувственного и абстрактно-логического мышления. Каждый психический акт отражения включает в себя два момента: объект и понимание, отношение к нему. Осмысление, понимание происходящего вокруг, вскрытие существенных сторон, связей и явлений окружающего мира является результатом абстрактно-логического мышления.

В настоящее время существуют различные классификации видов мышления, не углубляясь в суть данного вопроса, выделим лишь наиболее распространенные: теоретическое и практическое; репродуктивное и продуктивное (творческое); наглядно-образное, словесно-логическое и наглядно-действенное; аналитическое (логическое, рекурсивное) и интуитивное; дивергентное и конвергентное и т. д.

Следует указать на то обстоятельство, что многие из них включены в профессиональную деятельность человека:

– теоретическое мышление направлено на выявление отвлеченных закономерностей и правил, на осуществление системного анализа развития соответствующей области профессиональной деятельности, а практическое мышление прямо включено в специальную деятельность человека и связывается, как правило, с целостным видением ситуации, прогнозированием ее изменений, с постановкой целей, выработкой планов и проектов в профессиональной деятельности;

– репродуктивное мышление характеризуется направленностью на воспроизведение определенных способов и приемов профессиональной деятельности по образцу, а продуктивное (творческое) мышление, напротив, проявляется в выявлении новых стратегий, обеспечивающих эффективность труда и противостояние экстремальным ситуациям;

– наглядно-образное мышление означает представление ситуации и изменений в ней, которые специалист хочет получить в результате своей профессиональной деятельности; в процессе словесно-логического мышления решение профессиональных задач связывается с использованием понятий, логических конструкций и знаков, а наглядно-действенное мышление предполагает повторяемость увиденных действий;

– специфика аналитического (логического, рекурсивного) мышления характеризуется развернутыми во времени мыслительными операциями, представленными в сознании специалиста. Наконец, интуитивное мышление специалиста отличается быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов и минимальной осознанностью;

– конвергентное мышление предполагает выбор из множества вариантов единственно верный;

– дивергентное – предусматривает варьирование решений проблемы в зависимости от ситуации.

Можно утверждать, что все перечисленные виды мышления могут выступать в качестве характеристик профессионального мышления. Так, в некоторых видах профессиональной деятельности велика роль наглядно-образного, в других – логического (рекурсивного), в-третьих – словесно-логического мышления. Вместе с тем их своеобразное сочетание в зависимости от предмета, средств и условий труда может обуславливать специфические типы профессионального мышления.

Управленческая деятельность относится к числу тех видов профессиональной деятельности, эффективность осуществления которых в значительной степени зависит от профессионального мышления. В ряду особенностей этого мышления ряд авторов называют «дивергентность».

Впервые определение дивергентности было предложено Дж. Гилфордом и обозначало мышление в различных направлениях, отклоняющееся от стереотипа. Дивергентное мышление, по его мнению, – это «тип мышления, идущего в различных направлениях». Это мышление допускает варь-

ирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Дивергентное мышление опирается на воображение. Оно предполагает, что на один вопрос может быть несколько вариантов ответов. Это и обуславливает порождение оригинальных идей и самовыражение личности.

Многие авторы (П. Друкер, Э. М. Коротков, Ю. Г. Одегов и др.) считают, что результат деятельности менеджера – управленческое решение, от оптимальности которого зависит как эффективность деятельности самого менеджера, так и компании в целом. Процесс принятия решения состоит из нескольких этапов: осознание проблемы, сбор информации, анализ информации, поиск вариантов решения, выбор оптимального решения в конкретных условиях, разработка механизма реализации и осуществление принятого решения. Нетрудно заметить, что первые шесть этапов связаны с мыслительной деятельностью менеджера, поэтому мы предлагаем свой путь развития мыслительных способностей.

Профессиональное мышление менеджера, в зависимости от выполнения профессиональных функций, может быть оперативным, тактическим и стратегическим (начальный, средний и высший уровень менеджмента). Мы предположили, что оперативное мышление – это «конвергентное» мышление; тактическое мышление – это «аналитическое» мышление; а стратегическое мышление – это «дивергентное» мышление. Ряд этапов процесса принятия решений связан с мыслительной деятельностью, уровень системности которой зависит от сложности и формализованности (программированности) необходимых решений.

Сложность решения – степень ответственности и серьезность последствий принимаемых решений.

Формализованность (программированность) решения – повторяемость и новизна решения. Иными словами, данная категория характеризует наличие или отсутствие освоенного алгоритма действий. Построим матрицу обозначенных типов мышления (рис. 1).

сложное	3 Тактическое (аналитическое)	4 Стратегическое (дивергентное)
	1 Действенное (опытно-оценочное)	2 Оперативное (конвергентное)
простое	формализованное	неформализованное

Рис. 1. Типы мышления менеджера

Определим соответствие уровней управленческой иерархии и типов мышления менеджера, оформив наши рассуждения в рис. 2.

Уровни управления	Цели управления	Типы мышления
топ-менеджер мидл-менеджер мастер-менеджер	стратегические тактические оперативное	дивергентное аналитическое конвергентное
самоменеджмент	ситуативные	опытно-оценочное

Рис. 2. Типы мышления менеджера и уровень управленческой иерархии

Следовательно, можно предположить, что для административного продвижения к должностям высшего звена управления, необходимо качественное продвижения в профессиональном мышлении. В наших рассуждениях это представлено в виде 4-х ступенчатой модели (рис. 3).

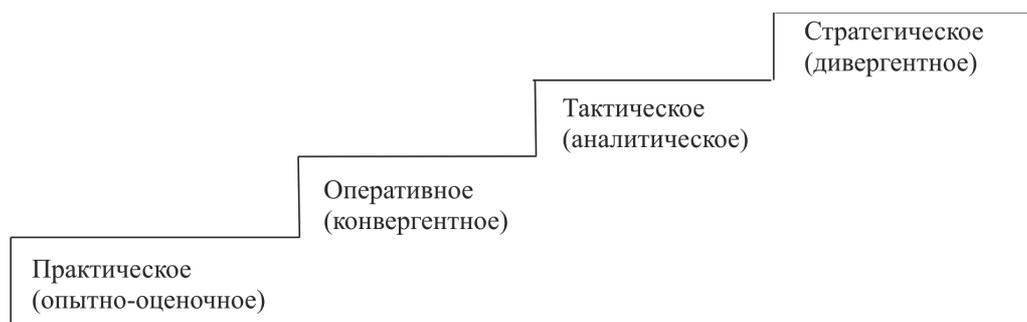


Рис. 3. Четырех-ступенчатая модель восхождения к умению мыслить

Для решения проблемы развития определенного типа мышления менеджера необходимо определить методическое основание осуществления данного процесса. В качестве такого основания мы избрали различные методы анализа информации.

На основе практического опыта и единодушного мнения психологов, определяем, что практическое (опытно-оценочное) мышление есть у каждого человека, так как сущность его заключается в повторении увиденного и оценивании по категориям хорошо–плохо (рис. 4).

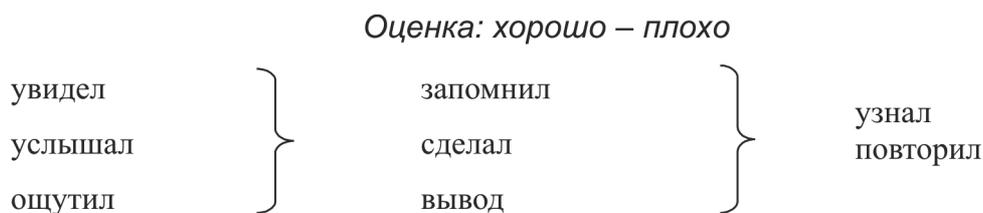


Рис. 4. Практическое (опытно-оценочное) мышление



нятие эффективных управленческих решений. Расширение горизонта видения мы связываем с формированием навыков видения будущего, широты взглядов, умения работать с различными парадигмами.

Формирование дивергентного мышления обеспечит большую восприимчивость к новому, разумную оценку опыта коллег, способность эффективно избавляться от устоявшихся стереотипов, фиксированных рамок. Следует отметить, что дивергентное мышление определяется как «тип мышления, идущего в различных направлениях» (Дж. Гилфорд). Такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Иногда про такое мышление говорят, что это «мышление около проблемы». По нашему мнению успешный менеджер должен обладать таким мышлением, что обеспечит разработку разновариантных решений существующей проблемы и принятие наиболее эффективного. При формировании такого мышления мы предлагаем опираться на научное построение принимаемых решений применительно к рассматриваемой проблеме (рис. 7).

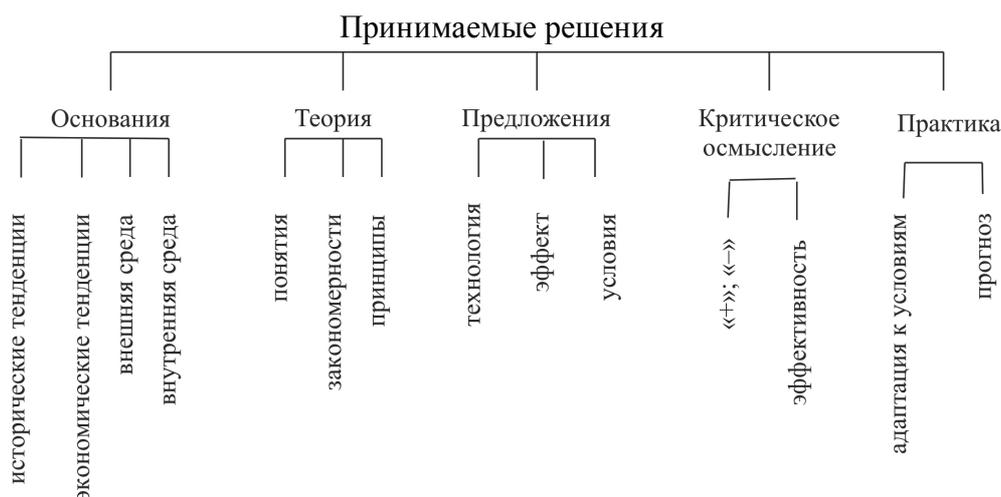


Рис. 7. Формирование стратегического (дивергентного) мышления

Таким образом, работая над освоением будущими менеджерами различных методов анализа профессиональных проблем, происходит развитие различные виды мышления, и, прежде всего, дивергентного, как основы принятия наиболее эффективных управленческих решений на благо успешного развития предприятий и отечественной экономики в целом.

### Библиографический список

1. **Кореньков, А. В.** Формирование экономического мышления будущих менеджеров в техническом вузе [Текст]: дис. канд. пед. наук / А. В. Кореньков – Волгоград, 2001. – 164 с.

2. **Никифоров, А. Г.** Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности [Текст] / А. Г. Никифоров. – СПб.: Речь, 2003. – 448 с.
3. **Психология менеджмента:** Учебник [Текст] / Под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб: Изд-во С.-Петербургского университета, 2000. – 572 с.
4. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1940. – 704 с.

УДК 33(001)

***Ивенских Ирина Валентиновна***

*Соискатель ученой степени кандидата психологических наук Пермского государственного университета, директор МОУ «Лицей № 10», bazulkina@mail.ru, Пермь*

***Хрусталева Татьяна Михайловна***

*Доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии Института психологии Пермского государственного педагогического университета, Пермь*

**СОЦИАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ МЕНЕДЖЕРОВ:  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

***Ivenskikh Irina Valentinovna***

*Post-graduate student Perm pedagogical university, bazulkina@mail.ru, Perm*

***Khrustaleva Tatiana Mihailovna***

*Doctor of the psychological sciences, professor Perm pedagogical university, Perm*

**SOCIAL GIFTEDNESS IN MANAGERS:  
PSYCHOLOGICAL ASPECT**

Современные социально-экономические условия страны увеличивают потребность общества в людях, обладающих высоким уровнем развития социальной одаренности. Сегодня, когда техника приняла на себя большую часть физического труда, новейшие информационные технологии могут решать умственные задачи, а количество должностей в рамках профессий социономического типа («человек–человек» по Е. А. Климову) растет в геометрической прогрессии, социальная одаренность становится первостепенной для большинства слоев общества, выступая в роли конкурентного преимущества. Одним из таких преимуществ является способность управлять другими людьми, проявляющая себя в деятельности менеджера.

Представление социальной (коммуникативной, организаторской, лидерской, педагогической) одаренности как самостоятельного вида связано, с одной

стороны, с существованием различных видов жизнедеятельности человека (познание, общение, труд – по Б. Г. Ананьеву) и выделением в связи с этим общей и специальной одаренности и, с другой стороны, со стремлением человека к успеху в профессиях типа «человек-человек» (по Е. А. Климову) и поиском основных составляющих, путей и способов его достижения [11].

Согласно анализу источников СМИ, современный рынок труда представлен на сегодняшний день широким разнообразием менеджеральных должностей (менеджер по рекламе, менеджер по работе с клиентами, менеджер по продажам, офис-менеджер и т. д.). Однако условия и требования реальной деятельности, впрочем, как и профессиональные качества специалиста, не всегда соответствуют занимаемой им должности и обеспечивают успешность человека в данной деятельности. Складывается впечатление, что сегодня слово «менеджер» чаще всего выступает в роли «фоновой приставки» для множества появившихся и ранее существующих должностных обязанностей, хотя по существу, менеджмент – это самостоятельная профессиональная отрасль, требующая подготовки и отбора специалистов.

*В психологическом словаре менеджмент определяется как управление социально-экономическими процессами на уровне организации. Менеджер – профессионал в области управления предприятием, знающий основы управления, обладающий навыками и умениями организации профессиональной деятельности группы людей, деловой лидер производственного коллектива [6].*

Особый интерес для психологии представляют личностные и профессиональные качества менеджера, обеспечивающие эффективность выполнения данной деятельности. Обзор психологической литературы указывает на достаточно обширный спектр данных качеств в работах А. Л. Журавлева, И. И. Иоголевич, Б. Б. Коссова, А. В. Карпова, Р. Стогдилла, Л. И. Уманского и т. д. [7; 8].

При этом среди всего разнообразия управленческих качеств ядром личности менеджера являются, прежде всего, способности как мера соответствия свойств личности требованиям деятельности.

Б. М. Теплов [9] выделил три признака способностей: во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности (многих деятельностей); в-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, умениям, навыкам, которые уже выработаны у данного человека.

В дополнение к признакам способностей, предложенных Б. М. Тепловым, В. С. Мерлин [4] добавляет еще два. Первый – продуктивные индивидуально-своеобразные приемы и способы работы; второй – в качестве способностей могут выступать и свойства индивидуума, и свойства личности. Свойства личности как способности определяют наиболее обобщенные отношения личности.

Все эти признаки необходимо учитывать и при анализе способностей менеджера. В свою очередь А. В. Карпов [8] отмечает, что главными факторами эффективности менеджериальной деятельности выступают специфические управленческие способности. Не только эффективность, но даже сама возможность реализации управленческих функций зависит от того, обладает или нет человек такого рода способностями.

Однако состав управленческих способностей очень широк. Ими являются не только свойства, которые имеют профессиональную специфику, но и многие иные – собственно личностные качества руководителя. Поэтому вопрос об управленческих способностях часто обсуждается в связи с проблемой общей структуры личности руководителя, а иногда – и подменяется ею. Это наиболее характерная особенность современных взглядов на управленческие способности. В результате такого подхода перечни управленческих способностей оказываются весьма обширными; они включают очень разные по степени обобщенности и характеру свойства психики и личности.

Исходя из выше сказанного, общая структура управленческих способностей по А. В. Карпову [8] основана на взаимодополнительном использовании двух критериев – функционально-деятельностного и структурно-психологического.

*В итоге выделяется три основные категории качеств, которые являются либо непосредственно управленческими способностями, либо опосредованно реализуют функции способностей.*

*Первую категорию качеств* составляют характеристики личности менеджера, его профессиональных знаний и умений, которые являются факторами успешности управленческой деятельности и, следовательно, выступают в функции способностей к ней: менеджериальные характеристики (возраст, пол, культурно-образовательный уровень, социально-экономический статус) и личностные качества по Р. Стогдиллу (доминантность, уверенность, эмоциональная стабильность, креативность, стремления к достижениям, ответственность, независимость, общительность).

*Вторая категория управленческих способностей* включает две подгруппы способностей: 1) общеуправленческие способности (по Л. И. Уманскому – психологическая избирательность, практический психологический ум, психологический такт, общественная энергичность, требовательность, критичность, склонность к организаторской деятельности); 2) способности более локального характера (способность к целеполаганию, способность к прогнозированию, способность к планированию, способность к принятию управленческих решений, коммуникативные способности, мотивирующие способности, способности контроля).

*Третья категория управленческих способностей* отражает принятое в психологии разделение способностей на общие (интеллект, креативность, обучаемость, рефлексивность, активность, саморегуляция) и специальные (развитие основных психических процессов) [6].

Е. И. Власова [3] полагает, что социально одаренный субъект несет в себе способности двоякого рода. С одной стороны – это те психологические особенности, которые отличают одаренных людей в целом независимо от типа одаренности (креативность, трудолюбие и увлеченность, широкие познавательные интересы и эрудированность, целеустремленность и настойчивость, экономичность и простота решений, высокая скорость протекания психических процессов и развитый интеллект). С другой стороны – это способности, которые появились у социально одаренного субъекта вследствие специфического опыта активности в различных видах деятельности социономического характера. Прежде всего, это способности к социальной перцепции и экспрессии, просоциальному поведению, высокий уровень развития социального интеллекта и контроля. В личностной структуре социально одаренного индивида особое место должны занимать способность сопереживать другому человеку (эмпатия), гибко реагировать на изменения его эмоционального состояния.

