

*«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*

---

---

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

**11/2010**

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

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. Нургалеев** доктор психологических наук, профессор

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

**Л. И. Холина** доктор педагогических наук, профессор

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

Редакционный совет:

**В. А. Адольф** (Красноярск) доктор педагогических наук, профессор

**Л. Н. Алексаикина** (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

**В. И. Матис** (Барнаул) 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

**Ф. Ш. Терезулов** (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

**В. Э. Штейнберг** (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

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

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

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.

ISSN 1813–4718

© ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2010.

© Сибирский педагогический журнал, 2010.

*«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*

---

**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL  
JOURNAL**  
(scientific edition)

**11/2010**

**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

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

*L. I. Kholina* doctor of pedagogics, professor

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

Members:

*V. A. Adolf* (Krasnojarsk) doctor of pedagogics, professor

*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

*V. I. Matis* (Barnaul) 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

*F. Sh. Teregulov* (Ufa) doctor of pedagogics, professor

*V. E. Shteinberg* (Ufa) doctor of pedagogics, 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

© Novosibirsk state pedagogical universitet, 2010.

© Siberian pedagogical journal, 2010.



## 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 глубоких 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 pedagogicheskij journal**

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

**«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 journal**

**(Russian: Сибирский педагогический журнал)**

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

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

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

# СОДЕРЖАНИЕ

## Раздел I. Профессиональное образование

*Л. А. Бахтеева.*

**Организация научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов в условиях реализации дизайн-подхода при подготовке будущих учителей технологии.....22**

В статье раскрыты особенности организации научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов в условиях реализации дизайн-подхода, учет которых будет способствовать интенсивному творческому и интеллектуальному развитию будущих учителей технологии.

**Ключевые слова:** дизайн; дизайн-подход; научно-исследовательская и инновационная деятельность студентов

*З. Р. Девтерова.*

**Методология реализации систем дистанционного обучения.....31**

Рассматриваются теоретические основы дистанционного обучения, его средства, методы, формы, а также подходы к организации самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения. Анализируется деятельность преподавателя по управлению процессом обучения с использованием информационных коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** асинхронная связь; дистанционное обучение; интернет; интернет-технологии; информационно-образовательная среда; кейс-технология; новые информационные технологии; образовательная среда; синхронная связь; тьютор

*А. М. Мехнин.*

**Содержание политехнического образования в условиях компетентностного подхода.....40**

В статье описана возможность решения проблемы единого подхода к определению содержания политехнического образования на основе состава компетенций специалиста научно-технического профиля.

**Ключевые слова:** политехническое образование; политехническая компетентность; состав и структура политехнических компетенций

## Раздел II. Информационные и педагогические технологии

*С. И. Осипова, Т. В. Соловьева.*

**Методическая система обучения и её развитие в лично ориентированном образовании.....46**

Рассматриваются сущность и структура методической системы обучения в исследованиях ученых, её совершенствование в лично ориентированном образовании.

**Ключевые слова:** методическая система обучения; модернизация методической системы; лично ориентированное образование; личностное развитие; субъект образовательной деятельности; индивидуальность учащегося

*О. Г. Смолянинова, Н. Г. Шилина, С. М. Геращенко.*

**Электронный портфолио как инструмент профессионального развития и аттестации преподавателей.....58**

Электронный портфолио понимается в профессиональном педагогическом сообществе в основном как способ фиксации, накопления и оценки индивидуальных достижений. Метод портфолио можно успешно использовать наряду с традиционными методами в системе аттестации преподавателей. В статье подробно проанализировано отношение педагогов к технологии электронного портфолио с точки зрения его возможностей в оценке деятельности и саморазвитии преподавателя.

**Ключевые слова:** аттестация; электронный портфолио; рефлексия; эффективность

*С. В. Чирков.*

**Влияние использования электронной дидактической системы на динамику формирования информационной культуры студентов экономического профиля вуза.....68**

В статье рассматривается влияние разработанной автором электронной дидактической системы, используемой при обучении информатике, на динамику формирования более высоких по сравнению с традиционным обучением показателей информационной культуры студентов экономического профиля. Приведено описание педагогического эксперимента по определению динамики показателей информационной культуры студентов.

**Ключевые слова:** информационная культура; информационная компетентность; информатика; информационные технологии; электронная дидактическая система; студенты экономического профиля вуза

### Раздел III. Языковая культура

*О. Г. Красикова.*

**Понятийно-терминологическое поле специальности как основа содержания профессионально-иноязычной подготовки студентов вуза.....76**

Понятийно-терминологическое поле специальности, принятое за основу содержания профессионально-иноязычной подготовки студентов, способствует интенсификации процессов понимания, восприятия, воспроизведения и создания ими профессиональных текстов.

**Ключевые слова:** интегративный подход; профессионально-иноязычная подготовка; понятийно-терминологическое поле специальности; понятие; термин

*Т. Л. Гурулева.*

**Практические результаты реализации модели формирования личности в системе высшего языкового востоковедческого образования.....82**

В статье представлены результаты, полученные в ходе проведения педагогического эксперимента по формированию личности новоевразийского типа в системе высшего языкового востоковедческого образования посредством разработанной автором модели формирования личности. Полученные результаты проанализированы с точки зрения динамики формирования компонентов личности и исследованы при помощи методов математической статистики.

**Ключевые слова:** личность новоевразийского типа; высшее языковое востоковедческое образование; модель формирования личности; модель соизучения языков и культур; воспитательная система; социализационно-инкультурационная система

*О. В. Усачёва.*

**Рефлексивный компонент в подготовке будущего учителя иностранных языков в системе высшего профессионального образования.....96**

Рассматриваются основные приемы техники рефлексивного мышления. Автор включает рефлексивный компонент в содержание обучения будущего учителя иностранных языков. В статье раскрываются важные вопросы формирования и развития рефлексии у студентов.

**Ключевые слова:** рефлексивные способы; ретроспективная рефлексия; текущая рефлексия; проспективная рефлексия; личностная ориентация студентов; освоение правил деятельности; самооценка и самоанализ

*Ю. Б. Мелехова.*

**Педагогические условия формирования рефлексивной позиции будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки.....104**

Проблема формирования рефлексивной позиции будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки требует выделения таких условий, которые бы

обеспечивали в процессе профессиональной подготовки: формирование у будущих учителей адекватного отношения личности будущего учителя иностранного языка к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности, к самой профессиональной деятельности и к изучаемому предмету (иностранному языку); формирование рефлексивных знаний и умений; формирование личностных качеств, необходимых для осознанной учебной профессионально-ориентированной деятельности.

**Ключевые слова:** рефлексивная позиция; профессиональная подготовка; рефлексивный жизненный опыт; педагогическое взаимодействие; проблемно-вариативное построение занятий; профессионально-ориентированная деятельность; коммуникативные и рефлексивно-профессиональные задачи; алгоритм рефлексивных действий

#### Раздел IV. Формирование культуры личности

**Н. В. Басалаева.**

**Становление ценностно-смыслового отношения к будущей профессии у студентов.....113**

Статья посвящена проблеме становления ценностно-смыслового отношения к будущей профессии у студентов вуза.

**Ключевые слова:** смысл; ценности; смысловой контекст; контекстное обучение; смыслообразование

**О. А. Милинис, Л. Ф. Михальцова.**

**Личностная парадигма формирования ценностных ориентаций будущих педагогов.....119**

Статья посвящена проблеме развития ценностных ориентаций обучающихся в современных условиях, самореализации, изучению методологической основы исследования – гуманистические концепции В. А. Караковского, Е. В. Бондаревской, О. С. Газман, Н. Е. Щурковой, возможности которых могут быть реализованы во взаимоотношениях «преподаватель – студент».

**Ключевые слова:** ценностные ориентации; аксиология; самореализация; гуманистические концепции

**Ф. Х. Хазиева.**

**Условия реализации модели формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности.....123**

Автором рассмотрены педагогическая культура, студенческое самоуправление, исследовательская деятельность студентов, волонтерские акции как эффективные условия реализации модели формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности.

**Ключевые слова:** культура; культура толерантности; социально-психологическая культура; педагогическая культура; студенческое самоуправление; исследовательская деятельность; волонтерские акции

**Ю. С. Тукачева.**

**Гендерный аспект идентификации и социализации в обучении.....130**

Цель статьи – рассмотреть теоретические представления о гендерной идентификации и социализации субъектов педагогического взаимодействия в рамках системы образования. Процессы социальной идентификации влияют на формирование убеждений и установок личности, которые обуславливают успешность ее социальной адаптации и социального развития. Система образования стремится транслировать в социум гармонично-развитую личность и видит своей целью воспитание и обучение, свободные от гендерной дискриминации самоопределения личности.

**Ключевые слова:** идентификация; социализация; гендерное образование; гендерная чувствительность; равноправие

Раздел V. **Повышение квалификации педагогических кадров.  
Управление образованием**

*О. Г. Мишанова.*

**Теоретико-методологические основания концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся.....142**

В статье рассматривается генезис проблемы педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся в науке и практике, анализируются теоретико-педагогические предпосылки методики управления коммуникативным образованием обучающихся, обосновывается теоретико-методическая сущность концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся.

**Ключевые слова:** личностно ориентированный подход; семиотический подход; семиотико-герменевтический подход; коммуникативно-ориентированный анализ; текст; «герменевтический круг»

*Е. В. Базанова.*

**Организационные структуры управления воспитательным процессом в сельской территории: опыт проектирования.....149**

В статье рассматриваются особенности проектирования организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории с точки зрения среднего, системного подходов, приводятся экспериментальные данные по проблеме.

**Ключевые слова:** организационные структуры управления; проектирование; воспитание в сельской территории

*Л. Б. Сергеева.*

**Управленческая культура руководителя в вузе: перспективы развития.....156**

Выявлена значимость управленческой культуры руководителя в вузе, обоснованы составляющие управленческой культуры руководителя образовательного учреждения, представлена характеристика и специфика управленческой культуры руководителя в вузе, представлены перспективы её развития.

**Ключевые слова:** культура; управленческая культура; управленческая культура руководителя образовательного учреждения

*Л. Г. Смышляева, Н. П. Абаскалова.*

**Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке муниципальных служащих: акме-эффекты.....163**

В статье представлен опыт реализации компетентностного подхода к формированию профессионализма муниципальных служащих. Автором раскрыты организационно-методические условия, обеспечивающие акме-направленность программ профессиональной подготовки муниципальных служащих.

**Ключевые слова:** муниципальные служащие; дополнительное профессиональное образование; инновации; индивидуальная образовательная программа; образовательное взаимодействие; акме-эффекты

*С. Е. Горохова.*

**Развитие профессионального лица в системе непрерывного образования в новых социально-экономических условиях.....173**

Подготовка рабочих кадров остается первоочередной государственной задачей еще советского периода развития страны. На современном этапе в условиях рыночной экономики профессиональный лицей, как элемент в системы непрерывного образования,

должен подготовить специалиста с широким общим и профессиональным кругозором для получения в дальнейшем среднего и высшего образования. Разработка новой модели инновационной научно-методической работы востребована модернизацией профессионального образования, творческой деятельностью образовательного учреждения в духе современных требований.

**Ключевые слова:** рабочие кадры; рыночная экономика; система непрерывного образования; начальное, среднее и высшее профессиональное образование; новая модель; модернизация; творческая деятельность

## Раздел VI. История педагогической теории и практики

*Т. В. Врачинская.*

**Становление взглядов на проблему конфликта в отечественной педагогике: социокультурные предпосылки, факторы и тенденции.....180**

В статье выделены и обоснованы условия, факторы и предпосылки возникновения отечественной конфликтологии. Прослеживаются тенденции становления отечественной педагогической конфликтологии.

**Ключевые слова:** педагогический конфликт; история отечественной педагогики; традиции; памятники народной педагогики

## Раздел VII. Повышение качества современного школьного образования

*Т. Н. Семенкова, Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина.*

**Разработка и реализация социально-педагогической модели сохранения и укрепления здоровья учащейся молодежи.....188**

Организация здоровьесберегающей деятельности в системе образования в качестве образовательного условия потребовала разработки и реализации социально-педагогической модели сохранения и укрепления здоровья учащейся молодежи.

**Ключевые слова:** здоровьесберегающая деятельность; психолого-физиологической мониторинг; адаптация; здоровье; индивидуальное развитие обучающихся

*М. Г. Гунашева.*

**Уравнения и неравенства с параметрами, предлагавшиеся в различные годы в заданиях ЕГЭ.....299**

Данная статья посвящена актуальной проблеме методики преподавания математики в общеобразовательных школах. В нем приведены решения конкретных примеров, где автор показывает необходимость изучения темы «Уравнения и неравенства с параметрами» в школьном курсе математики.

**Ключевые слова:** единый государственный экзамен; уравнения; неравенства; параметр; логическое мышление; математическая культура

*Н. И. Чернецкая.*

**Творческое мышление как единство процессуальных и личностных психических составляющих.....203**

Статья отражает системный подход автора к творческому мышлению как к процессу и как к личностному качеству. Дано подробное описание как отдельных компонентов творческого мышления, так и его целостных свойств.

**Ключевые слова:** творческое мышление; творчество; креативность; личностный подход

*М. В. Балчирбай, Ч. А.-о. Дажы, Х.-о. Д.-Н. Ооржак.*

**Эффективность программы по спортивно-оздоровительному туризму для учащихся 8–9-х классов сельских школ Республики Тыва.....212**

Спортивно-оздоровительный туризм – самостоятельная и социально-ориентированная сфера, эффективное средство духовного и физического развития личности, воспитания бережного отношения к природе, основанной на реальном знакомстве с жизнью, историей, культурой, обычаями народов.

**Ключевые слова:** спортивно-оздоровительный туризм; духовное и физическое развитие; социокультурные условия; история; культура; обычаи народа

*Т. Ю. Киселева, С. П. Беловолова.*

**Арт-терапия как психолого-педагогическая технология.....218**

В данной статье рассматриваются педагогические возможности использования арт-терапевтического метода в педагогических целях, позволяющего заботиться как об эмоциональном здоровье личности, так и способствующего приобретению новых знаний и практических умений в области искусства, опыта творческой деятельности и конструктивного общения на основе эмоционально значимой деятельности.

**Ключевые слова:** арт-терапия; педагогическая арт-терапия; арт-деятельность; обогащение социокультурного опыта

*М. Е. Захарова.*

**Познавательная самостоятельность у студентов в изучении иностранного языка при дифференцированном подходе.....226**

Рассматривается необходимость освоения иностранного языка студентами через аудиторную и самостоятельную работу. Исследованы все виды, методы самостоятельных работ студентов – будущих учителей физической культуры и спорта в процессе изучения иностранного языка по дифференцированным программам.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа; профессиональное становление; учитель физической культуры; профессиональная лексика; иноязычная речь

*С. Б. Нарзулаев, Н. А. Петухов, З. И. Добрянская, Е. Р. Бикбова.*

**Инновационные технологии в физическом воспитании часто болеющих детей...230**

В последние десятилетия в Российской Федерации на фоне нарастания социально-экономической напряженности в современном обществе, экологического неблагополучия среды обитания, характерной для большинства регионов страны, накопившимися проблемами в здравоохранении, проявились отчетливые негативные тенденции в состоянии здоровья детей и подростков.

**Ключевые слова:** часто болеющие дети; физическое воспитание; органы дыхания; дыхательные упражнения

## Раздел VIII. Психологические исследования

*А. А. Вихман.*

**Некоторые особенности индивидуальности лжецов юношеского возраста.....237**

В статье представлен новый подход к рассмотрению феномена лживости через призму категории активности. В статье обсуждаются некоторые эмпирические данные по вопросу особенностей личности и темперамента у юношей с выраженной информационно-манипулятивной активностью (лживостью).

**Ключевые слова:** лживость; активность; информационно-манипулятивная активность

*О. Н. Стадниченко.*

**Особенности представления студентов о конструктивном выборе.....244**

В статье представлены исследования особенностей представлений студентов вуза о конструктивном выборе с позиции деятельностных оснований с помощью контент-ана-

лиза. Выявление закономерностей представлений студентов позволяет определить их в качестве одного из центральных ориентиров психолого-педагогического сопровождения развития компетенций будущего специалиста.

**Ключевые слова:** выбор; конструктивный выбор; представления

*А. А. Ленкова.*

**Дивергентное мышление как предмет психолого-педагогического исследования...250**

В статье представлен научно-теоретический анализ концепций зарубежных и отечественных теорий феноменов «мышление», «дивергентное мышление». Рассмотрены механизмы развития, обозначены условия формирования дивергентного мышления младших школьников.

**Ключевые слова:** мышление; креативность; дивергентное мышление; интеллектуальные способности

## Раздел IX. Коррекционная педагогика

*Л. А. Казакова.*

**Особенности социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.....256**

В статье автор описывает проблемы, задачи и механизмы социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, анализирует влияние факторов среды на их социальное развитие.

**Ключевые слова:** социализация; социальная адаптация; обособление; дети и подростки; ограниченные возможности здоровья

*Л. А. Шуклова.*

**Проблема обучения и воспитания детей с ЗПР: подходы и их решение.....267**

В центре внимания автора статьи проблема обучения и воспитания детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Анализ современного состояния проблемы позволяет автору выделить один из возможных комплексов концептуальных подходов, релевантных целям и задачам образовательно-воспитательного процесса детей с различными вариантами аномалий психофизического развития.

**Ключевые слова:** подход в обучении и воспитании (индивидуальный; мотивационно-игровой; коммуникативный); обучающиеся с ЗПР; социальная адаптация; психологическое развитие; эмоционально-волевая сфера

## Раздел X. Военное профессиональное образование

*Р. Р. Маматов.*

**Модель процесса подготовки будущих офицеров к организации морально-психологического обеспечения личного состава.....273**

В статье автор рассматривает проблему подготовки будущих офицеров к организации морально-психологического обеспечения личного состава, а также выделяет модель процесса подготовки будущих офицеров. Рассматривается возможность совершенствования системы военного профессионального образования и подготовки военнослужащих.

**Ключевые слова:** модель; критерии; морально-психологическое обеспечение; военное учебное заведение

*А. В. Смельчаков, С. В. Бунин.*

**Основные принципы оценки педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава военно-учебного заведения МВД России.....280**

В статье автор обосновывает и раскрывает сущность основных принципов оценки педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава вуза МВД России.

**Ключевые слова:** принцип; оценка педагогической деятельности; военно-учебное заведение

Раздел XI. Размышление, обсуждение

*И. П. Арефьев.*

**Образовательная область «Технология» в фундаментальном ядре ФГОС – эффективное средство формирования компетенций учащихся.....288**

В данной статье высказывается критическое отношение к исключению образовательной области «Технология»(ООТ) из фундаментального ядра проекта ФГОС и обосновывается важная роль технологии в формировании ключевых и межпредметных компетенций/компетентностей, общетрудовых действий в структуре общего образования как необходимое условие для создания культурно-экономической и социально-нравственной практики учащихся.

**Ключевые слова:** проект государственного стандарта общего образования второго поколения; ФГОС; фундаментальное ядро общего образования; технология; техносфера; природа; моделирование; интеграция; компетенция; компетентность

**Правила оформления статей.....297**

# CONTENTS

## Section I. Vocational Training

*L. A. Bakhteeva.*

**The arrangement of research and innovative activity of students under conditions of design approach realisation by preparation of the teachers to be of technology.....22**

In this article features of the arrangement of research and innovative activity of students are discovered under conditions of the design approach realisation. Taking into account of them will promote the formation of an individual vital position, intensive creative and intellectual growth of the teachers to be of technology.

**Keywords:** design; design approach; research and innovative activity of students

*Z. R. Devterova.*

**Methodology of realization of systems of remote training.....31**

Theoretical bases of remote training, its means, methods, forms, and approaches to the organization of independent work of students are considered during remote training. The teacher's activity in management of training process is analyzed with using information communication technologies.

**Keywords:** asynchronous connection; remote training; the Internet; Internet - technologies; information of education; the case-technology; new information technologies; the educational environment; synchronous connection; the tutor

*A. M. Mekhnin.*

**Contents polytechnic education in the competency approach.....40**

This article describes a way to solve problems common approach to determining the content of polytechnic education based on competencies specialist scientific and technical profile.

**Keywords:** polytechnic education; polytechnic competence; composition and structure of polytechnic competencies

## Section II. Information and pedagogical technologies

*S. I. Osipova, T. V. Solovyova.*

**Methodical system of teaching and its development in person-oriented education.....46**

Content and structure of methodical system of teaching in researches of scientists, its improvement in person-oriented education are considered.

**Keywords:** methodical system of teaching; modernization of methodical system; person-oriented education; personal development; subject of educational activity; individuality of a learner

*O. G. Smolyaninova, N. G. Shilina, S. M. Gerashchenko.*

**Electronic Portfolio as a method of professional development and teachers' certification.....58**

EPortfolio in professional pedagogical community is generally understood as the means of recording, storing and assessment of personal achievements. E-Portfolio method may be successfully used along with the traditional methods in the teachers' rating. The article gives detailed analysis of teaches' attitude to the technology of e-portfolio from the point of view of its opportunities to assess the activities and self-development.

**Keywords:** certification (rating); electronic portfolio (e-portfolio); reflection; efficiency

*S. V. Chirkov.*

**Influence of use of electronic didactic system on dynamics of formation of information culture of students of the economic profile of high school.....68**

The article examines the impact developed by the author e-didactic system used in teaching computer science, the dynamics of the formation of higher compared to traditional training

performance information culture of the students of economic profile. The description of the pedagogical experiment to determine the dynamics of information culture of the students.

**Keywords:** Information culture; information competence; computer science; information technology; electronic didactic system; students of an economic profile of high school

### Section III. Language Culture

*O. G. Krasikova.*

**The field of professional concepts and terms as the content basis of learning foreign languages for specific professional purposes by students.....76**

The field of professional concepts and terms, taken as the meaningful conceptual basis for learning foreign languages for specific professional purposes, contributes to intensifying the processes of perception, comprehension, reproduction and creation of professional texts.

**Keywords:** integrative approach; learning foreign languages for specific professional purposes; field of professional concepts and terms; concept; term

*T. L. Guruleva.*

**Practical Results of Realization of Personality Formation Model in the System of Higher Linguistic Oriental Education.....82**

The article presents the results received during the pedagogical experiment on the formation of personality of a new neweurasion type in the system of higher linguistic oriental education by means of the author's model of personality formation. The results received are analyzed from the point of view of the dynamics of personality components formation and are studied with the help of methods of mathematical statistics.

**Keywords:** personality of a neweurasion type; higher linguistic oriental education; model of personality formation; model of co-studying languages and cultures; educational system; socializing-inculturative system

*O. V. Usacheva.*

**Reflective component in training a prospective teacher of foreign languages in the system of higher professional education.....96**

Basic techniques of reflective thinking are considered. The author insists on inclusion of reflective component into the instruction content of a prospective teacher of foreign languages. The important matters of developing students' reflection are discussed.

**Keywords:** reflective means; retrospective reflection; current reflection; prospective reflection; personality orientation of students; acquisition of activity rules; self-evaluation and self-analysis

*J. B. Melekhova.*

**Pedagogical conditions of reflexive position formation of future foreign languages teachers in the course of vocational training.....104**

The problem of formation of reflexive position of foreign languages teachers in the course of vocational training requires identifying the exact conditions that would provide: the adequate attitude of the future teacher of foreign languages to himself as a subject of his future professional activity, to professional activity itself and to studying subject (the foreign language); formation of reflexive knowledge and skills; formation of personal qualities which are necessary for process of academic professionally-oriented studies which is completely conscious.

**Keywords:** reflexive position; vocational training; reflexive life experience; pedagogical personal contact; conducting lessons through creative problem solving; professionally-oriented activity; communicative and professional reflexive tasks; algorithm of reflexive steps

Section IV. **Formation of Culture of the Person**

*N. V. Basalaeva.*

**Formation of the value-sense relation to the future trade at students.....113**

The article is devoted a problem of formation of the value-sense relation to the future trade at students of high school.

**Keywords:** sense; values; sense context; contextual training; sense formation

*O. A. Milinis, L. F. Mikhaltsova.*

**Personal paradigm of formation of valuable orientations trained.....119**

Article is devoted a problem of development of valuable orientations trained in modern conditions, self-realisation, to studying of a methodological basis of research – V. A. Karakovskogo, E. V. Bondarevsky, O. S. Gazman, N. E. Shchurkovej’s humanistic concepts which possibilities can be realized in mutual relations «the teacher – the student».

**Keywords:** valuable orientations; science about values; self-realisation; humanistic concepts

*F. H. Hazieva.*

**Conditions of realization of model of formation of culture of tolerance of students of pedagogical college in nonlearning activity.....123**

The author considers social-psychological culture of pedagogical collective and student’s groups, national and professional pedagogical culture, student’s self-management, research activity of students, voluntary actions as effective conditions of realization of model of formation of culture of tolerance of students of pedagogical college in nonlearning activity.

**Keywords:** culture; culture of tolerance; social - psychological culture; pedagogical culture; student’s self-management; research activity; voluntary actions

*J. S. Tukachova.*

**Gender aspect of self-identification and socialization in education.....130**

The aim of the article is to overview the theoretical points of gender identification and socialization during pedagogical interactions within the system of education. Social identification makes an impact on the person’s persuasions that is the reason of successful social adaptation and social development. The system of education tries to make person harmonious without gender discrimination of self-identification.

**Keywords:** identification; socialization; gender education; gender sensibility; equity

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

*O. G. Mishanova.*

**Theoretical and methodical foundations conception pedagogical of control methods of communicative education of students.....142**

In this article the genetics problem of communicative education of students in science and practice, analyzed theoretical and pedagogical premises of control methods of communicative education of students, based theoretical and methodical content conception pedagogical of control methods of communicative education of students.

**Keywords:** personality and orientation basis; semiotic basis; semiotic and hermeneutic basis; communicative and orientation analyze; text; “hermeneutic circle”

*E. V. Bazanova.*

**The organizational structures regulating the educational process in rural area: experience of projecting.....149**

In the article are considered special features of projecting of organizational structures, regulating the educational process in rural area from the perspective of functional, system methods, also there are adduced some experimental facts about the problem

**Keywords:** projecting; organizational management structures; education in rural area

*L. B. Sergeeva.*

**Administrative culture of the head in high school: development prospects.....156**

The importance of administrative culture of the head in high school is revealed, components of administrative culture of the head of educational institution are proved, the characteristic and specificity of administrative culture of the head in high school and prospects of its development are presented.

**Keywords:** culture; administrative culture; administrative culture of the head of educational institution

*L. G. Smishljaeva, N. P. Abaskalova.*

**Realization of Competent Approach in Professional Training of Municipal Employers: acme-effects.....163**

The article presents the experience of realization of competent approach for the purpose forming professionalism of municipal employers. The author presents methodical conditions which provide acme-direction of professional training programs for municipal employers.

**Keywords:** municipal employers; additional professional training; innovations; individual training program; educational interaction; acme-effects

*S. E. Gorokhova.*

**Development of professional Lyceum in the system of continuing education in new social and economic conditions.....173**

Preparation of workforces remains a priority state task from the Soviet period of the development of the country. At the present stage in a market economy, professional Lyceum, by engaging in system of continuing education, should prepare a specialist with broad common and professional horizons for taking further secondary education and higher education. Development of new models of innovative scientific methodical work is claimed by modernization of vocational education, the creative activities of educational institutions in the spirit of modern requirements.

**Keywords:** worker training; market economy; continuous education system; primary; secondary and higher vocational education; the new model; modernization; creative activity

## Section VI. History of the Pedagogical Theory and Practice

*T. V. Vrachinskaya.*

**Development of sights at a problem of the conflict in domestic pedagogics: cultural preconditions, factors and tendencies.....180**

The conditions, factors and prerequisites of the Russian pedagogical conflictology emerging are highlighted and proved in this article. Tendencies of formation of domestic pedagogic conflictology are traced.

**Keywords:** pedagogical conflict; history of Russian pedagogy; tradition; monuments of folk pedagogy

Section VII. Improvement of quality of modern school education

*T. N. Semenkova, E. M. Kazin, N. E. Kasatkina.*

**Building and realization of social and pedagogical model of health preservation and promotion of studying youth.....188**

The organization of health-preserving work in education system as an educational condition requires of building and realization of social and pedagogical model of health preservation and promotion of studying youth.

**Keywords:** health-preserving work; psychological and physiological monitoring; adaptation; health; individual development of students

*M. G. Gunasheva.*

**The equations and inequality with parameter, offered at different years in task EGE.....199**

Given article is dedicated to actual problem of the methods of the teaching mathematicians in general school. In her is brought decisions concrete example, where author shows need of the study of the subject «Equations and inequality with parameter» in school course mathematicians.

**Keywords:** united state exam; equations; inequality; parameter; logical thinking; mathematical culture

*N. I. Chernetskaya.*

**Creative thinking as a unity of process' and personality's psychological components.....203**

The paper refers to the system approach of the author towards creative thinking as a process and as a personal quality. The detailed description of certain components of creative thinking and of creative thinking qualities in general is given.

**Keywords:** creative thinking; creative activity; creativity; personality approach

*M. V. Balchirbai, C. A-o. Dazhy, H.-o. D.-N. Oorzhak.*

**Efficiency of the program on sports tourism for of schoolboys 8–9 classes of rural schools of republic Tyva.....212**

Sports tourism – the independent and socially-focused sphere, an effective remedy of spiritual and physical development of the person, education of solicitous attitude to the nature, based on real acquaintance to life, history, culture, customs of the people.

**Keywords:** sports tourism; of spiritual and physical development; modern socially cultural conditions; history; culture; customs of the people

*T. Y. Kiseleva, S. P. Belovolova.*

**Art therapy as a psycho-educational technology.....218**

This article discusses the pedagogical possibilities of using the art-therapeutic method for pedagogical purposes, allowing both to take care of the emotional health of the individual and to the acquisition of new knowledge and practical skills in the arts, experience, creativity and constructive dialogue on the basis of an emotionally meaningful activities.

**Keywords:** art therapy; teaching art therapy; art activities; enriching the social and cultural experience

*M. E. Zakharova.*

**Cognitive autonomy at students in the study of foreign language when differential approach.....226**

The need for the master of foreign language by the students through the lecture –room and independent work is considered. All types, methods of independent work of students-Future teachers of physical culture and sports in the process of studying of a foreign language on differential programmes are examined.

**Keywords:** independent work; professional making; teacher of physical culture and sport; professional vocabulary; the foreign language speech

*S. B. Narzulaev, N. A. Petukhov, Z. I. Dobriansky, E. R. Bikbova.*

**Innovative technologies in physical education sickly children.....230**

last decades in the Russian Federation against increase of social and economic intensity in a modern society, ecological trouble of inhabitancy, characteristic for the majority of regions of the country, the collected problems in public health services, showed distinct negative tendencies in a state of health of children and teenagers.

**Keywords:** often ill children; physical training; respiratory organs; respiratory exercises

Section VIII. **Psychological research**

*A. A. Vikhman.*

**Some features of individuality of liars (on sample of youthful age).....237**

In article the new approach to consideration of a phenomenon of falsity through a prism of a category of activity is presented. Besides in article concerning features of the person and temperament at young men some empirical data is discussed with the expressed is information-manipulative activity (falsity).

**Keywords:** liar; activity; information-manipulative activity

*O. N. Stadnichenko.*

**Peculiarities of students' concept of constructive choice.....244**

The article covers research materials on the peculiarities of the higher educational institutions students' concept of the constructive choice from the point of view of activity basis by means of content-analysis. Detection of the objective laws of students' concepts provides for their definition as one of principle reference points for psychological and pedagogical follow-on of the future specialist's skills development.

**Keywords:** choice; constructive choice; concept

*A. A. Lenkova.*

**Divergent thinking as the subject of psychologically-pedagogical research.....250**

The article deals with scientifically-theoretical analysis of foreign and national concepts of phenomenon "thinking", "divergent thinking" theories. Mechanisms of development and conditions of forming divergent thinking of schoolchild are considered.

**Keywords:** thinking; creativity; divergent thinking; intellectual abilities

Section IX. **Remedial pedagogy**

*L. A. Kazakova.*

**Features of socialization of children and teenagers with limited possibilities of health...256**

In article the author describes problems, tasks and mechanisms of socialization of children and adolescents with the limited possibilities of health, analyzes influence of environment's factors on their social development.

**Keywords:** socialization; social adaptation; isolation; children and teenagers; the limited possibilities of health

*L. A. Shuklova.*

**The problem of education and upbringing of children with the delay of psychic development approaches and their decision.....267**

In the center of attention of the author of the article is the problem of education and upbringing of children with the delay of psychic development in the conditions of inclusive education. The analysis of modern position of this problem allows the author to show one of the possible complexes of conceptual approach relevant to aims and problems of educational process.

**Keywords:** approach in education and upbringing (individual ; communicatory; motivationally-played); delay of psychic development social adaptation emotionally-volitional sphere

Section X. **Military Professional Education**

*R. R. Mamatov.*

**Model of process of preparation of the future officers to the organization of moral and psychological maintenance of staff.....273**

In article the author considers a problem of preparation of the future officers to the organization of moral and psychological maintenance of staff, and also allocates model of process of preparation of the future officers. The prospects of development of a system of officers training and retraining are also considered.

**Keywords:** model; criteria; moral and psychological maintenance; military school

*A. V. Smelchakov, S. V. Bunin.*

**Main principles of the estimation of pedagogical activity of the faculty military school of the ministry of internal affairs of Russia.....280**

In article the author opens main principles of an estimation of pedagogical activity the military school of the ministry of internal affairs of Russia.

**Keywords:** principle; estimation of pedagogical activity; the military high schools

Section XI. **Reflections and Discussions**

*I. P. Arefiev.*

**Educational field of ‘Technology’ in a fundamental core of FSES (Federal State Educational Standart) as an effective means of formation of students’ competences.....288**

The article discloses critical attitude to the elimination of the school subject ‘Design and Technology’ from the fundamental core of the Federal Educational Standard and gives grounds to the paramount role of technology in the formation of the crucial and cross-curriculum competences, labour actions in the framework of the comprehensive education as a necessary condition for realization and organization of cultural, economic, social and moral practice of students.

**Keywords:** he project of the State Standard of Basic Education (second generation); Federal State Educational Standard; core element of comprehensive education; technology; technosphere; nature; modeling; integration; competence; expertise

**Rules of registration of papers.....298**

# РАЗДЕЛ I

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

---

УДК 620:378.147

*Бахтеева Любовь Анатольевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики технологического образования Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, LBakhteeva@yandex.ru, Нижний Тагил*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДИЗАЙН-ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ**

*Bakhteeva Liubov Anatol'evna*

*PhD, the senior lecturer of chair TiMTO Nizhnetagilsky State Socially-Pedagogical Academy, LBakhteeva@yandex.ru, Nizhni Tagil*

### **THE ARRANGEMENT OF RESEARCH AND INNOVATIVE ACTIVITY OF STUDENTS UNDER CONDITIONS OF DESIGN APPROACH REALISATION BY PREPARATION OF THE TEACHERS TO BE OF TECHNOLOGY**

Новая парадигма научной картины мира, ставшая отправной точкой реформы современного образования, требует перехода образовательной системы с принципиальной ориентированности на опыт прошлого к проективной направленности образования, готовности к принятию решения, с выходом на преобразование действительности, на синтез нового, на творчество.

Реальное разрешение этой проблемы исследователи [5; 6] видят во внедрении дизайна в сферу образования. При этом реализация идей данного подхода представляется наиболее целесообразной в рамках технологической подготовки школьников, в основе которой лежит творческий процесс преобразовательной деятельности, нацеленный на решение конкретных проблем и подразумевающий использование различных материалов для реализации своих решений [6, с. 85].

В этой связи, остро встает проблема обеспечения школы кадрами, подготовленными с позиции дизайнерского подхода, специалистами способными к восприятию новых идей, готовых творчески и самостоятельно подходить к решению актуальных проблем в изменяющемся мире, к активному участию в инновационных процессах.

В контексте этих требований профессиональная подготовка учителей технологии немислима без включения студентов в активную исследовательскую и инновационную деятельность, правильная организация которой в условиях реализации дизайн-подхода способствует формированию индивидуальной жизненной позиции, интенсивному творческому и интеллектуальному росту будущих специалистов.

Учитывая тот факт, что исследовательская и инновационная деятельность на сегодняшний день трактуются достаточно расширительно, прежде всего, необходимо определиться с основными понятиями.

Как известно, в психолого-педагогической литературе *деятельность* определяется как «форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование мира и самого человека» [2, с. 37]. Под *исследованием* понимается способ освоения нового. Таким образом, *исследовательскую деятельность* можно определить как вид познавательной деятельности, направленный на изучение какого-либо объекта или явления.

Собственно, исследование является профессиональной деятельностью ученых, модель и методология которой берется в качестве основы при проектировании исследовательской деятельности студентов. Как подчеркивает Г. А. Бордовский, эта модель характеризуется наличием нескольких стандартных этапов, присутствующих в любом научном исследовании, вне зависимости от той предметной области, в которой оно развивается. При этом, в сфере науки определяющей целью является производство новых знаний в общекультурном значении, что с функциональной точки зрения принципиально отличается от цели учебного исследования в образовательном процессе, заключающейся в приобретении студентами навыка исследования как универсального способа освоения действительности, с приобретением субъективно новых знаний, являющихся новыми, и личностно значимыми только для каждого конкретного студента [1].

Таким образом, под *исследовательской деятельностью студентов*, будем понимать деятельность, направленную на самостоятельное решение творческой задачи в рамках основных этапов научного исследования, результатом которой является получение знания, обладающего субъективной новизной.

Привлечение студентов к научной работе кафедр, проблемно-исследовательских лабораторий вуза и научно-исследовательских учреждений и производств позволяет студентам подняться на более высокий уровень исследовательских разработок, предусматривающих, помимо учебных целей, интересы развития науки (техники, технологии) для получения объективно нового знания. Подобного рода деятельность студентов можно с полным основанием считать *научно-исследовательской*.

Под *инновацией* (от англ. innovation – нововведение) в широком смысле слова понимается новшество, замена чего-либо новым [2, с. 48]. Основное свойство нововведения – это его влияние на образ жизни людей. В русле этого утверждения *инновационная деятельность* рассматривается как один из интеллектуальных видов деятельности людей, направленный на получение, распространение и потребление любых нововведений, которые существенным образом изменяют жизнь людей.

Таким образом, *инновационную деятельность студентов* можно определить как деятельность, связанную с получением, распространением и потреблением определенных нововведений посредством участия студентов

в создании инновационных проектов (продуктов, услуг, технологий и т. д.), выполняемых вузами самостоятельно и в интеграции с лабораториями наукоемких предприятий, научно-исследовательских и проектных организаций.

Исследовательская и инновационная деятельность студентов педагогического вуза реализуется в работах, разнообразных как по направлениям и содержанию, так и по формам и методам. При этом традиционно выделяется:

а) учебно-исследовательская работа студентов (УИРС), предусмотренная действующими учебными планами (выполнение лабораторно-практических работ с элементами исследования, реферативные исследования, исследования, проводимые в период производственной практики, выполнение курсовых и дипломных работ);

б) научно-исследовательская работа студентов (НИРС), сверх требований учебного плана (участие в работе исследовательских групп и проблемных лабораторий, в научных конференциях, семинарах и т. д.).

Построение образовательного процесса факультета художественно-технологического образования Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии на основе дизайн-подхода потребовало использования новых форм организации исследовательской и инновационной деятельности студентов. При этом в рамках работ первого вида (УИРС) особое место отводится учебной проектной деятельности – дизайн-проектированию.

Отметим, опираясь на мнение исследователей [4; 5], что специфика учебного дизайн-проектирования собственно и состоит в преобладании самостоятельной творческо-исследовательской деятельности, объединяющей познавательную и преобразовательную активность студента, обеспечивая при этом развитие творческих способностей и мышления, формируя его ценностные ориентации.

В дизайн-проектировании учебно-исследовательская деятельность активизирует познавательную деятельность студентов, служит обобщению исследовательского и творческого поиска и в зависимости от стадии проектирования реализуется:

а) в процессе проведения предпроектных исследований:

– при сборе и анализе необходимых для проектирования данных;

– посредством реферативного исследования по теме проекта.

б) в процессе собственно проектирования:

– при поиске исходных идей посредством исследования существующих подходов к теме проектирования и их критической оценки;

– при составлении аналитических отчетов об экскурсиях на выставки и предприятия, посещаемых в рамках работы над проектом;

– при составлении пояснительной записки к проекту, с обоснованием поставленной проблемы и характеристикой каждого раздела.

в) в процессе подведения итогов проектирования:

– при подготовке доклада к защите с аргументацией актуальности проекта, теоретическими обобщениями и выводами;

- при проведении самоанализа качества выполненного проекта и хода проектирования;
- при участии в открытой дискуссии в процессе защиты проекта;
- при участии в оценке, анализе и обсуждении результатов проектирования других студентов.

При этом логика организации дизайн-проектирования предполагает развитие подготовленности студентов к выполнению творческих исследовательских действий при решении разнообразных исследовательских задач на уровне планирования, сбора информации, ее обработки и анализа, фиксирования промежуточных и итоговых результатов исследовательской работы, использования полученных результатов в практике проектирования, с последовательным усложнением характера исследовательской деятельности.

Успешное овладение перечисленными видами учебно-исследовательской деятельности позволяет студентам подняться на более высокий уровень творческо-исследовательских разработок – курсовое и дипломное проектирование, включающее элементы научного исследования, при котором существенно возрастает и собственно объем исследовательской работы, и уровень самостоятельности студента.

Курсовые и дипломные работы, выполняемые как по дисциплинам теоретического направления («Мировая художественная культура», «История дизайна, науки и техники», «История костюма»), так и по практико-ориентированным дисциплинам («Конструирование изделий», «Проектирование изделий», «Технология художественной обработки материалов») подразумевают существенную долю исследований теоретического характера, позволяющих студентам получить навыки самостоятельного проведения исследований в теоретических областях науки и практически применить их в собственной проектной, конструкторской и художественно-технологической деятельности. В этом смысле интересны исследования, выполняемые вузом совместно с музеями (краеведческими, народных ремесел и промыслов и т. д.) и посвященные исследованию и реконструкции исторического и народного костюма, воссозданию бытовых предметов, интерьеров, утраченных элементов городского ландшафта.

В учебном дизайн-проектировании, как и в реальной практике, используются репродуктивная и продуктивная формы деятельности, рассматривающиеся как два исходных условия проектирования: проектирование по образцам, логическим аналогам, прототипам и проектирование принципиально нового изделия, иными словами, проектирование аналоговое и инновационное.

Целесообразно продвижение студентов в соответствии с этапом обучения от репродуктивной деятельности к новаторской – инновационной с повышением уровня сложности дизайн-проектов:

1-й уровень (начальный этап обучения) – *преемственные дизайн-проекты (по образцам, прототипам, логическим аналогам)*: разработка неслож-

ных локальных мини-проектов на занятиях по историко-художественным и технологическим дисциплинам;

2-й уровень (начальный и основной этапы обучения) – *творческо-исследовательские дизайн-проекты*: разработка локальных проектов средней сложности по творческо-конструкторским и специальным дизайн-дисциплинам;

3-й уровень (завершающий этап обучения) – *инновационные дизайн-проекты*: разработка комплексных проектов повышенной сложности в рамках курсовых и дипломных работ, по блокам дисциплин: «*Индустриальный дизайн*», «*Дизайн среды*», «*Дизайн костюма*», «*Региональный дизайн*».

Тематика локальных, курсовых и дипломных проектов выбирается студентами самостоятельно в русле направлений предложенных вузом, либо в рамках заказов и предложений от внешних организаций, в том числе и образовательных учреждений. Постановка перед каждым студентом конкретной проблемы с конкретным адресатом организует творческую исследовательскую деятельность, создает предпосылки для оригинального дизайнерского решения. Инновационное проектирование, в этом случае, осуществляет интеграцию отдельных знаний из области научного, технического и художественного творчества путем актуализации ранее полученных знаний, переноса прошлого опыта на решение данной задачи, преобразования вновь полученной в ходе проектирования информации в конечный продукт.

При этом, как показывает практика, инновационный характер чаще имеют проекты, объединяющие в создании нового продукта разные виды дизайна, на основе применения традиционных материалов и инновационных технологий их обработки, либо, использующие нетрадиционные материалы и требующие, новых, адекватных способов обработки. В этом смысле интересны дизайн-проекты, связанные с утилизацией упаковочных материалов (мебель из картона, пластиковых бутылок, и т. д.); разработкой коллекций одежды из разнообразных, в том числе нетрадиционных материалов (пластмасса, бумаги, CD-дисков, листьев и стеблей растений и т. д.), проекты по созданию современных изделий в русле эко- и этно- дизайна (предметы быта, посуда игрушки из бересты, дерева и т. д.) и другие проекты, требующие нетривиальных решений.

Включение студентов в инновационное дизайн-проектирование, не только развивает творческое мышление студентов, но и способствует развитию интуиции, особого «видения» потребностей и социальных проблем общества, что в профессиональном плане необходимо будущему учителю, уже в силу нацеленности курса «Технология» на подготовку учащихся к решению конкретных проблем в течение всей жизни.

Исследовательская и инновационная деятельность студентов - будущих учителей технологии в условиях реализации дизайн-подхода не должна ограничиваться рамками учебного процесса. Привлечение студентов к различным формам научно-исследовательской работы, проводимой вне учебного процесса, благоприятствует приобретению исследовательских умений и на-

выков, способствует овладению современными методами и технологиями исследовательской, опытно-экспериментальной и проектной деятельности.

Оптимальным для данного подхода является создание в вузе специально развитой инфраструктуры (студенческие исследовательские группы и лаборатории, дизайн-бюро, творческие мастерские, студенческие учебно-научно-инновационные комплексы и т. д.), погружающей студента в полноценную научную и творческую среду, предоставляя ему возможность найти единомышленников и среди студентов и среди преподавателей. Ценным опытом можно считать участие студентов в работе творческо-исследовательских объединений: «Дизайн-бюро» – по разработке интерьеров, в первую очередь, для социально-значимых учреждений (школы, больницы и т. д.); «Лаборатории ландшафтного дизайна» – по реабилитации разрушенных и созданию искусственных ландшафтов (восстановление городского парка, проект мини-парка вуза или школы); «Студии моды» – по разработке коллекций одежды, в том числе, формы для учащихся образовательных учреждений; «Имидж-лаборатории» – по формированию целостного имиджа компании и т. д. Учитывая специфику вуза и характер дизайнерской подготовки будущих учителей технологии одним из перспективных направлений, реализуемых в научно-исследовательской работе, является участие студентов в научных исследованиях по внедрению дизайнерского подхода в технологическую подготовку школьников (в рамках работы студенческой лаборатории педагогических исследований в образовательной области «Технология»).

Наличие хорошо организованной интеграционной связи с представителями дизайнерских фирм, творческо-исследовательских групп при предприятиях, образовательных учреждений способствует внедрению результатов проводимых исследований, реализации инновационных разработок студентов, что, несомненно, активизирует научно-исследовательскую деятельность студентов, мотивирует к участию в новых проектах.

Характерным атрибутом научно-исследовательской работы является представление ее результатов, реализующееся в условиях дизайн-подхода в виде участия студентов с устными докладами, публикациями статей и тезисов в научных конференциях и семинарах, круглых столах; в виде презентации проектов и образцов изделий, коллекций на творческих конкурсах и выставках разного уровня; в виде защиты инновационных проектов в рамках внутривузовских и государственных грантов и т. д. Для студентов это ценный опыт публичного выступления, участия в открытой дискуссии или работы над публикацией, требующий при подготовке доклада, презентации или статьи аргументированного и логичного изложения материала, грамотного использования научной и специальной терминологии, умения делать обобщения и выводы.

В рамках реализации дизайн-подхода деятельность преподавателя – руководителя научно-исследовательской работы должна быть направлена на создание условий для творческой самореализации студента. Организуя на-

учно-исследовательскую работу индивидуально и в группе, преподаватель участвует в выработке вместе со студентами целевой установки, ставит перед студентами общие исследовательские задачи в соответствии с этапами творческого процесса, раскрывает содержание работы, корректирует предложения студента. Вместе с тем, преподаватель «...все больше должен выступать в роли консультанта, советчика...» [3, с. 294] помогая, таким образом, студенту занять позицию субъекта творческой и научной деятельности, сформировать определенный положительный опыт по ее осуществлению.

Как показывает практика, вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу, целесообразно начинать на начальных ступенях профессионального образования, что соответственно предполагает раннюю диагностику их интересов, способностей и склонностей, к которым, в рамках реализации дизайн-подхода, относятся:

- начальный объем специальных и научных знаний;
- энтузиазм и воодушевление творческой и научной работой;
- способность к генерированию идей;
- настойчивость при решении творческих и научных проблем;
- интерес к новейшим творческим и научным достижениям, в том числе и в смежных дисциплинах;
- стремление к реализации собственного творческого и научного потенциала. Своевременная диагностика интересов и способностей студентов поможет каждому из них найти свой путь к успеху в науке и творчестве, в профессиональном становлении будущего учителя.

Организация научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов требует создания необходимых психолого-педагогических условий [3], в рамках реализации дизайн-подхода при подготовке будущих учителей технологии включающих:

1. Формирование и развитие у студентов положительной мотивации к исследовательской и инновационной деятельности. С позиций личностного смысла мотивационной опорой в данном случае могут служить как содержательные мотивы:

- интерес к новому (научному знанию и способам его добывания);
- мотивы саморазвития и самоактуализации в процессе познания, в первую очередь, мотивы, связанные с профессиональным саморазвитием студентов, придающие личностную значимость исследовательской и инновационной деятельности полезной для будущей профессии, повышающей в дальнейшем их конкурентноспособность и профессиональную мобильность (подготовка портфолио дизайн-деятельности студента, исследовательские разработки по внедрению дизайн-подхода в технологическую подготовку школьников и т. д.);
- мотив достижения, реализуемый и удовлетворяемый через успехи в исследовательской и инновационной деятельности (участие в творческих конкурсах, выставках), так и социальные (социально-аффилиативные):

– коммуникативные мотивы (сотрудничество с сокурсниками и преподавателями, признание в коллективе на основе успехов в творческо-исследовательской деятельности):

– мотивы получения одобрения (целенаправленное моральное и материальное поощрение студентов, занимающихся исследовательской и инновационной деятельностью).

2. Формирование у студентов системы научно-методологических знаний, раскрывающей основные аспекты научного, технического и художественного творчества.

3. Обеспечение возможности для проявления в научно-исследовательской и инновационной деятельности субъектной позиции студента при направляющей роли научного руководителя.

4. Осуществление ранней диагностики интересов и способностей студентов к самостоятельной творческо-исследовательской деятельности.

5. Предоставление студентам права выбора тематики творческо-исследовательских и инновационных разработок в области дизайнерских, инженерно-технических, экономических и образовательных направлений.

6. Предоставление возможностей для участия в междисциплинарной научно-исследовательской и инновационной деятельности, через интеграцию знаний, умений и навыков, приобретаемых в ходе изучения смежных дисциплин и создающих предпосылки для их практического применения в учебном дизайн-проектировании.

7. Организация доступа к информационным источникам и базам вуза, межвузовского сообщества, информационного пространства в целом (библиотеки вузов, музеев, предприятий и учреждений, МБА, Интернет и т. д.).

8. Включение студентов в реальный процесс научно-исследовательской и инновационной деятельности по решению актуальных проблем во взаимодействии социальных, функциональных, эстетических, технических и экономических факторов, в специально развитой инфраструктуре вуза (студенческие учебно-научно-инновационные комплексы, дизайн-бюро, творческие мастерские и т. д.).

9. Предоставление возможности осуществления контактов студентов с представителями научно-исследовательских и проектных организаций, дизайнерских фирм, образовательных учреждений с целью внедрения результатов исследовательских и инновационных разработок студентов.

10. Обеспечение своевременной и адекватной оценки научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов (внедрение комплекса критериев дизайн-проектной деятельности студентов; использование портфолио дизайн-деятельности как научное досье студента).

11. Обеспечение возможности представления результатов научно-исследовательской деятельности в виде участия студентов в научных конференциях и семинарах, круглых столах (с публикациями статей и тезисов), творческих конкурсах, грантах и выставках разного уровня.

Резюмируя материал, изложенный в статье, отметим, что правильная организация научно-исследовательской и инновационной деятельности в условиях реализации дизайн-подхода способствует подготовке будущих учителей технологии, как компетентных профессионалов, владеющих умениями и навыками научно-исследовательской работы (умениями быстро ориентироваться в потоках информации, умениями создавать новые модели, и познавательные (научные гипотезы), и практические инновационные модели новых продуктов, услуг, технологий в производственно-технологических, экономических, образовательных и других областях, ориентированных на инновационные способы мышления и деятельности, конкурентноспособных и мобильных, обладающих творческой активностью, комплексом знаний и умений в области дизайна, успешно реализуемых в образовательных учреждениях и в реальном секторе экономики.

### Библиографический список

1. **Бордовский, Г. А.** Научно-исследовательская деятельность – решающее условие повышения качества подготовки специалиста [Текст] / Г. А. Бордовский // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – Вып. VII. – С. 3–7.
2. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст]/ Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
3. **Пидкасистый, П. И.** Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. [Текст]/ П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
4. **Розенсон, И. А.** Основы теории дизайна [Текст]: учебник для вузов. / И. А. Розенсон. – СПб.: Питер, 2006. – 219 с.
5. **Тхагапсоев, Х. Г.** Дизайн как феномен культуры и образования [Текст]/ Х. Г. Тхагапсоев – Нальчик: Нальчикский колледж дизайна, 1997. – 39 с.
6. **Хотунцев, Ю. Л.** Цель технологического образования в школе – формирование элементов технологической культуры учащихся // Технологическое и экологическое образование и технологическая культура школьников [Текст]/ Ю. Л. Хотунцев. – М.: Эслан, 2007. – 243 с.

УДК 37.01

***Девтерова Зурета Руслановна***

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета информационных систем в экономике и юриспруденции Майкопского государственного технологического университета, zuretamgtu@rambler.ru, Майкоп*

## **МЕТОДОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

***Devterova Zureta Ruslanovna***

*PhD in Pedagogics, Senior lecturer at the Department of foreign languages at the faculty of information systems in economics and jurisprudence, Maikop State Technological University, Maikop*

## **METHODOLOGY OF REALIZATION OF SYSTEMS OF REMOTE TRAINING**

Процесс информатизации образования, поддерживая интеграционные тенденции познания закономерностей развития предметных областей и окружающей среды, актуализирует разработку подходов к использованию потенциала информационных технологий обучения для развития личности студентов, повышения уровня креативности их мышления, формирования умений разрабатывать стратегию поиска решения как учебных, так и практических задач, прогнозировать результаты реализации принятых решений на основе моделирования изучаемых объектов, явлений, процессов, взаимосвязей между ними. В процессе зарождения и развития информационного общества огромное значение имеют проблемы, связанные с организацией образовательного процесса.

Перспективная система образования должна быть способна не только вооружать знаниями обучающегося, но и вследствие постоянного и быстрого обновления знаний в нашу эпоху формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении знаниями, умениями и навыками самообразования, а также самостоятельной и творческой деятельности в течение всей активной жизни человека. В последнее время в образовательной сфере предлагаются различные технологии и формы обучения, позволяющие повысить уровень и эффективность образования [2].

Это обусловливается тем, что учебный процесс в высшей школе подчинен не столько задаче информационного насыщения, сколько формированию продуктивного мышления, развитию интеллектуального потенциала личности, становлению способов логического анализа и всесторонней обработки потребляемой информации, творческому конструированию.

Сегодняшний уровень развития информационных и коммуникационных технологий закладывает реальный фундамент для создания глобальной системы дистанционного образования – одной из перспективных и эффективных систем подготовки специалистов.

Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа студента, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения. Ключевым понятием дистанционной формы обучения является «интерактивность», т. е. систематическое взаимодействие учителя (преподавателя) и учащегося (студента) и учащихся между собой [3].

Сегодня основой педагогического процесса в высшей школе является формирование потребности в самообразовании посредством обучения методологии самостоятельной работы в информационно-образовательной среде и при увеличении ее доли в образовательном процессе. Система дистанционного обучения рассматривает студента как субъекта обучения, а образовательный процесс направлен не столько на трансляцию знаний, сколько на развитие познавательных способностей. При этом функции педагога варьируются от информационно-контролирующих до консультационно-координирующих.

Анализ существующих форм обучения подводит нас к выводу о том, что форма обучения представляет собой способ организации образовательного процесса, отличающийся двумя основными признаками:

- 1) соотношение объемов непосредственного и опосредованного педагогического общения со студентом (очная, заочная формы обучения);
- 2) соотношение между объемом обязательных коллективных занятий и самостоятельной работы студентов.

В связи с этим огромную роль играет организационно-методическая деятельность преподавателя по управлению учебным процессом с использованием информационных и коммуникационных технологий и деятельность по обеспечению процесса обучения учебно-методическими материалами, обеспечивающих самостоятельную учебную деятельность студентов.

Дистанционное обучение по своей сути может быть подразделено на несколько видов. Каждый вид обусловлен способом передачи и получения инструкций и материалов по обучению от преподавателя к студенту. В свою очередь, в этом процессе немалую роль играют те средства и носители информации, которые используются.

Важным признаком классификации дистанционного обучения является совокупность используемых в учебном процессе педагогических методов и приемов. Выбрав в качестве критерия способ коммуникации преподавателей и обучаемых, эти методы (приемы), объединенные в четыре группы, можно классифицировать следующим образом:

1. Методы обучения посредством взаимодействия обучаемого с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других обучаемых (самообучение). Для осуществления этих методов создаются различные образовательные ресурсы: печатные, аудио- и видеоматериалы, а также учебные пособия, доставляемые по телекоммуникационным сетям (интерактивные базы данных, электронные издания и компьютерные обучающие системы).

2. Методы индивидуализированного преподавания и обучения, для которых характерны взаимоотношения одного студента с одним преподавателем или одного студента с другим студентом (обучение «один к одному»). Эти методы могут реализоваться в дистанционном обучении в основном посредством таких технологий, как телефон, голосовая почта, факс, электронная почта.

3. Методы, в основе которых лежит изложение учебного материала преподавателем, при этом обучаемые не играют активной роли в коммуникации (обучение «один ко многим»). Эти методы, свойственные традиционной образовательной системе, получают новое развитие на базе современных информационных технологий. Так, лекции, записанные на аудио- или видеокассеты, читаемые по радио или телевидению, дополняются в современном дистанционном обучении так называемыми электронными лекциями, т. е. лекционным материалом, распространяемым по компьютерным сетям с помощью систем досок объявлений. Электронная лекция может представлять собой подборку статей или выдержек из них, а также учебных материалов, которые готовят обучаемых к будущим дискуссиям. На базе технологии электронной доски объявлений развивается также метод проведения учебных электронных симпозиумов, представляющих собой серию выступлений нескольких авторитетных ученых.

4. Методы, для которых характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса (обучение «многие ко многим»). Значение этих методов и интенсивность их использования существенно возрастает с развитием обучающих телекоммуникационных технологий.

Именно эти методы, которые ориентированы на групповую работу студентов, представляют наибольший интерес для дистанционного обучения. Обучение в сотрудничестве создает активный познавательный процесс, обеспечивая работу с различными источниками информации. Эти методы предусматривают широкое использование исследовательских и проблемных способов обучения, применение полученных знаний в совместной или индивидуальной деятельности, развитие не только самостоятельного критического мышления, но и культуры общения, умения выполнять различные социальные роли в совместной деятельности. Такие методы также наиболее эффективно решают проблемы личностно-ориентированного обучения. Студенты получают реальную возможность в соответствии с индивидуальными задатками, способностями достигать определенных результатов в различных областях знаний, осмысливать получаемые знания, в результате чего им удается сформировать собственную аргументированную точку зрения на многие жизненные проблемы [4].

При обучении в сотрудничестве решаются следующие задачи:

- студент гораздо лучше учится, если он умеет устанавливать социальные контакты с другими членами коллектива;
- от умения общаться с другими членами коллектива зависит, и умение студентов четко излагать свои мысли, грамотно и логически писать;

– в процессе социальных контактов между студентами создается учебное сообщество людей, владеющих определенными знаниями и готовых получать новые знания в процессе общения друг с другом, совместной познавательной деятельности.

Роль преподавателя при таком обучении сводится к тому, что он задает тему для студентов (ставит учебную задачу), а далее он должен создать и поддерживать такую благоприятную среду общения и психологический климат, при которых обучаемые могли бы работать в сотрудничестве. При этом в отличие от других методов обучения преподаватель сам является полноправным участником процесса обучения, что, разумеется, не снимает с него ответственности за координацию, управление ходом дискуссий, а также за подготовку материалов, разработку плана работы, обсуждаемых вопросов и тем.

Обучение в сотрудничестве может иметь различные формы.

Метод проектов предполагает комплексный процесс обучения, позволяющий обучаемому проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, результатом которой является создание какого-либо продукта или явления. В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих интересов обучаемых, умений самостоятельно формировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Этот метод обучения всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся (индивидуальную, парную, групповую), которую обучаемые выполняют в течение определенного отрезка времени.

Методы проблемного обучения основаны на рассмотрении сложных познавательных задач, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес. В процессе проблемного обучения внимание студентов фокусируется на важных проблемах, они стимулируют познавательную активность, способствуют развитию умений и навыков по решению проблем. Образовательный процесс строится вокруг обучаемого, вся работа организуется в малых группах. Роль преподавателя сводится к наблюдению и поддержке, но не более.

Для исследовательского метода обучения характерно наличие четко поставленных актуальных и значимых для участников целей, продуманной и обоснованной структуры, широкого использования арсенала методов исследования, использования научных методов обработки и оформления результатов. При этом принцип доступности и содержания методов исследования становится ведущим. Тематика исследовательских проектов должна отражать наиболее актуальные проблемы развития предметной области, учитывать их значимость для развития исследовательских навыков обучаемых.

Игровые методы в условиях дистанционного обучения получают новое рождение. Они способны решить много проблем, вызванных спецификой образовательной среды виртуального общения. При этом игровой средой

становится Интернет, что диктует свои законы дидактической реализации этого метода обучения. С педагогической точки зрения можно выделить следующие виды игр: обучающие, тренировочные, контролирующие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные, творческие, коммуникативные, диагностические и др. По характеру игровой методики выделяются предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и другие игры.

Обучение в сотрудничестве предполагает групповую совместную работу студентов. Для того чтобы она была успешной, обучаемые осваивают ряд алгоритмов, приемов и методов совместного принятия решений, выработки общей стратегии действий и решения возникающих проблем, поиска их решений, которые успешно используют в дальнейшем в ходе сетевых дискуссий, проектов и т. д. При этом иногда может возникнуть ситуация, когда требуется принять коллективное решение или сгенерировать новую идею в очень жесткие сроки. В этом случае хорошо зарекомендовал себя такой прием, как «мозговая атака». В условиях Интернета метод «мозговой атаки» эффективен при проведении мультимедийных, аудио- и видеоконференций и он-лайн чатов, т. е. в условиях интенсивного общения в режиме реального времени [3].

Средствами дистанционного обучения могут быть:

- учебные книги (твердые копии на бумажных носителях и электронные варианты учебников, учебно-методических пособий, справочников и т. д.);
- сетевые учебно-методические пособия;
- компьютерные обучающие системы в обычном и мультимедийном вариантах;
- учебно-информационные аудиоматериалы;
- учебно-информационные видеоматериалы;
- лабораторные дистанционные практикумы;
- тренажеры с удаленным доступом;
- базы данных и знаний с удаленным доступом;
- электронные библиотеки с удаленным доступом.

Печатные издания, представляющие собой традиционные учебники и учебно-методические пособия, широко используются в системах дистанционного обучения, где технический уровень оснащения образовательного процесса высок. Как правило, печатные издания для системы дистанционного обучения имеют блочно-модульную структуру, содержат инструкции по изучению материала и организации самостоятельной работы. Обязательными элементами в них являются контрольные задания, толковые словари, вопросы для самопроверки с ответами и тренировочные задания.

В интерактивных базах данных систематизируются массивы данных, которые могут быть доступны посредством телекоммуникаций. Используя эти ресурсы, разработчики курсов, например, могут поддерживать локальные базы данных, как для студентов, так и для преподавателей. Другим ре-

шением является предоставление доступа к внешним базам данных. Число баз данных, доступных через компьютерные сети, растет очень быстро.

Электронные издания представляют собой электронный вариант печатных учебных материалов, но обладают компактностью хранения в памяти компьютера или на внешнем магнитном носителе, возможностью оперативного внесения изменений и передачи на большие расстояния по электронной почте. При наличии принтера такие издания легко превращаются в твердую копию.