По Д. В. Ушакову [10] социальная одаренность – одаренность в сфере лидерства и социальных взаимодействий. Она представляет собой сложный сплав когнитивных компонентов (общий академический интеллект, практический интеллект, социальный интеллект) и не когнитивных факторов (темперамент, личностные особенности – способность к сопереживанию, оптимизм, высокая активность, экстраверсия, справедливость, способность к принятию решений в условиях неопределенности, независимость и вместе с тем ориентация на групповые ценности, воля как твердость в реализации намерений).

Как мы видим, состав профессионально важных качеств менеджера и социальной одаренности достаточно неоднороден и многозначен, требует оптимального решения и эмпирического обоснования. На сегодняшний момент эмпирические исследования социальной одаренности в качестве самостоятельного феномена проводились в рамках педагогической деятельности в работах Н. А. Аминова [1] и Т. М. Хрусталевой [11] как исследование педагогической одаренности школьников и учителя. Социальная одаренность будущего менеджера изучена менее и имеет в основном теоретические представления. Поэтому в исследовании феномена социальной одаренности менеджера мы ставим перед собой две задачи: 1) определить модель социальной одаренности, её структурные составляющие и 2) осуществить эмпирическую проверку представленной модели социальной одаренности.

***Мы рассматриваем понятие социальной одаренности как предпосылку развития управленческих способностей, потенциальную возможность достижения успеха в сфере деятельности типа «человек-человек».*** Это в свою очередь позволяет вывести понятие «социальной одаренности» за пределы исключительно управленческой деятельности. Мы же останавливаем свое внимание на деятельности менеджера в силу востребованности данной профессии в современном обществе.

Модель (структура) социальной одаренности строится нами на основе модели одаренности, разработанной американским специалистом в области обучения одаренных детей Дж. Рензулли [11]. В мировой психологии эта модель часто называется теорией трех колец, поскольку концепция описывает одаренность как взаимодействие трех групп человеческих качеств: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень; высокой увлеченности (мотивация) выполняемой задачей и высокого уровня креативности. Эту триаду Дж. Рензулли представляет в виде трех взаимно пересекающихся окружностей.

**Мы предполагаем, что социальная одаренность включает в себя пять основных компонентов: социальный интеллект, креативность, социальная мотивация, коммуникативно-организаторские способности и управленческие свойства личности.**

*Под социальным интеллектом* мы понимаем интегральную интеллектуальную способность, определяющую успешность общения и социально-психологической адаптации, способность прогнозировать как свое собственное, так и поведение других людей в различных областях человеческой жизнедеятельности, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии. Такое понимание пересекается с позицией Дж. Гилфорда и Е. С. Алешиной, однако, в их исследованиях речь идет о социальном интеллекте как о когнитивной способности человека без указания его профессиональной направленности. В русле управленческой деятельности особенности интеллекта рассматривает А. В. Карпов, определяя интеллект менеджера одновременно как социальный (по предмету приложения) и как практический (по условиям и содержанию социально-направленной деятельности). Практический интеллект – те интеллектуальные свойства, которые, складываясь под влиянием управленческой деятельности, сами затем оказывают на нее определяющее воздействие.

Многие психологи в исследованиях одаренности (Д. Б. Блгоявленская, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, Д. В. Ушаков) подчеркивают особую роль творческой для любого вида деятельности. Поэтому в рамках социальной одаренности креативность является одним из компонентов и выступает как оригинальность мышления, способность принимать решения в нестандартных ситуациях взаимодействия. Дж. Гилфорд [5] выделил шесть параметров креативности: 1) способность к обнаружению и постановке проблем; 2) способность к генерированию большого числа идей; 3) гибкость; 4) оригинальность; 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали; 6) способность к анализу и синтезу. Э. П. Торренс [5] среди параметров креативности выделяет: легкость, гибкость, оригинальность и точность. В рамках управленческой деятельности менеджеру приходится постоянно сталкиваться с ситуациями, каждая из которых требует достаточно быстрого, гибкого, оригинального и точного решения с использованием операций синтеза и анализа.

Исходя из анализа системы «мотивация-способности» мы пришли к выводу, что «инициирующим» элементом в этой системе является мотивация. Именно мотивация определяет процесс развития и формирования способностей. В рамках социальной одаренности данный компонент представлен социальной мотивацией и включает в себя направленность на взаимодействие (на людей) и потребность в достижении успеха в данном взаимодействии, так как именно успех является одним из критериев одаренной личности.

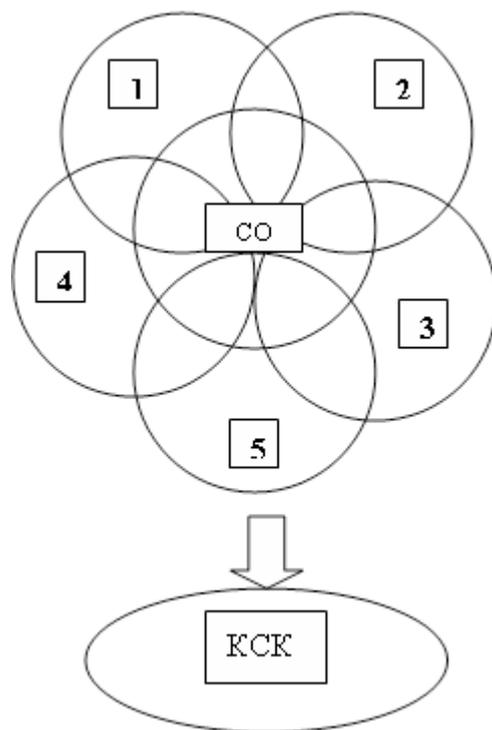
*Коммуникативно-организаторские способности* выделены в самостоятельный компонент, поскольку сама по себе управленческая деятельность строится на процессах организации и конструктивной коммуникации.

*Также нами выделены управленческие свойства личности:* ответственность, высокий самоконтроль, общительность, смелость (уверенность), эмпатия, доминантность. Данные свойства личности обеспечивают устойчивое отношение к социальному взаимодействию и управлению. При этом состав свойств не является исчерпывающим. Однако, можно считать его достаточным и профессионально значимым для деятельности менеджера, исходя из выше указанных теоретических представлений в работах А. В. Карпова, Д. В. Ушакова, Е. И. Власовой [3; 8; 10]. По отношению к остальным компонентам социальной одаренности выделенные свойства личности носят гибкий характер, то есть, в зависимости от условий и факторов развития личности и социальной одаренности в частности, указанные свойства личности могут в различном качественном и количественном соотношении дополнять тот или иной компонент социальной одаренности.

*Результатом социальной одаренности является формирование социально-коммуникативной компетентности, так как компетентность – это проявление социальной одаренности в деятельности.* Социально-коммуникативную компетентность мы рассматриваем как интегративное качество человека, которое соединяет в себе ценностное понимание социальной действительности, категориальные конкретные социальные знания в качестве руководства к действию, субъективную способность к самоопределению (В. М. Масленникова) [2].

Графически модель социальной одаренности представлена на рисунке.

Как видно из рисунка, выделенные компоненты (социальный интеллект, креативность, социальная мотивация, коммуникативно-организаторские способности, управленческие свойства личности) вносят определенные вклады в социальную одаренность, но не исчерпывают её сущности. В то же время социальная одаренность, вбирая в себя указанные выше компоненты, не исчерпывает их, подразумевая, что креативность, мотивация и интеллект являются наиболее универсальными компонентами успеха в разных сферах деятельности, а коммуникативно-организаторские способности и свойства личности менеджера, базируясь на социальной одаренности, развиваются и обогащаются в процессе дальнейшей профессиональной управленческой деятельности.



**Рис. 1. Модель социальной одаренности: 1) социальный интеллект, 2) креативность, 3) социальная мотивация, 4) коммуникативно-организаторские способности, 5) управленческие свойства личности; КСК – социально-коммуникативная компетентность, СО – социальная одаренность.**

Таким образом, социальная одаренность – целостное качественно своеобразное сочетание когнитивных и личностных особенностей индивида, обеспечивающее успешное установление зрелых, конструктивных взаимоотношений с другими людьми, являющееся предпосылкой развития управленческих способностей в частности. В состав данного образования входят 5 компонентов – социальный интеллект, креативность, коммуникативно-организаторские способности, социальная мотивация и управленческие свойства личности (ответственность, высокий самоконтроль, общительность, смелость (уверенность), эмпатия, доминантность). Результатом формирования социальной одаренности является социально-коммуникативная компетентность.

Данная модель является теоретическим представлением, которое требует эмпирического обоснования. Соответственно цель второго этапа исследования – эмпирическая проверка модели социальной одаренности. Исследование проводится нами на базе ГОУ ВПО ГУ-ВШЭ (г. Пермь). Экспериментальную выборку составляют студенты старших курсов факультета менеджмент в возрасте 21–22 года, из них 83% испытуемых на период исследования занимают должность соответствующей специальности в различных кампаниях и организациях города. В условиях финансового кризиса данный процент можно

рассматривать как показатель успешности студентов-менеджеров в профессиональной деятельности, поскольку в русле массовых сокращений работников, работодатель оставляет должность за успешным менеджером. Кроме того, выборка интересна тем, что позволяет исключить из эксперимента менеджеров, не имеющих специального образования и не связанных с управленческой деятельностью, так как на сегодняшний день слово «менеджер» чаще является дополнением к названию профессии, а не её сутью.

Мы полагаем, что данное эмпирическое исследование позволит представить пакет диагностических методик для выявления социально одаренных людей на разных этапах возрастного развития и профессионального становления. Оно является интересным с точки зрения профессионального отбора и формирования будущих профессиональных качеств на основе эмпирической модели социальной одаренности. Формируя качества личности в рамках модели социальной одаренности на более ранних возрастных этапах (сегодня при ГУ-ВШЭ существует лицей, где идет специальная подготовка), мы сможем спрогнозировать и предоставить большую успешность и конкурентоспособность будущему специалисту в рамках профессий типа «человек-человек», в нашем случае профессии менеджера.

#### **Библиографический список**

1. **Аминов, Н. А.** Модельные характеристики способностей и одаренности учителя [Текст] / Н. А. Аминов // Способности. К 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова. Дубна: Феникс, 1997. С. 289–184.
2. **Байков, Ю. Н.** Диагностика социальной компетентности. Результаты апробации диагностического комплекса [Текст] / Ю. Н. Байков, Д. Е. Егоров // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 6. – С. 12–24.
3. **Власова, Е. И.** Ключевые проблемы и перспективы исследования социальной одаренности [Электронный ресурс]. Украина. sputnik. master-telecom.ru/biblioteka/07\_or\_0204/or\_0204\_04.doc
4. **Вяткин, Б. А.** Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека [Текст] / Б. А. Вяткин. – Пермь, 2000. – 179 с.
5. **Дружинин, В. Н.** Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
6. **Еникеев, М. И.** Энциклопедия. Общая и социальная психология [Текст] / М. И. Еникеев – М.: Изд-во ПРИОР, 2002. – 560 с.
7. **Иголевиц, И. И.** Особенности индивидуальности студентов менеджеров [Текст] / И. И. Иголевиц // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 97–106.
8. **Карпов, А. В.** Психология менеджмента [Текст]: учебное пособие / А. В. Карпов – М.: Гардарики, 2005. – 584 с.
9. **Теплов, Б. М.** Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов – М., 1961. – С. 9–20.
10. **Ушаков Д. В.** Социальный интеллект как вид интеллекта. // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования [Текст] / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 11–28.
11. **Хрусталева Т. М.** Психология педагогической одаренности [Текст] / Т. М. Хрусталева // Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2003. – 163 с.

УДК 377.1.001.76

***Силкина Надежда Владимировна***

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Профессиональное обучение, педагогика и психология» Сибирского государственного университета путей сообщения, pedagogika@stu.ru, Новосибирск*

***Кашник Ольга Ильинична***

*Кандидат социологических наук, доцент кафедры «Профессиональное обучение, психология и педагогика» Сибирского государственного университета путей сообщения, pedagogika@stu.ru, Новосибирск*

***Сидоров Олег Игоревич***

*Директор АНО «Сибирского института повышения квалификации» (Росатом), orgcom@sipk.ru, Новосибирск*

***Суздальцева Татьяна Ивановна***

*Начальник учебного отдела АНО «Сибирского института повышения квалификации» (Росатом), orgcom@sipk.ru, Новосибирск*

**К МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Silkina Nadejda Vladimirovna***

*Professor, managing faculty «Vocational training, pedagogic and psychology» of the Siberian state university of means of communication, pedagogika@stu.ru, Novosibirsk*

***Kashnik Olga Ilyinichna***

*Candidate of sociological science, associate professor the faculty «Vocational training, pedagogic and psychology» of the Siberian state university of means of communication, pedagogika@stu.ru, Novosibirsk*

***Sidorov Oleg Igorevich***

*Director of INO «Siberian Institute of Advanced Training» (Rosatom), orgcom@sipk.ru, Novosibirsk*

***Suzdaltseva Tatyana Ivanovna***

*The chief of educational department of INO «Siberian Institute of Advanced Training» (Rosatom), orgcom@sipk.ru, Novosibirsk*

**TO MODERNIZATION OF VOCATIONAL TRAINING SYSTEM**

Институциональные изменения в профессиональном образовании России происходят в условиях рыночной экономики, активных интегративных, технологических и информационных преобразованиях, смене моделей хозяйс-

твования и управления отраслями, а также активного формирования рынка интеллектуального труда и интеллектуальной продукции. Рыночные принципы и механизмы становятся определяющими в менеджменте образовательных учреждений.

Преобразование отраслевых министерств в федеральные агентства и сети хозяйствующих субъектов (акционерных обществ различного типа, корпораций, холдингов, концернов) имело различные последствия для системы профессионального образования в целом и отраслевого профессионального образования в частности. Прежде всего, разрушились единое образовательное пространство, устойчивые системные связи между государством, ведомствами, предприятиями и учебными заведениями. Вывод большого количества ведомственных образовательных учреждений в федеральное, региональное и муниципальное управление существенно сказалось на функционировании данных организаций и качестве образования, в значительной степени со знаком минус. Наметилась и другая тенденция. Как показали исследования авторов статьи, проведенные в период 1998–2008 гг., на ряде ведомственных организаций и российских корпораций, примерно с 2002 г. идет процесс реанимирования образовательных структур на предприятиях и создание корпоративных образовательных комплексов (корпоративных институтов). Основная причина данных решений – неудовлетворенность работодателей качеством подготовки выпускников образовательных учреждений, большие затраты на «доводку» молодых специалистов до необходимого уровня компетентности в условиях конкуренции наукоемких технологий.

Обращение к опыту министерства атомной энергии, а в настоящий момент государственной корпорации по атомной энергии «Росатом» по вопросам трансформации отраслевого профессионального образования и инновационной деятельности отраслевых вузов особо актуально в рамках нашей темы и определено рядом обстоятельств. Во-первых, ролью данной отрасли в экономике, ядерно-промышленном комплексе России и социальной сфере российского государства. Исторически сложилось, что именно в данной отрасли были сконцентрированы в значительной степени интеллектуальные и технологические ресурсы страны. Во-вторых, особым вниманием российского государства и международных организаций (МАГАТЭ, ЮНЕСКО и др.) к подготовке специалистов для отрасли и управлению ядерным образованием. В-третьих, привлечением больших гуманитарных инвестиций к подготовке специалистов атомных станций после Чернобыльской катастрофы. В-четвертых, социальной ролью данного ведомства. Следует отметить, что производственные объекты (предприятия) Министерства атомной энергии создавались в полном автономном комплексе с обязательной социальной инфраструктурой (а это целые города, районы, микрорайоны). Закрытые административно-территориальные образования (ЗАО) и сегодня выполняют важную социальную роль. В-пятых, в отрасли атомной энергии в советский период была в концентрированном виде представлена вся

система российского образования, во всех ее подсистемах, уровнях, элементах, моделях управления, обладающая автономностью, универсальностью и интегрированностью в экономическое, образовательное и социальное пространства. По всем качественным показателям это были лучшие образовательные, научные, научно-производственные комплексы, отличающиеся концентрацией педагогических и интеллектуальных ресурсов, передовыми технологиями и научными школами.

Федеральной целевой программой «Развитие атомного энергопромышленного комплекса России на 2007–2010 гг. и на перспективу до 2015 года», принятой правительством России в октябре 2006 г., поставлена цель ускоренного развития атомной энергетики для обеспечения геополитических интересов страны и энергетической безопасности Российской Федерации за счет ввода в эксплуатацию новых типовых серийных энергоблоков атомных электростанций, продвижение продукции (работ, услуг) российских организаций ядерного топливного цикла на мировые рынки и переход к строительству и эксплуатации атомных электростанций за пределами территории Российской Федерации. Сейчас в России работают 10 АЭС. Программа предусматривает финансирование строительства атомных станций, которые обеспечат производство электроэнергии в России к 2030 г. до 23%. Численность персонала, занятого в российском атомном энергопромышленном комплексе (далее – РАЭПК) на начало 2006 г. составляла около 160 тыс. человек.

Дальнейший научный прогресс, являющийся основой развития РАЭПК, предопределяет рост требований предъявляемых к персоналу. Эти требования имеют определенную специфику по сравнению с другими наукоемкими отраслями. В первую очередь это связано с одной из важнейших характеристик деятельности комплекса – обеспечение ядерной безопасности. Опыт аварий, в частности, таких крупных, как на Чернобыльской АЭС и АЭС «Три Майл Айленд» актуализировал проблемы, связанные с человеческим фактором. Проблемам безопасности атомных станций посвящены работы российских ученых и специалистов В. Н. Абрамовой, В. И. Борисенко, А. М. Бахметьева, Л. Н. Воронина, Б. Г. Гордона, Р. Е. Засорина, В. И. Пампура, О. Б. Самойлова, Г. Б. Усынина и ряда других. В своих исследованиях ученые подчеркивают роль персонала в причинах возникновения аварийных ситуаций на атомных объектах и говорят о высокой ответственности системы профессионального образования (подготовки, переподготовки, повышения квалификации и поддержания квалификации персонала) для российского атомного энергопромышленного комплекса.