Электронные журналы распространяются среди подписчиков через компьютерные сети. Они становятся все более важным источником получения информации и обучения. Студенты подписываются на такие журналы в целях использования их в качестве неотъемлемой части курса или как дополнения к курсовым работам.

Компьютерные обучающие системы (программно-методические комплексы, программные средства учебного назначения, обучающие и контролируемые программы) стали применяться как средства обучения в начале 1970-х годов. В этих средствах отражаются предметные области, в той или иной мере реализуются технологии их изучения, обеспечиваются условия для осуществления различных видов учебной деятельности [1]. Компьютерные обучающие системы позволяют:

- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения;
- осуществлять контроль с диагностикой ошибок и обратной связью;
- осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности, экономить учебное время за счет выполнения компьютером трудоемких рутинных вычислительных работ;
- визуализировать учебную информацию;
- моделировать и имитировать изучаемые процессы и явления, проводить лабораторные работы в условиях имитации на компьютере реального эксперимента;
- формировать умение принимать оптимальное решение в различных ситуациях;
- развивать определенный вид мышления (например, наглядно-образного, теоретического);
- усиливать мотивацию обучения (например, за счет изобразительных средств программы или использования игровых ситуаций);
- формировать культуру познавательной деятельности.

В зависимости от выбора средств дистанционного обучения и формы коммуникации можно выделить три вида представления учебной информации.

1. «Единичная медиа» – предполагает использование какого-либо одного средства обучения и канала передачи информации. Например, обучение через переписку, учебные радио- или теле- передачи. В этой модели доминирующим средством обучения является печатный и графический материалы. Практически отсутствует двусторонняя коммуникация, что приближает такой метод дистанционного обучения к традиционному заочному обучению.

2. «Мультимедиа» – предполагает использование различных средств обучения: учебные пособия на печатной основе, компьютерные обучающие системы на различных носителях, аудио- и видеозаписи и т. п. Однако доминирует при этом передача информации в «одну сторону» при ограниченной двусторонней коммуникации. При необходимости используются элементы очного обучения: личные встречи обучаемых и преподавателей, проведение итоговых учебных семинаров или консультаций, очный прием экзаменов и т. п.

3. «Гипермедия» – модель дистанционного обучения третьего поколения, которая предусматривает использование новых информационных технологий при доминирующей роли компьютерных телекоммуникаций. Простейшей формой при этом является использование электронной почты и телеконференций, а также аудиообучение (сочетание телефона и телефакса). При дальнейшем развитии этот вид дистанционного обучения предполагает использование комплекса таких средств, как видео, телефакс и телефон (для проведения видеоконференций), аудиографику в трехмерном изображении и анимации при одновременном широком использовании видеодисков, различных гиперсредств, систем знаний и искусственного интеллекта.

Дистанционное обучение предусматривает развитие следующих трех видов технологий:

1) кейс-технология, когда учебно-методические материалы комплектуются в специальный набор (кейс) и передаются (пересылаются) студенту для самостоятельного изучения с периодическими консультациями и контролем знаний преподавателями;

2) TV-технология, которая базируется на использовании телевизионных лекций с консультациями;

3) сетевая технология, построенная на использовании возможностей локальных и глобальных сетей как для обеспечения студента учебно-методическим материалом, так и для интерактивного взаимодействия преподавателя и студента.

При применении кейс – технологии обучающиеся получают комплект учебно-методических материалов. Данный комплект может включать в себя пособия, методические указания, задачки, выполненные на бумажных или электронных носителях, аудио- и видеоматериалы. Обучаемые изучают их самостоятельно в ходе выполнения контрольных заданий, курсовых проектов, следуя прилагаемым указаниям. При необходимости существует возможность обращения за помощью к персональному тьютору – преподавателю-консультанту, сертифицированному базовым учебным заведением, которое осуществляет учебный процесс в дистанционной форме.

Для обеспечения связи обучаемых с тьюторами базовое учебное заведение, как правило, организует сеть региональных учебных центров. Очные встречи с тьюторами осуществляются периодически несколько раз в месяц, возможны также консультации по телефону, факсу, электронной почте. Экзамены проводятся очно с оформлением соответствующих документов.

Особенностью локально-сетевой технологии является осуществление различных форм индивидуальной и групповой учебной работы на базе локальной компьютерной сети. Взаимодействие преподавателя и обучаемых происходит в компьютерном классе с использованием, как традиционных вербальных средств, так и в режиме, предусмотренном изучаемым дистанционным курсом, например при автоматизированном тестировании с целью проверки уровня усвоения знаний.

В условиях глобально-сетевой технологии обучение происходит с использованием сети Интернет. В настоящее время это наиболее перспективная и развивающаяся технология дистанционного обучения, так как она позволяет наиболее полно использовать технические возможности сети Интернет для организации обучения.

Методика дистанционного обучения не исчерпывается решением вопросов «чему учить и как учить», но и предполагает разрешение вопроса «как учиться». Существуют два основных режима дистанционного обучения: синхронное и асинхронное.

Синхронной называется такая связь, когда приемник и передатчик информации работают в одних временных параметрах, как это происходит, например, в образовательном телевидении. При синхронном обучении дистанционно разделены вуз, обеспечивавший проведение занятий (лекций, консультаций), и группа одновременно занимающихся студентов (это может быть виртуальная учебная группа, студенты в которой не обязательно находятся в одной аудитории и даже в одном городе). При этом взаимодействие между преподавателем и студентами происходит в реальном масштабе времени.

Асинхронной называется такая связь, когда прием и передача сообщения осуществляются в разных временных параметрах, как, например, на курсах обучения по переписке. При асинхронном обучении студенты, удаленные от вуза, составляют группы одного курса и занимаются по индивидуальному учебному плану с использованием единых учебно-методических материалов.

Связь на уровне традиционной учебной аудитории легко переключается с синхронного на асинхронный режим в процессе перехода преподавателя и студентов с обсуждения темы (синхронная работа) к упражнению, которое преподаватель записывает на доске, или к заданию для курсовой работы (асинхронная работа).

В системе телекоммуникаций также можно осуществлять переключения между двумя режимами обучения, но такие переключения проходят не очень гладко, поскольку приходится переходить с одной технологии на другую. Так, факс, электронная почта, компьютерная телеконференция являются для дистанционного обучения асинхронными режимами, а видеоконференция – это синхронная система связи, позволяющая преподавателю и студенту общаться в масштабе реального времени в форме электронного телеприсутствия.

Видеоконференция в системе дистанционного обучения является одним из самых мощных средств повышения эффективности учебного процесса. Именно она может служить основой синхронного режима обучения, фактически стирающего грань между очным и дистанционным обучением. Действительно, такая телекоммуникационная связь реализует возможность «естественного» общения между преподавателем и студентами виртуальной учебной группы, занимающимися по технологии дистанционного обучения. Она позволяет не только видеть и слышать друг друга, но и проводить совместное рассмотрение и обсуждение таблиц, графиков, видеосюжетов и т. п.

Таким образом, дистанционное обучение – это специфичный учебный процесс, который строится, как и любой другой, в соответствии с логикой познавательной деятельности, но реализуется средствами Интернет-технологий, видеоконференций, интерактивного телевидения, другими интерактивными средствами. Основной идеей методики дистанционного обучения является создание учебной информационной среды, включающей в себя компьютерные информационные источники, электронные библиотеки, видео - и аудиотеки, книги и учебные пособия. Информационно-образовательная среда предоставляет уникальные возможности обучаемым для получения знаний как самостоятельно, так и под руководством преподавателей.

#### Библиографический список

1. **Андреев, А. А.** Введение в дистанционное обучение. ч. II. [Текст]/ А. А. Андреев. – М.: МЭСИ, 1998. – 50 с.
2. **Волженина, Н. В.** Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения: учебное пособие [Текст]/ Н. В. Волженина. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008. – 67 с.
3. **Педагогические** технологии дистанционного обучения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др./ Под ред. Е. С. Полат. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академии», 2008. – 400 с.
4. **Уваров, А. Ю.** Организация и проведение учебных телекоммуникационных проектов [Текст]/ А. Ю. Уваров. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001. – 146 с.

УДК 37.031.4

**Мехнин Александр Михайлович**

*Аспирант кафедры «Теоретической, экспериментальной физики и компьютерных методов физики» Курганского государственного университета, ammh@mail.ru, Курган*

## **СОДЕРЖАНИЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

**Mekhnin Alexander Mihaylovich**

*Graduate student «Theoretical, experimental physics and computer methods of physics» Kurgan State university, ammh@mail.ru, Kurgan*

## **CONTENTS POLYTECHNIC EDUCATION IN THE COMPETENCY APPROACH**

Требования к квалификации молодого специалиста технического профиля предъявляемые работодателем, сегодня, достаточно высоки, они касаются того, личностного политехнического инструментария, которым должен быть вооружен модой специалист научно-технического профиля для решения физико-технических задач в профессиональной деятельности, успешного получения естественно-научного или технического образования. Существующая система образования должна обеспечивать соответствие образовательного потенциала трудовых ресурсов, техники, технологии, методам управления производством, которые сегодня развиваются очень быстро. В этом состоит одна из основных задач политехнического образования учащихся, которое должно начаться еще в школе.

В настоящее время отсутствует единый подход к определению содержания политехнического образования, как в средней, так и в высшей школе. Содержание этого образования определяется исходя из содержания изучаемых наук техники и технологии производства, а сегодня еще автоматике, кибернетики и информационных технологий. В дидактике пока не сложилось единого подхода к отбору содержания политехнического образования, который определял бы содержание политехнического образования на основе функционального подхода, исходя из инвариантных составляющих деятельности, специалиста широкого научно-технического профиля.

В научной и методической литературе недостаточно освещены роль и возможности общеобразовательных и специальных дисциплин в политехнической подготовке обучающихся, это приводит к значительным недостаткам в практике обучения. Авторы ряда работ рекомендуют использовать при изучении специальных дисциплин обширный естественнонаучный материал, т. е. опираться на определенные знания, сформированные у учащихся при изучении курсов этих дисциплин. В противоположность этому авторы других работ рекомендуют вводить этот же специальный материал в курсы естественнонаучных дисциплин для иллюстрации использования того

или иного физического закона на практике. При этом авторы не указывают, какими критериями они руководствовались в выборе временного фактора межпредметных связей, реализуя их как предшествующие или последующие.

Большинство авторов, определяют структуру политехнического образования, через рассмотрение ее не в систематизированном виде, а лишь через отдельные компоненты политехнических понятий. При рассмотрении политехнических умений авторы не обращают внимание, на такие, как изучение технических объектов и технологических процессов с помощью специальной справочной литературы, умение изучать политехнические объекты в неизвестной учащимся модификации.

Достаточно много работ, посвященных исследованию межпредметных связей общеобразовательных и специальных дисциплин. Как известно, особенностью этих связей является то, что в основе их реализации должны лежать принцип политехнизма и принцип профессиональной направленности.

Кроме того, необходимо отметить, что без специальной подготовки преподавателя реализация любой методики будет недостаточно эффективной. Например, в процессе подготовки учителя физики в педагогических вузах на рассмотрении вопроса политехнизации обучения отводится всего 2 часа в общем курсе методики физики, а на практических занятиях (семинарах) этот вопрос не рассматривается. Поэтому, приступая к практической деятельности, подавляющее большинство молодых специалистов не могут с достаточной степенью эффективности организовать политехническое обучение в школе.

Анализ учебных пособий, научных статей, посвященных структуре и составу политехнического образования, показал, что содержание и методика целенаправленного формирования политехнических знаний, умений и навыков условиях современной школы разработаны слабо.

Изучение процесса обучения физике в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования на основе анкетирования учащихся и учителей физики, педагогов дополнительного образования города и области, а также анализ опыта педагогической работы и статистики региона по занятости детей в объединениях научно-технического направления позволили выявить следующие проблемы:

1) Низкий уровень развития комплекса физико-технических знаний, умений и навыков у большинства учащихся и выпускников общеобразовательных школ;

2) Отсутствие четко поставленной задачи целенаправленного формирования у учащихся политехнических знаний, умений и навыков в старших классах общеобразовательной школы;

3) Отсутствие системы целенаправленного формирования политехнической компетенции у учащихся общеобразовательной школы;

4) Недостаток учебного времени для проведения регулярной целенаправленной работы по формированию политехнической компетенции в рамках базовой школьной программы по физике;

5) Отсутствие образовательных программ для старшекласников соответствующих современным запросам обучающихся в области политехнического образования и способных сформировать полноценный комплекс знаний по конструированию, физике, информатике, технике и др.

При определении структуры политехнического образования предлагается воспользоваться компетентностным подходом, который поможет определить содержание образования при помощи совокупности компетенции, в области политехнического образования, необходимых современному специалисту.

В современных психолого-педагогических исследованиях проблеме профессиональной компетентности отводится одно из ведущих мест, о чем свидетельствуют материалы научных конференций, серии статей и монографий, исследующие сущность и структуру данного феномена, его значение для практической деятельности по подготовке современного специалиста. Подобное внимание к данной теме связано с необходимостью формирования новых подходов к определению содержания образования, в том числе к разработке требований к выпускникам школы.

В психолого-педагогической теории и практике представлены различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Общим для всех определений компетенции является понимание ее как способности (или готовности) индивида справляться с самыми различными задачами, которая проявляется в совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной работы. Соответственно, статус знаний, умений и навыков (явно или неявно) трансформируется из итоговых в разряд промежуточных целей образования или из целей образования переходит в инструментарий для достижения новых целей. Овладение базовыми компетенциями является показателем социальной и психологической зрелости личности.

Образовательные результаты и приоритеты в этой ситуации смещаются от достижения определенного уровня знаний, умений и навыков к совокупности компетенций – способностей, позволяющих успешно адаптироваться и действовать в динамичном мире. Происходит перенос центра внимания на самого человека, на его роль в изменении внешних условий развития.

Главной идеей развития компетентности личности является приобретение не только знаний и умений в условиях формального образования, но и увязывание этих знаний с теми, которые человек приобретает вне формального образования.

Компетенции не исключают знаний, умений и навыков, но отличаются от них. От знаний компетенции отличаются тем, что существуют в виде деятельности, а не только в виде информации о ней. От умений – тем, что компетенции могут применяться к решению разного рода задач (обладают свойством переноса); от навыков – тем, что они осознаны и не автоматизированы, что позволяет человеку действовать не только в типовой, но и в нестандартной ситуации.

С данных базовых позиций анализируется понятие «политехнической компетенции», специфика которого обусловлена действием общих, особенных и единичных требований к уровню политехнических знаний, а сущность и структура определяются сформированностью у будущего специалиста комплекса качеств, отвечающих требованиям, целям, задачам и характеру деятельности современного специалиста, будущего инженера, в состав которой входят:

– **Информационно-коммуникационная** – определяется умениями получать, обрабатывать, перерабатывать, анализировать, транслировать, информацию различными способами, получать знания в ходе общения;

– **Логистическая** – включает в себя организационные и управленческие качества личности как будущего специалиста;

– **Инструментально-техническая** определена совокупностью грамотного и эффективного использования технического инструментария.

В таблице 1 описан состав и структура политехнической компетенции, отражающий особенности деятельности специалиста научно-технического профиля.

Набор представленных в таблице компетенций определяет структуру политехнической компетенции и помогает сформировать содержание политехнического образования. Формирование полного комплекса политехнических компетенций требует организации целенаправленной комплексной системы политехнического образования.

Исходя из структуры политехнических компетенций, можно представить следующие показатели и критерии их сформированности.

**Показатели:**

- 1) наличие политехнических знаний;
- 2) сформированность политехнических умений;
- 3) приоритетность ценностных ориентаций на обучение в техническом вузе и применение политехнических компетенций в будущей профессиональной и др. деятельности;
- 4) наличие потребностей и мотиваций в саморазвитии политехнических компетенций;
- 5) развитые политехнические способности.

**Критерии:**

- 1) системность, глубина, объем, прочность политехнических знаний;
- 2) эффективное применение политехнических умений и знаний в типовой, измененной и творческой ситуации;
- 3) определенная структура ценностных ориентаций;
- 4) интерес к процессу обучения: выраженная потребность в обучении в техническом вузе, высокая мотивация при изучении и применении политехнических знаний;
- 5) системность политехнического мышления: прогностичность ума, перенос и интеграция технических знаний, рефлексия, свернутость операций при решении технических задач и др.

Таблица 1 – Состав политехнической компетенции

Составляющие политехнической компетенции		
Информационно-коммуникационная	Логистическая	Инструментально-техническая
<ul style="list-style-type: none"> <li>- теоретические знания;</li> <li>- представления о технологическом аспекте современной научной картины мира;</li> <li>- работа в коллективе;</li> <li>- навыки работы со справочной литературой;</li> <li>- работа с сетью Internet;</li> <li>- чтение и составление технической документации;</li> <li>- оперирование технической терминологией;</li> <li>- работа со справочной и специальной литературы на иностранном языке;</li> <li>- коммуникабельность;</li> <li>- эффективное общение с коллегами;</li> <li>- публичные демонстрации презентации результатов труда и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- самоорганизационная;</li> <li>- исследовательская;</li> <li>- организационная;</li> <li>- прогностическая;</li> <li>- технико-экономическое обоснование и оценка проектных решений;</li> <li>- управленческая;</li> <li>- креативная;</li> <li>- мобильность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- проведение прямых и косвенных измерений;</li> <li>- безопасность использования приборов и инструментов;</li> <li>- знание принципов работы приборов и инструментов;</li> <li>- работа с высокотехнологичной техникой;</li> <li>- эффективность использования приборов и инструментов;</li> <li>- обслуживание и использования приборов, оборудования, инструментов;</li> <li>- технологии обработки различных материалов;</li> <li>- работа по алгоритму;</li> <li>- способность упрощения, совершенствования, рационализации, взаимозаменяемости;</li> <li>- определение оптимальных методов работы;</li> <li>- конструкторская</li> </ul>

Актуальность выделения данных компетенций подтверждает тенденции развития систем образования развитых зарубежных стран. В условиях интеграции науки и производства усиливается роль проблемно ориентированных научно-технических дисциплин, направленных на определенные комплексные проблемы, виды социально-технической деятельности (эргономика, информатика, инженерная экология и т. д.), методологии инженерной, изобретательской мысли, как формы непосредственного сближения научного и технического творчества, преодоления противоречия между логикой науки и логикой производства. Такие знания, наряду с традиционными предметами, прикладными разделами естественных и общественных наук, следует рассматривать в качестве источников содержания политехнического образования. Данный вид обучения может быть реализован в системе дополнительного образования.

Рассматривая структуру политехнического образования, с точки зрения компетентностного подхода, большое внимание следует уделить практическому содержанию образования, которое нужно будущему специалисту, это измерительные и вычислительные умения, умение использовать наибо-

лее распространенные виды орудий труда, развитие научно-технического мышления и общей трудовой культуры учащихся. Поэтому инструментально-техническая составляющая политехнической компетенции требует наличия в составе содержания политехнического образования достаточного количества учебного материала способствующего получению обучающимися соответствующих знаний.

Перечень профессионально важных качеств, необходимых специалисту научно-технического профиля для успешного обучения в высшем учебном заведении и решения профессиональных задач, в соответствии с требованиями сгруппированы следующим образом:

- качества, научно-исследовательских специалистов;
- качества организатора, руководителя;
- качества технического специалиста.

В различных отраслях при разнообразии профессиональной деятельности в современном обществе (в любой из них) из состава ключевых компетенций на первый план выступают те или другие.

Таким образом, политехнические компетенции специалистов научно-технического профиля представляют собой сложную структуру, компоненты которой тесно взаимодействуют между собой, поскольку функционирование каждого из них является необходимым условием для эффективности работы всех остальных.

### Библиографический список

1. **Атутов, П. Р.** Концепция политехнического образования в условиях технологического этапа научно–технического прогресса//Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент [Текст]/Под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М., 1999.
2. **Курилёва, Н. Л.** Развитие технических способностей учащихся при обучении физике в основной школе текст [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н. Л. Курилёва. – М.: МПГУ – 2007. – 264 с.
3. **Коровин, В. А.** Программы элективных курсов. Физика. Профильное обучение: 9–11 кл. текст. [Текст]/ В. А. Коровин. – М.: Дрофа, 2005. – 125 с.
4. **Современные** требования к компетенциям и содержанию высшего профессионального образования [Текст]: сб. науч. ст. / под ред. Н. А. Читалина. – Чувашия: Шумерлин. изд. дом, 2009.
5. **Читалин, Н. А.** Проблемы обновления содержания и технологий высшего технического образования [Текст]/ Н. А. Читалин, Е. Л. Матухин, А. В. Чугунов // Высшее образование в России. 2008. – № 8.

## РАЗДЕЛ II ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

---

УДК 37.04.5

**Осипова Светлана Ивановна**

*Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой «Высшей математики» Сибирского федерального университета, osisi@yandex.ru, Красноярск*

**Соловьева Татьяна Владимировна**

*Аспирант Сибирского федерального университета, ст. преподаватель кафедры «Прикладная информатика и экономика» Хакасского технического института – филиала СФУ, soltan-17@mail.ru, Абакан*

### МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ И ЕЁ РАЗВИТИЕ В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

---

**Svetlana Ivanovna Osipova**

*Doctor of Pedagogics, Professor, Chief of the «Higher Mathematics» Department of The Siberian Federal University, osisi@yandex.ru, Krasnoyarsk*

**Tatyana Vladimirovna Solovyova**

*Postgraduate student of The Siberian Federal University, senior teacher of the Department of «Applied informatics and economics» of the Khakas Technical Institute – the Branch of the SFU, soltan-17@mail.ru, Abakan*

### METHODOICAL SYSTEM OF TEACHING AND ITS DEVELOPMENT IN PERSON-ORIENTED EDUCATION

Анализ сущности категории методическая система обучения (МСО) начнем с родового понятия «система». Отмечая отсутствие единого подхода к этому понятию, опираясь на работы Г. Н. Александрова, Н. И. Иванковой, Н. В. Тимошкиной, Т. Я. Чшиевой в данном исследовании систему понимаем как *совокупность взаимосвязанных между собой элементов, ориентированных на определенную цель*, обладающую свойствами целостности и интегративности. При этом цель выступает системообразующим элементом системы.

Такое понимание системы дает возможность отметить её целостность как важнейшее свойство, позволяющее рассматривать методическую систему обучения как целостное образование, а с другой стороны выделять ее отдельные компоненты. Интегративность как свойство системы определяет её новое качество, которое только ей присуще и не проявляется у отдельных элементов этой системы.

Переходя от родового понятия «система» к видовому – «методическая система», будем опираться на понятия «метод», «методика обучения». Исходя из общетеоретического понимания термина «метод» (от греч. *methodos*) – как способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупности приемов или операций практического или теоретического освоения (познания)

действительности, опираясь на исследования Н. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. В. Трифонова, Ю. Г. Фокина и др., *метод обучения определяется как способ организации познавательной деятельности учащихся.*

В [8] дается традиционное определение **метода обучения** как *способа взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленной на реализацию целей обучения, или как системы целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих задачи обучения.* На уровне способов организации учебной деятельности конкретному предмету метод трактуется более конкретно, что позволяет говорить о методике обучения.

Метод обучения, методика обучения конкретному предмету отвечают на вопрос: «Как учить?» и имеет своим предназначением оптимизацию этого процесса.

Понятие методической системы обучения предмету было введено в 1975 году А. М. Пышкало: *«методическая система являет собой структуру, компонентами которой являются цели обучения, содержание обучения, методы обучения, формы и средства обучения»* [18, с. 7]. По А. М. Пышкало любая теоретическая модель системы обучения может быть описана пятью иерархически взаимосвязанными элементами: целями, обусловленными социальным заказом, содержанием, определяемым действующими стандартами и программами для конкретной специальности, методами, организационными формами и средствами обучения. Лидирующим компонентом методической системы обучения автор называет цели обучения, причем, разрабатывая методическую систему обучения математике, А. М. Пышкало отмечает присущую ей специфику, которая проявляется при раскрытии смысла и содержания компонентов системы и их взаимосвязей [18, с. 10]. Исследование МСО проводилось с применением научных принципов и методов теории систем, что позволило автору сделать определенные выводы. *Функционирование методической системы (МС), согласно А. М. Пышкало, подчинено закономерностям, связанным с внутренним строением самой системы, когда изменение одной или нескольких ее компонентов влечет изменение всей системы и закономерностям, связанным с внешними связями системы, определяемыми тем, что «МС функционирует на определенном социальном и культурном фоне»* [18, с. 12].

Несмотря на то, что понятие «методическая система обучения» появилось лишь во второй половине XX в., процесс становления предметных методик как самостоятельных научных областей имел длительный путь развития. Г. И. Саранцев генезис этого процесса рассматривает на примере методики обучения математике, отмечая работы ученых, акцентирующих внимание на отдельных компонентах методической системы: Платона (427–347 до н. э.), содержащие предложения по использованию приемов обучения; Я. А. Коменского (1592–1670 гг.), внесшего крупный вклад в разработку дидактических принципов и теории организации учебного процесса; методические рекомендации по изучению арифметики Л. Ф. Магницкого (1669–1739 гг.); работы И. Г. Песталоцци (1746–1827 гг.): «Наглядное учение о числе» и «Наглядное учение об измере-

нии». «Во второй половине XIX в. – отмечает в своей работе Г. И. Саранцев, – начала складываться и общая методика преподавания математики, в которой рассматривались вопросы целей, методов, форм обучения, формирования понятий, работы с теоремой». Здесь же автор называет причины, которые способствовали формированию дидактики как самостоятельной научной области: «По мере увеличения числа приемов (речь идет о дидактических приемах обучения математике) стало ясно, что многие из них носят универсальный характер и используются при обучении различным предметам. С этого времени методические исследования начали проводиться в русле дидактических концепций и затрагивали в основном методы и формы обучения предмету» [20].

Понимание МСО как «совокупности иерархически связанных компонент: целей содержания, методов, форм и средств обучения», представленные в исследованиях Ю. С. Брановского, Н. В. Кузьминой, А. М. Пышкало, М. В. Швецкого, И. М. Дудиной, поддерживается в работах Н. И. Рыжовой, Е. В. Данильчук, Н. Л. Стефановой, О. Н. Пономаревой и других исследователей. В то же время необходимо отметить расширение содержательного и структурного наполнения понятия МСО. В частности, Н. В. Кузьмина в МСО включает такие же компоненты, что и в педагогическую (цель, содержание, методы и средства обучения, организационные формы учебного процесса), отмечает иерархическую взаимосвязь педагогической, дидактической и методической систем и выделяет методическую функцию каждого элемента методической системы [10].

Пятикомпонентную структуру МСО Н. Л. Стефанова дополняет компонентой – планируемые результаты обучения [25]. Аналогичную точку зрения высказывает И. М. Дудина. В её исследованиях МСО представляется системой пяти взаимосвязанных элементов: *целевого*; *содержательного*; *операционно-деятельного* (методы, формы и средства обучения); *контрольно-регулирующего* (контроль преподавателя за ходом решения поставленных задач обучения и самоконтроль обучаемых за правильностью выполнения учебных операций); *оценочно-результативного* (оценка педагогами и самооценка обучаемыми достигнутых в процессе обучения результатов, установления соответствия их поставленным задачам обучения, выявление причин обнаруживаемых отклонений, постановка новых задач обучения) [6].

Важные особенности МСО отмечены О. Н. Пономаревой: взаимосвязанные компоненты МСО характеризуют в наиболее общем виде все составляющие собственно педагогической деятельности в определенных социальных условиях [17]. Отсюда следует, что фактором модернизации МСО является изменение социальных условий.

Ряд исследователей не включают в структуру МСО цель и тем самым определяют другой класс методических систем.

Например, Т. А. Бороненко (1997) в своем исследовании предлагает модель проектирования и реализации МСО информатике и в отличие от А. М. Пышкало, цели обучения выносит за рамки методической системы, не исключая их влияние на методическую систему, и добавляет к компонентам (МСО) ожидаемые

*результаты обучения.* Отметим также, что автор поддерживает точку зрения В. В. Краевского, определяющего понятие «методическая система обучения» как *целостную модель педагогической деятельности*, которая конкретизируется в проекте педагогической деятельности учителя [9, с. 57–58]. Соглашаясь с мнением ученого, Т. А. Бороненко добавляет: «данная система обучения отражает целостную модель педагогической деятельности и выступает в качестве методологии» [3, с. 5]. Поэтому её модель отличает наличие элементов технологического характера: технологии отбора содержания обучения; технологии отбора методов, форм и средств обучения; технологии установления связей между элементами.

И. Б. Готская категорию «методическая система обучения» трактует с позиции системного и маркетингового подходов. *Под методической системой обучения учебной дисциплине понимается совокупность взаимосвязанных элементов – содержания, форм, методов и средств учебной деятельности, направленную на удовлетворение социально-индивидуальных, корпоративно-индивидуальных, и индивидуальных потребностей в знаниях, умениях и навыках по учебной дисциплине индивидуумов при диалектическом взаимодействии субъектов образовательного процесса.* При этом названные *потребности* выделяются автором как причинный системообразующий фактор формирования МСО, а *цель* как – системоформирующий [4]. Процесс зарождения и эволюции МСО в исследовании И. Б. Готской включает несколько этапов:

1) первоначально МСО учебного предмета зарождается как *ментальная система* и ее носителем является человек-педагог;

2) будучи отраженной и закрепленной в знаковой форме (документах), МСО учебного предмета эволюционно преобразуется в *знаковую закрытую систему*, которая, с одной стороны, входит в качестве элемента (подсистемы низкого иерархического уровня) в состав образовательной системы, а с другой – является идеальной моделью ожидаемого результата и формирует обобщенную цель в рамках образовательного процесса;

3) в ходе диалектического взаимодействия и в результате «оживления», МСО учебного предмета эволюционно преобразуется в систему более высокого иерархического уровня – *образовательную систему*. На этом этапе, как подчеркивает И. Б. Готская, преобразованная МСО *вновь становится открытой* и в процессе диалектического взаимодействия в нее могут вноситься изменения, как в содержание элементов, так и во взаимосвязи между ними [4]. В этом смысле МСО можно рассматривать как *динамическую систему*.

Позицию И. Б. Готской, рассматривающую МСО с точки зрения системного и маркетингового подхода, разделяет С. С. Акимов, разрабатывающий МСО основам исследовательской деятельности бакалавров технологического образования педагогического вуза: «Данная МСО удовлетворяет потребности социума в специалистах нового качества» [1].

По мнению В. М. Жучкова, МСО – это *информационная модель, в которой, в документированной форме представлены и описаны, во-первых, все взаимосвязанные элементы: содержание, формы, методы, средства учебной де-*

тельности, во-вторых, сформулированы требования к организации учебного процесса [7]. При этом отбор элементов обусловлен потребностями обучаемых в ЗУНах. Именно потребности являются причинным фактором формирования МСО и должны быть представлены в следующих документах: утвержденной программе курса, отражающей элемент МСО – содержание; календарно-тематическом плане, в котором представлены выбранные формы, средства и методы обучения; учебно-методическом сопровождении (лабораторные работы и методические рекомендации, задания для самоконтроля и контроля знаний и т. д.) [7].

В работе Л. В. Шелеховой мы встречаем следующие рассуждения: «... в МСО цель не может находиться среди элементов системы. Ибо внесение цели как элемента МСО требует присутствия субъектов учебного процесса (или как минимум одного субъекта – обучаемого), что автоматически переводит МСО в другое качество – на более высокий иерархический уровень, а именно – уровень собственно образовательной или педагогической системы» [26]. Таким образом, как мы видим, в понимании категории МСО автор разделяет точку зрения И. Б. Готской. В свою очередь Л. В. Шелехова уточняет это понятие: «Под методической системой обучения (МСО) учебной дисциплине будем понимать совокупность взаимосвязанных элементов – содержательно-структурного, процессуального, методико-технологического, критериального, направленную на удовлетворение социально-индивидуальных, корпоративно-индивидуальных и индивидуальных потребностей в знаниях, умениях и навыках по учебной дисциплине индивидуумов или групп индивидуумов при диалектическом взаимодействии субъектов образовательного процесса» [26].

Рассмотренные выше МСО образуют два различных класса, в которых цель является, либо не является элементом МСО. Анализируя исследования Л. В. Шелеховой, и соглашаясь с её утверждением о том, что «на этапе оживления преобразованная МСО вновь становится открытой», динамической системой, считаем спорной мысль о том, что «в методической системе обучения цель не может находиться среди элементов системы» [26]. Наша точка зрения базируется на положениях системного анализа об эволюции систем, из которых следует, что именно цель в процессе реализации («оживления») МСО обеспечивает её целостность и не может быть вынесена за рамки МСО.