В настоящее время в отрасли создана система непрерывного профессионального образования, включающая все уровни подготовки. Выстроена модель образовательного пространства и система управления в современных условиях. Подготовку, переподготовку кадров и выпуск специалистов для отрасли осуществляют следующие учебные заведения: профтехучилища (подготовка рабочих); техникумы, колледжи (подготовка техниче-

ких работников); отраслевые ВУЗы, институты повышения квалификации. Управление системой отраслевого образования осуществляют соответствующие департаменты в ГК «Росатом», ведомственное УМО, советы руководителей учебных заведений и институтов повышения квалификации.

В отрасли осуществлена нормативно-правовая проработка документов, регламентирующих образовательную деятельность. Для повышения качества подготовки специалистов в отрасли разработаны и приняты необходимые стандарты, положения, нормы, включая систему стандартов «Менеджмента качества». Так, министерством по атомной энергии РФ в 2003 г. введен в действие ОСТ 95 10581 – 2003 «Система менеджмента качества организаций, в состав которых входят радиационно-опасные и ядерно-опасные производства и объекты. Управление персоналом. Профессиональное обучение персонала». Принят настоящий стандарт и разработан в целях уточнения требований ГОСТ Р ИСО 9001 – 2001 и рекомендаций ГОСТ Р ИСО – 9004 – 2001 к человеческим ресурсам в части обеспечения их компетентности, осведомленности и подготовки, с учетом специальных требований к подготовке и квалификации персонала радиационно-опасных и ядерно-опасных производств и объектов, предъявляемых действующими федеральными законами и иными нормативными правовыми актами. Разработаны и находятся в разработке комплекс документов и методических указаний по профессиональному обучению, которые устанавливают правила и рекомендации по реализации соответствующих требований настоящего ОСТ.

По мнению А. Н. Жиганова, Б. М. Кербеля, С. А. Карпова одним из направлений развития ФЯУ МИФИ может стать создание университетских образовательных округов, одним из которых уже сейчас фактически существует на территории Сибири и Дальнего Востока [5, с. 95–100].

В настоящее время осуществляется консолидация образовательных активов Росатом, как непосредственно рядом с производственными площадками государственной корпорации, так и на национальном и региональном уровнях. Например, Северская государственная технологическая академия (СГТА) реализует программы по созданию ядерного научно-образовательного кластера Сибири и Дальнего Востока. Первоначально рядом с производственными площадками Росатом в ЗАТО Северск на базе СГТА была создана Отраслевая экспериментальная площадка Росатом «Северский центр ядерно-технического образования» в ЗАТО Северск, в который вошли 11 образовательных учреждений-участников СЦ ЯТО (СГТА, Северский промышленный колледж, ПУ-10, 6 школ и 2 детских сада г. Северска). В 2007 г. учреждено некоммерческое партнерство по научно-образовательной деятельности в атомной отрасли «Отраслевой университетский комплекс «СИБАТОМКАДРЫ». Учредителями выступили 11 образовательных учреждений сибирского региона. Среди них – два учреждения высшего и дополнительного профессионального образования: ФГОУ ВПО «Северская государственная технологическая академия» г. Северск, АНО «Сибирский институт повышения квалификации» (Росатом) г. Новосибирск; четыре

учреждения среднего профессионального образования: ГОУ СПО «Ангарский политехнический колледж» г. Ангарск, ФГОУ СПО «Красноярский промышленный колледж» г. Железногорск, МОУ СПО «Северский промышленный колледж» г. Северск, ГОУ «Сибирский политехнический колледж», г. Новосибирск; два учреждения начального профессионального образования: ГОУ НПО «Профессиональное училище № 10» г. Северск, ОГОУ НПО «Профессиональное училище № 27» г. Томск, а также и школы г. Северска – базовые школы СГТА. Решаются вопросы по использованию телекоммуникационной образовательной сети с применением спутниковых каналов связи Росатома для управления университетским образовательным округом ФЯУ на территории Сибири и Дальнего Востока.

Дополнительное профессиональное образование в сфере атомного энергопромышленного комплекса на сегодняшний день осуществляется на базе следующих образовательных учреждений: региональном образовательном центре Росатом г. Санкт-Петербург, центральном институте повышения квалификации г. Обнинск, Московском институте повышения квалификации, Сибирском институте повышения квалификации, а так же в условиях корпоративного профессионального образования на базе производственных предприятий и объединений.

В рамках научно-педагогического сотрудничества АНО «Сибирский институт повышения квалификации» (Росатом) и Сибирского государственного университета путей сообщения (СГУПС) кафедры «Профессиональное обучение, педагогика и психология» в течение 2002–2008 гг. в Железногорске и Северске были проведены семинары на предприятиях Минатом по вопросам профессионального обучения в организациях и подготовке специалистов по обучению, осуществлены исследования, разработаны и апробированы образовательные программы и методические материалы. На базе АНО «Сибирский институт повышения квалификации» (Росатом) г. Новосибирск при активном участии авторов данной статьи были проведены отраслевые семинары «Актуальные проблемы и пути совершенствования работы по подготовке кадров на предприятиях и организациях в современных условиях» (2003–2008 гг.), всероссийская (2007 г.) и международная (2008 г.) научно-практические конференции [4; 5]. В рамках реализации проекта «Модернизация и развитие системы дополнительного профессионального образования» был решен ряд теоретико-прикладных вопросов.

Значительные теоретико-эмпирические исследования, с оценками состояния и проблемами подготовки и профессионального обучения персонала в атомной энергетике, представлены в работах В. Н. Абрамовой, В. М. Аксенова, С. П. Аксиненко, С. П. Бердюгина, А. Ф. Дьякова, Н. И. Ищенко, А. М. Карякина, В. С. Какина, В. Н. Нуждина, В. Н. Озеркова, В. Г. Работалева, Ю. П. Руднева, В. С. Щербнева, Ю. П. Щербака, Ю. Н. Селезнева и др.

На основе анализа литературы нами рассмотрено и уточнено содержание понятий «отраслевое образование», «корпоративное профессиональное образование», «корпоративное профессиональное обучение». Расширены

теоретические понятия «дополнительное профессиональное образование» за счет таких понятий как «корпоративное профессиональное образование», «корпоративная подготовка кадров», «качество корпоративного профессионального образования». Определено содержание понятий «корпоративное профессиональное образование», «качество корпоративного профессионального образования». В рамках понятия «качество корпоративного профессионального образования» выделены два взаимосвязанных и взаимодополняющих понятия: качество процесса и качество результата применительно к системе повышения квалификации персонала РАЭПК. Также на теоретическом уровне определены принципы построения модели управления качеством подготовки специалиста в условиях дополнительного профессионального образования для системы атомного энергопромышленного комплекса. За основу оценки качества результата обучения взята модель Ю. Н. Селезнева управления качеством процесса обучения, учитывающая особенности системы повышения квалификации персонала РАЭПК [7].

Опираясь на приведенные выше исследования, авторским коллективом (Н. В. Силкиной, О. И. Кашник, О. И. Сидоровым, Т. И. Суздальцева) был дан анализ развития профессионального обучения в отрасли, выделены факторы, влияющие на состояние и развитие отрасли и профессионального образования, выделены положительные и отрицательные тенденции, сформулированы возможные модели развития дополнительного образования.

В ходе отраслевых семинаров, проведенных с управленцами системы отраслевого образования (включая представителей министерства, руководителей образовательных учреждений, организаторов профессионального обучения на предприятиях и специалистов по обучению), было определено состояние профессионального образования и производственного обучения на различных исторических этапах развития отрасли, полученные эмпирические материалы представлены в различных публикациях авторов [1, с. 8].

Проведенный контент-анализ журналов производственного объединения «Маяк» «Вопросы радиационной безопасности» за 1999–2007 гг.; анализ отраслевых отчетов по безопасности за 2002–2006 гг.; анализ отчетов Генеральной инспекции концерна «Росэнергоатом» за 2005–2007 гг.; анализ материалов отраслевых семинаров позволяет сказать, что, несмотря на хорошо разработанную нормативно-правовую базу по подготовке персонала, создание образовательных комплексов подготовки персонала, причины аварий на атомных станциях и в целом на предприятиях РАЭПК, по-прежнему, во многом связаны с особенностями системы, а именно:

- способность изменять свою структуру, сохраняя целостность, и формировать варианты поведения;
- способность противостоять энтропийным (разрушающим систему) тенденциям;
- способность адаптироваться к изменяющимся условиям;
- наличие собственных корпоративных систем обучения;

– уникальность и непредсказуемость поведения системы в конкретных условиях.

С особенностью человеческого фактора:

– грубое нарушение технологии и технологических регламентов, недостаточная профессиональная подготовка и технологическая дисциплина отдельных специалистов и операторов;

– недостаточность технологических и неэффективность организационных мер по обеспечению безопасного ведения технологических процессов;

– слабый контроль за соблюдением технологических норм и требований со стороны специалистов и руководства технологических служб комбинатов, заводов и контролирующих служб Росатома;

– продолжающиеся инциденты на объектах атомной энергетики и промышленности (ОАЭП) происходят из-за грубых нарушений технологии и технологических регламентов, недостаточной профессиональной подготовки и низкой технологической дисциплины отдельных специалистов и операторов.

Генеральная инспекция Росэнергоатома (2005 г.) подчеркивает следующие проблемы, связанные с ошибками персонала:

– лица, осуществляющие контроль за организацией эксплуатации грузоподъемных кранов на АС, не осуществляли должного контроля за обеспечением безопасности работ, выполняемых подрядными организациями;

– не было организовано повышение квалификации персонала АЭС, осуществляющего эксплуатацию и техническое обслуживание систем противопожарной защиты АЭС;

– к работам по экспертизе промышленной безопасности привлекались не аккредитованные в системе промышленной безопасности организации и др.

Практически все изученные материалы подчеркивают роль человеческого фактора и необходимость повышения качества профессиональной подготовки персонала на предприятиях отрасли.

Таким образом, на основе многолетнего исследования институциональных процессов в сфере отраслевого профессионального образования в атомной энергетике и промышленности, полагаем, что: а) система профессионального образования в отрасли обладает достаточно серьезным ресурсом устойчивого развития; б) осуществляется научное осмысление и теоретическая проработка стратегических и тактических вопросов развития отраслевого образования, концептуально проработаны системные элементы и взаимосвязи между ними; в) корректируются и наращиваются нормативно-правовая, организационно-материальная, методическая базы; г) совершенствуются экономические и финансовые механизмы управления образовательным комплексом в отрасли; д) консолидируются образовательные активы и развиваются образовательные коммуникации и инфраструктура, которые интегрируются в региональное, российское и международное образовательные пространства. В связи с этим, можно утверждать, что раз-

витие системы дополнительного профессионального образования в отрасли атомной энергии позволит не только сохранить накопленные ресурсы, но и заложить новые принципы и подходы к развитию образования в отрасли и России в целом, создать инвестиционную привлекательность, а также выйти на уровень международной аккредитации и сертификации качества дополнительного профессионального образования.

### **Библиографический список**

1. **Кашник, О. И.** Эмпирический анализ процессов в системе профессионального обучения на предприятиях атомной энергии [Текст] / О. И. Кашник // Теория и практика профессионального образования: сборник научных трудов. Выпуск 1.; под ред. А. Д. Копытова, Н. В. Силкиной. – Томск–Новосибирск, 2006. – С. 124–130.
2. **Силкина, Н. В.** Корпоративная профессиональная подготовка кадров: от теории к практике. Практико-ориентированная монография [Текст] // Н. В. Силкина, В. А. Федоров, Л. П. Пачикова, Р. С. Силкин. – Екатеринбург. РГПУ, 2007. – 210 с.
3. **МАГАТЭ** и три ключевых направления – технология, безопасность, верификация. Из выступления генерального директора МАГАТЭ М. Эль-Барадея на 45-й сессии генеральной конференции МАГАТЭ, 17. 09. 2001г. [Текст] // Ядерное общество. – 2001. – № 6. – С. 3–7.
4. **Модернизация** и развитие системы дополнительного образования Сборник научных трудов. Выпуск 1. По материалам I Всероссийской Интернет-конференции апрель-март 2007 [Текст] / Под ред. Н. В. Силкиной, О. И. Сидорова. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2007. – 228 с.
5. **Модернизация** и развитие системы дополнительного образования Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 16–19 июня 2008 г. [Текст] / Под ред. О. И. Сидорова, Н. В. Силкиной. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2008. – 462 с.
6. **Силкин, Р. С.** Подготовка персонала в условиях непрерывного профессионального образования: корпоративный аспект: Практико-ориентированная монография [Текст] / Р. С. Силкин, О. И. Сидоров, Т. И. Суздальцева. – Томск: Изд-во «В-Спектр», 2007. – 152 с.
7. **Селезнев, Ю. Н.** Системный подход к повышению квалификации персонала атомного энергопромышленного комплекса России [Текст] / Ю. Н. Селезнев. – Обнинск: ФГОУ «ГЦИПК», 2007. – 280 с.
8. **Совершенствование** кадровой и социальной политики, формирование эффективного кадрового потенциала в организациях атомной энергетики и промышленности / Материалы отраслевого совещания организаций Министерства РФ по атомной энергии. – Обнинск: изд-во ГОУ ГЦИПК, 2004. – С. 112–114
9. **Труды** психологической службы в атомной энергетике и промышленности. Т. 1, 2, 3. [Текст] / Под ред. В. Н. Абрамовой – Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2002, 2007.

УДК 37.0

**Чуб Елена Валентиновна**

*Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой «Методологии и методики профессионального образования», доцент Института повышения квалификации и переподготовки работников профессионального образования – филиала Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский государственный технологический университет» (ИПК и ПРПО – СибГТУ), elenchub@yandex.ru, Новосибирск*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА  
В УСЛОВИЯХ ИПК – ВАЖНЕЙШИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ****Chub Elena Valentinovna**

*Candidate of pedagogical sciences, the Head of chair “Methodology and methods of professional education”, the senior lecturer of Institute of Improvement of professional skills (IIPS) and professional retraining of pedagogical workers (PRPW) - the branch of the Siberian State Technological University (SSTU), elenchub@yandex.ru, Novosibirsk*

**PROFESSIONAL TRAINING IN CONDITIONS OF INSTITUTE  
OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILLS (IIPS).  
THE MAIN RESOURCE OF DEVELOPMENT  
OF PROFESSIONALISM AT PEDAGOGICAL WORKERS**

Развитие профессиональной компетентности педагогических работников – важнейшая задача, стоящая перед учреждениями профессионального образования различного типа и вида. Решение этого вопроса составляет основу такого важного направления работы образовательных учреждений, как успешное осуществление кадровой политики в организации. Также одной из насущных проблем остается выбор наиболее целесообразных путей, средств и форм организации дальнейшей профессиональной подготовки педагога-практика в конкретном направлении деятельности.

Человек не сразу становится высококвалифицированным, компетентным специалистом в процессе осуществления профессиональной деятельности. Восхождение к высокому уровню профессионализма связано с наличием разнообразных факторов, условий и предпосылок. К таким факторам, прежде всего можно отнести:

- адаптивность человека в процессе вхождения в новую для него профессиональную ситуацию;
- наличие высокого уровня мотивации;
- личностная и профессиональная готовность к непрерывному образованию, саморазвитию, самосовершенствованию и т. д.

Развитие профессионализма осуществляется в рамках деловой карьеры. В психолого-педагогической науке проблемой карьерного роста занимались такие исследователи как Л. К. Аверченко, Е. А. Аксенова, Д. А. Аширов,

Т. Ю. Базаров, Б. А. Ермина, В. Н. Петров, В. Г. Поляков и др. Так, Д. А. Аширов рассматривая термин «карьера» дает ему следующее толкование. «Карьера» – это успешное, быстрое продвижение в конкретной области: научной, служебной или какой-либо другой. Успешный карьерный рост рассматривается как признак успеха: «успешное продвижение», «путь к успехам», а так же результат достижения успеха [1, с. 332]. Таким образом, понятие «карьера» предполагает движение вперед связанное, прежде всего с развитием профессиональных способностей личности, совершенствованием ее профессиональных навыков, повышением уровня квалификации, т. е. формированием готовности к эффективной самореализации в рамках избранной профессии.

Особенностью педагогического типа карьерного роста профессионально-педагогических работников учреждений НПО, СПО, ВПО является не столько углубление уровня узкопрофессиональных знаний, сколько совершенствование опыта взаимодействия с людьми (обучающимися, коллегами), методического и психолого-педагогического опыта организации учебно-воспитательного процесса в целом. Кроме того значительную роль в профессиональном развитии специалистов занимает совершенствование имеющихся у них личностных и профессионально значимых качеств и способностей (А. К. Маркова [4], М. И. Станкин [7] и др.). На наш взгляд, основная роль в профессиональном росте принадлежит самому работнику, его личностным ожиданиям, представлениям, сформированной системе педагогических ценностей и притязаний в рамках выбранной профессии. Именно наличие готовности к постоянному профессиональному развитию и совершенствованию является базовым фактором в формировании компетенций специалиста. В значительной мере это относится к профессионально-педагогическим работникам образовательных учреждений НПО, СПО, ВПО.