Мнение о необходимости включения цели обучения в структуру МС отстаивает Т. К. Смыковская: «исключение цели из методической системы ведет к её разрушению» [24].

Результаты проведенного исследования в зависимости от включения цели в состав МСО представлены в таблицах 1 и 2.

С позиции компетентностного подхода рассматривает методическую систему обучения О. Г. Смолянинова [23] и Е. В. Данильчук [5]. Информационно-коммуникационная компетентность с одной стороны, носит «надпредметный», общеучебный, общеинтеллектуальный характер, а с другой стороны, это некоторый набор практических знаний и умений для решения «жизненных задач», который достигается «минимальным набором практических работ» и состоит из совокупности учебных и профильных образовательных результатов [23].

В исследовании Г. Н. Лобовой при разработке методической системы обучения научно-исследовательской деятельности в профессиональном образовании студентов, суть выделенных элементов в соответствии с целью методической системы: формирование способа действий исследовательской деятельности в учебном, учебно-познавательном процессах; формирование способа действий научно-исследовательской деятельности. На примере работы Г. Н. Лобовой можно констатировать, что наряду с методическими системами обучения различным предметам, появляются МСО способам деятельности. МСО основам научных исследований представляет собой замкнутый цикл, включающий все уровни обучения студентов научно-исследовательской деятельности: учебно-исследовательская работа студентов, исследовательская работа студентов, научно-исследовательская работа студентов [12].

*Методические системы обучения*, понимаемые ученым как *общая направленность обучения*, ориентированные на разные типы основных форм организации деятельности учащихся, представлены в работе А.М. Новикова [14]. Формы организации деятельности учащихся базируются на *различных теориях учения: теории ассоциативно-рефлекторного учения и деятельностных теориях учения*. В основе ассоциативно-рефлекторных теорий лежат понятия ассоциации, рефлекса, стимула – реакции. Деятельностные теории опираются на понятия действия, задачи, проблемы.

Ассоциативно-рефлекторные теории учения описывают, в основном, тот тип учения, которому свойственны репродуктивный характер усвоения знаний и умений.

В деятельностных теориях учения решение задачи состоит в поиске субъектом того действия, с помощью которого можно так преобразовать условия задачи, чтобы достичь требуемой цели. Учение в этом случае трактуется с деятельностных позиций, когда усвоение того или иного материала раскрывается путем его преобразования в ситуации некоторой задачи (Дж. Брунер, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, М. И. Махмутов, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, и др.).

А. М. Новиков акцентирует внимание исследователей на новых теориях учения для реализации профессионально-ориентированного обучения:

- *теория проективного образования (Г. Л. Ильин)*, в которой проективное образование рассматривается как воспитание и развитие самоопределяющейся личности, обладающей проективным отношением к миру и способной к сотрудничеству с другими людьми;
- *теория контекстного обучения (А. А. Вербицкий)*, в которой обучение строится на моделировании предметного и социального содержания осваиваемой обучающимися будущей профессиональной деятельности;
- *компетентностный подход в обучении*, направленный на формирование социальных, коммуникативных, профессиональных и других качеств личности обучающегося, которые позволят наиболее полно реализовать себя в современных социально-экономических условиях.

Таблица 1 – Понятие «МСО» в исследованиях ученых, в которых цель включена в состав её элементов

	Авторы	Понятие «Методическая система обучения»
Цель является элементом МСО	Ю. С. Брановский, Н. В. Кузьмина, Т. К. Смыковская, А. М. Пышкало, М. В. Швецкий	Совокупность пяти взаимосвязанных иерархических компонент: целей, содержания, методов, форм и средств обучения
	И. М. Дудина	Методическая система обучения представляет собой систему пяти взаимосвязанных элементов: <i>целевого</i> ; <i>содержательного</i> ; <i>операционно-деятельного</i> (методы, формы и средства обучения); <i>контрольно-регулирующего</i> (одновременный контроль преподавателя за ходом решения поставленных задач обучения и самоконтроль обучаемых за правильностью выполнения учебных операций); <i>оценочно-результативного</i> (оценка педагогами и самооценка обучаемыми достигнутых в процессе обучения результатов, установления соответствия их поставленным задачам обучения, выявление причин обнаруживаемых отклонений, постановка новых задач обучения) [6].
	Н. И. Рыжова	«Совокупность пяти иерархически взаимосвязанных признаков: целей, содержания, методов, форм и средств обучения» [19].
	Е. В. Данильчук	Модель МС формирования информационной культуры будущего педагога определяет совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, методов, средств, организационных форм и управления), необходимых и достаточных для создания целенаправленного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса [5].
	Н. Е. Кузнецова, М. А. Шаталов, О. В. Балачевская	Под методической системой понимается единство и взаимосвязь ее цели и задач, содержания, деятельности субъектов, дидактико-методического комплекса, образовательных результатов и управления качеством обучения [11; 2].
	Н. Л. Стефанова	Методическая система как модель, в которой отражаются различные компоненты процесса обучения – цель, содержание, методы, формы и средства, а также планируемые результаты обучения [25].
	О. Н. Пономарева	Методическая система обучения представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, средств, методов и т. д.) характеризующих в наиболее общем виде все составляющие собственно педагогической деятельности в данных социальных условиях [17].
	Г. И. Саранцев	Совокупность взаимосвязанных компонент: целей, содержания, методов, форм и средств обучения, а также структура личности, индивидуальность учащегося [21].
	И. В. Сартаков	Методическая система обучения информатике включает в себя следующие элементы: целостную структуру личности, цели, содержание, методы, формы и средства обучения (в том числе нормативные документы, учебники, учебные пособия, методические рекомендации), готовность преподавателя [22].

Таблица 2 – Понятие «МСО» в исследованиях ученых, в которых цель не входит в состав её элементов

	Авторы	Понятие «Методическая система обучения»
Цель не является элементом МСО	И. Б. Готская	«Под МСО учебной дисциплине будем понимать <i>совокупность взаимосвязанных элементов – содержания, форм, методов и средств учебной деятельности</i> , направленную на удовлетворение социально-индивидуальных, корпоративно-индивидуальных и индивидуальных потребностей в знаниях, умениях и навыках по учебной дисциплине индивидуумов или групп индивидуумов при диалектическом взаимодействии субъектов образовательного процесса» [4].
	Т. А. Бороненко	МСО рассматривается как модель, отражающая различные компоненты процесса обучения, включающая цели, содержание, методы, формы, средства и планируемые результаты обучения [3]. Однако цели обучения расположены вне МСО.
	А. Е. Поличка	Для понятия МСО выбирает вариант его расширения, предложенный Т. А. Бороненко и И. Б. Готской [16, с. 35].
	Л. В. Шелехова	«Под МСО учебной дисциплине будем понимать совокупность взаимосвязанных элементов – содержательно-структурного, процессуального, методико-технологического, критериального, направленную на удовлетворение социально-индивидуальных, корпоративно-индивидуальных и индивидуальных потребностей в знаниях, умениях и навыках по учебной дисциплине индивидуумов или групп индивидуумов при диалектическом взаимодействии субъектов образовательного процесса» [26].

Каждая из выше прописанных теорий способна развивать профессиональную готовность студентов в их предметной подготовке.

Очевидно, что применение тех или иных теорий учения зависит от характера учебного материала и от уровня развития обучающихся: «...целесообразность применения тех или иных теорий учения зависит от того, кого учат, когда учат, где учат, для чего учат и т. д.» [14]. Подобную мысль выражает Г. И. Саранцев: «эффективное решение проблем обновления методики обучения математики, как и любого другого предмета, возможно лишь в контексте комплексного их исследования, поскольку нельзя говорить о содержании обучения, не изучив возможности детей, к которым оно обращено, нет смысла обсуждать методы обучения без учета возраста учащихся, нельзя надеяться на эффективность преподавания, не учитывая личностные цели обучаемых, и, не стремясь подвинуть их к самостоятельному добытию знаний» [20].

В своем исследовании А. М. Новиков рассмотрел в исторической последовательности известные типы (методические системы) современного обучения: (репродуктивное обучение; догматическое обучение; сообщающее обучение (информационно-иллюстративное, репродуктивное); развивающее обучение; программированное обучение; проблемное обучение;

задачная (поисково-исследовательская) система обучения; продуктивная (критериально-ориентированная) система обучения; система проективного обучения; система контекстного обучения; имитационная (моделирующая) система обучения; информационная система).

Автор делает важные для практического использования замечания: «В реальных системах обучения выделенные типы и соответствующие им методы обучения применяются в определенных комбинациях, сочетаниях, взаимодополняют друг с друга, однако чаще всего какой-то тип остается ведущим, доминирующим, а остальные элементы дополняют и обогащают его» [14]. Иными словами, обучение должно строиться на оптимальном сочетании методов с учетом конкретных целей, условий и обстоятельств обучения. Не существует «универсального метода» – утверждает А. М. Новиков.

Другая тенденция, которую отмечает автор, заключается в том, что «с развитием современных методических систем – с одной стороны, с постепенным усилением роли самостоятельной учебной работы обучающихся – с другой стороны, и стремительным совершенствованием средств обучения, в частности, информационных систем – с третьей стороны, деятельность педагога все больше будет смещаться от функций передатчика знаний к функциям развития личности обучающихся, их личностного самоопределения, порождения их личностных смыслов» [14].

Важным внешним фактором, определяющим необходимость совершенствования МСО как открытой, саморазвивающейся и динамической, является переход к лично ориентированному образованию. Ряд ученых указывают на необходимость модернизации МСО. Г. И. Саранцев, например, считает, что методическая система обучения математике, разработанная А. М. Пышкало, в современных условиях не адекватна комплексу задач обучения и воспитания. Сегодня «в центре внимания – ученик, его саморазвитие, поэтому ныне к исходным положениям, определяющим специфику методической системы обучения математике, следует отнести структуру личности, закономерности ее развития» [22, с. 10]. Таким образом, автор вполне справедливо, на наш взгляд, вносит в компонентный состав МСО *структуру личности, индивидуальность учащегося*. Однако нельзя умалять достоинство работы А. М. Пышкало, в которой, обобщив методику обучения конкретному предмету, он сформулировал четкое представление о понятии «методическая система обучения», заложил основу, которая очень органично вписывалась в педагогическую практику обучения того времени, а сегодня позволяет нам, используя возможности новой информационно-образовательной среды, изменять и совершенствовать МСО любому предмету.

«Безусловно, – подчеркивает в своей публикации А. В. Могилев, – эта модель была хороша в условиях полной управляемости и единообразия обучения в школе, его строгой регламентации, а также стабильности учебных предметов, их полной методической обеспеченности. В современных усло-

виях значительной дифференциации школ по целям и условиям обучения, по запросам контингента учащихся и подготовленности преподавателей, а также применительно к такому нестабильному, быстро развивающемуся предмету как информатика концепция методической системы обучения в прежнем виде уже неадекватна ситуации в методике обучения информатике и требует развития» [13].

Аналогичную точку зрения высказывает И. В. Сартаков, который совершенствование МСО информатике также как Г. И. Саранцев видит в дополнении традиционной методической системы, введенной А. М. Пышкало, еще одним компонентом, влияющим на содержание всех остальных, – «личностным, моделью целостной структуры личности» [22].

Теоретическими основаниями построения МСО являются базовые положения личностно ориентированного образования, такие как:

- признание человека главной ценностью в образовании, целью которого является создание условий его личностного развития, с учетом его жизненного опыта, потребностей и способностей;
- востребованность личностной сферы учащегося через активизацию его личностного потенциала, переходом его в позицию субъекта образовательной деятельности посредством вовлечения в проблемно-диалоговое взаимодействие и субъект-субъектные отношения в совместной деятельности;
- предоставление учащемуся возможности проектирования образовательной деятельности, выбора содержания образования, построения индивидуальной образовательной траектории, обеспеченное многообразием и многофункциональностью информационно-образовательной среды, направленной на всестороннее развитие личности по:
  - образовательным областям (гуманитарная, естественно-научная и др.);
  - влиянию на развитие мыслительной сферы (наглядно-образное, наглядно-действенное, словесно-логическое, теоретическое, практическое, творческое, логическое, интуитивное, индуктивное, дедуктивное);
  - глубине и объему образовательной области [15].

Названные выше принципы построения МСО в личностно ориентированном образовании предполагают адекватные изменения её компонент, каждый из которых модифицируется в связи с новой целью – обеспечить личностное и профессиональное развитие субъекта образовательной деятельности. МСО в целом задает ориентировочную основу педагогической деятельности и деятельности учения, оптимизирующую эту деятельность, технологичность которой задается отбором и структурированием содержания образования, выбором методов, форм и средств обучения, установлением связей между ними в соответствии с выбранной целью.

### Библиографический список

1. **Акимов, С. С.** Методическая система обучения основам научных исследований в технологическом образовании студентов педагогических университетов // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях [Текст]: межвузовский сборн. науч. тр. Ред. коллегия С. А. Лисицын, В. П. Соломин, С. В. Тарасов. – СПб.: ЛОИРО, 2005. – 474 с. (С. 292–295).
2. **Балачевская, О. В.** Теоретическая модель методической системы обучения физической и коллоидной химии студентов фармацевтического факультета // Современные проблемы науки и образования. [Текст]/ О. В. Балачевская. – 2007. № 5. – С. 110–114
3. **Бороненко, Т. А.** Методика обучения информатике (теоретические основы) [Текст]: учеб. пособ./ Т. А. Бороненко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1997. – 99 с.
4. **Готская, И. Б.** Маркетинговое проектирование методической системы обучения информатике студентов педвузов [Текст]: монография./ И. Б. Готская. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 114 с.
5. **Данильчук, Е. В.** Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук.: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения математике./ Е. В. Данильчук. – М., 2003. – 15 с.
6. **Дудина, И. М.** Методическая система обучения основам логического программирования в профессиональном образовании учителей информатики [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. /И. М. Дудина. – Тольятти, 1997. – 168 с.
7. **Жучков, В. М.** Теоретические основы концепции предметной области «Технология» для педагогических вузов [Текст]: монография./ В. М. Жучков – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 130 с.
8. **Загвязинский, В. И.** Теория обучения. Современная интерпретация [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов./ В. И. Загвязинский.– М.: «Академия», 2008. – 192 с.
9. **Краевский, В. В.** Методология педагогического исследования [Текст]/ В. В. Краевский [и др.]. – Самара: Изд-во СГПИ, 1994. – 162 с.
10. **Кузьмина, Н. В.** Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки [Текст]/ Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
11. **Кузнецова Н. Е.** Проблемное обучение на основе межпредметной интеграции (На примере дисциплин естественнонаучного цикла) [Текст]: уч. пособ./ Н. Е. Кузнецова, М. А. Шаталов. – СПб.: Образование, 1998. – 48 с.
12. **Лобова, Г. Н.** Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности. [Текст]/ Г. Н. Лобова. – М.: ИЦ АПО, 2000. – 192 с.
13. **Могилев, А. В.** Модели процесса обучения младших школьников по курсу «Информатика и ИКТ» нового поколения / [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2009\\_10\\_27.html](http://ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2009_10_27.html), ИТО-РОИ-2009.
14. **Новиков, А. М.** О развитии методических систем. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.anovikov.ru/artikle/met\\_sys.htm](http://www.anovikov.ru/artikle/met_sys.htm), 2006
15. **Осипова, С. И.** Теоретическое обоснование построения и реализации модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащегося [Текст]: автореф. дисс. ... д-ра. пед. н.: 13.00.01. / С. И. Осипова. – Томск, 2001.– 12 с.

16. **Поличка, А. Е.** Практикум по теории и методике обучения информатике (технологический аспект обеспечения информатизации образования в регионе). Часть 1. [Текст] / А. Е. Поличка. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2005. – 101 с.

17. **Пономарева, О. Н.** Методическая система обучения экологии в средней школе [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. / О. Н. Пономарева. – Пенза, 2000. – 270 с.

18. **Пышкало, А. М.** Методическая система обучения геометрии в начальной школе [Текст]: авторский доклад по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представленной на соискание ... д-ра пед. наук. / А. М. Пышкало. – М.: Академия пед. наук СССР, 1975. – 60 с.

19. **Рыжова, Н. И.** Развитие методической системы фундаментальной подготовки будущих учителей информатики в предметной области [Текст]: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. / Н. И. Рыжова. – СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 2000, – 43 с.

20. **Саранцев, Г. И.** Методическая система обучения предмету как объект исследования / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://portalus.ru> (с), 25 октября 2007.

21. **Саранцев, Г. И.** Методология методики обучения математике [Текст] / Г. И. Саранцев. – Саранск: Красный Октябрь, 2001. – 144 с.

22. **Сартаков, И. В.** Совершенствование методической системы обучения информатике / [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://totem.edu.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=349&Itemid=28,20.02.2008](http://totem.edu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=349&Itemid=28,20.02.2008)

23. **Смолянинова, О. Г.** Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. н.: 13.00.02 / О. Г. Смолянинова. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 16 с.

24. **Смыковская, Т. К.** Сущностные характеристики методической системы учителя информатики и особенности ее становления / [Электронный ресурс]: Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество». Режим доступа: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=40>, 23.06.2006

25. **Стефанова, Н. Л.** Теоретические основы развития системы методической подготовки учителя математики в педагогическом вузе [Текст]: автореф. дисс. ... докт. пед. н. / Н. Л. Стефанова. – СПб. – 1996. – 32 с.

26. **Шелехова, Л. В.** К вопросу о методической системе обучения / [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2005.3/176/shelehova2005\\_3.pdf](http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2005.3/176/shelehova2005_3.pdf), 2005.

УДК 378:371.1

**Смолянинова Ольга Георгиевна**

*Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, директор Институт Педагогики, Психологии и Социологии Сибирского федерального университета, smololga@mail.ru, Красноярск*

**Шилина Наталья Георгиевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета довузовского образования Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, shilinang@yandex.ru, Красноярск*

**Геращенко Сергей Михайлович**

*Кандидат архитектуры, профессор, Почетный архитектор России, директор Института Архитектуры и Дизайна Сибирского федерального университета, gera.sm@mail.ru, iad.sfu@mail.ru, Красноярск*

**ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО КАК ИНСТРУМЕНТ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
И АТТЕСТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

**Smolyaninova Olga Georgievna**

*Doctor of Education, Professor, Corresponding member of Russian Academy of Education, Director of Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, smololga@mail.ru, Krasnoyarsk*

**Shilina Natalya Georgievna**

*Candidate of Education, Docent, Dean of Pre-University Training Department, at Krasnoyarsk State Medical University named after Voyno-Yasenetsky, shilinang@yandex.ru, Krasnoyarsk*

**Gerashchenko Sergey Mihailovich**

*Candidate of Architecture, Honorable Architect of Russia, Director of Institute of Architecture and Design, Siberian Federal University, gera.sm@mail.ru, iad.sfu@mail.ru, Krasnoyarsk*

**ELECTRONIC PORTFOLIO AS A METHOD OF PROFESSIONAL  
DEVELOPMENT AND TEACHERS' CERTIFICATION**

Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 гг. предусматривает совершенствование государственной аттестации научных и научно-педагогических кадров как одно из направлений, обеспечивающих качество образовательных услуг.

Профессорско-преподавательский состав вузов является ключевым элементом высшей школы, и от квалификации преподавателя, его научной и педагогической компетентностей, человеческих и моральных качеств, общей культуры зависят и качество подготовки специалистов, и результативность работы вуза [1; 7]. На наш взгляд, система аттестации профессорско-преподавательского состава, должна напрямую мотивировать преподавателей

на высшие достижения и карьерный рост. Современная система аттестации должна стать «механизмом мобилизации внутренних ресурсов сферы профессионального образования» [2, с. 4]. Существенным фактором в системе аттестации является оптимизация организационных форм, экономических и управленческих механизмов, использования разнообразных форм обеспечения обновления профессионального образования.

Следует отметить, что известные сегодня модели аттестаций вузовских работников предполагают наращивание и эффективное использование информационных, технологических, научных, организационных ресурсов; развитие системы социального партнерства в сфере профессионального образования [3]. В качестве эффективного инструмента аттестационной оценки труда преподавателя можно рассматривать метод е-портфолио. Электронный портфолио преподавателя является одним из примеров внедрения информационных технологий в систему менеджмента качества и поддержки системы аттестации преподавателей, а также выступает как инструмент аутентичного оценивания, ориентированного на результат и развитие.

Последние несколько лет в вузах г. Красноярска (Сибирском федеральном университете, Красноярской государственном медицинском университете, Красноярском государственном педагогическом университете) ведутся активные исследования по структуре и содержанию электронного портфолио, по определению его места в системе аттестации преподавателя, по его возможностям в развитии карьеры преподавателя [5; 6; 7]. Структура и возможности электронного портфолио широко обсуждались на проектном семинаре по гранту IREX UASP № FY09-UASP-Smolyaninova-09 в июле 2009 г., на совместных семинарах и конференциях педагогической общественности г. Красноярска, а также в рамках XVII Всероссийской конференции «Педагогика развития: движущие силы и практики развития» в апреле 2010 г.

Целью нашего исследования являлась выявление отношения преподавателей к использованию метода е-портфолио в системе аттестации и для рефлексии собственной профессиональной деятельности.

В исследовании приняло участие 46 педагогов, имеющих различный возраст, стаж работы и профиль образования. 26% респондентов имели специальное педагогическое образование, что позволило квалифицировать их в качестве экспертов.

Следует отметить, что в анкете 18 человек выделили наличие ученой степени или повышение квалификации по педагогике. Научные степени из опрашиваемых имеют 28 человек (60,9%): 5 – докторскую, 23 – кандидатскую. При этом звание профессора имеют 5 человек, доцента – 19 человек. Следует отметить, что 21 человек занимают руководящие должности в СФУ или других вузах: проректор; директор института; зам.директора института; декан; зам. декана; зав. кафедрой.

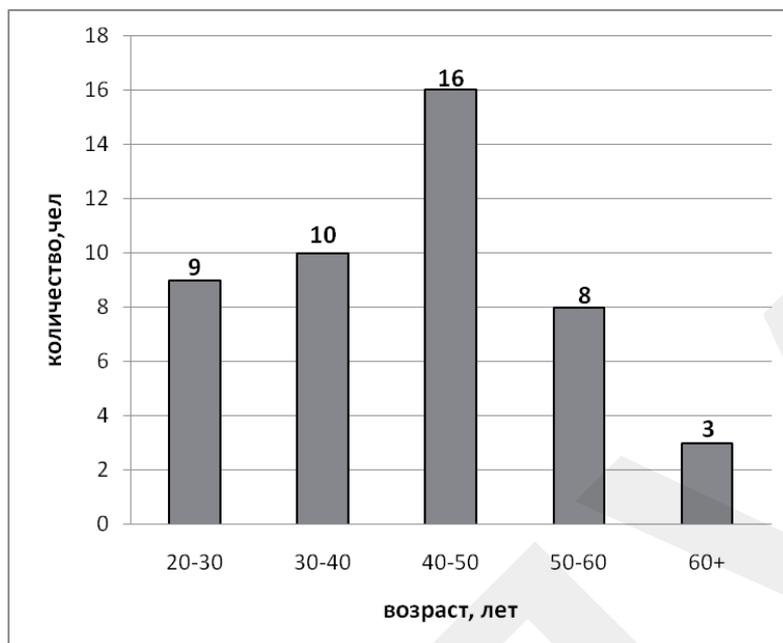


Рисунок 1 – Распределение респондентов по возрасту

В таблице 1 представлена информация о профилях образования педагогов, принявших участие в анкетировании.

Таблица 1 – Распределение респондентов по профилю образования

Профиль высшего образования	Количество респондентов
Гуманитарное	15
Естественнонаучное (включая техническое)	19
Специальное (педагогическое)	12

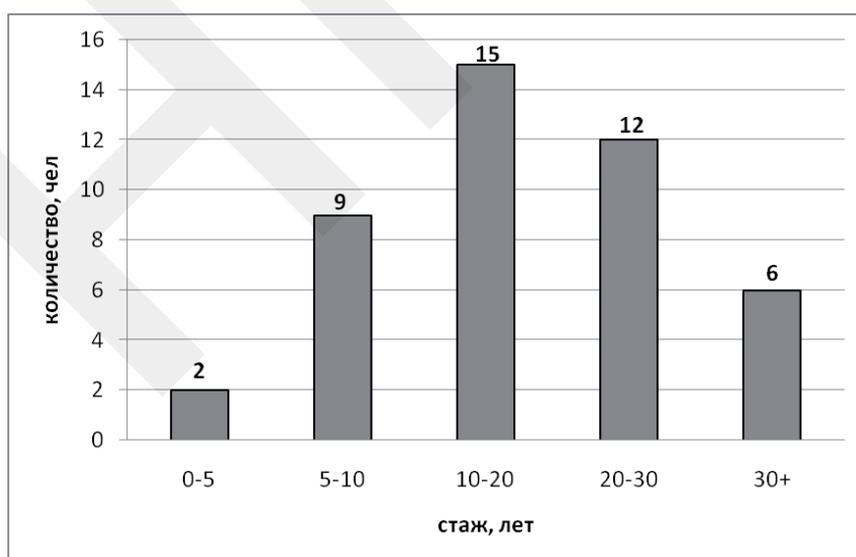


Рисунок 2 – Распределение респондентов по стажу работы

### Анализ анкеты **Использование метода е–портфолио в вузе.**

Каждый вопрос анкеты оценивался респондентом по пятибалльной шкале. Статистический анализ экспериментальных данных, построение графиков и таблиц проводились с использованием программного пакета Statistica for Windows 7.0 (StatSoft. 2006). Качественные признаки оценивались как доли процента. Для сравнения качественных признаков в независимых выборках использовался точный критерий Фишера. Различия принимались статистически значимыми при  $P \leq 0,05$ .

По первому вопросу: Для каких целей, на Ваш взгляд, метод е–портфолио подходит больше всего в вузе? Статистической значимости в предпочтениях ответов по баллам (от 1 до 4) не обнаружено ( $P > 0,05$ ). Однако явно выделяется высокая значимость для преподавателей ответа – Демонстрация достижений – (в 2 раза выше по максимальному баллу, чем остальных ответов  $P = 0,028$ ). О значимости данного фактора для респондентов свидетельствует также результат предпочтительного выбора из нескольких вариантов.

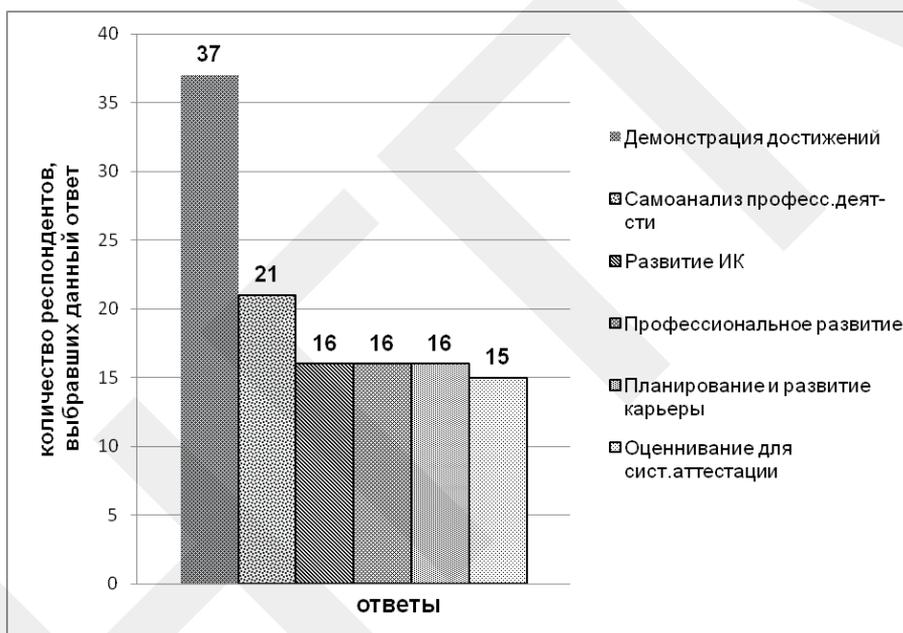


Рисунок 3 – Возможные направления использования метода е–портфолио в вузе

По мнению анкетированных «Возможность демонстрации индивидуальных достижений с помощью е–портфолио» является значимым преимуществом в системе аттестации. Результаты опроса показали, что данный фактор в 26 раз значимее, чем все остальные ( $P = 0,0058$ ). Далее в порядке убывания значимости – Возможность оценки внешними экспертами; Открытость системы аттестации; Повышение объективности оценки профессиональных достижений; Развитие навыков самооценки. Следующие два ответа: Планирование карьеры; Развитие мотивации к профессиональной деятельности совершенно не значимы, как преимущества, по мнению респондентов.

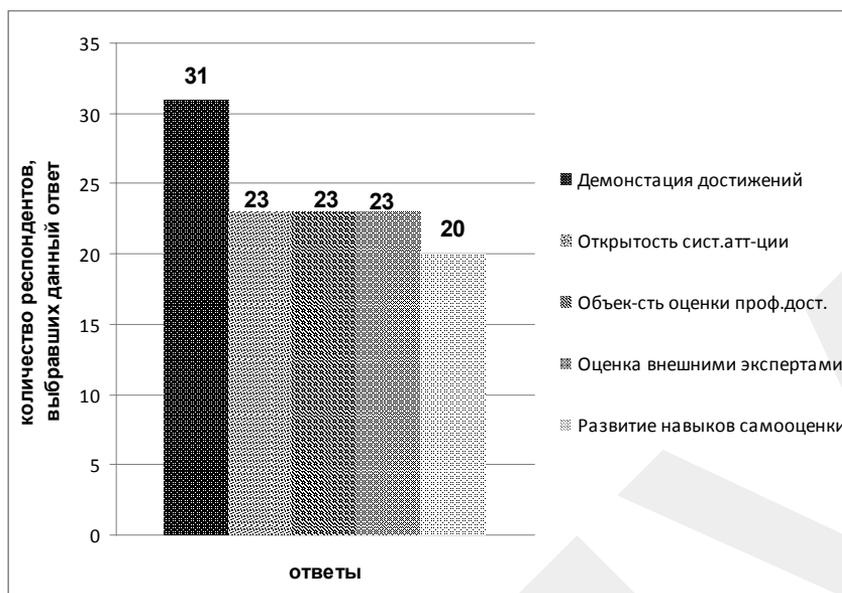


Рисунок 4 – Наиболее значимые преимущества в системе аттестации с помощью е-портфолио

Данные результаты, на наш взгляд, могут свидетельствовать о тех дефицитах, которые существуют сегодня в системе аттестации преподавателей вуза, это закрытость системы, ее субъективизм, чаще всего административно-чиновническая оценка, формализованные процедуры.

Все респонденты отметили, что в рамках системы аттестации е–портфолио позволяет дополнительно оценить (в порядке убывания значимости): Индивидуальные достижения в научной и преподавательской деятельности (данный ответ встречается в 1,6 раза чаще чем следующий,  $P=0,047$ ); Презентационные навыки (данный ответ встречается в 2,1 раза чаще чем следующий,  $P=0,005$ ); Инструментальные компетентности (данный ответ встречается в 2,3 раза чаще чем следующий,  $P=0,0023$ ); Умение работать с информацией (данный ответ встречается в 2,1 раза чаще чем следующий, или данный ответ встречается в 2,3 раза чаще чем следующий,  $P=0,0043$ ). Все же остальные ответы не значимы (встречаются реже в 5,3 раза).

Полученные данные еще раз указывают на то, что в существующей системе аттестации преобладает формализм, отсутствует возможность индивидуальной самоидентификации в профессиональном сообществе. Проматривается тенденция на дефицит презентационных навыков и инструментальных компетентностей. Достаточно неожиданным для нас оказался обнаруженный дефицит «Умение работать с информацией». Из отдельных интервью удалось обнаружить, что данная проблема возникает у молодых преподавателей со стажем работы до десяти лет.