В современной психолого-педагогической литературе уровень овладения различными видами профессиональной деятельности в условиях целенаправленно организованной профессиональной подготовки рассматривается как *профессиональная готовность* (О. А. Абдуллина, Е. В. Андриенко, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, В. А. Слостенин и др.). Содержание понятия «*профессиональная готовность*» в практической педагогике часто отождествляется с «повышением эффективности», с достижением проектируемых результатов, что в нашем случае можно рассматривать как повышение педагогической компетентности профессионально-педагогических работников. *Компетенция* – интегративный комплекс знаний, способностей, установок, позволяющих работнику осуществлять профессиональную деятельность, соответствующую современным требованиям развития трудовой среды (Lernia, Швеция) [5]. В обобщенном своем виде содержание данного понятия может быть представлено следующим образом: *компетенции* – способность на основе органического единства знаний, умений, опыта и отношений осуществлять как привычную, так и новую профессиональную деятельность [6, с. 20].

Таким образом, под *профессиональными компетенциями* мы будем понимать *способность профессионально-педагогических работников гибко применять знания, умения, имеющийся опыт, сложившуюся у них систему отношений и ценностей для эффективного решения, как знакомых, так и незнакомых проблемных трудовых заданий* [9, с. 11].

Формирование профессиональных компетенций, совершенствование личностно-значимых качеств и характеристик специалиста невозможно достичь без систематического и целенаправленного повышения квалификации. Исходя из раскрытого в психолого-педагогической литературе факта, что для организации профессиональной подготовки к тому или иному виду профессиональной деятельности необходим синтез теоретического и практического знания (В. П. Бездухов, Ю. Н. Кулюткин, Л. М. Митина, Г. С. Сухобская и др.), мы наиболее перспективной сферой для формирования готовности профессионально-педагогических работников к образовательной деятельности определяем учреждения системы повышения квалификации.

На наш взгляд, именно система повышения квалификации располагает значительными ресурсами совершенствования различных аспектов *профессиональной готовности педагога* (И. К. Белицкий, Л. И. Боровиков, С. Г. Вершловский, В. Б. Гаргай, С. М. Годник, А. В. Даринский, Ю. Н. Кулюткин, Э. М. Никитин, А. А. Панасюк, Т. С. Панина, П. В. Худоминский и др.). Опираясь на потенциальные ресурсы процесса повышения квалификации, нам представляется возможным эффективно организовать подготовку профессионально-педагогических работников к самым различным видам их профессиональной деятельности: к инновационной работе (В. А. Слостенин, Л. С. Подымова и др.), к самообразованию и самовоспитанию (Ю. А. Долженко, И. А. Донцов, С. Б. Елканов и др.), к методической деятельности (С. П. Аверин, Т. В. Ильина и др.), оценке результативности своего труда (А. А. Деркач, И. В. Золотухин и др.), творческому развитию (В. И. Андреев, В. И. Загвязинский, С. Т. Панина и др.) и т. д.

Вслед за ранее перечисленными авторами мы *профессиональную подготовку*, осуществляемую в условиях ИПК, определяем как *целенаправленную организацию процесса усвоения педагогом системно упорядоченных знаний, умений, навыков, в своем единстве обеспечивающих разностороннее осмысление существующих проблем, их оценку и выработку оптимальной стратегии и тактики педагогических действий в конкретной образовательной ситуации* [8, с. 9]. В качестве позитивного результата организации профессиональной подготовки выступает возросший уровень *профессиональной готовности педагога-практика к решению актуальных образовательных задач*.

Организация профессиональной подготовки в условиях повышения квалификации, профессионально-развивающие возможности этой ступени непрерывного профессионального образования в последние годы становятся предметом все более пристального исследовательского внимания (Е. В. Андриенко, С. Г. Вершловский, В. П. Ворошилова, З. К. Исправни-

ков, Л. Я. Милейка, Э. М. Никитин, Н. М. Чагодаев и др.). Именно здесь, на наш взгляд, могут быть сконцентрированы основные ресурсы для успешной подготовки профессионально-педагогических работников к реализации своей педагогической деятельности. *Во-первых*, в системе профессиональной подготовки педагогов в педагогическом вузе, как правило, недостаточно уделяется внимания методической составляющей будущей профессиональной деятельности. Студенты не владеют педагогическими технологиями, позволяющими делать процесс обучения эффективным и результативным, *во-вторых*, для успешности такой подготовки, как мы полагаем, необходим определенный практический опыт. *В-третьих*, на курсы повышения квалификации приходят профессионально-педагогические работники уже обладающие некоторым опытом организации обучения, однако у части из них отсутствует базовое психолого-педагогическое образование. В этой связи именно в условиях повышения квалификации нам представляется возможным в кратчайшие сроки обеспечить целенаправленную профессиональную подготовку специалистов учреждений профессионального образования (НПО, СПО, ВПО) к дальнейшей успешной педагогической деятельности.

Вопросами активизации процесса профессиональной подготовки, ее интенсификации в различное время занимались такие ученые, как Ю. К. Бабанский, В. А. Орлов, В. А. Сластенин, В. А. Трайнев и др. Проведенные нами исследования показали, что в организационно-педагогическом плане профессиональная подготовка может осуществляться в опоре на различные модели повышения квалификации, в зависимости от имеющихся психолого-педагогических предпосылок и условий. Часть педагогов могут пройти путь такой подготовки в быстром темпе (модель интенсифицирующего типа ПК), для других этот процесс будет более длительным (модель развивающего типа). Те не менее профессиональная подготовка педагогических работников учреждений НПО, СПО, ВПО может реализовываться по любой из моделей повышения квалификации в следующих *вариативных формах*:

- с отрывом от производства, на целенаправленно организованных курсах повышения квалификации при ИПК;
- на своем рабочем месте, в форме методической учебы в образовательном учреждении;
- в процессе участия в различных профессиональных конкурсах и общеобразовательных выставках-ярмарках (УчСиб), как формах самообразования;
- при подготовке к аттестации, как официальной форме подтверждения возросшего уровня профессионализма и компетентности и т. д.

Сегодня процесс обучения представляет собой активный переход от классно-урочной системы к индивидуально-виртуальной, основанной на использовании активных и интерактивных методов обучения, информационных технологий и разнообразных средств коммуникации. Получить необходимую подготовку, овладеть достаточными методическими знаниями и уме-

ниями для эффективной организации образовательного процесса в соответствии с современными требованиями профессионально-педагогические работники могут целенаправленно на курсах повышения квалификации в ИПК.

Рассматривая возможность *вариативных форм повышения квалификации*, следует отметить, что при реализации такой вариативной формы как повышения квалификации без отрыва от производства, на своем рабочем месте появляется возможность перераспределить ответственность за результат между основными участниками процесса. В такой образовательной ситуации значительная часть ответственности за результат профессиональной подготовки ложится на самих профессионально-педагогических работников. Однако для преподавателей ИПК такая форма профессиональной подготовки педагогов сопряжена с определенными сложностями. Прежде всего это связано со все возрастающей нагрузкой на педагогов ИПК, а также обусловлено высокими требованиями к качеству методического сопровождения курсов.

В последнее время все более востребованными профессионально-педагогическими работниками становятся такие курсы повышения квалификации как «Современные технологии обучения, ориентированного на действие», «Интерактивные технологии в образовательном процессе», «Проблемно – модульная технология обучения в профессиональном образовании», «Современные технологии контроля и организации самостоятельной работы студентов» и ряд других.

Примером может послужить один из читаемых курсов повышения квалификации – «Проблемно – модульная технология обучения в профессиональном образовании». Данный курс повышения квалификации был реализован в 2009 г. на базе ФГОУ СПО «Новосибирский автотранспортный техникум». Процесс повышения квалификации осуществлялся по модели интенсифицирующего типа, в такой вариативной форме, как обучение без отрыва от производства, на своем рабочем месте, т. е. на базе образовательного учреждения. Такая форма обучения позволила педагогам техникума не только эффективно овладеть методикой модульного обучения, но и включить студентов в активную работу по созданию информационных блоков для разрабатываемых учебных элементов. Совместная деятельность, в своей основе, базировалась на *принципе опережающего обучения*, что не только вызывало живой интерес у обучающихся, но и проектировало перспективу более успешного овладения учебным материалом.

Следует отметить, что такая форма профессиональной подготовки как повышения квалификации на своем рабочем месте отличается особой практической направленностью и деятельностным подходом в организации обучения. Результатом работы преподавателей стали разработанные ими модули по ведущим учебным дисциплинам: устройство автомобилей, техническое обслуживание автомобилей, пассажирские автоперевозки, эксплуатационные материалы и др.

Как показывает опыт профессиональная подготовка педагогических работников, осуществляемая на базе образовательных учреждений, позволяет не только не нарушать режим его работы, не отрывая педагога от процесса преподавания, но и дает возможность организовать активное обучающее взаимодействие со студентами на основе применения новых педагогических технологий.

Карьерный рост профессионально-педагогических работников является результатом профессиональной подготовки и может осуществляться в условиях различных вариативных моделей повышения квалификации.

### Библиографический список

1. **Аширов, Д. А.** Управление персоналом [Текст] / Д. А. Аширов. – М. Изд-во: Проспект, 2005. – 360 с.
2. **Кулюткин, Ю. Н.** Психология обучения взрослых [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – М., 1990. – 230 с.
3. **Левина, М. М.** Технологии профессионального педагогического образования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
4. **Маркова, А. К.** Психологические критерии и ступени профессионализма [Текст] / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
5. **Методические** рекомендации по разработке модульных программ, основанных на компетенциях [Текст] / под ред. О. Н. Олейниковой. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2003. – 82 с.
6. **Олейникова, О. Н.** Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: учебное пособие [Текст] / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. В. Коновалова, Е. В. Сартакова. – М.: Альфа-М, 2005. – 288 с.
7. **Станкин, М. И.** Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения [Текст] / М. И. Станкин. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1998. – 368 с.
8. **Чуб, Е. В.** Организация профессиональной подготовки инженерно-педагогических работников к взаимодействию с семьями обучающихся [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Е. В. ЧУБ. – Новосибирск, 2007. – 22 с.
9. **Чуб, Е. В.** Компетентностный подход в образовании. Современные технологии обучения, ориентированного на действие [Текст]: Методическое пособие / Е. В. Чуб. – Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2009. – 66 с.

РАЗДЕЛ XI  
**ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ**

---

---

УДК 74.02

*Левина Ирина Леонидовна*

*Доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой психолого-физиологических основ физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии, sibir\_skazka@mail.ru, Новокузнецк*

*Артемьев Антон Александрович*

*Аспирант Кузбасской государственной педагогической академии, sibir\_skazka@mail.ru, Новокузнецк*

**СПОСОБ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ  
ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ  
В СТРУКТУРЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**



*Levina Irina Leonidovna*

*The doctor of medical sciences managing faculty psychological - physiological bases of physical training of the Kuzbass state pedagogical academy, sibir\_skazka@mail.ru, Novokuznetsk*

*Artemev Anton Aleksandrovich*

*The post-graduate student of the Kuzbass state pedagogical academy, sibir\_skazka@mail.ru, Novokuznetsk*

**WAY OF AN ESTIMATION OF EFFICIENCY PHYSICAL  
CULTURE IMPROVING WORK IN STRUCTURE HEALTH  
OF SAVING UP ACTIVITY OF SCHOOL**

Важнейшим фактором, определяющим здоровье населения, снижение уровня заболеваемости, являются оптимальная двигательная активность и непрерывное физическое воспитание на этапах онтогенеза. Сотни тысяч детей школьного возраста по состоянию здоровья отнесены к специальной медицинской группе и, как правило, освобождены от занятий физической культурой. К этому следует добавить слабую материально-техническую и нормативно-правовую базу физкультурно-оздоровительной работы в образовательных учреждениях, а также отсутствие эффективной системы оценки как всей здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения, так и ее отдельных компонентов, в частности, физкультурно-оздоровительной работы. Указанные недостатки определяют низкие возможности управления качеством физкультурно-оздоровительной работы в структуре здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения, исполь-

зования в полной мере возможностей и ресурсов школы и других имеющихся достижений.

Традиционно наиболее информативными считаются показатели динамики состояния здоровья детей, позволяющие количественно оценивать воздействие различных факторов, проводить анализ силы и степени воздействия на здоровье детей. Однако для оценки эффективности деятельности образовательного учреждения по укреплению здоровья обучающихся использование этих показателей недостаточно, т. к. здоровьесберегающая деятельность – сложный, многокомпонентный процесс, результатом которого является целый ряд структурных, организационных, операциональных и функциональных изменений отдельных ее компонентов.

*Центром образования и здоровья МО РФ под руководством член-корр. РАО М. М. Безруких была разработана система критериев оценки деятельности образовательных учреждений по сохранению и укреплению здоровья обучающихся на основе системы индикаторов.* Эта система состоит из шести блоков критериальной оценки и включает в себя 46 показателей. Для каждого показателя предусмотрена балльная оценка, по сумме баллов можно вынести суждение о состоянии здоровьесберегающего потенциала образовательного учреждения. Анализ системы показывает, что с ее помощью можно достаточно точно оценить уровень организации здоровьесберегающей деятельности, но практически невозможно – результат этой деятельности, т. е. динамику состояния здоровья обучающихся и воспитанников.

*Другой путь в данном направлении предложила группа ведущих научных работников и педагогов Кузбасса под руководством д. б. н. проф. Э. М. Казина.* Ими разработана система комплексного медико-физиологического мониторинга по параметрам физического развития, психофизиологической и функциональной подготовленности и уровня знаний учащихся по предметам общеобразовательного цикла, которую можно применять в образовательных учреждениях различного уровня (от дошкольного до послевузовского). Система позволяет отслеживать динамику показателей физического и психического здоровья каждого ученика, класса, курса в процессе обучения, а также осуществлять оценку качества знаний, влияния той или иной методики обучения на здоровье ребенка, используя доступные средства измерения, современное информационно-диагностическое и программное обеспечение

В основе методики – тестирование, базирующееся на современных информационно-диагностических технологиях, использующих аппаратно-программное компьютерное обеспечение, позволяющее анализировать особенности индивидуального психофизиологического статуса и степень функциональной подготовленности индивида. Критериями оценки здоровья, индивидуального развития и адаптации служат: весо-ростовые, функциональные и психофизиологические показатели, а также полученные с помощью расчетов их должные значения; показатели физического развития и физической подготовленности; пробы и тесты, характеризующие

адаптационные возможности организма, его работоспособность и выносливость, функциональное состояние сердечно-сосудистой, дыхательной, опорно-двигательной и нервно-мышечной систем.

Недостатками данной системы являются: во-первых, направленность оценки на конечный результат здоровьесберегающей деятельности – состояние здоровья обучающихся и воспитанников без учета изменений в структурной и организационной составляющих процесса; во-вторых, необходимость использования программно-технического обеспечения и во многом несовершенного периферического оборудования, часто дающего сбои в работе; в-третьих, неоднозначность анализируемых показателей индивидуального психофизиологического статуса, адаптационных возможностей и степени функциональной подготовленности обследуемых; в-четвертых, отсутствие интегрального показателя, позволяющего проводить сравнительный анализ как в динамике лет, так и отдельных образовательных учреждений между собой.

*Общим недостатком анализируемых систем является ориентация на оценку всей здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения без выделения отдельных ее компонентов, в частности, физкультурно-оздоровительной работы, что понижает возможности определения целесообразности, приоритетности и эффективности отдельных мероприятий по сохранению, укреплению и развитию здоровья.*

Как известно, процесс физкультурно-оздоровительной работы в структуре здоровьесберегающей деятельности занимает далеко не последнее место, потому как содержание подобного рода работы может включать в себя не только разнообразные формы двигательной активности, но и профилактические, психолого-педагогические и другие методы, направленные на сохранение, укрепление и развитие здоровья детей и подростков. Таким образом, эффективность физкультурно-оздоровительной работы в структуре здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения необходимо оценивать на основании критериально-ориентированной диагностики условий, процесса и результата этой деятельности.

Исходя из вышеизложенного, на кафедре психолого-физиологических основ физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии был разработан способ оценки физкультурно-оздоровительной работы в структуре здоровьесберегающей деятельности общеобразовательных учреждений. *Задачей нашей разработки является оценка эффективности физкультурно-оздоровительной работы в структуре здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения на основе анализа процессуальных и содержательных характеристик с использованием критериально-оценочного аппарата, с последующей разработкой плана корректирующих мероприятий для улучшения физической подготовленности, гармонизации физического развития детей, укрепления соматического здоровья обучающихся.*

Поставленная задача достигается тем, что эффективность физкультурно-оздоровительной работы в структуре здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения оценивается на основании критериально-ориентированной диагностики условий, процесса и результата этой деятельности с использованием трех критериев: ценностно-целевого, организационно-деятельностного и здоровьесберегающего.

**Ценностно-целевой критерий (Кци)** определяет общие подходы к организации физкультурно-оздоровительной работы в образовательном учреждении. Критерий содержит два взаимно дополняемых компонента: ценностный и целевой.

*Ценностный компонент* оценивается с помощью методики анкетирования и опроса педагогов образовательного учреждения, обучающихся и их родителей. Ценностный компонент оценивается суммой баллов, которую набирают субъекты образовательного процесса, и вычисляется по формуле:  $K_{цен} = MA_{пед.} + MA_{об.} + MA_{род.}$ , где  $MA_{пед.}$  – количество баллов набранных по методике анкетирования педагогами образовательного учреждения;  $MA_{об.}$  – количество баллов набранных по методике анкетирования обучающихся образовательного учреждения;  $MA_{род.}$  – количество баллов набранных по методике опроса родителей обучающихся детей данного образовательного учреждения. Содержание этого компонента позволяет определить место ценности здоровья и здорового образа жизни в системе ценностей субъектов образовательного процесса.

*Целевой компонент* формируется с помощью статистических форм о наличии и содержании научно-методического сопровождения, материально-технического оснащения физкультурно-оздоровительной работы, содержание мониторинга состояния здоровья детей и подростков. Целевой компонент оценивается суммой баллов, вычисляемой по результатам статистических форм и вычисляется по формуле:  $K_{цел} = HMC + MTO + MЗД$ , где  $HMC$  – количество баллов научно-методического сопровождения, полученных по результатам статистических форм;  $MTO$  – количество баллов материально-технического оснащения, полученных по результатам статистических форм;  $MЗД$  – количество баллов мониторинга состояния здоровья детей, полученных по результатам статистических форм. Содержание этого компонента позволяет определить возможности достижения целей физкультурно-оздоровительной работы стоящие перед образовательным учреждением.