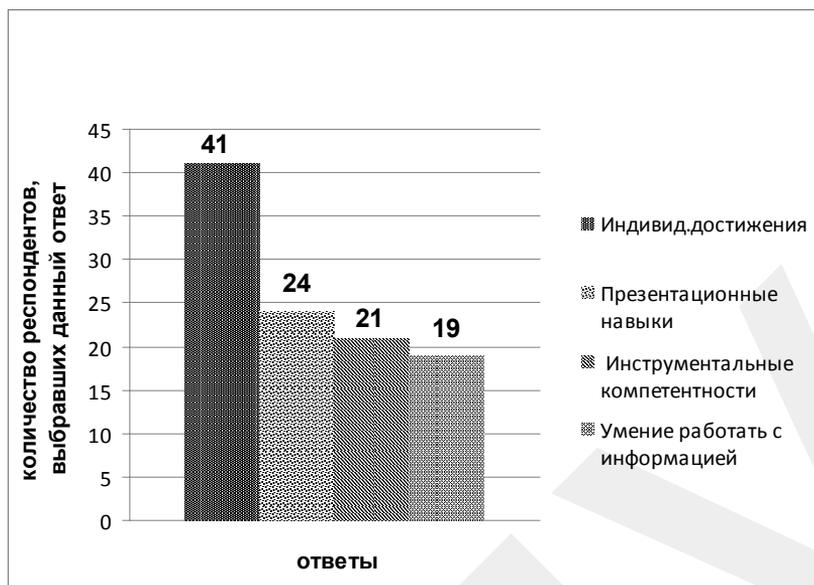


Рисунок 5 – Дополнительные возможности е-портфолио в системе аттестации

Рассматривая возможности е-портфолио для оценки личностных и профессиональных характеристик, преподаватели проранжировали ответы следующим образом в порядке убывания приоритетов: Личностные предпочтения в профессиональной деятельности (данный ответ встречается в 2,6 раза чаще чем следующий,  $P=0,0058$ ); Умение презентовать себя; Персональные научные достижения; Способность самовыражения; Персональные методики обучения. Все остальные ответы, по мнению респондентов, значимых вкладов в оценку личностных и профессиональных характеристик преподавателей не вносят ( $P>0,05$ ).

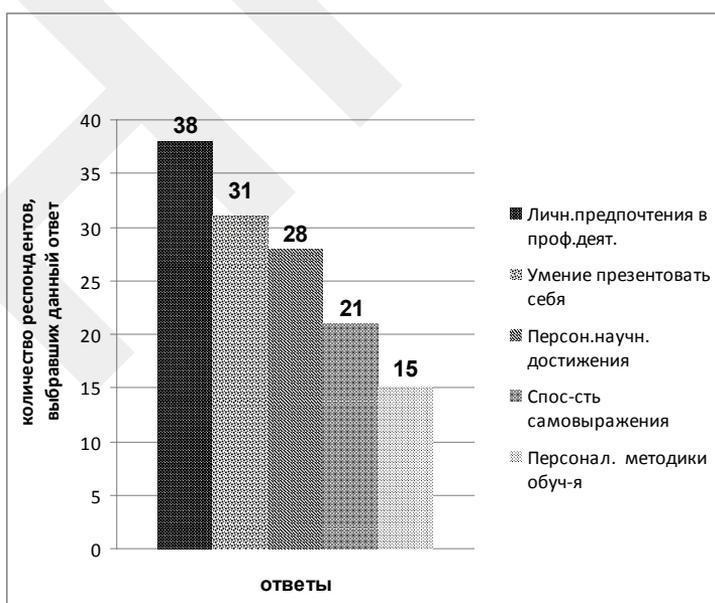


Рисунок 6 – Значимые характеристики личностных и профессиональных качеств преподавателей

Полученные данные убедительно свидетельствуют о необходимости индивидуальной презентации профессиональных позиций и авторских разработок в индивидуальном образовательном пространстве вуза. Самооценка методом е-портфолио позволяет, с точки зрения анкетированных, прежде всего, провести эффективную демонстрацию артефактов и понять личные предпочтения, и далее в порядке убывания значимости – проанализировать собственные образовательные ресурсы, сделать эффективный выбор артефактов, использовать технологию е-портфолио как способ сбора информации и провести оценку своих возникших трудностей. Нас побудило включить в анкету этот вопрос то, что, по нашему мнению, студенту очень важно понять критерии оценивания, педагогические позиции, требования, установки преподавателя. И тогда можно говорить о сближении целевых установок и позиций студента и преподавателя.

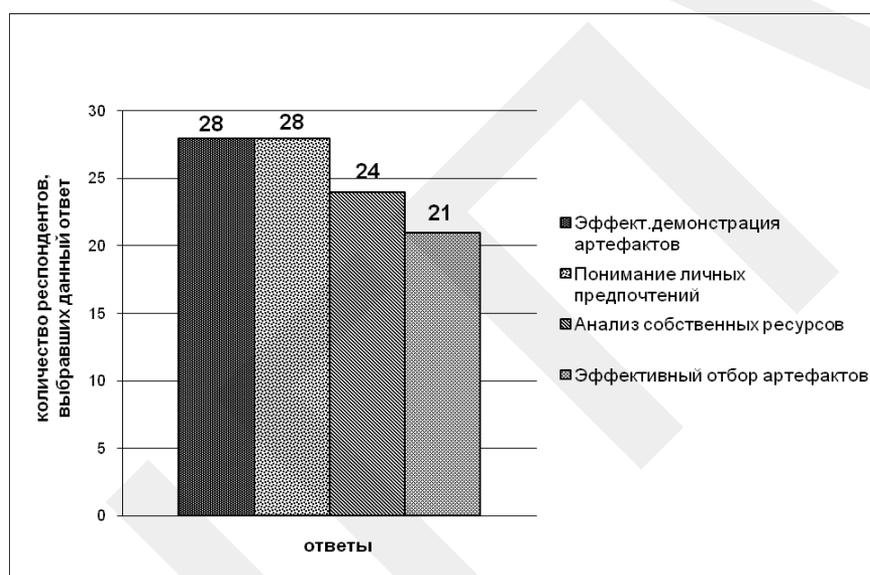


Рисунок 7 – Нацеленность самооценки методом е-портфолио

Внешняя оценка методом е-портфолио позволяет провести независимую экспертную оценку и дает возможность профессионального признания – так считают 45% опрошенных. Все остальные ответы лежат в одном диапазоне оценивания и значимость их различия несущественна ( $P > 0,05$ ).

Следующий блок вопросов относится к рефлексивному разделу е-портфолио. Обсуждая возможные области рефлексивного раздела е-портфолио, анкетированные выделили по степени важности следующие: Индивидуальный план развития карьеры; Приоритеты каждого вида профессиональной работы (научной, педагогической); Соответствие полученных результатов Вашим ожиданиям; Самоанализ. Следует отметить, что достоверного различия между перечисленными вариантами ответов не выявлено, однако последний ответ – Эссе по выбору профессии – вообще не обязателен (в 2,5 раза менее привлекателен, чем остальные,  $P = 0,024$ ).

Материалы, внесенные в рефлексивный раздел е–портфолио, по мнению преподавателей, позволят ответить на вопросы: Какие имеются ресурсы для профессионального роста («Что есть?»); Чего я достиг и насколько это совпадает с моими планами («Что это мне дает лично и профессионально?»); Смогу ли я планировать будущее развитие, достаточно ли мне ресурса, в чем мои дефициты («Что делать дальше?»). Достоверного различия между перечисленными вариантами ответов нет, но все респонденты отметили высокую значимость данных показателей.

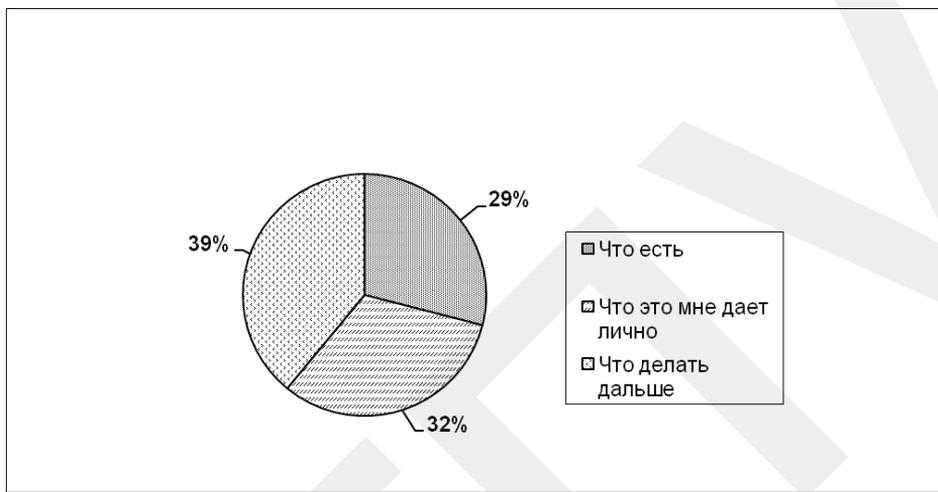


Рисунок 8 – Вопросы, на которые позволяет ответить рефлексивный раздел портфолио

Как отметили тестируемые, е–портфолио позволяет сфокусироваться на самооценке за счет (в порядке убывания значимости): Демонстрации собственных результатов; Фиксации развития преподавателя за определенный период времени по отношению к прежним результатам; Мотивация на достижения; Поддержки индивидуальных приоритетов развития; Поощрения самообучения и самооценки. Достоверного различия в приоритетах по этим ответам не выявлено ( $P > 0,05$ ). И только первый ответ – Поддержка индивидуальных карьерных планов – совершенно не влияет на самооценку профессиональных результатов ( $P = 0,0004$ ).

Основными преимуществами, которые дает рефлексивный раздел е–портфолио, преподаватели отметили в первую очередь – Анализ своей профессиональной деятельности и Демонстрацию персонально значимых достижений, а также Саморазвитие. И далее с существенным отрывом – Понимание критериев оценивания при аттестации и Возможность комментировать свой процесс профессионального развития. Эти ответы выбираются в 3,1 раза реже, чем остальные ( $P = 0,009$ ).

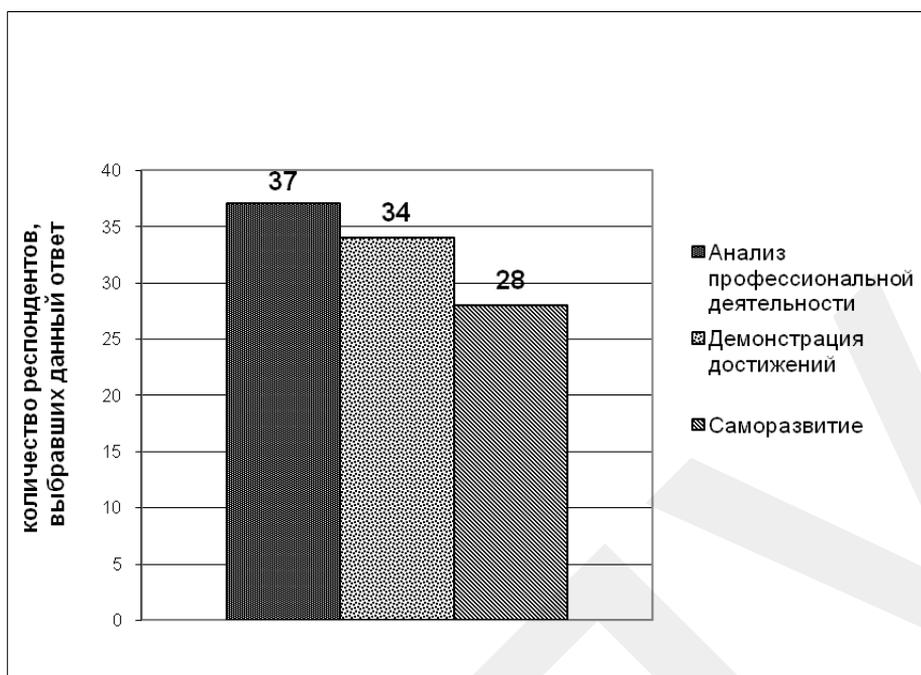


Рисунок 9 – Преимущества рефлексивного раздела е-портфолио

При сравнении преимуществ, которые были получены от использования рефлексивного раздела электронного портфолио, с планируемыми была получена достоверная положительная связь, (коэффициент корреляции  $r=0,67$ ) по следующим критериям: Анализ своей профессиональной деятельности – Осознание собственных дефицитов и путей их преодоления; Анализ своей профессиональной деятельности и Саморазвитие – Планирование траектории профессионального развития. Следует обратить внимание, что если ответ в предыдущем вопросе – Понимание критериев оценивания при аттестации – был совершенно несущественен в качестве преимущества, которое дает рефлексивный раздел е-портфолио, то он приобретает значимость при сравнении планируемых и достигнутых результатов профессиональной деятельности преподавателей ( $P=0,047$ )!

Все характеристики метода е-портфолио, способные обеспечить его эффективность, выбираются респондентами приблизительно с одинаковой частотой и значимых различий не показывают. Однако, по суммарным показателям значимости для опрашиваемых, предпочтение отдается двум показателям: Возможность демонстрации и Достоверность.

Таким образом, анализ ответов респондентов позволяет с уверенностью констатировать, что:

1. Актуализируется задача повышения заинтересованности самих преподавателей высшей школы в демонстрации профессиональных достижений академическому сообществу внутри и за пределами вуза.

2. Внедрение технологии е-портфолио в систему аттестации преподавателей и профессионального развития способствует самооценке, воспитанию критичности и требовательности к себе, повышению уровня притязаний на высокие результаты и развитие профессиональной карьеры.

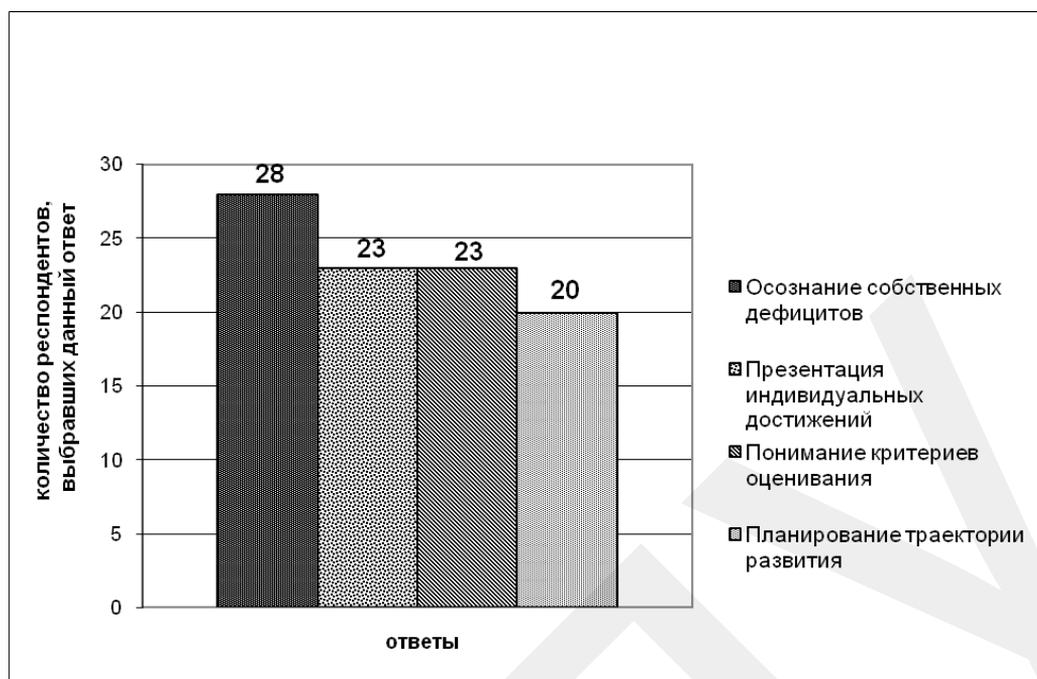


Рисунок 10 – Планируемые преимущества от использования рефлексивного раздела е-портфолио

3. Использование технологии е–портфолио в системе аттестации педагогических кадров позволит повысить качество оценки соответствия преподавателя занимаемой должности.

4. Представление педагогических принципов в индивидуальном портфолио преподавателя позволит студенту понять критерии оценивания, педагогические позиции, требования, установки отдельных преподавателей. Таким образом, будет реализовываться тенденция на сближение целевых установок и позиций студента и преподавателя.

### Библиографический список

1. **Васильева, Е. Ю.** Подходы к оценке качества деятельности преподавателя вуза [Текст] /Е. Ю. Васильева // Университетское управление. – 2006. № 2. – С. 74–78.
2. **Глухих, Р. С.** Аттестация преподавателей высшего образовательного учреждения: российский и зарубежный опыт. [Текст] /Р. С. Глухих, О. Г. Смолянинова.// Материалы проектного семинара «Совершенствование системы аттестации преподавателей вузов на основе метода электронного портфолио». – Красноярск: Изд-во СФУ, – 2009. – С. 74–80.
3. **Положение** о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных учреждений [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования РФ от 26.06.2000 № 1908. – Режим доступа [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_00/1908.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_00/1908.html)
4. **Смолянинова, О. Г.** Электронный портфолио в системе оценки образовательных достижений. [Текст] /О. Г. Смолянинова //Материалы VI Международной

научной конференции «Педагогика развития: Образование и социализация личности в современном обществе» – Красноярск, – 2009. – С. 149–162.

5. **Смолянинова, О. Г.** Возможности и перспективы использования технологии электронного портфолио в практике учебного процесса Сибирского федерального университета. [Текст] /О. Г. Смолянинова, Н. Г. Шилина// Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 164–177

6. **Шилина, Н. Г.** Электронный портфолио как элемент рейтинговой оценки деятельности преподавателя медицинского вуза. [Текст] /Н. Г. Шилина, Д. А. Россиев // Материалы проектного семинара «Совершенствование системы аттестации преподавателей вузов на основе метода электронного портфолио». – Красноярск: Изд-во. СФУ, – 2009. – С. 29–38.

7. **Шилина, Н. Г.** Электронный портфолио как технология оценивания профессиональной деятельности педагога. [Текст] /Н. Г. Шилина, С. М. Геращенко// Материалы 19 международной научно-методической конференции «Диверсификация Российских архитектурных школ в условиях внедрения ГОС третьего поколения». – Воронеж: Изд-во. Воронежского ГАСУ, –2010. – С. 72–76

УДК 378.01

**Чирков Сергей Витальевич**

*Старший преподаватель кафедры Информатики и дискретной математики Новосибирского государственного педагогического университета, s.v.chirkov@yandex.ru, Новосибирск*

**ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ  
ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ НА ДИНАМИКУ  
ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ  
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ВУЗА**

**Chirkov Sergey Vitalyevich**

*The teacher of department of computer science and the discrete mathematics of Novosibirsk state pedagogical university, s.v.chirkov@yandex.ru, Novosibirsk*

**INFLUENCE OF USE OF ELECTRONIC DIDACTIC SYSTEM  
ON DYNAMICS OF FORMATION OF INFORMATION CULTURE  
OF STUDENTS OF THE ECONOMIC PROFILE OF HIGH  
SCHOOL**

Современное общество ставит перед высшей школой задачи, связанные с подготовкой конкурентоспособных специалистов в области экономики. Важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе является наличие информационной культуры. Решение этих задач невозможно без качественной подготовки студентов высших учебных заведений в области информатики и инфор-

мационных технологий.

Информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий [8].

С точки зрения компетентностного подхода понятие информационной культуры связано с информационной компетентностью.

*По-нашему мнению информационная компетентность представляет собой систему, включающую следующие компоненты:*

- взаимосвязанную совокупность знаний, умений и опыта по использованию информационных и коммуникационных технологий;
- способность совершенствовать свои знания, умения;
- способность к принятию решения и прогнозированию с использованием новых информационных технологий в изменяющихся условиях или непредвиденных обстоятельствах.

*Таким образом, информационная культура – интегративное качество личности, обладающей информационным мировоззрением и осуществляющей информационную деятельность на уровне сформированной информационной компетентности.*

Рассматривая информационную культуру специалиста экономического профиля, мы рассматриваем ее как «уровневую, развивающуюся во времени систему» [7, с. 45].

Л. А. Шипулина [7] выделяет три уровня информационной культуры личности: общий (базовый), профессиональный и высший (логический).

Для общего (базового) уровня информационной культуры личности главной особенностью набора знаний, умений будет их межпредметность, возможность применения практически без изменений в различных видах деятельности.

Для профессионального уровня информационной культуры личности знания, умения и навыки характеризуются специфичностью, большей сложностью, но вместе с тем, ограниченностью области применения. «Они будут привязаны к профессиональной деятельности человека, а при обучении в вузе к дисциплинам, которые формируют ее основы. Многие показатели этого уровня включают в себя как элемент показатели общего (базового) уровня. Именно это дает нам основание считать профессиональный уровень информационной культуры более высоким по сравнению с общим (базовым)» [7, с. 46].

Для высшего (логического) уровня информационной культуры знания, умения и навыки также носят межпредметный характер. «Они отличаются от базовых степенью сложности и обусловлены творческим мышлением, гибкостью, возможностью осуществлять анализ и синтез, комбинировать ранее освоенные знания, умения и навыки, принимать

решения в нестандартных ситуациях, вести альтернативный поиск средств и способов решения задач. Знания, умения и навыки этого уровня включают в себя знания, умения и навыки профессионального уровня информационной культуры» [7, с. 46].

На основе модели информационной культуры личности, предложенной Л. А. Шипулиной, автором была сформулирована модель информационной культуры специалиста экономического профиля [3]. На ее основе происходило формирование содержания учебного материала по дисциплинам курса информатики.

Анализ практики преподавания информатики в Экономическом институте НГАУ показал, что при традиционном подходе обучение студентов, а также организация их самостоятельной работы имеют недостаточную эффективность.

Появляется необходимость в поиске новых средств обучения, использование которых сможет разрешить указанные противоречия. Таким образом, проблема исследования состоит в устранении несоответствия между необходимостью подготовки в области информатики будущих специалистов экономического профиля, способных эффективно применять новые информационные технологии в своей профессиональной деятельности, и недостаточной разработанностью соответствующих этой цели средств обучения информатике студентов экономических специальностей.

Одним из вариантов решения задачи повышения эффективности подготовки студентов в области информатики и информационных технологий является внедрение в процесс обучения электронной дидактической системы (ЭДС).

Согласно А. В. Ковригину, «к ... электронным учебным системам относятся различного рода электронные справочники, электронные дидактические материалы и учебники. Так же в электронном виде можно встретить и версии отдельных печатных учебных изданий, которые могут быть дополнены различного рода тестирующими и проверяющими модулями» [1, с. 42]. Анализ системы обучения в вузе, приведенный в исследовании А. В. Ковригина [1], свидетельствует о снижении эффективности обучения при использовании полностью автоматизированной системы обучения и исключении преподавателя, что свойственно для электронного учебника. Результатом объединения двух оставшихся типов электронных учебных программ является «Электронная дидактическая система». «В ней присутствует как дидактическая часть в виде электронного справочника по изучаемым программам и технологиям с тестирующей системой самоконтроля, так и система выдачи и обработки заданий» [1, с. 116].

С целью проверки влияния ЭДС на динамику показателей информационной культуры студентов был проведен педагогический эксперимент. Опытной-экспериментальной базой исследования явился Экономический

институт Новосибирского государственного аграрного университета. В качестве показателя информационной культуры примем уровень сформированности знаний и умений в области информатики и информационно-коммуникационных технологий.

Разработанная в рамках исследования электронная дидактическая система имеет модульную структуру, включающую управляющий, информационно-справочный, проверочный модули, а также модуль занятий.

Основной задачей управляющего модуля является интеграция всех модулей системы в единое целое, обеспечения возможности ее конфигурирования.

Информационно-справочный модуль охватывает все темы курса «Информатика» студентов экономического профиля вуза. Её можно использовать как при проведении практических занятий, так и при организации и стимулировании самостоятельной работы студентов экономического профиля.

Информационно-справочный модуль содержит большое количество мультимедиа-материалов, которые являются необходимыми компонентами электронной дидактической системы. Кроме того, ЭДС оснащена удобной и интуитивно понятной справочной системой, позволяющей получить помощь в работе.

**Модуль занятий** содержит задания для всех практических занятий по изучаемым дисциплинам курса. Практические задания состоит из двух частей: базовой (обязательной) компоненты и дополнительной компоненты, имеющей повышенную сложность. Первая компонента, включающая пошаговые инструкции по выполнению, служит для обучения студентов выполнению некоторых операций с обрабатываемой информацией. Вторая предназначается для обучения студентов самостоятельному поиску методов работы, на основе полученных ранее знаний и умений.

**Проверочный модуль** – один из важнейших компонентов электронной дидактической системы, предназначенный для проверки умения решать задачи, оценки усвоения студентами знаний.

Основными составляющими проверочного модуля ЭДС являются:

- база данных вопросов и задач;
- тренирующий блок;
- блок контроля знаний.

С точки зрения содержания проверочный блок состоит из вопросов и задач, предназначенных осуществления проверки знаний по курсу информатики и умений использовать информационные технологии в повседневной и профессиональной деятельности.

ЭДС представляет собой ASP.NET веб-приложение, функционирующее в локальной сети или сети Интернет под управлением веб-сервера IIS и имеющее клиент-серверную архитектуру. Вся учебная информация хранится на сервере в базе данных под управлением MS SQL Server

2005, а доступ к данным осуществляется с использованием тонкого клиента – браузера. Использование такого подхода к организации архитектуры системы позволяет избежать установки на учебные компьютеры дополнительного программного обеспечения. При разработке системы и ее развертывании, использовалось программное обеспечение из серии Express Edition, распространяемые бесплатно.

ЭДС имеет оконный графический интерфейс. Графический интерфейс системы представлен в виде рабочего стола, с расположенными на нем ярлыками, главного меню и панели задач, по аналогии с элементами интерфейса операционной системы Windows.

При входе в систему, студенты должны пройти процедуру аутентификации, это позволяет преподавателю отслеживать их работу, а студентам производить загрузку файлов с выполненными заданиями в базу данных электронной дидактической системы. Иерархическое навигационное меню ЭДС, предоставляет студентам возможность удобного перехода от одного модуля системы к другому.

Для преподавателя в системе открыты дополнительные возможности по отслеживанию результатов работы студентов и добавлению или изменению информационного содержимого – теоретического материала, заданий и вопросов.

В эксперименте по определению динамики показателей информационной культуры приняли участие 89 человек из контрольной и 67 человек из экспериментальной группы, всего 156 испытуемых. Структура педагогического эксперимента включает в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

На этапе констатирующего эксперимента было проведено анкетирование, целью которого являлась оценка уровня подготовки студентов в области информатики и информационных технологий в начале обучения.

Проведение констатирующего этапа эксперимента осуществлялось с 2007 по 2008 гг. В указанный период автором исследования проводились практические занятия по информатике в Экономическом институте НГАУ. Занятия проводились традиционным образом без использования электронных обучающих средств.

В результате анкетирования студентов получены данные об уровне их подготовки в области информатики и информационных технологий (таблица 1). Для удобства данные поделены на четыре группы: низкий уровень – от 0 до 50, средний уровень – от 50 до 67, уровень выше среднего – от 67 до 84 и высокий уровень – от 84 до 100.

Обработка данных производилась при помощи критерия согласия  $\chi^2$ ,  $F$ -критерия Фишера и  $t$ -критерия Стьюдента. Для каждой выборки были вычислены следующие показатели: выборочное среднее, среднеквадратическое отклонение, выборочная дисперсия.

В результате использования критерия согласия  $\chi^2$  было установлено, что выборки, полученные в результате констатирующего эксперимента, подчиняются нормальному закону распределения.

Проверка положения о равенстве дисперсий  $\sigma_x^2 = \sigma_y^2$  проводилась при помощи  $F$ -критерия.

$$t = \frac{S_x^2}{S_y^2} [6, \text{с. 134}].$$

Гипотезу о равенстве средних значений двух нормальных генеральных совокупностей обозначим  $H_0$ , альтернативную гипотезу  $H_1$ . Для подтверждения гипотезы  $H_0$  использовалась следующая формула:

$$t = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_x^2 + (n_2 - 1)s_y^2}{n_1 + n_2 - 2}}} \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} [6, \text{с. 128}].$$

Статистический анализ показал, что на этапе констатирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах средние значения равны на уровне значимости 0,05.

$$\begin{aligned} t_{\text{набл}} &= 0,957513, \\ t_{\text{табл}} &= 1,9754881, \\ t_{\text{набл}} &< t_{\text{табл}}. \end{aligned}$$

Также в результате констатирующего эксперимента установлено, что, подготовка студентов в области информатики и информационных технологий в большинстве случаев находится на среднем и низком уровнях.

В качестве средства поддержки процесса обучения на занятиях по информатике и в плане организации и стимулирования самостоятельной работы учащихся выступала разработанная в рамках настоящего исследования электронная дидактическая система [2; 4; 5].

На формирующем этапе ЭДС была внедрена в процесс обучения студентов экспериментальной группы в Экономическом институте НГАУ. Для обоснования ее эффективности было осуществлено экспериментальное обучение студентов Экономического института НГАУ.

В результате этого было установлено, что использование ЭДС позволяет обеспечить следующие преимущества:

- широкие возможности по организации взаимодействия между преподавателем и студентами;
- эффективная организация и проведение практических занятий и самостоятельной работы;
- устранение недостаточной систематизации информационных ресурсов по предмету, предназначенных для студентов экономического профиля;
- экономия времени преподавателя за счет уменьшения выполняемых им рутинных операций;

- индивидуальный подход к обучению каждого студента, ведение учета его достижений и представление результатов в виде отчетов;
- возможность эффективного использования студентами времени, отводимого на самостоятельную работу по информатике;

Заключительным этапом педагогического эксперимента явился контрольный эксперимент. В ходе его была произведена проверка показателей информационной культуры. Результаты контрольного эксперимента были подвергнуты статистическому анализу.

*Результаты педагогического эксперимента  
(ИК – информационная культура,  
КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа)*

Показатели ИК	Констатирующий эксперимент				Контрольный эксперимент			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
Высокие	3	3,37%	4	5,97%	6	6,74%	8	11,94%
Выше среднего	15	16,85%	11	16,42%	14	15,73%	16	23,88%
Средние	39	43,82%	32	47,76%	44	49,44%	32	47,76%
Низкие	32	35,96%	20	29,85%	25	28,09%	11	16,42%

В результате проверки выборочных данных, полученных для контрольной и экспериментальной групп на заключительном этапе эксперимента при помощи критерия согласия  $\chi^2$  установлено, что они распределены по нормальному закону.

Применение  $F$ -критерия позволило подтвердить гипотезу о равенстве дисперсий двух нормальных генеральных совокупностей на уровне значимости 0,05.

В результате использования  $t$ -критерия Стьюдента для сравнения средних выборочных двух групп была подтверждена гипотеза о том, что информационная культура в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе.

$$t_{набл} = 2,130498,$$

$$t_{табл} = 1,9754881,$$

$$t_{набл} > t_{табл}.$$

В итоге проведения контрольного эксперимента и обработки его результатов была показана статистическая значимость разницы между средним значением уровня информационной культуры в контрольной и экспериментальной группах. Проверка гипотезы проводилась на уровне значимости 0,05.

Внедрение ЭДС в образовательный процесс НГАУ позволило создать условия, способствующие положительной динамике информационной культуры учащихся. Студенты контрольной группы имеют на финальной стадии обучения в основном средние и низкие показатели информационной культуры: 49,44% и 28,09% соответственно. В экспериментальной группе 47,76% испытуемых имеют средние показатели, 23,88% находятся на уровне

не выше среднего. Процент студентов, имеющих высокие показатели информационной культуры в экспериментальной группе, превосходит процент испытуемых имеющих тот же уровень в контрольной группе почти вдвое.

Экспериментально доказано, что студенты, обучение которых проходило с использованием электронной дидактической системы, имеют более высокие показатели информационной культуры по сравнению со студентами контрольной группы. Таким образом, влияние электронной дидактической системы на динамику формирования более высоких по сравнению с традиционным обучением показателей информационной культуры студентов экономического профиля подтвердилось в ходе педагогического эксперимента.