**Организационно-деятельностный критерий (Код)** позволяет оценить уровень организации и характер деятельности как самого образовательного учреждения, так и субъектов образовательного процесса. Данный критерий оценивается с помощью статистических форм отчетности об уровне организации физкультурно-спортивной деятельности, профилактической работы, спортивных достижений учащихся. По сумме показателей получают балльную оценку качества организации физкультурно-оздоровительной работы по следующей формуле:  $K_{од.} = ФСД + ПР + СДО$ , где  $ФСД$  – количество баллов физкультурно-спортивной деятельности, полученных по результатам

статистических форм; ПР – количество баллов профилактической работы, полученных по результатам статистических форм; СДО – количество баллов спортивных достижений обучающихся, полученных по результатам статистических форм.

**Здоровьесберегающий критерий (Кзд)** определяет результативность физкультурно-оздоровительной работы в образовательном учреждении. Его содержание представлено в виде трех компонентов: психологического, физиологического и соматического.

Психологический компонент включает показатели развития личностных качеств по методике Кеттела, показатели адаптации по эмоциональной шкале и показатели мотивированности к занятиям физической культурой и спортом. Содержание этого компонента позволяет дать оценку личностным качествам обучающихся, их эмоциональную уравновешенность, игровую деятельность и мотивированность на занятия физической культурой и спортом.

Физиологический компонент определяется с помощью интегрального коэффициента функционального состояния организма, результатам пробы Штанге и пробы Мастера (Степ-тест).

*Соматический компонент* определяется по показателям физической подготовленности обучающихся, распределению их по группам здоровья и группам физической культуры.

По результатам трех критериев выносится оценка уровня организации физкультурно-оздоровительной работы в общеобразовательном учреждении с помощью интегрального коэффициента физкультурно-оздоровительной работы, который рассчитывается по формуле:

$$I = (K_{цен} + K_{зд}) - (K_{цел} + K_{од}),$$

где I – интегральный коэффициент физкультурно-оздоровительной работы; K<sub>цен</sub> – количество баллов по ценностному компоненту Ценностно-целевого критерия; K<sub>зд</sub> – количество баллов по здоровьесберегающему критерию; K<sub>цел</sub> – количество баллов по целевому компоненту Ценностно-целевого критерия; K<sub>од</sub> – количество баллов по организационно-деятельностному критерию.

На основании интегральной оценки выносится общее суждение об уровне организации физкультурно-оздоровительной работы в данном образовательном учреждении (таблица).

#### Значение интегрального коэффициента.

Значение интегрального коэффициента – I	Уровни организации физкультурно-оздоровительной работы
I = 0	Оптимальный
I > -12 или I < 12	Допустимый
I < -12 или I > 12	Недопустимый

Для оценки эффективности предлагаемого способа было обследовано Муниципальное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 7». В результате внедрения предлагаемого способа в Муниципальное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 7» города Новокузнецка, интегральный коэффициент физкультурно-оздоровительной работы, полученный по результатам оценки, составил (-14), что указывает на то, что уровень организации физкультурно-оздоровительной работы в «Средней общеобразовательной школе № 7» – недопустимый. Проанализировав полученные результаты, были выявлены следующие процессуальные и содержательные недостатки в организации физкультурно-оздоровительной работы данного образовательного учреждения, а именно:

1. Недостатки по ценностно-целевому критерию:

– Количество баллов, набранных по методике анкетирования педагогов МОУ «СОШ № 7» (МАпед.) на начало обследования, составило 4 балла, что указывает на недостаточное отношение педагогов по физической культуре к организации физкультурно-оздоровительной работы. В частности, их не устраивает содержание годового плана физкультурно-оздоровительной работы; сами они не занимаются физической культурой; не принимают участие в спортивно-массовых мероприятиях и не задействованы в пропаганде здорового образа жизни; имеют «вредные привычки» и не считают себя примером для подражания.

– Количество баллов, набранных по методике анкетирования обучающихся этого ОУ (МАоб.), на начало обследования, составило 4 балла, что также указывает на недостаточное отношение обучающихся к организации физкультурно-оздоровительной работы. В частности их не устраивает содержание школьных занятий, они не принимают участие в физкультурно-оздоровительных мероприятиях, не занимаются регулярно физической культурой и спортом и не видят смысла в этих мероприятиях.

– Количество баллов, набранных по методике опроса родителей (МОрод.) на начало обследования, составило 2 балла, что указывает на неправильное отношение родителей к организации физкультурно-оздоровительной работы в ОУ и на их отношение в физической культуре и спорту.

– Общий уровень ценностного компонента физкультурно-оздоровительной работы составил 10 баллов, что свидетельствует о необходимости повышения ценности здоровья и оптимизации усилий в организации физкультурно-оздоровительной работы в ОУ.

*Недостатки по целевому критерию:*

– По результатам статистических форм уровень научно-методического сопровождения (НМС), на начало обследования составляет 3 балла, что указывает на отсутствие методических разработок для родителей и педагогов по данной тематике, неучастие педагогического коллектива в конкурсах, семинарах и конференциях по проблеме физического воспитания, отсутствие семинаров по проблеме здоровья и здорового образа жизни в ОУ.

– Количество баллов, полученных в результате оценки материально-технического оснащения физкультурно-оздоровительной работы (МТО), составило 6 баллов, что свидетельствует о неполноценном состоянии материальной и технической базы физкультурно-оздоровительной работы. В частности, ОУ содержало только 1 спортивный зал, отсутствовал кабинет для реализации программ лечебной физической культуры.

– Оценка наличия и содержания системы мониторинга состояния здоровья детей (МЗД) на начало обследования составила 6 баллов. В ее структуре отсутствовали: диагностика функционального состояния и физической подготовленности, не прослеживалась диагностика мотивированности детей к занятиям физической культурой и спортом.

Общий уровень целевого компонента физкультурно-оздоровительной работы достиг 15 баллов из 30 возможных. Это свидетельствует о необходимости оптимизации усилий в достижении целей физкультурно-оздоровительной работы, которые стоят перед образовательным учреждением.

Таким образом, общая сумма баллов ценностно-целевого критерия, определяемого по формуле  $K_{цц} = K_{цен} + K_{цел}$ , составила 25 из 60 возможных баллов.

### *2. Недостатки по организационно-деятельностному критерию:*

– По результатам статистических форм уровень организации физкультурно-спортивной деятельности (ФСД) на начало обследования составлял 4 балла. Набранное количество баллов свидетельствует о малоэффективной организации физкультурно-спортивной деятельности, отсутствии психолого-педагогического сопровождения, профилактических мероприятий, спортивных секций и групп общей физической подготовки, физкультминуток во время урока.

– Уровень организации профилактической работы (ПР) на начало обследования составил 7 баллов, что свидетельствует о наличии системы профилактической работы в ОУ.

– Оценка уровня спортивных достижений обучающихся (СДО) на начало обследования составила 5 баллов.

Общий уровень организационно-деятельностного критерия физкультурно-оздоровительной работы достиг 16 баллов из 30 возможных.

### *3. Недостатки по здоровьесберегающему критерию, определяющему результативность физкультурно-оздоровительной работы в образовательном учреждении и включающему три компонента: психологический, физиологический и соматический.*

– сумма баллов психологического компонента на начало обследования равна 1, что свидетельствует о низком уровне развития личностных качеств обучающихся, отсутствия мотивированности к занятиям физической культурой и спортом;

– сумма баллов физиологического компонента на начало обследования составила 5 баллов, что указывает на необходимость повышения функци-

онального состояния обучающихся, а также их резервных возможностей организма;

– сумма баллов соматического компонента составила 1 балл, что свидетельствует о низком уровне физической подготовленности и физического развития обучающихся.

Общая сумма баллов здоровьесберегающего критерия по результатам трех компонентов составила 7 баллов.

Таким образом, по результатам трех критериев с помощью интегрального коэффициента физкультурно-оздоровительной работы была получена общая оценка уровня организации физкультурно-оздоровительной работы в ОУ:  $I = (K_{цен} + K_{зд}) - (K_{цел} + K_{од}) = (10 + 7) - (15 + 16) = -14$ . Такой низкий балл свидетельствует о том, что уровень организации физкультурно-оздоровительной работы в данном образовательном учреждении недопустимый.

Полученные результаты послужили основанием для разработки и внедрения программы корригирующих мероприятий, направленной на улучшение процессуальных и содержательных характеристик физкультурно-оздоровительной работы на период 2006–2008 гг:

1. В содержание годового плана физкультурно-оздоровительной работы был добавлен 3-й урок по физической культуре, в структуру которого внедрены разнообразные формы психических упражнений, направленных на развитие личностных качеств учащихся. Содержание 3-его урока физической культуры было представлено различными видами спорта (плавание, легкая атлетика, единоборства, спортивные и подвижные игры, гимнастика), что позволило учащимся выбрать для себя наиболее приемлемый вид двигательной активности.

2. Материально-техническая база физкультурно-оздоровительной работы была увеличена за счет привлечения ресурсов (возможностей) социальных партнеров, которыми выступили: лечебно-профилактическое учреждение «Физкультурно-спортивный диспансер» города Новокузнецка, работники которого организовывали занятия с детьми специальной медицинской группы, а также реализовывали программу мониторинга состояния здоровья и физического развития учащихся; детско-юношеские спортивные школы № 4 и № 6, с помощью которых была реализована программа 3-х (дополнительных) уроков физической культуры, кафедра психолого-физиологических основ физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии, сотрудники которой отслеживали развитие личностных качеств учащихся во время реализации программы физкультурно-оздоровительной работы; сотрудники Инспекции по делам несовершеннолетних проводили профилактические беседы с обучающимися и их родителями на тему асоциального поведения и необходимости здорового образа жизни; региональный общественный фонд «Кузбасс без наркотиков» организовывал разнообразные виды физкультурно-спортивных праздников, привлекал выдающихся тренеров, а также проводили массовые мероприятия, направленные на пропаганду здорового образа жизни среди учащихся и их родителей.

3. Оптимизация научно-методического сопровождения позволила организовать специальные курсы, направленные на формирование ценности здоровья в стенах данного образовательного учреждения для педагогов и родителей. Объем курсов составил 72 часа. Курсы были проведены на факультете физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии. На них были освещены такие вопросы как организация ЛФК в школе и дома, необходимость двигательной активности, режим учебы и отдыха детей школьного возраста и многие другие. Это позволило оптимизировать деятельность родителей и педагогов в деле сохранения и укрепления здоровья детей.

Повторная оценка физкультурно-оздоровительной работы, проведенная в конце учебного года, показала эффективность внедрения корректирующих мероприятий. Наметилась динамика роста по всем критериям:

– Общая сумма баллов ценностного компонента ценностно-целевого критерия составила 25 баллов при 30 возможных.

– Сумма баллов целевого компонента ценностно-целевого критерия составила 28 баллов при 30 возможных. Таким образом, сумма баллов ценностно-целевого критерия составила 53 балла при 60 возможных.

– Сумма баллов, полученная при повторном обследовании организационно-деятельностного критерия, составила 26 баллов при 30 возможных.

– Сумма баллов здоровьесберегающего критерия достигла 25 баллов при 30 возможных.

– Общая сумма интегрального коэффициента физкультурно-оздоровительной работы составила:  $I = (K_{цен} + K_{зд}) - (K_{цел} + K_{од}) = -4$ , что свидетельствует о допустимом уровне организации физкультурно-оздоровительной работы, и, соответственно, об эффективности проведенных корректирующих мероприятий в Муниципальном образовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 7».

Таким образом, разработанный нами способ обеспечивает не только оценку физкультурно-оздоровительной работы в структуре здоровьесберегающей деятельности ОУ, но и выявляет недостатки в организации физкультурно-оздоровительной работы. На основании выявленных недостатков составляется программа корректирующих мероприятий, что в целом обеспечивает повышение эффективности физкультурно-оздоровительной работы в образовательном учреждении.

### Библиографический список

1. **Методы** контроля и управления санитарно-эпидемиологическим благополучием детей и подростков [Текст] / Под ред. проф. В. Р. Кучмы. М.: ВУНМЦ МЗ РФ, 1999. – 608 с.

2. **Организация** и оценка здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений. Руководство для работников системы общего образования [Текст] / Под ред. академика РАО М. М. Безруких. М.: Моск. гор. фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004. – 380 с.

3. **Комплексная** оценка показателей здоровья и адаптации обучающихся и педагогов в образовательных учреждениях: методическое пособие [Текст] / Под ред. Э. М. Казина. Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2006. – 213 с.

УДК 159.922.762:616.89–008.453

***Штумф Валентина Оскаровна***

*Старший преподаватель кафедры психологии детства Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, shtoumpf@rambler.ru, Красноярск*

**ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ  
НА ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ОБМАНА ЧАСТО  
БОЛЕЮЩИМИ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ**

***Shtumf Valentina Oskarovna***

*Senior lecturer of chair of psychology of the childhood of Krasnoyarsk State Pedagogical University of V. P. Astafyev, shtoumpf@rambler.ru, Krasnoyarsk*

**INFLUENCE OF PARENTAL ATTITUDE ON PARTICULARITY  
UNDERSTANDING BY CASES OF FRAUD OF OFTEN BEING  
ILL OLDER PRESCHOOLERS**

Обман является распространенным и специфическим феноменом социальной жизни. Понимание ребенком обмана отражает уровень его когнитивного развития и необходимо для его лучшей ориентации в окружающей действительности и адаптации к ней [1; 7].

В старшем дошкольном возрасте у ребенка активно идет процесс когнитивного развития (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, В. С. Мухина, Е. А. Сергиенко). Развиваются все психические процессы, возникает и совершенствуется первая модель мира – система представлений об окружающей действительности, собственных возможностях и отношениях с другими. Наличие комплекса дезадаптирующих элементов, характерных для особой ситуации развития часто болеющего ребенка, как правило, неблагоприятно сказывается на физическом и психологическом здоровье ребенка, а вместе с ним и общества в целом [2; 4; 5].

Наиболее важным и значимым компонентом психологической помощи часто болеющим детям, по мнению Д. Н. Исаева, В. В. Николаевой и др., является позитивное изменение социальной ситуации развития ребенка, способствующей преодолению им ситуации болезни. Ряд исследователей (Г. А. Арина, Н. А. Коваленко, В. В. Николаева, А. А. Михеева, Е. О. Смирнова, С. М. Чечельницкая, В. Н. Касаткин, И. Г. Киян, И. В. Равич-Щербо,

А. Г. Румянцев) считают, что первостепенное значение в социальной ситуации развития часто болеющего ребенка имеет родительское отношение к нему, препятствующее преодолению болезни [2; 3; 4; 5].

До настоящего времени не был изучен вопрос об особенностях понимания обмана часто болеющим ребенком и о влиянии на это понимание социально-психологических характеристик семьи и в частности – родительского отношения. Недостаточно изученными являются возможности коррекции, направленной на формирование как эффективных детско-родительских отношений, так и гармоничной личности ребенка в целом, ориентированной на преодоление ситуации болезни.

С целью исследования особенностей родительского отношения и особенностей понимания обмана часто болеющими детьми старшего дошкольного возраста были использованы следующие методы и методики:

– метод сбора эмпирических данных: медицинские карты и индивидуальные карты детей заявленных возрастных групп для оценки состояния здоровья (форма № 026/У);

– методики А. С. Герасимовой для изучения особенностей понимания детьми обмана: «Склонность к обману», «Опросник», «Распознавание обмана в разных областях»;

– тест-опросник родительского отношения А. Я. Варга – В. В. Столина;

– методы математической статистики: с целью сравнения независимых выборок – U-критерий Манна-Уитни, с целью расчета коэффициентов корреляции – r-Спирмена, с целью проведения факторного анализа – метод анализа главных компонент с последующим варимакс-вращением. Расчет статистических показателей выполнялся с привлечением компьютерной статистической программы Statgraphics Plus v. 2.1.

*Исследование состояло из нескольких этапов.*

*На первом этапе* происходило изучение особенностей понимания обмана часто болеющими и здоровыми детьми старшего дошкольного возраста по аспектам: возрастные особенности содержания понятий «обман», успешность распознавания и способы распознавания обмана детьми, условия применения разных признаков распознавания обмана, самостоятельное использование обмана.

*На втором этапе* – исследование социально-психологических характеристик семьи и родительского отношения к часто болеющим и здоровым детям старшего дошкольного возраста и их влияния на особенности понимания обмана детьми.

*Последний этап* позволил обобщить полученные результаты и сформулировать следующие выводы:

1. Особенности понимания обмана часто болеющими старшими дошкольниками проявляются: большими, чем у здоровых детей затруднениями, а также использованием меньшего количества синонимов при объяснении общей ситуации обмана (достоверные различия присутствуют на уровне 99% достоверности) и абстрактной ситуации обмана (на уровне 95%); боль-

шей выраженностью смешанной стратегии распознавания обмана в области эмоций (на уровне 95%) и стратегии принятия обмана за правду в области знаний (на уровне 99,9%); меньшей склонностью часто болеющих детей к обману в области намерений (на уровне 95%). Выявленные особенности понимания обмана отражают особенности социальной ситуации развития часто болеющего ребенка, которые характеризуются: дефицитностью общения детей со сверстниками, отсутствием условий для реализации игры как ведущего вида деятельности, ограниченностью общения кругом семьи, неблагоприятными личностными проявлениями родителей, наличием у них непродуктивных установок по отношению к ребенку и применением неэффективных стилей воспитания, а также тревожно-конфликтной психологической атмосферой в семье. Ряд отечественных исследователей (Г. А. Арина, Б. С. Братусь, В. Н. Касаткин, А. А. Михеева, В. А. Ковалевский, В. В. Николаева и др.) считают, что болезнь, независимо от ее нозологии, ставит ребенка в совершенно иную «особую» социальную ситуацию развития, сужает пространство возможной активности индивидуума, создает дефицитные условия для развития его личности и может спровоцировать кризис психического развития, привести к появлению новообразований как нормального, так и патологического типа [2; 4; 5]. При этом важно помнить, что развитие соматически больного ребенка не является замедленным, а является качественно иным [2].