### Библиографический список

1. **Гендина, Н. И.** Концепция формирования информационной культуры личности: опыт разработки и реализации // БИБЛИОСФЕРА, [Текст]/ Н. И. Гендина, 2005, – № 1, с. 55–62.
2. **Мюллер, П.** Таблицы математической статистики / П. Мюллер, П. Нойман, Р. Шторм; Пер. с нем. и предисл. В. М. Ивановой. – М.: Финансы и статистика, 1982. – 278 с., ил. – (Б-чка иностр. книг для экономистов и статистиков).
3. **Построение** курса информатики для гуманитарных специальностей педагогического вуза: На примере факультета иностранных языков: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02, Новосибирск, 2005. – 191 с.
4. **Чирков, С. В.** Использование интернет-технологий при организации самостоятельной подготовки студентов. С. 159–161. Информационные технологии в науке, экономике и образовании: материалы Всероссийской научной конференции 16–17 апреля 2009 года. В 2-х ч.; ч. 2 / под ред. О. Б. Кудряшовой; Алт. гос. техн. ун-т, БТИ. [Текст]/ С. В. Чирков. – Бийск: Изд-во Алт. гос. техн. ун-та, 2009. – 181 с.
5. **Чирков, С. В.** Модель профессиональной информационной культуры специалиста экономического профиля. С. 26–33. Аспирантский сборник НГПУ – 2009 (по материалам научных исследований аспирантов, соискателей, докторантов): в 2 ч. [Текст]/ С. В. Чирков. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – Часть 1. – 193 с.
6. **Чирков, С. В.** Некоторые аспекты использования электронных дидактических систем в процессе преподавания информатики. С. 414–415. Наука и практика: Проблемы, Идеи, Инновации: Материалы IV международной научно–практической конференции. – Чистополь, ИНЭКА. – 428 с.
7. **Чирков, С. В.** Некоторые аспекты повышения эффективности обучения информатике студентов экономических специальностей за счет использования электронной дидактической системы. С. 247–249. Научное творчество XXI века: Сборник трудов Ежегодной Всероссийской научной конференции учащихся, студентов и молодых ученых «Научное творчество XXI века» (февраль 2009) Сборник трудов в 2-х томах. Т. 1. [Текст]/ С. В. Чирков. – Красноярск: Научно-информационный издательский центр, 2009. – 380 с.
8. **Шипулина, Л. А.** Формирование профессионализма будущих экономистов средствами новых информационных технологий [Текст]: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08./ Л. А. Шипулина. – Ставрополь 2004. – 199 с. ил.

## РАЗДЕЛ III ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

---

УДК 372.881.111.1

*Красикова Ольга Григорьевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Волжского государственного инженерно-педагогического университета, ogkras@inbox.ru, Нижний Новгород*

### **ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Krasikova Olga Gregoryevna*

*Candidate of pedagogy, associate professor of the Chair of Foreign Languages, Volzhsky State Engineering and Pedagogical University, ogkras@inbox.ru, Nizhny Novgorod*

### **THE FIELD OF PROFESSIONAL CONCEPTS AND TERMS AS THE CONTENT BASIS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PROFESSIONAL PURPOSES BY STUDENTS**

Одна из первоочередных задач, стоящих перед системой профессионального образования на современном этапе развития общества, – подготовка конкурентоспособного специалиста, умеющего ориентироваться в потоке профессионально значимой информации. Расширение сфер международного сотрудничества и появление новых средств коммуникации активизировало общение на иностранном языке специалистов самых разных профессий, что требует совершенствования профессиональной иноязычной подготовки. Современное языковое образование призвано обеспечить понимание информации различного рода, что способствует целостному восприятию и осознанию окружающего мира.

Ориентация системы языкового образования на повышение качества профессиональной подготовки специалиста, способного самостоятельно получать и анализировать аутентичную информацию, требует разработки таких моделей, которые могли бы удовлетворить потребности специалистов, обусловленные новой социальной ситуацией, появлением острой необходимости межгосударственных и межпрофессиональных обменов разноплановой информацией.

Система изучения иностранного языка должна строиться на принципе интеграции, предполагающем отбор и конструирование содержания образования в соответствии с целями профессиональной подготовки, что не всегда реализуется должным образом.

Интегративный подход к подготовке специалиста в современных условиях становится ключевым при решении проблемы повышения качества професси-

онального образования. Вопросы интеграции получили широкое освещение в трудах А. П. Беляевой, М. Н. Берулавы, Ю. И. Дика, И. Д. Зверева, Л. Ф. Кейран, В. Н. Максимовой, А. А. Пинского, В. Б. Синникова, Ю. С. Тюнникова, Н. Л. Уваровой, В. В. Усанова, В. А. Федорова и др.

В рамках интегративного подхода ни один предмет не исключен из целостной системы профессиональной подготовки специалиста, а органично вписан в общую систему междисциплинарного взаимодействия, подчиненную принципу профессионализации обучения. Это утверждение касается и иностранного языка как учебной дисциплины вузовского курса.

Дисциплина «Иностранный язык» способна участвовать в большом количестве межпредметных связей, так как язык, являясь средством выражения мысли об объективной действительности, беспредметен, потому что свойства и закономерности этой действительности являются предметом изучения других дисциплин.

Иностранный язык в вузе изучается на младших курсах, когда система научных понятий по специальности на родном языке еще не достаточно развита. Л. С. Выготский писал, что образование понятия не заканчивается, а только начинается в тот момент, когда человек усваивает впервые новое для него значение или термин, являющийся носителем научного понятия [3]. Выходит, что некоторые термины студент может узнать сначала на иностранном языке и столкнуться с разницей значений термина в иностранном и родном языке. Например, термин «способность» в русском языке обозначает и общепсихологическое и индивидуально-психологическое понятие. Иначе в английском языке: “faculty” или “power” – в общепсихологическом смысле; “capacity”, “capability”, “ability” – в индивидуально-психологическом смысле.

В нашем исследовании под понятийно-терминологическим полем специальности подразумевается система понятий конкретной области знания. Считаем, что процесс профессионально-иноязычной подготовки студентов вуза необходимо реализовывать как сознательное контролируемое “наложение” понятийно-терминологического поля специальности на речевую организацию текстов, интенсифицирующее процесс понимания, восприятия, воспроизведения и создания профессиональных текстов, обеспечивающих реальное, необходимое и достаточное речевое иноязычное общение в профессиональной среде.

Вопросам терминологии в каждой конкретной области знания придается большое значение. Предпринимались попытки определить смысловые пределы терминов как слов специальных, ограниченных своим особым назначением (А. А. Реформатский). Термин существует в составе определенной терминологии, т. е. совокупности терминов данной отрасли производства, деятельности, знания, образующей особый сектор лексики, наиболее доступный сознательному регулированию и упорядочению. Термины – это слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий.

Согласно словарному определению, «понятие – это мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления действительности посредством фик-

сации их свойств и отношений; последние (свойства и отношения) выступают в понятии как общие и специфические признаки, соотнесенные с классами предметов и явлений» [9, с. 383–384]. Таким образом, если понятие – это мысль, а термин – это точное выражение понятия, то термин – это точное выражение мысли. В значении термина для определенного человека закрепляется результат познавательной деятельности этого человека.

За словом у пользующихся им людей могут лежать разные представления. По мнению Ж. Верньо [2], выражение представлений и понятий языковыми средствами не исчерпывает богатства знаний и операторных вариантов. Говорящий полагает, что он точно выразил свое намерение, однако он пользуется тем, что понимает он сам, но так же поступает и слушатель сообщения (высказывание передает только часть того, что входило в намерение говорящего, и только часть того, что будет восстановлено слушающим), кроме того, объекты мысли могут не быть непосредственно идентифицируемыми в восприятии.

Р. Стернберг [6] в рамках разрабатываемой им триархической теории интеллекта при рассмотрении компонентов приобретения знаний выделяет три центральных компонента.

1. Селективное кодирование, при котором выделяется наиболее важная для некоторой цели новая информация.

2. Селективное комбинирование, благодаря которому фрагменты информации могут быть соединены во внутренне связанное целое.

3. Селективное сравнение, определяющее место новой информации среди уже имеющейся.

Р. Стернберг изучал также применение этих компонентов в процессе наращивания словарного запаса. Основываясь на сделанных им выводах, в нашей статье можно предположить, что трудности в построении терминологического поля и освоении новых терминов могут быть связаны с применением этих компонентов к ключевым признакам контекста области знаний, хранимым в долговременной памяти. И те, кто способен применять компоненты приобретения знаний к различным профессиональным ситуациям, обладают более развитым словарным запасом, свободнее владеют терминологией.

Решая вопросы о том, какая поступающая профессиональная информация является релевантной, как совместить ее в единое целое с ранее известным и как она соотносится с этим известным, специалист опирается на свой предшествующий опыт. Р. Стернберг утверждает, что при универсальности компонентов интеллекта (наряду с универсальностью способности справляться с новизной и автоматизации обработки информации) проявления этих компонентов в эмпирическом опыте зависят от культурного контекста; отмечается также роль когнитивных способностей индивида, мотивации, ценностей и эмоций.

М. А. Холодная [8] отмечает, что своеобразие типа восприятия, понимания и интерпретации событий внутреннего и внешнего мира различаются для людей разных возрастов и разной одаренности. Работа интеллекта людей старше тридцати лет построена на иных принципах по сравнению с детским, школьным и студенческим возрастом. Вследствие интеграции различных форм

опыта у взрослого человека складывается особая ментальная модель действительности, объединяющая знания об объективном мире, других людях и собственном «Я», что дает основания говорить о «синтезированном интеллекте» и наличии уникальных когнитивных механизмов, которые становятся «интеллектуальными орудиями» особого рода.

Таким образом, упомянутые авторы заостряют внимание на множественности форм представления того, что лежит за словом у индивида, на возможности разных стратегий пользования такими представлениями и на влияние ряда факторов на выбор стратегий и наиболее подходящих для них форм представления с опорой на разные виды признаков.

То же самое можно сказать о терминах в терминологическом поле профессионального сознания каждого специалиста и их зависимости от опыта работы и глубины и всесторонности усвоенных знаний. Это подрывает традиционное признание (по умолчанию) равнозначности терминов для всех пользующихся ими специалистов.

Выделяют следующие педагогические, общедидактические и психологические условия, способствующие формированию научных понятий на междисциплинарной основе [5] и пополнению информативного поля специальности:

- 1) согласованное во времени изучение отдельных учебных дисциплин, при котором каждая из них опирается на предшествующую понятийную базу и готовит обучаемых к успешному усвоению понятий последующей дисциплины;
- 2) необходимость обеспечения преемственности и непрерывности в развитии понятий; понятия, являющиеся общими для ряда дисциплин, должны от дисциплины к дисциплине непрерывно развиваться, наполняться новым содержанием, обогащаться новыми связями;
- 3) единство в интерпретации общенаучных понятий;
- 4) исключение дублирования одних и тех же понятий при изучении различных предметов;
- 5) осуществление единого подхода к раскрытию одинаковых классов понятий.

Важнейшей методологической функцией интегративного подхода, по мнению Н. Ю. Борисовой, является формирование целостности: целостного научного мировоззрения, целостной личности специалиста, системных знаний, обобщенных умений, интегральных свойств личности [1; 7]. Задача профессионально-иноязычной подготовки студентов – научить их представлять свою личность на иностранном языке.

Согласно всестороннему и полномасштабному исследованию интегрирования иностранного языка в образовательный процесс российской высшей школы, предпринятому Н. Л. Уваровой, можно выделить три варианта трактовки понятия «интегративность».

1. Рассмотрение интеграции как пути реализации межпредметных связей.
2. Использование интегративности самого учебного предмета «иностран- ный язык» (Л. К. Мазунова, Н. Ю. Борисова).

3. Интеграция знания из области психологических, педагогических, медицинских наук с целью интенсификации процесса обучения иностранным языкам (И. В. Петривня).

Для нашего исследования релевантными являются первый и второй из вышеупомянутых подходов, с приоритетом последнего.

При использовании в процессе обучения указанных подходов так или иначе реализуются принципы контент-обучения, то есть обучения, основанного на предметном содержании (от англ. content (обыкн. мн. ч.) “содержание”), в нашем исследовании – на понятийно-терминологическом поле специальности.

Контент-обучение исходит из анализа связи между профессиональной и языковой подготовкой специалиста и представляет собой интеграцию целей изучения предметов по специальности и целей преподавания языка. По мнению Н. Л. Уваровой, целесообразнее использовать термин “контент-обучение”, так как он не полностью совпадает с термином “обучение, основанное на предметном содержании”, тем самым более адекватно отражая идею интегрированности.

Поскольку история, идеи и принципы контент-обучения подробно описаны и проанализированы в указанной работе Н. Л. Уваровой, мы рассмотрим особенности использования понятийно-терминологического поля специальности для отбора содержания профессионально-иноязычной подготовки студентов вуза.

Во-первых, содержание является основным организующим принципом при разработке учебного курса иностранного языка. Эта общая характеристика базируется на том положении, что успешное изучение иностранного языка происходит тогда, когда учебные материалы представлены в такой содержательной форме, что основной акцент делается на получении информации.

Во-вторых, обучение языку является второстепенным по отношению к преподаванию академических дисциплин. Его целью является не обучение иностранному языку, основанное на предметном содержании, но преподавание академической дисциплины, обогащенное иностранным языком. Осуществляется “наложение” информативного поля специальности на речевую организацию текстов, что интенсифицирует процесс понимания, восприятия, воспроизведения и создания профессиональных текстов и готовит к иноязычному общению в профессиональной среде.

В-третьих, несмотря на то, что языковые потребности обучаемого и его интересы могут не всегда совпадать, информационное содержание, которое представляется обучаемому релевантным, увеличивает мотивацию к изучению иностранного языка и, таким образом, способствует более эффективному обучению.

В-четвертых, преподавание иностранного языка должно строиться на предыдущем опыте обучаемого, поскольку в рамках такого обучения во внимание принимаются как существующие знания обучаемого по программным предметам, так и его знания иностранного языка.

В-пятых, реализуется принцип, решающий для освоения языка, – принцип доступности для понимания входной информации. В методической литературе

ре существует определение интегративного подхода к обучению иностранному языку как специально организованному, управляемому мотивированному общению [4]. В основу интегративного учебно-речевого процесса закладывается мотивированное предметное содержание. Предметно-содержательный план учебного общения должен содержать новое, представляющее познавательную ценность на основе уже известного материала, который стал частью концептуальной системы обучаемого.

Таким образом, создание мотивированного предметно – содержательного плана является наиболее ответственным этапом организации интегративного учебного процесса, а содержание является основным интегрирующим моментом образовательного процесса.

Процессы восприятия, понимания, создания и воспроизведения профессиональных текстов характеризуются тем, что при их осуществлении обучаемый испытывает потребность активно использовать термины, лексико-грамматические конструкции профессионального подъязыка, тем самым присваивая необходимое и достаточное количество языковых средств иноязычного понятийно-терминологического поля будущей специальности.

#### Библиографический список

1. **Борисова, Н. Ю.** Интегративный подход в обучении русскому языку иностранных студентов технического вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Борисова. – СПб., 1992. – 276 с.
2. **Верньо, Ж. К.** интегративной теории представления [Текст]/ Ж. Верньо // Иностранная психология. – 1995. – Т. 3. – № 5. – С. 9–17.
3. **З. Выготский, Л. С.** Мышление и речь [Текст]/ Л. С. Выготский. – 5–е изд., испр. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
4. **Мазунова, Л. К.** Интегративный подход к изучению немецкого языка на начальном этапе языкового вуза [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Л. К. Мазунова. – Уфа, 1988. – 17 с.
5. **Резник, Н. И.** Инвариантная основа внутрипредметных, межпредметных связей: методологические и методические аспекты [Текст]/ Н. И. Резник. – Владивосток, 1998.
6. **Стернберг, Р.** Триархическая теория интеллекта [Текст]/ Р. Стернберг // Иностранная психология. – 1996. – № 6. – С. 54–61.
7. **Уварова, Н. Л.** Лингвообразовательный процесс в профессиональной подготовке государственных служащих [Текст]/ Н. Л. Уварова. – Н. Новгород: Издательство ВВАГС, 1998. – 183 с.
8. **Холодная, М. А.** Ментальный опыт как психологическая основа интеллектуальной одаренности [Текст]/ М. А. Холодная // Психологическое обозрение. – 1996. – № 2 (3). – С. 6–11.
9. **Языкознание.** Большой энциклопедический словарь [Текст]/ Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.: ил.

**Гурулева Татьяна Леонидовна**

*Заведующая кафедрой международных информационных связей Читинского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент, gurulevat@chitaonline.ru, Чита*

**ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ  
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО  
ЯЗЫКОВОГО ВОСТОКОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Guruleva Tatyana Leonidovna**

*Head of International Relations department of Chita state university, Candidate of pedagogical science, assistant professor, gurulevat@chitaonline.ru, Chita*

**PRACTICAL RESULTS OF REALIZATION OF PERSONALITY  
FORMATION MODEL IN THE SYSTEM OF HIGHER  
LINGUISTIC ORIENTAL EDUCATION**

Нами была разработана модель формирования личности в системе высшего языкового востоковедческого образования [3; 1]. Предложенная модель ставит своей целью формирование личности новоевразийского типа.

Личность новоевразийского типа – поликультурная личность, способная к интеграции и самостоятельной продуктивной профессиональной жизнедеятельности в поликультурном мире, как в условиях российского, так и иноязычного социума и культуры, а также к эффективному межкультурному взаимодействию с представителями различных культур и цивилизаций.

Личность нового евразийского типа – гражданин России, человек *духовности нового евразийства*, который обладает евразийским менталитетом, содержащим совокупность образа мыслей и духовных установок, в частности, в отношении взаимодействия российской и китайской культур.

Личность новоевразийского типа – это и языковая личность, способная осуществлять речевую деятельность на восточном и на европейском языках (в нашем случае на китайском и английском), владеющая национально-культурными прототипами этих языков и обладающая способностями к межкультурному взаимодействию с представителями как восточной, так и западной культур.

Содержательно модель разработана на уровне подсистем обучения и воспитания, составляющих целостный образовательный процесс, а также включает педагогические процессы социализации и инкультурации личности.

На уровне обучения разработана модель соизучения языков и культур [2; 4; 7], на уровне воспитания – воспитательная система «человек духов-

ности нового евразийства», на уровне социализации и инкультурации – социализационно-инкультурационная система «социокультурный опыт личности новоевразийского типа».

Названная модель и системы разработаны с точки зрения теории педагогических систем, каждая из них содержит целевой, содержательный и процессуально-деятельностный компоненты. Концептуальной образовательной идеей на всех уровнях выступает идеология нового российского евразийства, представляющая теоретико-аксиологическую основу процесса высшего языкового востоковедческого образования. Модель формирования личности представлена на рисунке 1.

В рамках реализации модели нами создана целостная система – культурно-образовательная среда вуза, функционирующая в международном поликультурном образовательном регионе Сибири и Дальнего Востока России и Северо-Восточных провинций Китая, создающая предпосылки формирования новоевразийского поликультурного образовательного пространства [5]. Названная система представляет собой организацию разноуровневых компонентов – основных образовательных программ (ООП), программ дополнительного образования (ДОП), различных направлений деятельности международного Центра и его структурных компонентов, научно-аналитического студенческого объединения.

Разноуровневые компоненты созданной культурно-образовательной среды вуза являются базой практической реализации разработанной нами модели формирования личности новоевразийского типа. Уровням модели формирования личности новоевразийского типа соответствует определенный комплекс компонентов высшего образования: уровню обучения соответствуют гностический и деятельностный компоненты; уровню воспитания – ценностно-ориентационный компонент, уровню социализации и инкультурации – социокультурный. Каждый компонент высшего языкового востоковедческого образования в экспериментальных условиях реализации модели формирования личности наполнен определенным содержанием и имеет формы реализации (компоненты разработанной модели формирования личности новоевразийского типа) в созданной культурно-образовательной среде.

**Гностический компонент высшего языкового востоковедческого образования** в условиях реализации модели формирования личности новоевразийского типа представляет собой совокупность языковых и культуроведческих дисциплин учебных планов, направленных на овладение знаниями, представлениями и умениями студентов в области языка, культуры, межкультурной коммуникации (РКМ, ККМ, ЯКМ и других культурно обусловленных аспектов языка), формирующими межкультурную коммуникативную компетенцию личности. Формой реализации гностического компонента является модель соизучения языков и культур, осуществляемая на практике при соизучении языковых и культуроведческих дисциплин основных и дополнительных образовательных программ.

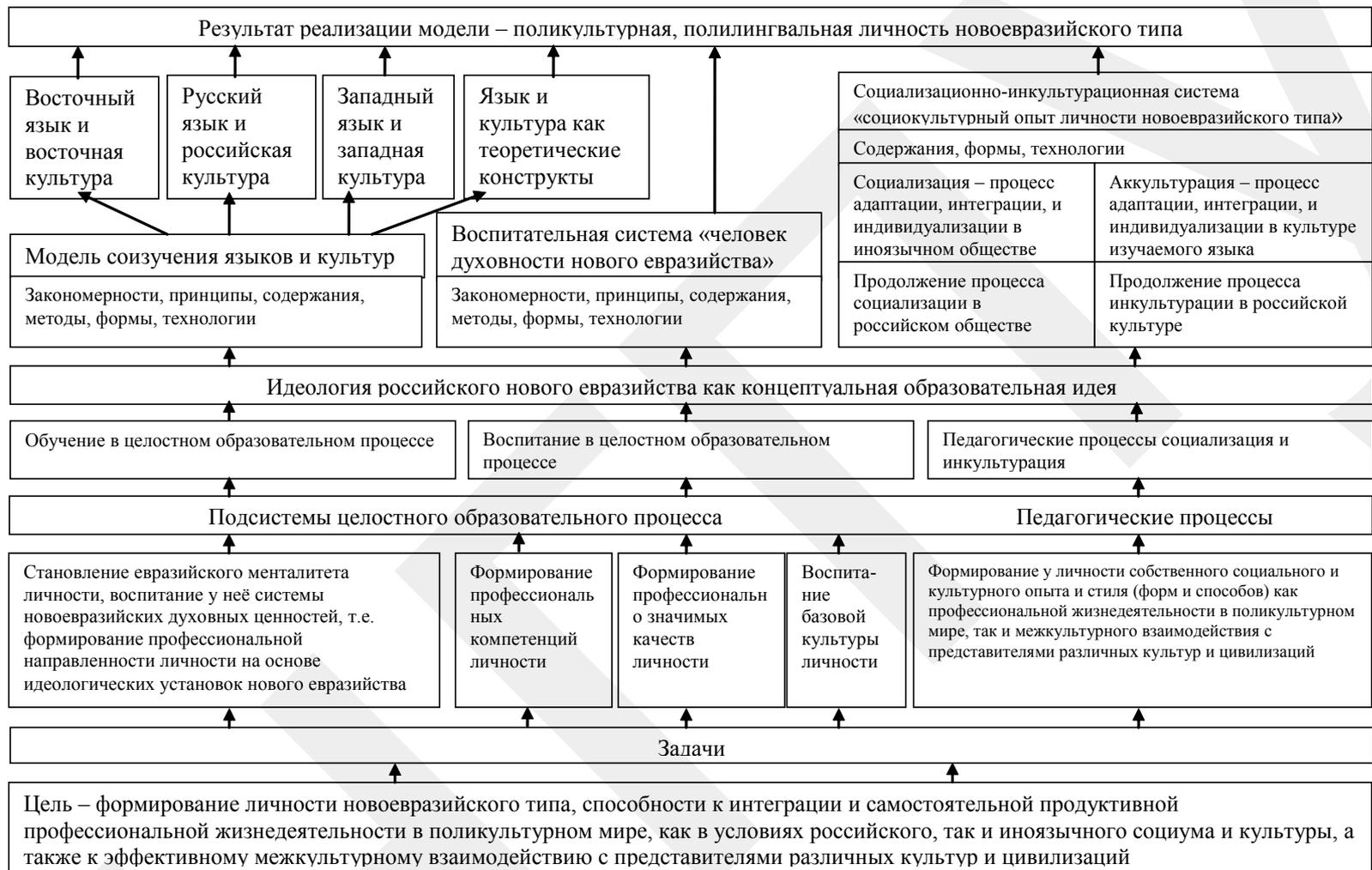


Рисунок 1 – Модель формирования личности новоевразийского типа

**Деятельностный компонент высшего языкового востоковедческого образования** представлен системой дополнительного образования, внеаудиторными формами образовательной деятельности: клубами, ассоциациями, обществами, формирующими основные профессиональные компетенции. Формой реализации компонента служит модель соизучения языков и культур, осуществляемая в системе дополнительного образования (дополнительные курсы) и при внеаудиторной образовательной деятельности. Во внеаудиторной образовательной деятельности реализация модели соизучения языков и культур происходит в условиях различных видов деятельности, осуществляемых в процессе формирования личности: учебной, профессионально-ориентационной, научно-практической, воспитательной, информационно-аналитической, творческой, эстетической.

**На гностическом и деятельностном уровнях высшего языкового востоковедческого образования** происходит практическая реализация модели соизучения языков и культур в общей модели формирования личности новоевразийского типа.

**На гностическом уровне высшего языкового востоковедческого образования** модель соизучения языка и культуры рассмотрена нами с точки зрения определения механизма взаимодействия языковых и культуроведческих дисциплин. Суть механизма соизучения языковых и культуроведческих дисциплин заключается в том, что, с одной стороны обучение иноязычной культуре на родном языке начинается через изучение фактов реального мира (РКМ) и понимание культурных представлений и понятий (ККМ), затем происходит исследование отражения этих двух картин (реальной и культурной) в ЯКМ, что, выводит нас на языковые нормы и факты и, в конечном счете, приводит к овладению языком. С другой стороны организуется обучение языку через постижение ЯКМ, что неизменно приводит к изучению культурных представлений и понятий (ККМ) и стоящей за ними РКМ, что, в конечном счете, формирует у обучаемых систему культуроведческих знаний. Описанный механизм действует поэтапно и на каждом этапе изучения языка характеризуется определенными процессами.

**На деятельностном уровне высшего языкового востоковедческого образования** модель соизучения языков и культур реализуется дополнительными культуроведческими и языковыми курсами, а также внеаудиторными формами образовательной деятельности.

**Процессуально-деятельностный компонент модели** соизучения языков и культур представлен инновационными технологиями обучения языковым и культуроведческим дисциплинам (курсам), а также формами внеаудиторной образовательной деятельности, направленными на овладение знаниями, представлениями и умениями студентов в области языка, культуры, межкультурной коммуникации, формирующими основные профессиональные компетенции личности новоевразийского типа, евразийский менталитет личности и ее профессионально значимые качества.

**Ценностно-ориентационный компонент высшего языкового востоковедческого образования** содержательно представлен системой вос-

питательной работы, ориентированной на воспитание поликультурной, полилингвальной личности новоевразийского типа. Формой реализации компонента является воспитательная система «человек духовности нового евразийства», формирующая субъектную профессионально-личностную позицию личности на различных уровнях: социально-нормативном, ценностно-деятельностном, индивидуально-смысловом.

Практическая реализация системы «человек духовности нового евразийства» содержит определенные формы и технологии для каждого компонента системы. Для социально-нормативного компонента формы и технологии воспитательной системы включают проведение мероприятий, формирующих активную патриотическую и гражданскую позицию личности, активизирующих участие личности в общественно-полезной деятельности, воспитывающих национальное достоинство и позитивные ценностные ориентации личности по отношению к российской культуре, развивающих социальный интеллект личности и формирующих направленность на здоровый образ жизни, антинаркотическую и антиалкогольную направленности личности. Формы и технологии ценностно-деятельностного компонента представлены проведением мероприятий, формирующих профессиональное развитие личности в контексте идей нового российского евразийства, активизирующих профессиональный и личностный рост студентов. Формы и технологии индивидуально-смыслового компонента включают проведение мероприятий, способствующих осознанию личности собственных жизненных и профессиональных планов и перспектив, развивающих навыки личностного и профессионального рефлексивного анализа; способствующих укреплению национальной идентичности и осознанию евразийской самоидентичности, а также активизации креативности личности.

Описанный процессуально деятельностный компонент воспитательной системы «человек духовности нового евразийства» способствует становлению сформированной на основе духовных ценностей нового российского евразийства профессионально-личностной позиции студента, содержательно представляющей совокупность выявленных нами ранее профессионально значимых качеств и качеств базовой культуры личности новоевразийского типа. Кроме того, перечисленный инструментарий способствует формированию у студента идеологических установок, ценностей, убеждений, мотивов нового российского евразийства, на базе которых происходит продолжение процессов социализации и инкультурации в российской культуре, формирование социокультурного опыта в условиях российского общества и культуры.

**Социокультурный компонент высшего языкового востоковедческого образования** содержательно представлен педагогическими процессами вторичной (профессиональной) социализации и инкультурации в российском обществе и культуре и процессами вторичной (профессиональной) социализации и аккультурации в обществе и культуре изучаемого языка. Формой реализации компонента выступает социализационно-инкультурационная

система «социокультурный опыт личности новоевразийского типа», формирующая социокультурный опыт личности и опыт ее межкультурного взаимодействия в российском и китайском обществе и культуре. Эта система в нашей модели формирования личности новоевразийского типа реализуется различными формами и технологиями.

Формами реализации социализационно-инкультурационной системы в российском обществе выступает организованное участие студентов в работе региональных общественных организаций, производственной (языковой) практики (предусмотренной учебными планами ООП), переводческой практики (предусмотренной учебным планом ДОП). Продолжение процесса инкультурации личности в российскую культуру планомерно осуществляется в рамках дополнительного образования (дополнительные курсы по истории и культуре России, родного края), а также путем организации разнонаправленной художественно-эстетической деятельности, обеспечивающих освоение российских культурных норм и ценностей (участие в творческой деятельности, проведение дней культуры, празднование национальных праздников).

Профессиональная социализация в китайском обществе осуществляется, через организацию переводческой практики в КНР, краткосрочные языковые стажировки и научно-практические мини-исследования. Формами аккумуляции в китайскую культуру, в основном выступают длительные языковые стажировки, научно-полевые исследования, проводимые в период долгосрочных стажировок, программы образовательного и межкультурного обмена.

Технологиями социализационно-инкультурационной системы выступают: технология педагогической поддержки при профессиональной социализации и аккумуляции в общество и культуру изучаемого языка, технология социального и культурного самоопределения личности в условиях иноязычного общества и культуры и др.

Описанный процессуально-деятельностный компонент социализационно-инкультурационной системы способствует формированию социального и культурного опыта личности в российском и китайском обществе и культуре, а также укрепляет направленность личности новоевразийского типа на профессию, связанную с международным и межкультурным взаимодействием, реализует на практике сформированные профессиональные компетенции личности, ее профессионально значимые качества и качества базовой культуры.

Поскольку результатом деятельности модели формирования личности новоевразийского типа является личность специалиста по международному и межкультурному взаимодействию, которая может быть рассмотрена как целостное системно-структурное образование, представляющее совокупность ряда компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного, эмоционально-волевого, мировоззренческого, и деятельностно-практического, то мы сочли целесообразным осуществлять диагностику сформированности указанной личности как совокупности сформированности ее отдельных компонентов.

**Таким образом, показателями (индикаторами) сформированности личности новоевразийского типа в нашем исследовании выступают:**

– профессиональная направленность личности (мотивационно-ценностный компонент) – измерялись мотивы овладения профессией в процентном отношении, структура эмоционального отношения к профессии в процентном отношении, суммарные индексы распределений по критериям профессиональной направленности в балльных оценках;

– профессиональные компетенции личности (когнитивно-деятельностный компонент) – измерялись в балльных оценках;

– профессионально-значимые качества личности (эмоционально-волевой компонент) – измерялись в балльных оценках;

– качества базовой культуры личности (мировоззренческий компонент) – измерялось количество рангов сформированных качеств, выявляемых самими студентами, а также выявленные студентами качества в процентном отношении;

– социальный и культурный опыт и стиль профессиональной жизнедеятельности в поликультурном мире и опыт межкультурного взаимодействия с представителями различных культур и цивилизаций (деятельностно-практический компонент) – производилась качественная оценка китайскими коллегами, количественная (балльная) и качественная оценка российскими коллегами.

Анализ эмпирических данных формирующего эксперимента показал, что предложенная концепция и модель высшего языкового образования:

– способствует развитию внутренних мотивов овладения профессией, связанных с содержанием профессиональной деятельности по международному и межкультурному взаимодействию, с идеологией нового евразийства. Так, данные показали, что до эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (поток 2003–2008 гг., специальность «Международные отношения») мотивы овладения профессией были приблизительно одинаковыми. Основное предпочтение в овладении профессией, во многом связанной с изучением китайского языка и культуры, студенты отдавали внешним мотивам: «возможность обучения и работы за границей», «общественный престиж профессии», «возможность открыть свой бизнес», «совет друзей, родителей и т. д.». После проведения эксперимента, среди мотивов овладения профессией студенты стали выделять и внутренние мотивы. На первые места вышли мотивы: «возможность профессионального роста, самосовершенствования, самореализации» (61,1%); «интерес к китайскому языку и культуре» (55,6%); «содействие экономическому подъему регионов Сибири и Дальнего Востока» (50%); «возможность внести вклад в укрепление дружбы с Китаем, мира во всем мире» (44,4%). Среди внешних мотивов высоко оценен мотив «возможность хорошо зарабатывать» (44,4%). В структуре мотивационной сферы студентов контрольной группы после эксперимента лидирующее место по-прежнему занимали внешние мотивы: «возможность обучения и работы за границей» (75%), «возможность хорошо зарабатывать» (66,7%), «обществен-

ный престиж избранной профессии» (50%), «возможность карьерного роста» (41,7%), среди внутренних мотивов предпочтение было отдано лишь мотиву «интерес к китайскому языку и культуре» (41,7%);

– усиливает направленность личности на профессию, связанную с международным и межкультурным взаимодействием, акцентируя в ней ценности, мотивы, убеждения, установки, идеалы, нового российского евразийства; Направленность личности на профессию, связанную с осуществлением международного и межкультурного взаимодействия осуществлялась нами по 6 критериям. До эксперимента и после измерялись суммарные индексы распределений по критериям профессиональной направленности. На рисунках 2 и 3 можно проследить рост суммарных индексов распределений по критериям профессиональной направленности в экспериментальной и контрольной группах.

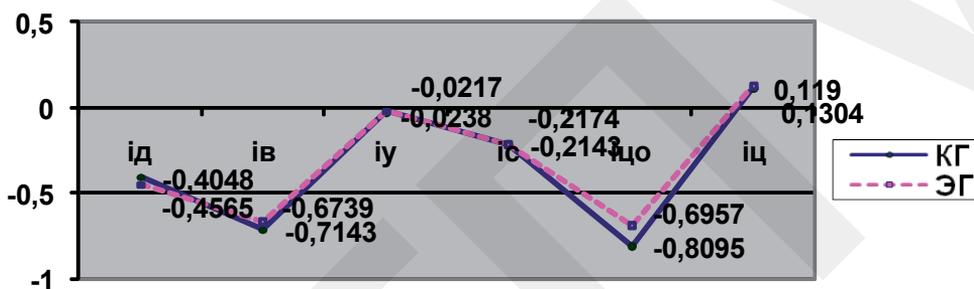


Рисунок 2 – Показатели суммарных индексов профессиональной направленности в экспериментальной и контрольной группах до эксперимента

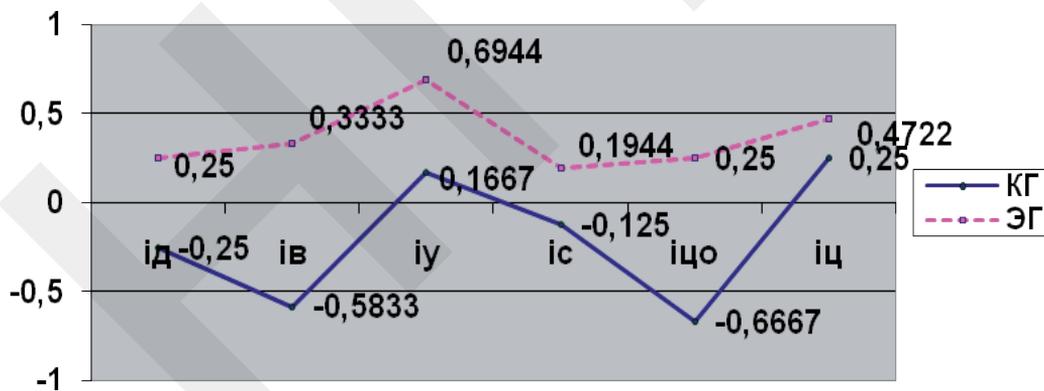


Рисунок 3 – Показатели суммарных индексов профессиональной направленности в экспериментальной и контрольной группах после эксперимента

- ід - индекс дифференциации убеждения
- ів - индекс валентности
- іу - индекс степени удовлетворенности профессией
- іс - индекс сопротивляемости
- іцо - индекс количества и силы связей с соответствующей системой ценностей
- іц - индекс центральности

У студентов экспериментальной группы на протяжении всего формирующего эксперимента наблюдался устойчивый рост профессиональной направленности, отразившийся в росте суммарных индексов по критериям. Рост суммарного индекса дифференциации убеждения ( $c = 0,4565$  до  $0,2500$ ) свидетельствует об увеличении степени осознанности и понимания студентами своей будущей профессиональной деятельности, связанной с осуществлением международного и межкультурного взаимодействия, что выражается в увеличении аргументированности положительного отношения к этой деятельности, акцентировании внутренних мотивов овладения профессиональной деятельностью, связанных с идеологическими установками нового российского евразийства. Увеличение индекса валентности ( $c = 0,6739$  до  $0,3333$ ) произошло за счет усиления связи направленности на профессию с направленностью на другие объекты, связанные с профессиональной деятельностью специалиста по международному и межкультурному взаимодействию: социально значимую общественную и политическую деятельность, активную международную деятельность по укреплению дружбы и сотрудничества, участие в работе обществ дружбы, направленностью на науку, образование, иностранные языки и культуры и т. д. Увеличение суммарного индекса удовлетворенности свидетельствует о росте количества удовлетворенных и максимально удовлетворенных профессией студентов. Рост суммарного индекса сопротивляемости ( $c = 0,2174$  до  $0,1944$ ) показывает, что студенты научились преодолевать трудности, связанные с профессиональным обучением, во многом благодаря приобретению социального и культурного опыта профессиональной жизнедеятельности, который облегчил процесс овладения китайским языком и культурой, формирования ключевых профессиональных компетенций новоевразийской личности. За время формирующего эксперимента также произошел рост суммарного индекса связи с соответствующей системой ценностей ( $c = 0,6957$  до  $0,2500$ ). Увеличение индекса свидетельствует, что у студентов экспериментальной группы акцентирована система новоевразийских ценностей и усилены связи направленности на профессию с названной системой ценностей. Рост суммарного индекса центральности ( $c = 0,1304$  до  $0,4722$ ) показывает повышение самооценки профессиональных свойств и качеств личностью. Что касается студентов контрольной группы, то там произошел лишь небольшой рост суммарных индексов распределений по критериям профессиональной направленности;

– повышает учебную успеваемость студентов, усиливает познавательные и профессиональные мотивы в структуре учебной мотивации личности. Средняя академическая успеваемость студентов контрольной и экспериментальной группы представлена на рисунках 4 и 5.

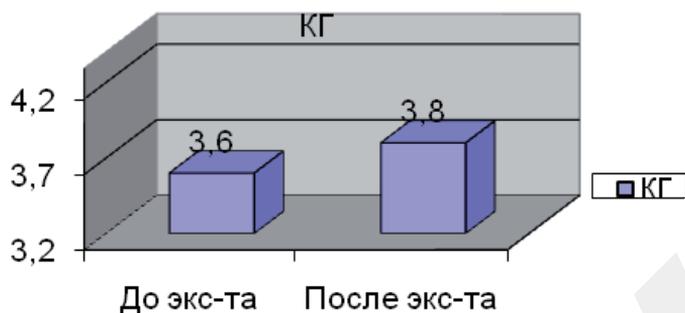


Рисунок 4 – Динамика средней академической успеваемости студентов контрольной группы

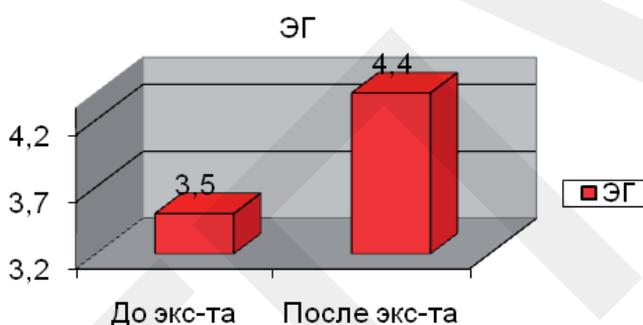


Рисунок 5 – Динамика средней академической успеваемости студентов экспериментальной группы

Динамика учебной мотивации студентов представлена в таблице 1 (оценивалась студентами по 10-балльной шкале).

Таблица 1 – Динамика учебной мотивации студентов

Учебные мотивы	Студенты контрольной группы			Студенты экспериментальной группы		
	До экс-та	3 курс	После экс-та	До экс-та	3 курс	После экс-та
Профессиональные мотивы	2,9	3,1	3,3	2,7	3,7	8,5
Познавательные мотивы	3,2	3	3,25	2,9	6,2	7,5
Утилитарные мотивы	4,5	4,5	5,2	3,2	2,5	2,5
Мотивы социальной идентификации	2,4	2	4,8	2,5	2,5	2,5

– способствует развитию ключевых профессиональных компетенций личности новоевразийского типа. Динамика формирования ключевых профессиональных компетенций личности новоевразийского типа представлена в таблице 2 (по 5-балльной шкале).

Таблица 2 – Динамика формирования ключевых профессиональных компетенций личности новоевразийского типа

Ключевые компетенции личности	Студенты контрольной группы			Студенты экспериментальной группы		
	До экс-та	3 курс	После экс-та	До экс-та	3 курс	После экс-та
Новоевразийски-ориентированная поликультурная компетенция	1	1,13	1,41	1	1,26	3,27
Межкультурная коммуникативная компетенция	1,3	1,46	2,08	1,4	1,53	3,83
Речеповеденческая субкомпетенция китайской языковой личности	1,09	1,2	1,25	1,09	1,89	3,83
Речеповеденческая субкомпетенция англоязычной языковой личности	1,09	1,2	1,25	1,09	1,89	3,78
Речеповеденческая субкомпетенция российской языковой личности	1,19	1,2	1,33	1,13	2,11	4,2
Профессионально-этическая компетенция	1,23	1,33	2	1,26	2,11	3,5
Системная компетенция	1,33	1,4	1,91	1,3	1,2	2,8
Интеллектуально-эвристическая компетенция	1,43	1,53	2,25	1,4	1,42	3,72
Учебно-познавательная компетенция	1,29	1,66	2,33	1,4	2,32	3,6
Средний балл сформированности умений	1,22	1,35	1,78	1,23	1,75	3,61

– способствует воспитанию профессионально значимых качеств и базовой культуры личности новоевразийского типа. Динамика формирования профессионально-значимых качеств личности студентов контрольной и экспериментальной групп представлена в таблице 3 (по 5-балльной шкале).

Таблица 3 – Динамика формирования профессионально-значимых качеств личности

Профессионально-значимые качества личности	Студенты контрольной группы			Студенты экспериментальной группы		
	До экс-та	3 курс	После экс-та	До экс-та	3 курс	После экс-та
Диалогизм	1,38	1,73	2,25	1,3	2,42	4
Симфонизм	1,14	1,13	1,17	1,09	1,37	2,78
Соборность	1	1	1,17	1,04	1,17	2,5
Уважение к «другому»	1,48	2,47	2,58	1,52	2,42	4
Патриотизм	2,24	2,4	2,83	2,26	2,58	4
Гуманизм	2,1	2,27	2,42	2,09	2,32	3,78
Самоуважение	2,67	2,93	3	2,61	2,63	4
Глубокая национальная идентичность	1,33	1,53	1,58	1,3	1,58	3,5
Национальное достоинство	1,38	1,87	2	1,35	2	3,95
Осознанные позитивные ценностные ориентации личности по отношению к собственной российской культуре	1,52	1,8	2,25	1,48	2,11	4
Стремление к взаимопомощи и сотрудничеству	2	2,2	2,5	2,04	2,32	3,5
Стремление к соразвитию и сопроцветанию	1,43	1,53	1,5	1,43	1,48	3,89
Способность понимать и принимать многообразие	1,52	1,8	2,17	1,52	2,11	4
Стремление к дружбе, содружеству	1,71	2,47	2,67	1,62	2,11	3,89
Стремление к равноправию	1,71	1,93	2,08	1,65	1,95	4
Евразийская самоидентификация	1,1	1,07	1,17	1	1,89	3,95
Евразийская духовность	1	1	1	1	1,35	3,28
Преимственность	1,8	1,87	2,08	1,7	1,95	4
Ноосферное качество	1	1,13	1,17	1	1,73	3,28
Средний балл оценки сформированности качеств	1,55	1,8	1,98	1,52	1,97	3,7

Что касается сформированности базовой культуры личности, то к концу эксперимента студенты экспериментальной группы стали отмечать высокую сформированность таких качеств как гражданская зрелость (83,3%), чувство достоинства (72,2%), ориентация на достижение успеха (66,7%),

социальная мобильность (77,8%), способность к конструктивному разрешению конфликтов (61%), способность к сотрудничеству (66,7%), способность к адаптации (55,6%), способность брать на себя ответственность (61%) и т. д., при сохранении качеств, отмечаемых до эксперимента. Обращает на себя внимание увеличение количества отмечаемых рангов сформированных в достаточной степени качеств в экспериментальной группе – почти в два раза – в среднем до 32. У студентов контрольной группы количество рангов отмечаемых качеств увеличилось на 6 и составило 18. В структуре качеств базовой культуры личности студентов контрольной группы в целом не произошло значимых изменений. К основным, названным на первом курсе качествам, добавились общительность (50%), справедливость (41,6%), искренность (33,3%), находчивость (33,3%) и др. Анализ качеств в структуре базовой культуры личности студентов экспериментальной и контрольной групп показал, что кроме преимущества в количестве отмечаемых рангов, студенты экспериментальной группы обладают большей социальной активностью, в связи с чем в структуре их личности наблюдается больше социально важных качеств и качеств, необходимых для межличностного общения;

– способствует формированию социального и культурного опыта и стиля профессиональной жизнедеятельности личности в поликультурном мире и опыта ее межкультурного взаимодействия с представителями различных культур. Сформированность деятельностно-практического компонента личности новоевразийского типа – социального и культурного опыта и стиля профессиональной жизнедеятельности в поликультурном мире и опыта межкультурного взаимодействия с представителями различных культур и цивилизаций оценивалась на основе мнения китайских коллег, которые определяли соответствие поведения и стиля жизни российских студентов нормам китайского общества и культуры во время их длительного (до одного семестра) пребывания в Китае на завершающем этапе эксперимента. На основании отзывов китайских преподавателей было отмечено, что студенты экспериментальной группы демонстрировали большее соответствие своего поведения нормам и ценностям китайского общества и культуры, владение необходимыми профессиональными компетенциями, обладали большей способностью и эффективностью осуществления учебной и профессиональной жизнедеятельности в условиях китайского общества и культуры, а также опытом межкультурного взаимодействия с представителями китайской культуры.

Опыт и стиль профессиональной жизнедеятельности студентов экспериментальной и контрольной групп в российских условиях количественно и качественно оценивались российскими коллегами – китаистами, руководителями учебных и производственных практик и преподавателями. Ими также было отмечено, что студенты экспериментальной группы обладают большим знанием социокультурной действительности, положительным эмоциональным настроением в отношении осуществления профессиональной

деятельности и межкультурного взаимодействия с представителями других культур, а также адекватными поведенческими характеристиками в процессе осуществления профессиональной деятельности в контакте с представителями других культур и цивилизаций.

Анализ статистически значимого повышения суммарных индексов распределений по критериям профессиональной направленности, средних балльных оценок сформированности ключевых профессиональных компетенций личности новоевразийского типа, средних балльных оценок сформированности профессионально значимых качеств личности новоевразийского типа осуществлялся методами математической статистики t-критерия Стьюдента и критерия Крамера-Уэлча. Анализ показал, что произошло статистически значимое повышение названных величин у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Вероятность допустимой статистической ошибки не превышает 5%.

### Библиографический список

1. **Гурулева, Т. Л.** Высшее языковое образование в России: восточный вектор [Текст]/ Т. Л. Гурулева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 11 – С. 252–261.
2. **Гурулева, Т. Л.** Основополагающие принципы организации процесса соизучения языка и культуры в системе поликультурной модели высшего языкового образования [Текст]/ Т. Л. Гурулева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1 – С. 167–184.
3. **Гурулева, Т. Л.** Поликультурная модель высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам / Т. Л. Гурулева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4 – С. 95–121.
4. **Гурулева, Т. Л.** Практическая реализация модели соизучения языков и культур в системе высшего языкового образования / Т. Л. Гурулева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2 – С. 131–151.
5. **Гурулева, Т. Л.** Предпосылки и проблемы формирования международного поликультурного образовательного региона Сибири и Дальнего Востока России и Северо-Восточных провинций Китая [Текст]/ Ю. Н. Резник, Т. Л. Гурулева // Вестник Читинского государственного университета. – 2009. – № 6 (57) – С. 85–93.
6. **Гурулева, Т. Л.** Теоретико-методологические основы формирования поликультурной полилингвальной личности в системе высшего языкового образования [Текст]/ Т. Л. Гурулева // Вестник Читинского государственного университета. – 2009. – № 4( 55)– С. 37–48.
7. **Гурулева, Т. Л.** Теоретическая модель соизучения языков и культур как составляющая поликультурной модели высшего языкового образования (на материале восточных языков и культур) [Текст]/ Т. Л. Гурулева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 12 – С. 51–74.

УДК 378

**Усачёва Ольга Викторовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры французской филологии института филологии Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина, usaolga@list.ru, Тамбов*

**РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПОДГОТОВКЕ  
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ  
ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Usacheva Olga Victorovna**

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor, usaolga@list.ru, Tambov*

**REFLECTIVE COMPONENT IN TRAINING A PROSPECTIVE  
TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES IN THE SYSTEM  
OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION**

Одним из показателей качества образования, как известно, является конкурентоспособность выпускника образовательного учреждения. Но основная проблема, на наш взгляд, состоит не столько в том, что должно быть достигнуто – это отражено в образовательных стандартах профессионального образования и квалификационных характеристиках будущих учителей, но также и в том, как обеспечивается достижение заданных целей. Мы полагаем, что качество образования будет выше, если у нас студент через набор всё тех же упражнений, но с особым отбором их материала, будет рефлексировать.

Традиционное образование, как известно, преувеличивает значимость усвоения готовой информации. Изменившееся положение общественной самоорганизации востребовало способность к адаптации, к продуктивному знанию, к новой модели социального поведения. В условиях рефлексивного обучения происходит смещение учебных акцентов в сторону интеграции когнитивного и личностного опыта, то есть возникает задача проделать обратную операцию: ввести личностный контекст в познавательную задачу и поставить студентов в рефлексивную позицию по отношению к учебному материалу, к сокурсникам и к самому себе. Поэтому мы включаем в содержание обучения будущего учителя иностранных языков рефлексивный компонент, который предусматривает формирование техники рефлексивного мышления.

Техника рефлексивного мышления включает в себя три основных приема: выход в рефлексивную позицию, рефлексивное отображение ситуации и рефлексивное обоснование деятельности [2].

*Прием выхода в рефлексивную позицию.*

Суть приема – в смене точки зрения на ситуацию, в которой возникло затруднение, с внутренней на внешнюю, в выходе за пределы ситуации, в

позицию, позволяющую разобраться в ситуации и найти способ разрешить ее. Осознание затруднения в деятельности и фиксация ситуации, в которой оно возникло. Если все течет гладко, то в рефлексии нет нужды. Осознание затруднения и есть исходный момент рефлексии. При этом важно обозначить границы ситуации, в которой возникло затруднение. Например: «Не понимаю, что же неясно собеседнику в этом вопросе?» или «Каким способом действовать дальше?». Рефлексивный выход необходим для того, чтобы найти способ преодолеть затруднение в деятельности, а для этого нужно мысленно выйти за пределы возникшей ситуации.

*Прием рефлексивного отображения ситуации.*

Один из способов – *рефлексивные рассуждения* личности при осмыслении ситуации и причин затруднения, т. е. рассуждения с четкой фиксацией позиции, с которой они производятся. Для этого используются соответствующие речевые формулы, построенные, в частности, по схеме мысленного эксперимента («Если, то...»): «Если бы я был на месте ..., то я бы...». При этом очень важно учитывать правило «*вложения*», когда извлеченная из ситуации информация строго связывается с определенной позицией (например, по принципу вложенных одна в другую матрешек). Иллюстрацией здесь может быть известная загадка о колпаках, надетых на мудрецов. Наиболее простой ее вариант таков: есть три колпака – два белых и один красный. В игре принимают участие двое. Ведущий объясняет им, что у него есть три колпака, и показывает их. Далее он говорит: «Я вам сейчас надену каждому белый или красный колпак так, что вы не будете знать, какой именно. Но постарайтесь ответить, какой колпак на вас надет». На обоих надеваются белые колпаки. Один рассуждает: «На нем белый, значит, на мне может быть белый или красный». Другой тоже видит белый и рассуждает точно так же. В данный момент времени ни один, ни другой ничего о своем колпаке сказать не могут и молчат. Дальше любой из них может рассуждать так «Если другой молчит, значит, он видит на мне не красный колпак. А раз так, то он на мне видит белый». В рассуждении здесь присутствует первый уровень глубины рефлексии.

Итак, суть приема рефлексивного отображения ситуации – в организации осмысления возникших трудностей посредством рефлексивных рассуждений.

*Прием рефлексивного обоснования деятельности.*

Рефлексия дает не только объективированное представление о ситуации и причинах затруднений, но и основание для деятельности, исправляющей положение. Суть приема – именно в трансформации рефлексивной картины ситуации в основание для такой деятельности. Обычно это связано с рефлексивным управлением.

Рефлексивным управлением В. А. Лефевр называет процесс передачи оснований для принятия решения одним из персонажей другому. Это управление осуществляется не в результате прямого навязывания другому своей воли, а путем передачи ему «оснований», из которых тот как бы дедуктивно

выводит predetermined таким основанием решение. «Любые обманные движения, провокации, интриги, маскировки, создание ложных объектов и вообще ложь произвольного типа представляют собой рефлексивное управление. Ложь может иметь сложное строение: например, передача противнику правдивой информации, чтобы он, считая её ложной, принял соответствующее решение» [3, с. 48]. В предложенной В. А. Лефевром концепции рефлексивного управления управляемый объект имеет собственные цели, отличающиеся от целей управленца. Действия такого «объекта» уже недостаточно представлять по бихевиористским схемам «стимул-реакция». В. А. Лефевр подчёркивает, что «объект» всячески пытается быть неадекватным знанию о нем, имеющемуся у управленца, «просчитывает» это знание и непрерывно «уходит» от него, делая его неверным. Концепция рефлексивного управления подразумевает, что «объект» не лишается свободы воли, но в процессе выработки решения принимает основания, позволяющие ему как бы дедуктивно «вывести» решение, predetermined управленцем.

В понятии рефлексии, предложенном Лефевром, все способности – осознавать себя, отдавать себе отчет в ходе своих мыслей и действий, способности контролировать их – относятся управленцем не только к себе, но и к тому «персонажу», которым он пытается управлять (чтобы управленец мог понимать и «просчитывать» управляемого).

Подобное построение образовательной программы определяет включение каждого в проблему, творческий подход в моделировании, проектировании, желание проявить, «открыть» себя и научиться конструктивному общению.

В процессе обучения студенты приобретают умение расширять, а затем свёртывать свои знания, осваивают схемы таких действий, но правила, которым подчиняется их деятельность, часто остаются неосознанными. Рефлексия над этой деятельностью позволяет осознать эти правила, выявить их. *Освоение правил деятельности*, превращение творческих её компонентов в некие правила – всё это связано с механизмом рефлексии, расширяющим наши возможности, развивающим нас. При изучении связей современной деятельности с её предшествующими состояниями и их средствами, приходится *реконструировать прошлый опыт, описывать схемы и средства когда-то осуществлявшейся деятельности*. При этом правдоподобная реконструкция возможна при условии воссоздания системы правил, т. е. механизма этой деятельности.

Известно, что студенты далеко не всегда способны самостоятельно вычленять в учебно-профессиональной деятельности различные ситуации, требующие рефлексивного осмысления. Они были выделены нами и даны студентам как особые способы деятельности, требующие от них специфической мыслительной деятельности. Такие способы были названы рефлексивными.

*Под рефлексивными мы понимаем способы, активизирующие процесс отражения студентами различных сторон профессиональной деятельности*. Способами, обеспечивающими входение студентов в рефлексию,

являются рефлексивные задания, создающие ситуации для самооценки и самоанализа своей коммуникативной и профессиональной деятельности.

*Основываясь на концепции В. Г. Богина, в которой сформулированы следующие положения:*

- внедрение идеологии сомнения;
- внедрения идеологии критического мышления;
- внедрение идеологии плюрализма и равнозаконности разных позиций;
- внедрение идеологии знаковости;
- формирование установки на «отчетность» [1].

*Мы разработали рефлексивные задания, адаптированные к формированию профессиональных умений у студентов.*

При разработке типологии рефлексивных заданий мы выделили задания, связанные при решении с ретроспективной рефлексией; задания, решаемые с опорой на ситуативную или текущую рефлексию и задания, связанные при решении на проспективную рефлексию. Мы считаем, что немаловажным аспектом при реализации ретроспективной и текущей рефлексии является воспроизведение и систематизация всей информации, которая появилась в результате свободных высказываний студентов. Это необходимо для того, чтобы они смогли, с одной стороны, увидеть собранную информацию в «укрупненном» категориальном виде, при этом в эту структуру могут войти все мнения: «правильные» и «неправильные». С другой стороны, упорядочивание высказанных мнений позволит увидеть противоречия, невыясненные, неопределённые аспекты, которые и определяют направления дальнейшего поиска в ходе изучения новой информации. Причем, для каждого из студентов эти направления могут быть индивидуальными. Студент определит для себя, на каком аспекте изучаемой темы он должен заострить свое внимание, а какая информация требует только проверки на достоверность. Основная задача – отслеживание своего понимания при работе с изучаемым материалом. Роль преподавателя на этом этапе работы состоит в том, чтобы стимулировать студентов к вспоминанию того, что они уже знают по изучаемой теме, способствовать обмену мнениями в группах, фиксации и систематизации информации, полученной от студентов.

Материалом для проспективной рефлексии становятся знания, полученные в текущей и ретроспективной рефлексии. Проспективная рефлексия – это не только предвосхищение, но также желания, планы, надежды и т. д.

#### **Задания, связанные при решении с ретроспективной рефлексией:**

– *Репродукция осуществлённой деятельности с её анализом.*

Суть этого приема в том, что он позволяет не только ликвидировать непонимание, но и обеспечивает правильный отбор для закрепления в долговременной памяти значимой информации. Цель такого изложения – сконцентрировать внимание студентов на самом существенном, главном в новом материале, подчеркнуть важнейшие связи между его компонентами, сходство и различие между близкими понятиями. Для выяснения можно использовать такие ключевые слова:

- Не повторите ли вы еще раз?
- Что вы имеете в виду?
- Не объясните ли вы это?
- Разверните эту мысль (это суждение).
- А насколько трудно это сделать?
- Извините, я не совсем понял... и т. д.

*Интерпретация осуществлённой деятельности.* Интерпретация – способ, дающий студенту возможность по-иному увидеть и понять поведение своё и окружающих.

Здесь вводились вопросы, пробуждающие рефлексию, которые направлены как на деятельность каждого конкретного студента, так и на деятельность всей группы в целом: «Что мы делали?», «Что ты в этот период времени делал?», «Зачем мы... (делали/делаем это)?», «Что нового ты узнал?», «Что ты научился делать?», «Что ты понял?» и т. д.

**Задания, связанные при решении с текущей рефлексией:**

– *Резюмирование* основных моментов по ходу учебной деятельности – это прием понимания учебного материала. Резюмирование – изложение промежуточных и окончательных выводов по беседе. Суть этого приема в том, что мы своими словами подводим итог своим основным мыслям или мыслям собеседника. Резюмирующая фраза – это речь собеседника в свернутом виде, ее главная идея. Например, прежде чем высказать несогласие с чьей-то точкой зрения, можно вначале выделить в ней главное, подытожить сказанное и можно будет сразу ответить на возражение собеседника. А еще можно попросить его самого сделать резюме: он должен будет избавиться свое возражение от всего второстепенного, что значительно облегчит задачу.

Для резюмирования необходимы были следующие вступительные фразы:

- Таким образом, главное...
- Итак, вы предлагаете...
- Ваша основная идея, как я понял, в том, что...
- Если теперь подытожить сказанное вами...

Резюмирование принципиально отличается от перефразирования, суть которого в повторении каждой мысли собеседника своими словами. Когда изучаемый материал понятен, но студенту необходимо его полное понимание, здесь воспользовались приемом перефразирования.

*Перефразировать* – значит, сказать ту же мысль, но несколько иначе, другими словами. Этот прием помогал студентам убедиться в том, насколько точно они расшифровали слова собеседника, и двигаться дальше с уверенностью, что до сих пор все понято правильно.

Перефразирование можно начать следующими фразами:

- Если я вас правильно понял, то...
- Вы поправьте меня, если я ошибусь, но...
- Другими словами, вы считаете... и т. д.

При перефразировании нужно ориентироваться именно на смысл, основной смысл содержания. Важно выбрать главное и сказать своими словами. Это форма уточнения, очень важная для совместного решения обсуждаемой проблемы в других ситуациях – контроль адекватности понимания; проверим себя: одинаково ли мы понимаем сказанное?).

*Задания, связанные с прямыми и обратными процессами* (анализ-синтез, сравнение-противопоставление, доказательство-опровержение, подтверждение-критика, дедуктивные-индуктивные выводы). Сталкиваясь в процессе возникающего противоречия, разные знания пересекаются, дополняют или отрицают друг друга. В совокупности обсуждения проблемной ситуации обеспечивается лучшее понимание как собственного, так и чужого знания и незнания, формируются способности воспринимать новую информацию, синтезируя новое знание, а также умение передавать собственное знание другим; приобретается новый опыт общения и мыследеятельности. Вопросы могут быть следующими:

«Я... могу дифференцировать это? проанализировать это? объяснить для чего ... используется? подтвердить ... с этим? проиллюстрировать как ... с этим? вывести из этого? подразумевать ... с этим? предложить ..., используя это? заключить ..., используя это?».

*Рассмотрение проблемы с разных позиций.* Необходимо обучать студента умению занимать ту или иную позицию, уметь увидеть объект не с одной единственной точки зрения («стороны»), а так, как его видят студенты-позиционеры, то есть с разных «сторон». понимание возможности рассмотрения одного и того же с разных позиций лучше всего достигается не за счет объяснения, а в деятельности: «Попытаемся решить эту проблему как учителя. А теперь – ученики. А теперь давайте посмотрим на это же с позиции родителей».

В коллективных действиях с различными точками зрения задаются следующие вопросы: Как я об этом думаю?, Как ты об думаешь?, Как он об этом думает?. Как вы об этом думаете? Для этого надо обеспечить наличие разных позиций. Например, сомневающийся-самоопределяющийся, критик-знаток, соглашающийся-несоглашающийся, исследующий, смотрящий со стороны и т. д.

Позиции:

1. «За»– Вы правы. –Я совершенно согласен с ... –Конечно...

2. «Знаток» –Я убеждён, что ...–То, что мне кажется важно, это ... –  
Нужно сказать, что ...

3. «Против» –Я абсолютно не согласен с ... –Вы не правы, когда ... –  
Это не правда ...

4. «Настойчивость» –Вы хорошо знаете, что ... –Я вам повторяю, что ..

5. «Уступка» –В принципе ... –Если вы хотите ... –Я должен признать-  
ся, что ...

**Задания, решаемые с опорой на перспективную рефлексия**, которая выступает механизмом осознания и осуществляется в условиях выделения новой познавательной задачи, выявления новых признаков предметов и образования новых понятий:

– *Прогнозирование.* Обучение от текста к предметно-практической деятельности посредством целенаправленных вопросов. Чтобы ответить на вопросы «Что будет дальше?», «О чем, по-вашему, текст с данным заголовком (начинающийся следующими словами)?», «Чем закончится данный рассказ?» и т. д., необходимо прежде всего ответить на следующие вопросы типа «Что это?», «Что происходит?» и тому подобные, непосредственно выводящие обучаемого в рефлексивную позицию вопросы. Анализ текстов дает возможность перенести имеющиеся рефлексивные позиции на самих учащихся и моделировать имеющиеся рефлексивные отношения. Задаются вопросы: герой, как он сам себя видит, герой как его описывает автор, герой, как его видят другие действующие лица произведения (здесь много вариантов), герой, изображающий из себя того героя, каким его видит тот или иной персонаж и т. д.

Итак, для того, чтобы качество образовательного процесса будущего специалиста было выше, чтобы студент овладел не только знаниями, умениями, навыками, но и опытом, мы ввели в обучение специальные рефлексивные задания. Необходимо подчеркнуть, что выделенные выше задания применялись в речемыслительной деятельности студентов на иностранном языке.

Процесс образования на современном этапе ориентирован на то, чтобы в стенах учебных заведений создать атмосферу напряжённой умственной деятельности, управляемой с помощью рациональных алгоритмов, всемерно стимулировать индивидуальную деятельность, соперничество, здоровую конкуренцию в борьбе за высокие успехи, воспитывать такие качества как деловитость, организованность, дисциплинированность, предприимчивость.