2. Родительское отношение к часто болеющим и здоровым детям статистически достоверно отличается по типу «авторитарная гиперсоциализация» (на уровне 95%), что в отношении к часто болеющим детям проявляется меньшей жесткостью к выполнению определенных взрослым требований и правил. Наиболее часто встречающимся типом родительского отношения к ребенку в семьях репрезентативных групп является «симбиоз», отражающий межличностную дистанцию в общении с ребенком, стремление удовлетворить все его желания и потребности и являющийся нормативным для данного возрастного периода.

3. При анализе корреляционных связей между пониманием часто болеющими старшими дошкольниками обмана и социально-психологическими характеристиками семьи, а также типами родительского отношения к детям были выявлены прямые корреляционные связи между:

- затруднениями детей в понимании обмана при его объяснении как общего понятия и типами родительского отношения «эмоциональное отвержение», «симбиоз»;
- затруднениями в абстрактном понимании обмана и «эмоциональным отвержением» к ребенку и полем ребенка;
- склонностью к обману в области намерений и типом родительского отношения «эмоциональное отвержение»;
- стратегией отрицания обмана в области знаний и возрастом родителя, уровнем его образования, характеристикой семьи, возрастом ребенка;

– трудностями распознавания обмана в области основных и дополнительных эмоций и такими типами родительского отношения, как «эмоциональное отвержение», «маленький неудачник»;

– трудностями распознавания обмана в области дополнительных знаний и типами родительского отношения «эмоциональное отвержение», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник» по отношению к ребенку;

– использованием детьми синонимов, адекватной стратегией распознавания обмана в области эмоций и «кооперацией» во взаимодействии с ребенком.

Были выявлены отрицательные корреляционные связи между затруднениями детей в общем и абстрактном понимании обмана и возрастом детей.

Очевидно, что такие типы неэффективного родительского отношения, как «эмоциональное отвержение», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник» [6; 8] лишают детей важного «собственного» опыта взаимодействия с другими и выступают факторами риска, способными влиять на особенности общего и абстрактного понимания обмана детьми, их способности в распознавании обмана в разных областях.

4. Результаты факторного анализа показали, что родительское отношение вошло в первую пятерку факторов, берущих на себя 37,22% изменчивости выборочной совокупности и составляющих более всей ее трети; а уровень информативности фактора родительского отношения составляет 5,39% от общей суммарной дисперсии признаков, что позволяет считать родительское отношение основным фактором из поддающихся внешнему воздействию и в дальнейшем, позволяет положить возможность его изменения в основу коррекционной программы.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют разработать направления и способы коррекции, направленные на улучшение понимания часто болеющими детьми обмана через формирование эффективных детско-родительских отношений, что будет способствовать улучшению ориентации часто болеющих детей в окружающей действительности и лучшей адаптации к ней, а в целом – улучшению психосоматического статуса ребенка.

Результаты исследования могут быть использованы в процессе подготовки специалистов в вузах педагогического и психологического профиля, а также в программе институтов повышения квалификации работников образования и здравоохранения.

#### Библиографический список

1. **Герасимова, А. С.** Особенности понимания обмана детьми 5–11 лет и становление «модели психического» [Текст]: автореф. канд. психол. наук / А. С. Герасимова. – М.: РГБ, 2003. – 24 с.

2. **Ковалевский, В. А.** Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка [Текст] / В. А. Ковалевский – Красноярск: Изд-во КГПУ, 1997. – 122 с.

3. **Михеева, А. А.**, Манелис Н. Г. Особенности детско-родительских отношений в семьях детей, страдающих бронхиальной астмой [Текст] / А. А. Михеева, Н. Г. Манелис // Школа здоровья. – 1995. – № 3. – С. 89–95.
4. **Николаева, В. В.** Влияние хронической болезни на психику [Текст] / В. В. Николаева. – М., 1987. – 116 с.
5. **Николаева, В. В.** Личность в условиях хронического соматического заболевания [Текст]: автореф. дис. док. психол. наук / В. В. Николаева. – М., 1992. – 44 с.
6. **Овчарова, Р. В.** Справочная книга школьного психолога [Текст] / Р. В. Овчарова. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.
7. **Сергиенко, Е. А.**, Лебедева Е. И. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме [Текст] / Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева // Психологический журнал. – 2003. – № 4. – С. 54–65.
8. **Спиваковская, А. С.** Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции [Текст] / А. С. Спиваковская // Семья и формирование личности / Под ред. А. А. Бодалева. – М., 1981. – С. 38 – 45.

УДК 796.853.27.015

***Воронцов Виталий Владиславович***

*Преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания Уральского государственного университета физической культуры, vitaliy\_voroncov@mail.ru, Челябинск*

**ПРОЯВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ  
ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ  
В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

***Vorontsov Vitaliy Vladislavovich***

*Lecturer of the Theory and Methods of Physical Education chair of the Ural State University of Physical Culture, vitaliy\_voroncov@mail.ru, Chelyabinsk*

**MANIFESTATION OF INDIVIDUAL AND TYPOLOGICAL  
PERSONAL PECULIARITIES WITHIN SPORTIVE ACTIVITIES**

Теоретической предпосылкой исследований проявлений индивидуально-типологических особенностей личности в спортивной деятельности явилось выдвинутое Б. М. Тепловым положение о том, что «типы нервной системы должны рассматриваться не как разные степени совершенства нервной системы, а как типы, характеризующиеся разными способами уравнивания организма со средой» [14].

Официальное начало исследований по данной проблеме в физическом воспитании, как отмечает Г.И. Мокеев с соавт. [9] положено, видимо, П. Ф. Лесгафтом, который еще в 1901 г. указывал на необходимость «при-

менять физические упражнения с большой постепенностью и последовательностью, постоянно применяясь к индивидуальным качествам занимающихся».

Индивидуализация тренировочного процесса во многом является еще не использованным резервом повышения возможностей спортсменов, который предстоит реализовать в будущем. Дело в том, что этот вопрос изучен еще явно недостаточно, и учет индивидуальных особенностей, по мнению Н. А. Худадова [16], Е. В. Калмыкова [4] и О. А. Сиротина [13] может открыть новые перспективы в подготовке спортсменов высокого класса и в воспитании личности юных спортсменов. Под индивидуализацией понимается такое построение процесса физического воспитания, которое учитывает индивидуальные (физиологические, морфологические и психические) особенности спортсменов для наибольшего развития у них качеств и приобретения ими знаний, умений и навыков.

Необходимость соблюдения принципа индивидуализации обусловлена, по мнению Е. П. Ильина [3], следующими факторами:

- 1) различным уровнем обученности и тренированности занимающихся;
- 2) индивидуально-типологическими и личностными особенностями реагирования на внешнесредовые факторы, на тренировочную нагрузку, на общение с тренером, товарищами по команде;
- 3) наличием предпочитаемого стиля деятельности;
- 4) различиями между лицами мужского и женского пола в уровне физической подготовки, в психологических особенностях, мотивах и направленности личности.

При формировании навыков и подаче учебного материала для его понимания и запоминания необходимо учитывать индивидуальные особенности развития психических процессов. По данным Г. Г. Поторока [11] для спортсменов со слабой нервной системой более оптимален распределенный способ обучения, а для спортсменов с сильной нервной системой – концентрированный.

Г. С. Никифоров установил, что лица с высокой тревожностью чаще пользуются самоконтролем вследствие своей неуверенности в принимаемых решениях и осуществляемых действиях. Они требуют полной обратной связи и подтверждения успешности решения задачи [10]. В. П. Мерлинкин установил, что на быстроту формирования навыков также влияет подвижность – инертность нервных процессов. Лица с подвижностью нервных процессов на первых этапах обучения опережают в успешности лиц с инертностью. Однако затем инертные догоняют подвижных, и качество навыка становится у тех и других одинаковым [8]. При перерывах тренировочного процесса лучше сохраняется навык у инертных. Это можно объяснить тем, что двигательная память, как показано в ряде исследований, у них выше.

По данным В. А. Сальникова, оптимальность тренировочных нагрузок (объемных или интенсивных) зависит от свойства силы нервной системы: для лиц со слабой нервной системой наибольший эффект получен при использовании объемной нагрузки, а для лиц с сильной нервной системой – при интенсивной. Выявлено также, что те, кто предпочитают объ-

емный метод тренировки, имеют чаще слабую нервную систему, а предпочитающие интенсивный метод – сильную [12]. Эти данные согласуются с результатами исследований О. А. Сиротина [13].

Использование соревновательного метода в тренировках должно учитывать типологические особенности спортсменов. Эффективность деятельности спортсменов со слабой нервной системой во время прикидок, контрольных заданий и соревнований, как правило, бывает меньшей, чем на обычных тренировочных и учебных занятиях. Поэтому слишком частое использование соревновательного метода в тренировочном процессе для спортсменов со слабой нервной системой может явиться фактором, создающим у них излишнее нервное напряжение. В то же время, этот метод хорошо стимулирует лиц с сильной нервной системой, которых обычная тренировочная обстановка мобилизует слабо.

Одной из комплексных форм индивидуализации подготовки спортсменов-единоборцев О. А. Сиротин [13], В. А. Толочек [15] и А. В. Еганов [2] считают выбор и формирование индивидуально-типического стиля деятельности. В монографии Е. А. Климова под индивидуальным стилем деятельности понимается такая обусловленная темпераментом индивидуальную систему приемов и способов действия, которая характерна для данного человека и целесообразна для достижения высокого результата [5]. Показано, что он обусловлен типологическими особенностями нервной системы, в результате чего стали говорить о типическом стиле, так как он присущ всем, кто имеет данную типологию: инертность нервных процессов, слабость нервной системы и т. д. Собственно индивидуальный же стиль – это неповторимый почерк мастера, выражение его индивидуальности, считает В. А. Толочек с соав. [15].

Особенно отчетливо этот стиль деятельности проявляется в спорте, обуславливая тактику ведения спортивной борьбы, тщательность подготовки спортсмена к старту на соревнованиях и т. п. Стиль спортивной деятельности может формироваться стихийно или же преднамеренно, с учетом ряда факторов. Исследования показали, что в роли таких факторов выступают:

1) Типологические особенности проявления свойств нервной системы. Их влияние на формирование стиля деятельности не прямое, а опосредованное и осуществляется через склонность к работе в том или ином режиме и через способности.

2) Способности, которые могут выступать и самостоятельным фактором, независимо от типологических особенностей, являющихся задатками способностей. Человек выбирает (стихийно или сознательно) такой способ деятельности, который позволяет ему максимально использовать свои способности и возможности. С другой стороны, зная о своих слабых местах, недостатках, выбирают стиль деятельности, который не требовал бы большого проявления тех способностей, которые у человека отсутствуют.

3) Антропометрические данные и морфологические особенности.

По данным Е. П. Ильина и его учеников индивидуальный стиль характеризуется следующими отличительными чертами и психофизиологическими основаниями. Атакующий стиль, несколько прямолинейный в тактическом отношении, присущ спортсменам с более сильной нервной системой, с преобладанием внешнего возбуждения над торможением и в ряде случаев – с инертностью возбуждения и торможения. Защитный стиль более присущ спортсменам со слабой нервной системой, с преобладанием торможения, с подвижностью нервных процессов; тактически этот стиль более сложен, но спортсменам не хватает решительности, поэтому они предпочитают «не лезть напролом», не обмениваться ударами и уколами, а обыгрывать противника в тактически тонкой игре. Комбинированный стиль связан с использованием в равной степени атакующих и защитных приемов. Он связан с еще более сложной тактикой и поэтому требует высокой подвижности нервных процессов и хорошей переключаемости с одного тактического приема на другой [3].

В. С. Мерлин [7] и Е. А. Климов [5] считают, что типологически обусловленный стиль деятельности является одним из важнейших механизмов приспособления человека к любому виду деятельности. Это значит, что, какие бы требования ни предъявляла конкретная деятельность к человеку, он найдет такой способ ее выполнения, который приведет к успеху. Иными словами, одного и того же высокого результата люди с разными нейродинамическими особенностями добьются за счет разных стилей деятельности.

Однако положение, что индивидуальный стиль может приводить к достижению разными путями одинаковых результатов, будет правильным только с такой оговоркой: если прочие факторы, влияющие на формирование стиля, будут у разных людей одинаковыми (в частности – способности). Ведь многие виды спортивной деятельности требуют максимального проявления способностей. В этом случае стиль деятельности лишь помогает проявлению способностей, но не компенсирует их недостаточное развитие. Так, индивидуально-типические стили есть у каждого опытного спортсмена, а спортивные достижения у них разные, и прежде всего потому, что они имеют разные способности.

В. М. Шадрин отмечает, что если уровень способностей определяется в определенной мере типологическими особенностями, то не может быть нескольких одинаково продуктивных типологических стилей деятельности. Следовательно, нельзя таким путем (за счет стиля) компенсировать отрицательные проявления данного комплекса типологических особенностей в данных конкретных условиях деятельности. Разные стили можно рассматривать как примерно равноценные, как компенсаторные механизмы только в случае независимости способностей от типологических особенностей [17].

Таким образом, предпочитаемый (типологически обусловленный) стиль деятельности отражает скорее приспособление деятельности (способа ее осуществления) к спортсмену. Он выбирается исходя из того, удобен ли для данного лица, целесообразен ли с точки зрения проявления сильных сторон

человека и избегания слабых. Именно поэтому стиль деятельности может вступать в противоречие с конечной целью, с ее результатом. Не случайно в большом спорте все чаще ставится вопрос об универсальности спортсменов с точки зрения использования ими различных стилей деятельности в зависимости от складывающейся обстановки. Однако овладение чужим стилем – процесс, требующий настойчивости, терпения, так как он вызывает у спортсменов чувство неудобства, дискомфорта. Ему постоянно приходится бороться с самим собой, с желанием перейти на более удобный, отвечающий его склонностям стиль. Кроме того, не всегда оправдан отказ от своего стиля.

Как показано в научной школе Е. П. Ильина [3], смена своего, типологически обусловленного стиля деятельности на другой, более рациональный с точки зрения тактики, приводит к удорожанию физиологической стоимости работы. Причем это наблюдается как у опытных спортсменов, так и у новичков.

В. М. Шадриным [17] была разработана методика формирования определенных спортивных навыков на основе обеспеченной обратной связи; в условиях этой методики проследить индивидуальные различия в ходе становления навыка в связи с подвижностью нервных процессов и проверить различные варианты индивидуального подхода к занимающимся. В целях обеспечения обратной связи при формировании навыка равновесия кинестетические и вестибулярные афферентации были перекодированы на зрительные.

Б. А. Вяткиным было выявлена взаимная обусловленность влияния мотивов деятельности, психических состояний и свойств типа темперамента на различные стороны двигательной деятельности. Автор считает, что в основе психологического обоснования индивидуального подхода должно лежать положение о том, что мотивацию, этот естественный стимулятор деятельности, в целях наибольшей эффективности ее влияния необходимо соизмерять со степенью нервно-психического напряжения (психического состояния) у каждого конкретного спортсмена в зависимости от силы и уравновешенности его нервных процессов» [1].

Для лиц со слабой нервной системой наиболее эффективным является обычный учебный мотив. Менее эффективно влияние, мотива словесной похвалы и мотива ожидания оценки деятельности. Мотив словесного порицания оказывает отрицательное влияние.

Для лиц с сильной нервной системой наиболее благоприятны мотивы ожидания оценки деятельности и словесной похвалы. Обычный учебный мотив и мотив словесного порицания не оказывают на них существенного влияния.

Для лиц «неуравновешенных» (с преобладанием процесса возбуждения над торможением) наибольшее положительное влияние оказывают мотивы словесной похвалы и порицания учителя. Мотив ожидаемой оценки деятель-

ности и обычный учебный мотив влияют отрицательно на формирование навыков у представителей этой типологической группы.

Для лиц «уравновешенных» (процессы возбуждения и торможения уравновешены) наибольшее положительное влияние оказывает мотив ожидания оценки деятельности. Мотив словесной похвалы и обычный учебный мотив благоприятствуют формированию у них двигательных навыков в меньшей степени. Мотив словесного порицания препятствует формированию двигательных навыков у этих лиц.

Эти различия во влиянии мотивации на формирование двигательных навыков у лиц с различными типологическими свойствами В. В. Маркелов [6] предположительно объясняет особенностями возникающего нервно-психического напряжения у представителей различных типологических групп, а также типологическими различиями в динамике и исходе доминантных процессов.

Решение проблемы индивидуального подхода, позволит систематизировать и качественно улучшить процедуру подготовки квалифицированных спортсменов. Для изучения возрастных особенностей структуры мотивации борцов, находящихся на этапе начальной спортивной специализации многолетней тренировки О. А. Сиротиним [13] было проведено исследование юных дзюдоистов первого и второго года обучения, большинство из которых находились в младшем подростковом возрасте, с помощью методики В. А. Демина – Р. А. Пилюяна. Результаты исследований показывают, что в структуре мотивации начинающих юных спортсменов преобладают побудительные и процессуальные основания над базисными основаниями мотивации.

Таким образом, результаты аналитического обзора теоретических, экспериментальных и методических работ позволили установить, что индивидуально-типологические свойства накладываясь на возрастно-половые особенности младших подростков оказывают существенное влияние на процесс и результат спортивной подготовки юных единоборцев (а значит и тхэквондистов) на этапе начальной спортивной специализации. Эти материалы позволяют наметить следующие формы индивидуализации учебно-тренировочного процесса подготовки юных тхэквондистов подросткового возраста.

Во-первых, спортсмены подростки с разным типом и свойствами темперамента чувствуют себя комфортно, находясь в разных психических состояниях. В частности, меланхолики лучше обучаются в состоянии операционной напряженности, а сангвиники и, особенно, флегматики – в состоянии эмоциональной напряженности.

Во-вторых, младшие подростки с разным типом темперамента дифференцированно, а часто и противоположным образом реагируют на характер мотивации, формируемой тренером: учебная мотивация способствует более успешному формированию двигательных навыков у детей меланхолического темперамента, вызывая у них состояние операционной напряженности.

Тогда как для флегматиков и сангвиников – более благоприятен соревновательный мотив, повышающих уровень их активации и приводя к состоянию эмоциональной напряженности.

В-третьих, тщательной дифференциации требует использование любых частных методик и дидактических приемов, таких как идеомоторная тренировка, объяснение тренера, комментарии тренера по ходу выполнения осваиваемого движения, поощрение, формы наглядности, ритм и разнообразие процесса тренировки.

### Библиографический список

1. **Вяткин, Б. А.** Роль темперамента в спортивной деятельности [Текст] / Б. А. Вяткин. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 112 с.
2. **Еганов, А. В.** Управление тренировочным процессом повышения спортивного мастерства дзюдоистов [Текст]: автореф. дис. д-ра пед. наук. – Челябинск: УралГАФК, 1999. – 42 с.
3. **Ильин, Е. П.** Психофизиология физического воспитания: факторы, влияющие на эффективности спортивной деятельности: учеб. пособ. для пед. институтов [Текст] / Е. П. Ильин. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
4. **Калмыков, Е. В.** Индивидуализация тактической подготовки боксеров применительно к особенностям психологических качеств, влияющих на тактическое мастерство [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Е. В. Калмыков. – М.: 1983. – 23 с.
5. **Климов, Е. А.** Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е.А. Климов. – Казань: Издательство Казанского.
6. **Маркелов, В. В.** Типологические особенности влияния различной мотивации на формирование двигательных навыков у младших школьников [Текст] / В. В. Маркелов // Физическое воспитание, физиология и психология спорта: Тезисы докладов межвузовской научной конференции. – Пермь: Гос. пед. институт, 1970. – С. 190–192.
7. **Мерлин, В. С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. – М.: Просвещение, 1986. – 254 с.
8. **Мерлинкин, В. П.** Типологические особенности формирования начальных навыков спортсменов-акробатов [Текст] / В. П. Мерлинкин // Психологические вопросы тренировки и готовности спортсмена к соревнованию – М.: Физкультура и спорт, 1969. – С. 187–191.
9. **Мокеев, Г. И.** Бокс: проблемы и решения [Текст] / Г. И. Мокеев – Уфа: Башкирское книжное изд-во, 1989. – 144 с.
10. **Никифоров, В. Е.** Методы и средства изучения психологической структуры спортивной деятельности [Текст] / В. Е. Никифоров // Теория и практика физической культуры. – № 7. – 1978. – С. 9–12.
11. **Поторока, Г. Г.** Начальное обучение технико – тактическим действиям в дзюдо с учетом свойств нервной системы и темперамента занимающихся [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Поторока. – Л., 1986. – 23 с.
12. **Сальников, В. А.** Связь личностных особенностей боксеров с различными стилями ведения поединка [Текст] / В.А. Сальников // Психофизиологические особенности учебной и спортивной деятельности. – Л.: ЛГПИ, 1984. – С. 166–185.

13. **Сиротин, О. А.** Психолого-педагогические основы индивидуализации спортивной подготовки борцов [Текст]: автореф. дис. док. пед. наук / О. А. Сиротин. – М.: ВНИИФК, 1996. – 49 с.
14. **Теплов, Б. М.** Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 535 с.
15. **Толочек, В. А.** Индивидуальный подход в обучении [Текст] / В. А. Толочек // Спортивная борьба: Ежегодник. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – С. 53–55.
16. **Худадов, Н. А.** Психолого-педагогические основы спортивной деятельности единоборцев высокой квалификации [Текст]: дис. д-ра пед. наук в виде науч. доклада / Н. А. Худадов. – М.: ВНИИФК, 1997. – 121 с.
17. **Шадрин, В. М.** Психологические основы формирования двигательного навыка / В. М. Шадрин. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1978. – 176 с.

РАЗДЕЛ XII  
РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

---

---

УДК 378.1

*Тарасова Оксана Петровна*

*Старший преподаватель кафедры дизайна ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», talaris@mail.ru, Оренбург*

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ РАЗВИТИЯ  
КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА**

*Tarasova Oksana Petrovna*

*The senior teacher of faculty of design, State Educational Establishment Higher Professional Education «Orenburg State University», talaris@mail.ru, Orenburg*

**PEDAGOGICAL ESSENCE OF DEVELOPMENT  
OF CREATIVE POTENTIAL OF THE FUTURE DESIGNER**

В условиях перманентного преобразования всех сфер жизнедеятельности российского общества для активной, творческой личности возрастает значение социальной свободы, возрождаются ориентации на ценностно-смысловую реализацию индивидуальности и потенциала личности.

Проблема потенциала личности (от латинского *potential* – возможность, сила) составляет один из приоритетов современных образовательных концепций. В этой связи во многих исследованиях последних лет просматривается устойчивая тенденция изучения вопросов развития профессионального, личностного, творческого, интеллектуального, креативного и других потенциалов будущих специалистов, их познавательных потребностей и интересов, профессиональной и творческой активности, профессионального мышления и компетенций.

Потенциал в отечественной психологии и педагогике первоначально рассматривался в русле идей персонализации, либо в связи с определением конкретных частных потенциалов (Б. М. Бехтерев, П. П. Блонский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др.). С середины XX столетия потенциал исследовался преимущественно в аспекте соотношения потенциального и актуального, исходя из научных представлений С. Л. Рубинштейна (Б. Т. Ананьев, Т. И. Артемьев, В. Т. Асеев, М. С. Каган, Л. Д. Кудряшов, Е. Б. Старовойтенко, и др.). В настоящее время общепризнанно личность человека характеризовать пятью динамическими доминантами (потенциалами), задающими направленность процессу ее развития: познавательным, морально-нравственным, творческим, коммуникативным и эстетическим [1].

В общем смысле потенциал рассматривается как определенная «критическая масса» впечатлений, знаний и опыта деятельности. Потенциал, как

интегральная совокупность личностно-профессиональных качеств, обладает также динамическими свойствами и способен обогащаться, накапливаться, раскрываться и развиваться. По нашему мнению, интенсивное формирование и развитие профессионального потенциала (в т. ч. креативного как его компонента) осуществляется в процессе профессиональной подготовки в вузе, в период накопления знаний, опыта практической деятельности, осознания своих способностей, возможностей и ценностного самоопределения, обеспечивающих непрерывное профессиональное развитие будущего специалиста. Решение этой проблемы составляет один из приоритетов нашего исследования. Данная точка зрения подтверждается исследованием И. П. Подласого, который считает, что потенциал – это не только то, что дано от природы, но и постоянно индивидуально пополняемая, возобновляемая и совершенствуемая система знаний и умений, характерологических свойств и пр., естественно связанная с личностным и личностно-профессиональным развитием. Вместе с тем считается, что возобновляемая часть потенциала в значительной степени зависит от самого субъекта.

Современные научные источники трактуют дизайн как «соединение пользы и красоты», «синтез искусства и техники», «всеобщее проектирование», «очеловечивание техники» и пр. [2]. Соответственно, специфика профессиональной деятельности будущего дизайнера состоит в компоновке предмета или объекта по законам и принципам искусства, согласно которым специалист стремится к единству формы, ясным пропорциям, четкости объемов, гармонии частей, целостности общего эмоционального впечатления. Однако, важны не только красота и индивидуальность вещей, но и то, чтобы они были заботливы, предусмотрительны, в какой-то степени даже нежны и ласковы к своему обладателю, чтобы они, как говорил К. Маркс, «относились к человеку по-человечески».

Объектами профессиональной деятельности дизайнера являются образцы промышленной продукции: различные виды полиграфических изданий, средства транспорта и культурно-бытового назначения (одежда, промышленные изделия и пр.), предметно-пространственные комплексы внутренние пространства зданий и сооружений, открытые городские пространства, парковые ансамбли и пр. Дизайнер, проектируя объекты и их элементы, необходимые для удовлетворения жизненных потребностей человека, создает комфортную и привлекательную для него среду, облегчает работу и быт, воспитывает эстетический вкус. Требуется, чтобы продукт дизайн-деятельности отличался от предшествующих аналогов необычным решением, приводившим к экономии материала, времени, усилий, места, удобству в обращении.

В этой связи общепрофессиональные качества будущего дизайнера включают ориентацию на индивидуальность и творческую активность, нетрадиционные решения, умения эффективно использовать средства информации, профессиональную эрудированность и активность в освоении нового. Кроме того, дизайнер, как художник и инженер в одном лице

должен быть способен решать не только проектировочные и эксплуатационные вопросы, но обладать специализированными качествами исследователя, производственника, управленца, инструктора. В таких обстоятельствах креативный потенциал становится особенно значимым, поскольку обеспечивает формирование профессиональной компетентности будущего дизайнера и субъективную потребность личности в профессиональной самореализации и саморазвитии. Таким образом, возрастающие социальные запросы общества к продукту дизайн-деятельности связываются нами как с необходимостью развития личности будущего дизайнера в процессе профессиональной подготовки в целом, так и с развитием его креативного потенциала.

В изучении феномена креативности первоначально сложилось несколько направлений, базировавшихся на основополагающих идеях У. Даффа: понимание креативности как универсальной творческой способности к дивергентному мышлению; представление о креативности как типе стратегии при решении проблем; интегральные свойства и особенности личности, проявляющиеся в определенных условиях и характеризующиеся различным уровнем и степенью развития.

В отечественной психологии и педагогике начало изучения креативности (от англ. *creativity* – способность к творчеству, сотворение, создание, творчество) связано с исследованиями механизмов развития творчества и методов его исследования (В. М. Бехтерев, С. О. Гузенберг, Д. Б. Лезин, Д. Н. Овсянко-Куликовский, А. А. Потребня, В. В. Савич), творческого потенциала личности (Д. Б. Богоявленская (1983), А. Л. Гажуйтис, Г. А. Глотова, В. Н. Дружинин (1999, 2000), А. М. Матюшкин (1994), В. Ф. Овсянникова, Я. А. Пономарев (1972), С. Л. Рубинштейн (1941), Э. Д. Телегина, Е. Л. Яковлева и др.), поскольку именно в креативности и ее основных показателях выражается динамическая личностная характеристика творчества.

В работах А. П. Воронина, Т. В. Галкиной, В. И. Звягинского, Л. Г. Хуснутдиновой, Л. И. Щербакова креативность трактуется как «творчество», творческие возможности человека, как устойчивая особенность человеческого индивидуума, обуславливающая способность проявлять социально значимую творческую активность.

В настоящее время в науке сложился ряд направлений исследования креативности: как процесса, как совокупности способностей личности, как продукта деятельности и как черты личности [3]. Одновременно выделен ряд подходов к изучению исследуемого феномена: личностный, предметно-процессуальный, рефлексивный, продуктивно-результативный, социально-управленческий, деятельностный и интегральный.

Научный анализ подходов, предпринятый В. Н. Дружининым [4], позволил определить креативность как ценностно-личностную категорию. Креативность, будучи неотъемлемой чертой человеческой духовности и условием творческого развития личности, составляет важный резерв ее самоактуализации, поскольку проявляется не столько в многооб-

разии имеющихся знаний как социально закрепленных стереотипов, выраженных в правилах и законах, сколько восприимчивостью к новым проблемам, открытостью к новым идеям, склонностью изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных, необычных решений жизненных и профессиональных проблем.

Структура креативности как сложного системного образования включает определенные характеристики: мотивационные (интересы, мотивация, творческая позиция), аффективные (эмоциональность, лабильность), интеллектуальные (интуиция, способность к преобразованиям, дивергентность), эстетические (чувство стиля, ассоциативность), коммуникативные (сотрудничество, аккумуляция творческого опыта), качественные (гибкость, оригинальность, вариативность и др.), а также компетентность как уровень владения знаниями. При этом качественные характеристики креативности образуют самостоятельные комплексы, что свидетельствует не только о взаимосвязи потенциальной креативности (креативного потенциала) и актуализации ее в деятельности, но и определенной степени их автономности (Т. А. Барышева, 2005).

В этой связи в структуре профессионального образования специфика и функции профессиональной деятельности будущего дизайнера, особенности профессии с точки зрения студента, его способности и индивидуально-неповторимое содержание креативного потенциала проявляются в совокупности способов и приемов целевого творчества, приемах и формах рефлексии, средствах обеспечения продуктивности своего индивидуального бытия, средствах расширения пространства индивидуальной и социальной жизни, выборе жизненных критериев саморазвития и пр.

Предпринятый нами анализ позволяет уточнить содержание понятия «креативный потенциал будущего дизайнера» как интегративное качество личности, которое характеризуется готовностью в процессе проектирования творчески решать задачи, связанные с созданием эмоционально и практически значимых новых образов, предметов, объектов, и проявляется в созидательной активности, нестимулируемой творческой продуктивности, оригинальности решения профессиональных задач.

Соответственно, нами выделены и охарактеризованы компоненты креативного потенциала будущего дизайнера: мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный и рефлексивно-творческий.

Мотивационно-целевой компонент характеризует личностное отношение к деятельности, выраженное в ценностных установках, мотивах деятельности, целеполагании. Этот компонент отчетливо проявляется в наличии постоянного (стабильного) интереса к дизайн-деятельности и его динамике, потребности к созиданию, творчеству, оригинальности. Характерное проявление мотивационно-целевого компонента – направленность личности будущего дизайнера на приобретение специальных

знаний, умений и навыков, а также на осознание и развитие своего опыта и его целенаправленное использование в профессиональной деятельности. Конструктивная активность, высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, автономность, склонность к риску и лидерству, стремление выполнять задания наилучшим образом – также являются значимыми показателями развитой профессиональной мотивации. Примером может служить стремление будущих дизайнеров к участию в различных конкурсах (товарных знаков, коллекций одежды, дизайна интерьеров и др.), на которых не всегда учитывается уровень профессиональной подготовки конкурсанта (студент может выступать на равных условиях с опытным дизайнером). Следует заметить, что подготовка к подобным испытаниям проходит без участия преподавателей, а результаты часто превосходят работы практикующих дизайнеров отсутствием штампов, сложившихся стереотипов.

Когнитивно-содержательный компонент включает систему методологических (философских, общенаучных, специальнаучных) и специальных теоретических, проектных, конструкторско-технологических знаний. Данный компонент предполагает формирование профессиональных компетенций будущего дизайнера, которые характеризуются усвоением содержания целей деятельности, способов ее организации, необходимых для решения проектных творческих задач. В деятельности будущего дизайнера они характеризуются определенными умениями (анализ проектируемого изделия в различных видах дизайна, прогнозирование потребностей общества в разработке и внедрении различных инновационных дизайнерских технологий и продуктов профессиональной деятельности, передача проектной идеи графическими средствами, конструктивное моделирование и проектирование продукта, имеющего прикладную значимость, практическая реализация художественного замысла в объекте).

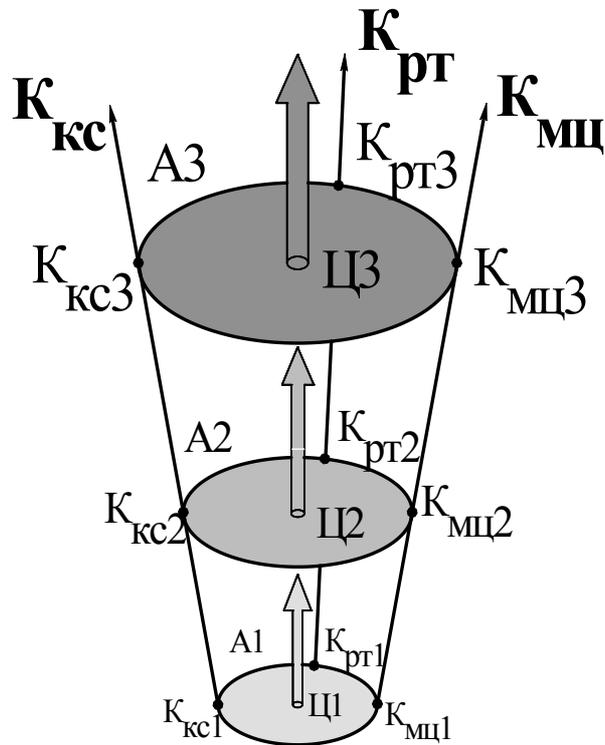
Рефлексивно-творческий компонент характеризуется осмыслением, самоанализом и самооценкой творческой проектной деятельности, особенностями данных процессов. Они позволяют организовать собственную профессиональную деятельность, выработать на основе личного опыта оптимальные методы и приемы работы, оценить возможности и уровни притязаний в профессиональной деятельности. Соответственно, рефлексивно-творческий компонент ориентирован на самоопределение и самовыражение личности будущего дизайнера в результатах индивидуальной творческой деятельности, которые проявляются в специфике умственных действий, мыслительных логических операций, выборе способов реализации замысла.

Развитие потенциала личности обеспечивается соблюдением определенных требований, в частности принципов сочетания и реорганизации природных (имеющих известные пределы возможного и невозможного) качеств человека под воздействием условий жизнедеятельности, компенса-

ции одних свойств за счет других, индивидуализации и интеграции качеств личности, противоречивости личностных и внешних условий жизнедеятельности, нравственной опосредованности системы ценностей личности (В. Г. Рындак). В контексте осуществляемого нами исследования, во-первых, указанные принципы являются значимыми и наполняют спецификой профессиональную деятельность будущего дизайнера. Во-вторых, мы полагаем, принципы целеполагания, партнерского взаимодействия участников образовательного процесса, творческой активности, саморазвития и регионализации также являются актуальными и системообразующими.

Общеизвестно, что развитие – необратимое, направленное, закономерное изменение материи и сознания, их универсальное свойство, в результате развития возникает новое качество, состояние объекта – его состава и структуры. Это сложный и противоречивый закономерный процесс, который сам подготавливает условия для своего последующего развития, провоцируя тем самым собственное самодвижение [5; 6]. Развитие есть закономерное и направленное качественное изменение материальных и идеальных объектов. В результате такого изменения возникает их новое качественное состояние, основой которого выступает диалектическое единство возможного и действительного, потенциального и актуального. Развитие личности, в свою очередь, означает формирование самосознания – осознание человеком собственного «Я». Характерно, что с развитием личности как субъекта познания неизбежно развивается деятельность.

Развитие креативного потенциала будущего дизайнера является необходимым аспектом профессионального образования и обладает рядом процессуальных особенностей: этапность и последовательность (причем каждый новый этап предполагает использование все более совершенных, разнообразных методов и средств, способов осуществления деятельности, отражающихся на внутренних личностных характеристиках будущих дизайнеров и, как следствие, на результатах); количественно-качественные изменения в деятельности: преобразуются процессы целеполагания и планирования, действия и операции, необходимые для оптимального достижения цели, осуществляется постоянная рефлексия ее результатов и своевременная коррекция. В контексте целевого подхода схематично поэтапное развитие креативного потенциала будущего дизайнера представлено на рисунке 1, где Ц1...Цn – цели развития креативного потенциала будущего дизайнера, А1...Аn – содержание креативного потенциала, Кмц, Ккс, Крт – компоненты креативного потенциала будущего дизайнера.



**Схема поэтапного развития креативного потенциала будущего дизайнера**

Таким образом, креативный потенциал будущего дизайнера понимается нами как интегративное качество личности, которое характеризуется готовностью в процессе проектирования творчески решать задачи, связанные с созданием значимого нового. Обеспечивается данная готовность приобретением общетеоретических, общехудожественных, специальных технологических, инженерно-технических, организационно-технических знаний и информационно-визуальных, визуально-аналитических, художественно-аналитических, конструктивно-графических, технологических, проективных, инструментальных, организационных и визуально-презентативных умений в соответствии со структурными компонентами креативного потенциала будущего дизайнера. Проявляется креативный потенциал будущего дизайнера в созидательной активности, нестимулируемой творческой продуктивности и оригинальности решения профессиональных задач. Структурные компоненты креативного потенциала будущего дизайнера составляют мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный и рефлексивно-творческий. Развитие креативного потенциала будущего дизайнера является необходимым аспектом профессионального образования, осуществляется поэтапно, последовательно и сопряжено с количественно-качественными изменениями деятельности и ее результатов. Развитие креативного потенциала будущего дизайнера обеспечивается

соблюдением принципов целеполагания, партнерского взаимодействия участников образовательного процесса, творческой активности, саморазвития и регионализации.

### Библиографический список

1. **Фридман, Л. М.** Психологический справочник учителя [Текст] / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина – М.: 1991. – 288 с.
2. **Воронов, Н. В.** Дизайн: русская версия [Текст] / Под ред. Г. В. Вершинина. Тюмень: Институт дизайна, 2005. – 224 с.
3. **Морозов, А. В.** Креативная педагогика и психология [Текст]: Учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.
4. **Дружинин, В. Н.** Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин – СПб.: издательство «Питер», 1999. – 368 с.
5. **Кирьякова, А. В.** Теория ориентации личности в мире ценностей: монография [Текст] / А. В. Карьякова – Оренбург: ОГУ, 2000. – 188 с. Издание 2-е переработанное.
6. **Образование.** Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия: монография. Научная школа [Текст] / Под общ. ред. В. Г. Рындак; Уральское отделение РАО. – Екатеринбург, – Оренбург: Орлит – А, 2002. – 352 с.

УДК 378.048.2

### *Котляров Иван Дмитриевич*

*Доцент Северо-Западного института печати Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, ivan.kotliarov@mail.ru, Санкт-Петербург*

## НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА АСПИРАНТАМ ТЕХНИЧЕСКИХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

### *Kotlyarov Ivan Dmitrievich*

*Senior lecturer of the Northwest institute of the press of the St.-Petersburg state university of technology and design, ivan.kotliarov@mail.ru, St.-Petersburg*

## ON IMPROVEMENTS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO POST-GRADUATE STUDENTS OF TECHNICAL AND ECONOMIC COLLEGES

Владение иностранным языком включает в себя два компонента: пассивный (умение понимать и переводить письменные и устные тексты на иностранном языке) и активный (владение навыками устной и пись-

менной речи на иностранном языке). Каждый из этих компонентов, как явствует из пояснений, в свою очередь, делится на устную и письменную составляющую. Очевидно, что полноценное владение иностранным языком предполагает усвоение на достаточном уровне навыков устного и письменного активного и пассивного общения на данном языке.

Формально языковой подготовке аспирантов уделяется большое внимание, а достаточный уровень усвоения ими требуемых навыков должен подтверждаться успешной сдачей экзамена кандидатского минимума по иностранному языку. К сожалению, при подготовке аспирантов технических и экономических специальностей в большинстве случаев основное внимание уделяется привитию им навыков пассивного письменного владения иностранным языком. Иными словами, предполагается, что для специалиста высшей квалификации (каковым является кандидат наук) достаточно уметь понять научную информацию по профилю своей специальности на иностранном языке и использовать ее в своих исследованиях; при этом доводить результаты своих работ до иностранных коллег необходимости нет.

Такая ситуация является неприемлемой по ряду причин:

- в настоящее время научная деятельность ведется не в рамках одной страны, а во всем мире, и ученый, результаты исследований которого не доведены до мировой научной общественности, выпадает из мирового научного процесса;

- вызванное недостаточным владением иностранными языками отсутствие (или малое количество) публикаций российских авторов в ведущих мировых научных журналах ведет к падению престижа отечественной науки;

- российские журналы (в том числе и включенные в так называемый «список ВАК»), за редкими исключениями, не переводятся и не реферируются за рубежом, поэтому публикация статьи в отечественном журнале (даже с наличием аннотации на иностранном языке) не является гарантией того, что с ней ознакомятся зарубежные исследователи. Следовательно, русскоязычный автор должен быть в состоянии самостоятельно опубликовать результаты своих исследований за рубежом;

- деятельность ученых в большинстве стран мира оценивают по так называемому индексу цитирования, величина которого во многом зависит от импакт-фактора журнала, в котором были опубликованы его статьи. К сожалению, у подавляющего большинства российских журналов импакт-фактор низок, что должно подталкивать отечественных исследователей к публикации своих работ за рубежом;

- предлагаемое в отдельных изданиях решение проблемы публикации за рубежом путем привлечения в соавторы иностранных ученых представляется неэффективным, так как это ведет к тому, что российский

приоритет в определенной области размывается, и на авторство могут претендовать зарубежные исследователи.

В силу этих причин особую актуальность имеет проблема формирования у начинающих исследователей (аспирантов технических и экономических специальностей) навыков активного владения иностранным языком. В рамках одной статьи невозможно охватить все аспекты этой проблемы, поэтому я сосредоточусь на вопросе обучения аспирантов активного владения иностранной письменной речью.

Наиболее эффективным инструментом для достижения этой цели представляется обязательная публикация аспирантом результатов своего диссертационного исследования в иностранном журнале. Алгоритм публикации может выглядеть следующим образом:

1. Аспирант составляет краткие рефераты по результатам отдельных этапов своего диссертационного исследования на иностранном языке и сдает их на проверку преподавателю этого языка;

2. Преподаватель указывает аспиранту на ошибки в тексте реферата, дает дополнительные задания по грамматическому и лексическому материалу (выполнение этих заданий позволит аспиранту в будущем устранить эти ошибки);

3. Аспирант представляет преподавателю исправленные версии своих рефератов;

4. Когда преподаватель сочтет, что аспирант в достаточной степени овладел необходимыми навыками письменной речи на иностранном языке, он дает ему задание подготовить статью по тематике своего исследования для иностранного журнала;

5. Аспирант готовит требуемую статью. Статья должна быть изначально написана на иностранном языке, а не быть переводом русскоязычного оригинала. При этом она должна сопровождаться письменным переводом на русский язык (для возможности проверки ее научного уровня научным руководителем аспиранта). Качество изложения материала на иностранном языке контролируется преподавателем соответствующего языка. В том случае, если научный руководитель и преподаватель языка не имеют возражений, статья рекомендуется к публикации за рубежом, если возражения есть, то аспирант дорабатывает статью;

6. Аспирант сам связывается с редакцией профильного иностранного журнала и представляет статью к публикации, а также самостоятельно ведет всю связанную со статьей переписку. В качестве дополнительного требования можно выдвинуть условие, что публикация должна происходить обязательно в журнале, издающемся в той стране, для которой данный язык является официальным;

7. После получения отзыва рецензента аспирант при помощи своего научного руководителя и преподавателя иностранного языка вносит

в статью требуемые изменения и повторно направляет ее в этот журнал (если рецензент рекомендовал ее к публикации). Если рецензент рекомендовал отклонить статью, то аспирант также учитывает замечания рецензента и направляет ее переработанный вариант в другой журнал;

8. Без подтверждения факта публикации статьи в зарубежном журнале кандидатский минимум по иностранному языку считается несданным.

Предлагаемая модель предъявляет высокие требования к научному руководителю (который должен владеть иностранным языком на хорошем уровне), преподавателю языка (которому необходимо иметь общие представления о профиле научных исследований, выполняемых в той организации, в которой он работает) и к самому аспиранту (который должен уметь принятым в мировом научном сообществе образом излагать информацию о результатах своих исследований на иностранном языке). Однако, на мой взгляд, только такой подход позволит обеспечить хороший уровень активного владения иностранной письменной речью у специалистов высшей квалификации и в будущем даст возможность российским исследователям быть более широко представленным на страницах мировых научных журналов. Кроме того, такая модель обеспечит лучшую согласованность в работе выпускающих и языковых кафедр российских вузов, которые в настоящее время недостаточно хорошо понимают специфику работы друг друга.

Благодаря этой модели исследователь освоит не только навыки подготовки научных статей на иностранном языке, но также и овладеет правилами деловой переписки (поскольку, как было сказано, вести общение с редакцией зарубежного журнала он должен самостоятельно).

Возможное возражение, связанное с тем, что в престижные научные журналы крайне трудно попасть начинающему ученому, не имеет под собой достаточного основания – в мире много научных журналов второго эшелона, опубликоваться в которых гораздо легче, и именно с них аспирант и должен начинать.

Нужно отметить, что усвоение навыков пассивного владения языком также в ряде случаев происходит на недостаточно высоком уровне.

В частности, для сдачи экзамена по иностранному языку соискателю необходимо предоставить письменный перевод на русский определенного объема текстов по своей специальности.

Очевидно, что именно это самостоятельное задание – подготовка перевода – наилучшим образом служит для приобретения описанных выше навыков, так как, позволяет соискателю выполнить самостоятельную работу по проблематике своей диссертации. К сожалению, обучающий потенциал этой работы используется не в полной мере: сами соискатели, как правило, воспринимают подготовку к экзамену по иностранному языку не как получение полезных навыков, а как дополнительную бюрократическую преграду на пути к ученой степени. Важность владе-

ния иностранным языком, ими не осознается, в результате чего часто встречается формальный подход к сдаче этого экзамена. Эта проблема обуславливается тремя факторами:

– если важность написания диссертации для аспиранта очевидна (без этого получение степени невозможно; кроме того, даже нерадивые аспиранты подвергаются регулярному давлению со стороны своих научных руководителей, заинтересованных в успешной защите своих подопечных, так как это необходимо для получения звания профессора), то экзамены кандидатского минимума остаются на периферии их приоритетов (отголосок студенческого деления предметов на «нужные» и «ненужные»);

– выбор текстов для перевода осуществляется соискателем либо самостоятельно, либо по рекомендации кафедры иностранного языка. В первом случае аспирант, желая минимизировать затраты своего труда, выбирает тот текст и ту тему, затраты времени и сил на обработку которых будут минимальны и стремится обеспечить лишь формальное соответствие тем текстов своей специальности. Во втором случае непрофильная кафедра заставляет аспиранта работать над важной для них, но не представляющих никакого интереса для него проблематикой;

– выполненный перевод, скорее всего, никогда не будет использоваться ни выпускающей кафедрой, ни самим аспирантом. Соискатель осознает бесполезность проделываемой им работы по переводу и у него полностью отсутствует мотивация выполнять ее качественно и с энтузиазмом.

Первый фактор, по всей вероятности, полностью устранить не удастся – для этого потребуются вносить достаточно существенные изменения в саму систему подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Однако устранения второго и третьего факторов нетрудно добиться при помощи простых технических приемов.

Для решения неостребованности подготовленных аспирантами и соискателями переводов предлагается создать на каждой кафедре, осуществляющей подготовку кандидатов наук, аспирантский электронный архив (АЭА). В этом архиве хранились бы все выполненные аспирантами кафедры переводы профильных текстов (вместе с их оригиналами на иностранном языке). Этот архив, безусловно, должен представлять собой не совокупность файлов на кафедральном компьютере, а базу данных, допускающую возможность поиска материалов по автору, теме, ключевым словам и коду специальности. Кафедральные АЭА должны быть интегрированы в единый внутривузовский электронный архив. Доступ к этому архиву должен быть открыт только с компьютеров, расположенных в учебном заведении для предотвращения проблем с авторскими правами (свободное распространение переводов иностранных источников в сети Интернет представляет собой нарушение интересов правообладателей).

Создание такого архива позволило бы решить следующие важные задачи:

– вовлечение материалов, подготовленных аспирантами и соискателями, в кафедральный и внутривузовский научно-педагогический оборот. Профессорско-преподавательский состав кафедры получил бы возможность использовать переводы современной иностранной научно-технической литературы при написании учебных пособий, монографий и статей (не секрет, что преподаватели и ученые старшего поколения зачастую в недостаточной мере владеют иностранным языком);

– упрощение контроля за качеством подготовки переводов – в том случае, если возникнет необходимость проверить качество сдачи экзаменов кандидатского минимума, централизованный АЭА легко позволит это сделать.

Решение этих задач позволит добиться главной цели – повысить заинтересованность соискателей в качественной подготовке переводов: очевидно, что, с одной стороны при ужесточении контроля качества этих работ, а с другой – при наличии гарантии, что выполненные переводы не уйдут в архив, а будут активно использоваться в научно-педагогической деятельности вуза, у аспиранта появится мотивация к обеспечению добросовестного отношения к этим работам.

Следующей проблемой является наличие связи между темами переводимых текстов и проблематикой диссертационного исследования. На наш взгляд, решением этой проблемы должно стать обязательное участие научного руководителя диссертанта в выборе темы текста для перевода.

Как представляется, предложенный комплекс мер (обязательная публикация в иностранном журнале и создание электронного архива переводов по специальности) будет способствовать повышению качества языковой подготовки специалистов высшей квалификации.

Отметим, что создание аналогичного электронного архива рефератов по истории и философии науки также способствовало бы введению полученной аспирантом информации во внутрикафедральный и внутривузовский научный и учебный оборот и позволило бы сформировать добросовестное отношение аспиранта к экзамену по данной дисциплине.

### **Библиографический список**

1. **Положение** о порядке присуждения ученых степеней. Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации № 74 от 30. 01. 2002. Адрес: <http://vak.ed.gov.ru/ru/docs/?id4=212&i4=24>.

2. **Школьная** площадка. Организаторам досуга детей на каникулах [Текст] / Авт.-сост. А. Н. Никульников. – 3-е изд., стер. – Новосибирск: Сиб. унив. зд-во, 2008. – 192 с.

3. **Шмаков, С. А.** Игры учащихся – феномен культуры [Текст] / С. А. Шмаков – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.
4. **Энциклопедический** словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона в 82 тт. и 4 доп. тт. – М.: Терра, 2001. – 40 726 с.
5. **Tuning** approach 2003–2010: competences. Электронный ресурс [http://www.mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/06\\_tyoministerio/06\\_julkaisut/07\\_julkaisu/thj333.pdf](http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/07_julkaisu/thj333.pdf)

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф. И. О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! в случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspru@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

## RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman;
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File);
- Brief items of information about the author:
  - First name, middle name, last name (completely);
  - Scientific degree and post;
  - Place of work;
  - Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled «Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P.14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N.Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P.289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine: Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – [www.domesdaybook.co.uk](http://www.domesdaybook.co.uk).





# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*научно-практическое издание*

**11/2009**

**Ведущий редактор:** С. П. Беловолова  
**Ответственный секретарь:** Н. В. Кергилова  
**Оператор электронной верстки:** А. С. Коломин  
**Программисты:** Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова  
**Технический секретарь:** Н. А. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28  
Тел/факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>  
E-mail: [journal.nspu@mail.ru](mailto:journal.nspu@mail.ru); [vabelovolov@mail.ru](mailto:vabelovolov@mail.ru)

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л.: 35,70. Уч.-изд. л.: 24,32.

Пописано в печать: 05.11.09. Тираж 1000 экз. Заказ № 631.

ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.

Тел.: (383) 292-12-68, e-mail: [nemopress@mail.ru](mailto:nemopress@mail.ru)