Мы полагаем, что развитие рефлексивных способностей будущих учителей может осуществляться путём погружения в профессиональную реальность. В основе развития профессиональной рефлексии учителя лежит анализ и осмысление своего практического опыта. Приобретение такого опыта для будущего учителя возможно как в условиях реальной профессиональной среды, так и в условиях близко моделирующих профессиональную реальность.

Смысловым ядром обучения профессиональной рефлексии является личностная ориентация студента в сфере профессиональных ценностей через осмысление им приоритетов в системе «учитель – предмет – ученик» и разворот его сознания на личность и индивидуальность ученика. Это осуществляется через актуализацию личностной позиции будущего учителя при решении им профессиональных задач путем анализа им своей шкалы ценностей и осмысления меры своей ответственности в управлении процессом развития личности ученика.

Так, в частности, особое место в программе обучения занимает операциональная отработка и рефлексивное осмысление одного из главных аспектов профессиональной деятельности учителя – конструктивно-методического, раскрывающегося в готовности учителя к организации содержания учебного материала и способов его подачи для учащихся.

Рефлексивное обеспечение функциональной роли преподавателя как эксперта по подаче информации состоит в способности отчетливо осознавать свою позицию посредника, т. е. человека, который не просто транслирует свои знания другому, а обеспечивает условия, облегчающие другому процесс познания того, что знает он сам. Такая рефлексивная позиция проявляется в способности учителя отделять себя от познающего другого и четко дифференцировать сущность профессиональных позиций «я объясняю другому, как надо действовать» и «я помогаю ему самому найти решение».

Важным методическим принципом данного обучения является управляемость рефлексивными процессами, уровень которых регулируется специальными заданиями.

### Библиографический список

1. **Богин, В. Г.** Современная дидактика: Теория – практике [Текст]/ В. Г. Богин М.: изд. Института теоретической педагогики и международных исследований в образовании Российской Академии образования, 1993. – 485 с.
2. **Дулов, А. В.** Судебная психология [Текст]/А. В. Дулов. – Минск: ТетраСистемс, 1975. – С. 67.
3. **Лефевр, В. А.** Рефлексия [Текст]/В. А. Лефевр. – М.:Когито-Центр, 2003. – 495 с.

УДК 378

**Мелехова Юлия Борисовна**

*Аспирант кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, melehova.yuliya@mail.ru, Магнитогорск*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО  
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

**Melekhova Julia Borisovna**

*Post-graduate student of chair of pedagogics of Magnitogorsk State University, melehova.yuliva@mail.ru, Magnitogorsk*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REFLEXIVE POSITION  
FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS  
IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING**

Современному обществу необходим адекватный, самопознающий, саморазвивающийся, самосовершенствующийся и самоактуализирующийся педагог, становлению которого, по нашему мнению, будет способствовать формирование рефлексивной позиции будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки.

Анализ психологической и педагогической литературы, опыт работы в системе высшего образования привели нас к выводу о том, что формирование рефлексивной позиции будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки будет возможно, если процесс профессиональной подготовки будет построен с учетом следующих педагогических условий:

1. Актуализации рефлексивного жизненного опыта будущего учителя иностранного языка в ситуации педагогического взаимодействия посредством проблемно-вариативного построения занятий;

2. Включения будущего учителя иностранного языка в профессионально-ориентированную деятельность посредством использования коммуникативных и рефлексивно-профессиональных задач;

3. Использования алгоритма рефлексивных действий как средства выхода в рефлексивную позицию в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка.

Рассмотрим первое условие – актуализация рефлексивного жизненного опыта будущего учителя иностранного языка в ситуации педагогического взаимодействия посредством проблемно-вариативного построения занятий.

Жизненный опыт рассматривается А. С. Белкиным в связи с понятием «витагенной информации», которая «представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность. Связана с памятью разума, памятью чувств, памя-

тью поведения» [3]. При этом автор указывает на существование витагенной информации (опыт жизни), не ставшей достоянием личности, а связанной лишь с осведомленностью о различных сторонах жизни и деятельности, и не имеющей для него достаточной ценности, подчеркивая, что именно на этом витагенно-информационном уровне идет процесс обучения в большинстве образовательных технологий.

В сущности, образовательный процесс – это многоплановое и полиморфное взаимодействие, включающее взаимодействие ученика и педагога, взаимодействие учеников между собой, а также межличностное взаимодействие. Педагогическое взаимодействие традиционно описывалось как субъект-объектное (S-O), где в качестве субъекта выступал учитель, передающий знания, формирующий умения и навыки, а в качестве объекта выступал ученик – обучаемый и воспитываемый. Гуманизация современной системы образования меняет ориентиры в педагогическом взаимодействии и описывает его как субъект-субъектное (S-S), которое можно пояснить следующим образом: «Гуманизация в плане воспитания требует, прежде всего, развития педагогических идей сотрудничества и сотворчества. Создания условий доверительности и взаимной требовательности. Здесь речь идет об изменении позиции преподавателя – из положения, когда он стоит «над обучаемым», в положение «впереди обучаемого» [1]. Отсюда следует вывод об активности обоих субъектов, их равноправии и взаимовлиянии друг на друга, их сотрудничестве.

А. С. Белкин считает недостижимым сотрудничество между педагогом и учащимися при традиционных подходах в обучении, так как учащиеся, в этом случае, выступают в роли реципиентов и ретрансляторов знания и не могут быть коммуникаторами, как учителя. Для изменения роли учащегося только как ретранслятора, на роль коммуникатора, то есть носителя знания, когда учитель оказывается на положении реципиента, учащимся необходима информация, которой не владеет педагог. Таким источником выступает жизненный опыт учащегося, как бы мал он ни был. Для этого необходима актуализация жизненного опыта учащихся, дающего возможность превращения образовательных знаний в ценность [3]. В нашем исследовании рефлексивный жизненный опыт предполагает ту часть жизненного опыта, которая относится к сфере самосознания личности, процессу его формирования в ходе взаимодействия с людьми, обществом.

При реализации данного условия мы руководствовались стадиями и уровнями, через которые происходит переход витагенной информации в жизненный опыт, выделенными А. С. Белкиным:

- 1) первичное нерасчлененное и недифференцированное восприятие витагенной информации.
- 2) оценочно-фильтрующая стадия, в ходе которой происходит определение значимости полученной информации сначала – с общечеловеческих, гностических позиций, затем – с позиций личностной значимости.
- 3) установочная, которая предполагает создание либо стихийной, либо осмысленной установки на запоминание информации с приблизительным

сроком хранения, который зависит от ее значимости, жизненной и практической направленности.

Это определяет и уровень усвоения витагенной информации:

- операционный – связан с установкой на слабое запоминание (запоминание «на всякий случай»);
- функциональный – определяется установкой на более длительные сроки хранения информации. Используется в ситуациях выбора;
- базовый – характеризуется установкой на длительное запоминание и наибольшей значимостью для самореализации в образовательном процессе.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить ряд требований, соблюдение которых необходимо при реализации педагогического условия актуализации рефлексивного жизненного опыта будущего учителя иностранного языка:

- признание и развитие индивидуальности будущего учителя;
- направленность педагогического общения на инициирование наличного опыта рефлексии каждого будущего учителя;
- согласование рефлексивного жизненного опыта будущего учителя с научным содержанием предлагаемых ему рефлексивных задач;
- возможность свободного выбора стратегии поведения, способов решения рефлексивных задач;
- возможность соотнесения будущим учителем своего мнения с мнениями других будущих учителей, а также общечеловеческими ценностями;
- ориентация на практическую и жизненную значимость способов решения рефлексивных задач;
- активное стимулирование, будущего учителя к саморазвитию, самовыражению в ходе овладения рефлексивными умениями.

Реализация данного условия дает возможность обратиться к индивидуальности будущего учителя иностранного языка, найти в каждом скрытые возможности, помочь в обретении своего «Я», обогащении жизненного опыта.

Актуализация жизненного опыта будущего учителя может осуществляться наилучшим образом посредством проблемно-вариативного построения занятий, то есть такой организации профессионально-ориентированных учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность будущих учителей по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных, рефлексивных способностей [7].

Г. К. Селевко определяет проблемное обучение как такую организацию учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных

способностей [7]. Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цель проблемных ситуаций. Оптимальной структурой материала будет являться сочетание традиционного изложения с включением проблемных ситуаций. Любая проблемная ситуация возникает тогда, когда существует несколько различных точек зрения оценки или решения данной проблемы. Часто эти точки зрения являются взаимоисключающими. Столкновение двух разных точек зрения, двух разных видений является основой и катализатором рефлексии, а именно процесса самостоятельного конструирования, реконструирования и переконструирования имеющегося знания. Важно учитывать тот факт, что знание и понимание ситуации одной из сторон может находиться за пределами знаний другой или лежать в иной плоскости понимания. Сталкиваясь в процессе возникающего конфликта, разные знания пересекаются, дополняют или отрицают друг друга. В совокупности обсуждения проблемной ситуации обеспечивается лучшее понимание как собственного, так и чужого знания или незнания; формируются способности воспринимать новую информацию, синтезируя новое знание, а также умение передавать собственное знание другим; приобретается новый опыт общения и мыслительности.

Проблемные ситуации могут быть различными по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по виду рассогласования информации, по другим методическим особенностям, а также создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле [5].

Создание проблемной ситуации направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. Таким образом, учащийся ставится в позицию субъекта своего обучения (рефлексивную позицию по отношению к своему обучению) и как результат у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия [5].

Способами создания проблемных ситуаций мы будем считать методические приемы создания проблемных ситуаций, выделенные Г. В. Ейгер и И. А. Раппорт:

- учитель подводит учащихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает будущим учителям иностранного языка рассмотреть явление с различных позиций, например, с позиции педагога, чем и поставит будущего учителя в рефлексивную позицию;
- побуждает будущих учителей иностранного языка делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
- определяет проблемные теоретические и практические задания (например, исследовательские);

– ставит проблемные задачи (виды проблемных задач представлены ниже) [4].

Для реализации проблемной технологии необходимы:

– отбор самых актуальных, существенных задач;  
– определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;

– построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и руководств;

– личностный подход и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность учащегося [7].

Далее представляется логичным определить характер задач, которые могут быть средством создания проблемных ситуаций.

Исходя из того, что единицей содержания проблемного обучения является задача, следовательно, содержание проблемного обучения может быть представлено системой проблемных задач, в нашем исследовании, профессионально-рефлексивных задач, использование которых способствует включению будущих учителей в профессионально-ориентированную деятельность.

– задачи на узнавание и номинацию способов, приемов, средств обучения и т. д. и на определение методов, способов, приемов, средств обучения и моделируемой учебной ситуации;

– задачи на воспроизведение последовательности методических действий и различение, и сравнение использованных методов, приемов, средств обучения;

– задачи на установление причинно-следственных связей и определение методических ошибок, на аргументацию правильности/неправильности методического решения, на анализ и интерпретацию уроков с позиции методической науки;

– задачи на выбор и дозировку учебного материала, и выработку и принятие самостоятельных решений в реальной практике [6].

Использование выше перечисленных профессионально-рефлексивных задач содействует активизации рефлексивной деятельности будущих учителей иностранного языка и формированию профессионально-рефлексивных умений, к которым относятся собственно коммуникативные и профессионально-коммуникативные; аналитические; умения в планировании процесса обучения и перспектив своего профессионального роста; организационные; умения в обеспечении контроля и оценивания деятельности учащихся и собственной деятельности как будущих специалистов; готовность к постоянному профессиональному развитию.

Использование рефлексивных задач возможно уже на первом курсе подготовки будущих учителей иностранного языка, так как процесс развития имеет циклический характер, и чем раньше будущий учитель овладеет приемами и алгоритмами данного процесса (процесса профессиональной подготовки), тем эффективнее будет проходить переход от одного витка к другому.

В основу задачной формы обучения необходимо заложить проблемную ситуацию, в ходе решения которой будущий учитель иностранного языка должен осуществить определенный набор действий:

- 1) определиться в неструктурированном информационном поле;
- 2) совершить собственное переосмысление (открытие) имеющихся достижений науки в данном поле, повторяя пройденный опыт человечества;
- 3) соотнести свою точку зрения с имеющимися точками зрения специалистов в данной области;
- 4) выработать мыслительные средства решения проблемы.

В ходе выполнения данных действий автоматически происходит переосмысление собственного первоначального видения, а значит и развитие индивидуума [5; 6].

Принципиально важно осознать, что в таком понимании задачной формы обучения невозможно предсказать, как будущий учитель осмыслит исходную проблемную ситуацию и преобразует в результате этого осмысления собственное видение. Проблемная ситуация всегда является открытой с точки зрения вырабатываемого решения, именно поэтому в случае использования данных профессионально-рефлексивных задач трудно говорить о жестком управлении учением. При этом данная модель учебного процесса не является плоскостной или линейной. В процессе коллективного решения данной проблемы, где учитель является одним из участников процесса, происходит постепенное «восхождение» и переход на новый уровень обобщения и понимания. Именно данная форма организации учебного процесса может обеспечить органичное сочетание таких типов мыследеятельности как исполнительской, проектной, аналитико-исследовательской, конструкторской и т. д. Продуктивное и конструктивное обсуждение проблемных ситуаций возможно лишь в том случае, если представители разных сторон владеют технологиями действий в проблемной ситуации (Ю. В. Громыко), то есть способны:

- понимать и/ или реконструировать чужую точку зрения и причины возникновения конфликта;
- определять, носит ли данный конфликт чисто формальный или содержательный характер (в последнем случае выяснять различие позиций);
- использовать дискуссионные и стратегические умения в построении вопросов для выяснения и уточнения позиции оппонентов и аргументирования собственной позиции;
- рефлексировать и систематизировать изменение различных составляющих ситуации в процессе ее развития.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- 1) для того чтобы сформировать у будущих учителей иностранного языка необходимую инициативность и самостоятельность в процессе решения различного рода проблем, необходимо моделировать проблемные ситуации и формировать соответствующие алгоритмы действия в их рамках на всех ступенях профессиональной подготовки;

2) проблемная ситуация возникает тогда, когда есть несколько, порой взаимоисключающих, точек зрения на оценку как самой проблемы, так и способов ее оценки и решения. Любые действия в рамках проблемной ситуации предполагают анализ ситуации, что является исходной точкой для механизма рефлексии. То есть проблемная ситуация выступает одновременно необходимым условием и материалом для формирования и развития механизмов рефлексии;

3) анализ различных точек зрения в рамках проблемной ситуации способствует глубине понимания всех спектров данной проблемы, а коллективное обсуждение данной ситуации – лучшему осознанию, как собственного знания, так и его ограниченности, расширению информационного поля. При этом коллективное обсуждение развивает навыки коммуникативного взаимодействия и взаимообучения, может выступать оптимальным механизмом повышения мотивации познания, заинтересованности и ответственности за результаты обучения.

4) в условиях профессиональной подготовки проблемная ситуация является оптимальным средством для развития рефлексивных умений и умений проектирования, которые, в свою очередь, способствуют естественному соединению потребности в получении новых и актуализации ранее полученных знаний и способов их использования в рамках различных ситуаций.

В основе любой системы, как известно, лежит определенный механизм. Следовательно, в основе рефлексивной позиции (определенной нами как устойчивая система отношений личности будущего учителя иностранного языка к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности, к самой профессиональной деятельности и к изучаемому предмету – иностранному языку), которая обеспечивает формирование, и обогащение опыта профессиональной деятельности лежит механизм рефлексии, предполагающий ряд аналогичных рефлексивно-мыслительных действий, что и является, другими словами, алгоритмом рефлексии, использование которого является третьим условием формирования рефлексивной позиции будущего учителя иностранного языка.

Различные ученые по-разному определяют суть механизма рефлексивно-мыслительной деятельности.

Н. Г. Алексеев выделяет следующие мыслительные действия:

1) произвольная остановка предшествующего и подлежащего рефлексии действия или размышления.

2) фиксация в существенных узлах во внутреннем (как правило, вербальном) плане или в вынесенном вовне – письменном, что более продуктивно.

3) объективизация, то есть переработка (переоформление) сделанных фиксаций в объекты, выражаемые в различных схемах [2].

Действие указанного механизма предполагает наличие двух обязательных условий:

– отстранения от ценностных установок рефлекслирующего;

– сохранение содержания рефлекслируемого, ибо именно оно является объектом рефлексии [2].

Ф. Кортхаген [8] предлагает следующую схему рефлексивной деятельности будущего учителя.

1. Действие. Цикл рефлексии начинается с конкретного действия или опыта. Это действие может быть либо очень простым, элементарным (написание слова на доске), достаточно комплексным (проведение урока или серии уроков по конкретной учебной дисциплине, профессиональной конференции и т. д.).

2. Взгляд назад на прошедшее действие. По окончании действия или даже в процессе его выполнения может начаться процесс его анализа.

3. Осознание (выделение) существенных аспектов. На этом этапе особое внимание уделяется различным аспектам действия, установлению взаимосвязи между ними. Выделению причинно-следственных отношений внутри действия.

4. Создание альтернативных методов действия. Здесь происходит поиск или отбор других путей достижения поставленных целей. Принципиально важным является не столько выбор альтернативных методов, приемов, форм и т. д., сколько их соответствие конкретной ситуации.

5. Апробация нового действия. В новой ситуации делается новая попытка достижения поставленной цели. Цикл повторяется [8].

Приведенные модели рефлексивной деятельности предполагают ряд аналогичных действий, что и является алгоритмом рефлексивных действий:

– абстрагирование от действия (с одновременной попыткой понимания позиций участников действия);

– фиксация последовательности действий (что неразрывно связано с развитием коммуникативных умений в устной и письменной речи при одновременном освоении терминологического аппарата, свойственного той или иной профессии);

– выделение существенных причинно-следственных узлов всего действия (что невозможно без определенных аналитических умений);

– сопоставление реальных действий с возможными эталонами или альтернативными действиями (что может сочетаться и списком данных эталонов или альтернатив, то есть приобретением недостающих знаний или пополнением набора обучающих технологий);

– конструктивное планирование новой модели аналогичного действия [6].

Схема рефлексивной деятельности будущего учителя, предложенная Фредом Кортхагеном, учитывает последовательность действий в контексте развития профессиональных умений будущего учителя, является более подробной и в ней более четко прослеживается алгоритм рефлексивных действий и возможность выхода на ее следующий виток через новое действие. Автор предлагает также схему для выполнения второго этапа (взгляд на прошедшее действие) рефлексии с позиции учителя и учащихся, что наилучшим образом демонстрирует механизм формирования рефлексивной позиции будущего учителя иностранного языка.

1. Что хотел учитель?	1. Что хотели учащиеся?
2. Что учитель делал?	2. Что делали учащиеся?
3. О чем думал учитель?	3. О чем думали учащиеся?
4. Что чувствовал учитель?	4. Что чувствовали учащиеся?

Алгоритм рефлексии способствует более четкому и эффективному функционированию системы отношений личности будущего учителя иностранного языка к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности, к самой профессиональной деятельности и к изучаемому предмету, а значит, будет являться средством формирования рефлексивной позиции будущего учителя.

### Библиографический список

1. **Атаханов, Р.** Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]/ Р. Атаханов – М.: Изд.центр «Академия».– 2002.
2. **Алексеев, Н. Г.** Проектирование условий развития рефлексивного мышления [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук. /Н. Г. Алексеев. – М., 2002.
3. **Белкин, А. С.** Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций. (Материалы лекций). [Текст]/А. С. Белкин. – Н. Тагил: НТФ ИРРО. 1997.
4. **Ейгер, Г. В.** Язык и личность [Текст]: учеб. пос./ Г. В. Ейгер, И. А. Раппорт. – Харьков: ХГУ 1991. – 79 с.
5. **Матюшкин, А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении. [Текст]/ А. М. Матюшкин. – М., 1972.
6. **Соловова, Е. Н.** Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход [Текст]: монография./Е. Н. Соловова. – М.: ГЛОССА–ПРЕСС, 2004. – 336 с.
7. **Селевко, Г. К.** Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся./ [Текст] Г. К. Селевко.
8. **Korthagen Fred, A. J.,** Linking practice and Theory. The pedagogy of realistic teacher education. – Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. – 312 p.

## РАЗДЕЛ IV

# ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

---

УДК 159.99

**Басалаева Наталья Владимировна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», basnv@mail.ru, Лесосибирск*

### СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ

**Basalaeva Natalia Vladimirovna**

*The candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of psychology of formation of Lesosibirsky teacher training college – branch FGAOU VPO «Siberian federal university», basnv@mail.ru, Lesosibirsk*

### FORMATION OF THE VALUE-SENSE RELATION TO THE FUTURE TRADE AT STUDENTS

Гуманитарная парадигма в современном образовании признает приоритет личностных образовательных ценностей. Образование начинают понимать сегодня не только институционально, но и как организованный педагогом переход культуры в картину мира, в многомерный мир человека.

Для реализации современных ценностей образования необходим новый учитель – педагог-профессионал, поскольку необходимостью становится не трансляция предметных знаний, а умение научить способам их добывания, организовать образование как систему, создающую условия для формирования многомерного сознания, самопроектирования, самоопределения в мировой культуре. В связи с этим одной из основных целей современного образования является изменение позиции студента к будущей профессии – формирование ценностно-смыслового отношения студента к педагогической профессии.

В гуманитарном образовании разрыв между системой подготовки специалиста к профессиональной деятельности и требованиями, предъявляемыми к «входящему» в профессиональную педагогическую культуру, ощущается наиболее остро. Расхождение между требуемым уровнем компетентности, отвечающим профессиональному статусу современного педагога-профессионала, и теми реальными возможностями, которые предъявляет общество, выступает причиной «утопичности» многих педагогических проектов и технологий. Следует отметить, что система переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров также не решает данную проблему.

Каждая из ступеней образования определенным образом обеспечивает движение человека в культуру, у каждой из них свои задачи, своя категория образовывающихся. В процессе вузовской подготовки происходит не только вхождение в культуру в целом, но и «вхождение в культуру» профессио-

нальную. И если первое представляет собой логическое продолжение предыдущих этапов образования человека, то вхождение в профессиональную культуру начинается впервые.

Важнейшая задача профессиональной подготовки состоит в том, чтобы приобщить студентов к обобщенному опыту социальной практики общества, однако, ставка делается на «школу памяти», на запоминание готового учебного материала.

Деятельность студента, по мнению А. А. Вербицкого, оказывается как бы вырезанной из пространственно временного контекста, из контекста жизни и деятельности [5]. Это приводит к падению интереса многих студентов к учению и профессии. В итоге у выпускников вузов возникают большие трудности, когда они приступают к профессиональной деятельности, поскольку во время учебы происходил лишь переход от знака (информации) к мысли, а переход от мысли к действию, поступку осуществляется гораздо позже, за стенами вуза. Таким образом, установление органической связи между педагогической теорией и педагогической практикой является актуальной проблемой подготовки специалистов.

Поиск смыслов в процессе педагогического образования раскрывает активность его непосредственных участников как работу по ценностному преобразованию действительности. Характеризуя процесс становления ценностно-смыслового отношения к будущей профессии у студентов, можно выделить три основных этапа: 1) возникновение личного смысла, 2) собственная жизнь личностного смысла в индивидуальном сознании будущих педагогов, 3) экстерииоризация ценностно-смыслового отношения в практической деятельности.

На первом этапе студенты решают особую «задачу на смысл», результатом которой является осознание личностного смысла, «значения-для-меня» профессии учителя. Исходным пунктом движения является порождение «динамической смысловой системы».

На втором этапе личностный смысл становится содержанием смысловой установки студентов, которая проявляется в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. Происходит ценностно-смысловое самоопределение будущих педагогов. Смысловой опыт отношения студентов к будущей профессии, приобретает на лекционных, лабораторных, семинарских занятиях и фиксируется в сознании, получая возможность актуализироваться в новой деятельности.

Третий этап становления ценностно-смыслового отношения студентов к будущей профессии – этап «движения» личностного смысла от индивидуального сознания будущих педагогов к продуктам их деятельности. При этом возможно внутренне формируемое, индивидуальное образовательное пространство, становление которого происходит в опыте каждого студента [7]. Задача создания образа мира педагога в современных условиях предполагает «оживление» культурного опыта. «Живое знание ... не может быть усвоено. Оно должно быть построено. Построено так, как строится живой

образ...» [6, с. 22]. Следовательно, субъективное понимание преподавателем смысла педагогического образования – основа профессионального знания будущего педагога.

По мнению М. М. Бахтина, смысл «меняет тотальный смысл события и действительности, не меняя ни йоты в их действительном (бытийном) составе, все остается как было, но приобретает совершенно иной смысл (смысловое преображение бытия» [2, с. 367]. Если означение смысла преподавателем представить линейно, то этот процесс выглядит следующим образом. Педагог осмысливает фрагмент культуры, представленный ему в виде значений. Затем осуществляет обратный перевод для студента (значение смысла), т. е. объясняет таким образом, чтобы будущий педагог смог осмыслить означенное (значение должно приобрести личностный смысл), что и означает нахождение новых смыслов. При означении смыслов могут быть обнаружены новые смыслы и преподавателем, что объясняется динамичностью смыслов. В этой связи большой интерес представляет семантическая концепция понимания А. Л. Никифорова, представления которого строятся на идее существования у каждого человека индивидуального смыслового контекста (системы «взаимосвязанных смысловых единиц»), ассоциирующихся с объектами. Возможности понимания варьируют от полного различия смысловых контекстов педагога и студента до их полного совпадения [8]. Взаимопонимание, согласно этой теории, есть частичное совпадение индивидуальных контекстов. Такая позиция согласуется с точкой зрения М. Воекаерта, утверждающего, что контекст определяет взаимопонимание участников образовательного процесса, а, следовательно, и мотивацию учащихся к профессиональному образованию [9].

С точки зрения А. К. Белоусовой, формирование общих смыслов осуществляется в процессе смыслопередачи, так называемом процессе передачи партнеру индивидуальных смыслов. Кроме того, смысл всегда индивидуален и носит индивидуально-оценочный характер. Передать смысл в буквальном значении этих слов нельзя. Вместе с тем, возможным является постижение человеком смыслов другого человека через сложную систему эмоциональных средств общения, а также формирование адекватных смыслов. Тем самым этот процесс по сути своей совпадает с процессом смыслопостижения другого человека и познания его целей и мотивов, стоящих за этими смыслами. Другими словами, передача смыслов включает в себя и смыслопостижение, и уяснение целей и мотивов другого. Понимание же этих целей переводит смыслопостижение в смыслообразование, то есть формируется общая психологическая ситуация, наличие которой служит показателем осуществления совместной мыслительной деятельности. Как отмечает А. К. Белоусова, передаваемые смыслы преподавателя по мере их соответствия студенту вписываются в его образ мира, но не механически копируются, а «включаясь в уже существующую иерархию ценностно-смыслового содержания сознания», связываются с «существующими актуальными смыслами». Принятые студентом «смыслы приводят в движение

всю систему этих ценностно-смысловых отношений, вызывая к жизни новые психологические качества...», создающие основу для профессионального становления будущего педагога [3, с. 181].

Таким образом, основной проблемой профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной: в рамках одного типа деятельности необходимо «вырастить» принципиально иной. В этой связи целесообразно говорить об образовании не только как о процессе приобретения новых знаний и навыков, но и как о процессе приобретения новых смыслов [1]. Необходимо отметить, что у отдельного студента смыслоформирование начинается со смыслообразования, представляя собой отражение психологических качеств предметов (смыслов и значений). На индивидуальное смыслообразование в диаде (педагог-студент) оказывают влияние «такие новообразования, как цели, оценки, актуальные мотивы деятельности» студента [3, с. 175]. Таким образом, критериями возникновения новых смыслов являются цели образовательной деятельности, потребности студента: «соответствие смыслов, ценностей различным системам жизненных отношений, выработанных в актуальных и актуализирующихся целях и потребностях человека» [3, с. 176].

Основное противоречие профессионального обучения и состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности. Это противоречие преодолевается в контекстном обучении, представляющем собой реализацию динамической модели движения деятельности студентов: от собственно учебной деятельности (в форме лекции, например) через квази-профессиональную (игровые формы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика и др.) к собственно профессиональной деятельности.

Знаково-контекстное обучение, являясь формой активного обучения, ориентировано на профессиональную подготовку студентов и реализуется посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности. Специалист не воспитывается, по словам А. А. Вербицкого, в социально стерильной учебной «пробирке», где осуществляется обмен информацией между преподавателем и студентом, а является носителем общественных отношений [4]. При этом формируется не просто квалифицированный исполнитель, а творческая личность, которой должны предоставляться возможности для самореализации, самоорганизации, саморазвития. В контекстном обучении осуществляется своеобразная реконструкция профессионального труда в формах учебной деятельности, динамически преобразующихся от начала к концу обучения студентов. Контекстное обучение акцентирует внимание на многообразных сторонах любой образовательной среды. Таким образом, внутренний и внешний мир «дан» человеку не сам по себе, а в тех или иных предметных и социальных

контекстах; объяснение любого психического явления требует изучения как контекста, в котором оно происходит, так и внутренней природы самого явления. Поэтому моделирование предметного и социального контекстов предстоящей студенту профессиональной деятельности в формах его познавательной деятельности придает учению личностный смысл, порождает интерес к «присвоению» содержания профессионального образования.

В процессе обучения в вузе происходит эмоционально-действенная ориентация в содержании профессиональной деятельности в обоих ее контекстах - предметном и социальном, возникает осознание своего места в системе отношений людей. Создаются условия для собственных целеобразования и целеосуществления, для движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду. Студент осознает, что было («ставшие» образцы теории и практики), что есть (выполняемая им познавательная деятельность) и что будет (моделируемые ситуации профессиональной деятельности). Все это мотивирует познавательную деятельность, учебная информация и сам процесс учения приобретают личностный смысл, информация превращается в личное знание студента.

Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности «добавляет» в образовательный процесс целый ряд новых моментов: пространственно-временной контекст «прошлое-настоящее-будущее», системность и межпредметность знания, возможности динамической развертки содержания обучения, которое обычно дается в статике, сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства, должностные функции и обязанности, ролевая «инструментовка» профессиональных действий и поступков, должностные и личностные интересы. С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач у будущих специалистов выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения «профессионально-подобных» ситуаций, студент развивается и как специалист, и как член общества. Студент накапливает опыт использования учебной информации в своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, т. е. в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста, в профессиональные компетенции (компетентности) [4]. Обобщая выше сказанного, мы можем констатировать, что в период обучения в вузе обогащаются ценностно-смысловые составляющие мира студентов, происходит становление образа профессионала.

Таким образом, становление ценностно-смыслового отношения к будущей профессии у студентов представляет собой процесс поиска личностных смыслов и ценностей в системе координат, заданной пространством образования.

**Библиографический список**

1. **Артемьева, Е. Ю.** Основы психологии субъективной семантики [Текст]/Е. Ю. Артемьева. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
2. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества [Текст]/М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
3. **Белоусова, А. К.** Самоорганизация совместной мыслительной деятельности /А.К. Белоусова. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002. – 360 с.
4. **Вербицкий, А. А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. /А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. –84 с.
5. **Вербицкий, А. А.** Контекст как смыслообразующая психологическая категория // Ежегодник Российского психологического общества [Электронный ресурс]: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25–28 июня 2003 года: В 8 т. /А. А. Вербицкий. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. Электрон, текстовые данные – Т. 2. – С. 98–101. 1 электрон, опт. диск (CD-Rom).
6. **Зинченко, В. П.** Живое знание: психологическая педагогика [Текст]/В. П. Зинченко. – Самара, 1998. – 296 с.
7. **Исаев, Е. И.** Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов [Текст]/Е. И. Исаев, С. В. Пазухина // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 3–11.
8. **Никифоров, А. Л.** Семантическая концепция понимания //Исследования по логике научного познания [Текст]/А. Л. Никифоров. – М.: Наука, 1990. – С. 4–18.
9. **Boekaerts, M.** Context sensitivity: activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal //S. Volet & S. Jarvela (Eds.). Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications /M. Boekaerts. – London: Elsevier, 2001. – P. 17–31.

УДК 371.3:811.11

**Милинис Ольга Артуровна**

*Кандидат педагогических наук, член-корреспондент МАНПО, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, научный сотрудник российско-американской научно-исследовательской лаборатории «Цивилизация. Культура. Образование», milinisoa@mail.ru, Новокузнецк*

**Михальцова Любовь Филипповна**

*Кандидат педагогических наук, член-корреспондент МАНПО, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, заведующая российско-американской научно-исследовательской лабораторией «Цивилизация. Культура. Образование», mihal\_lf@mail.ru, Новокузнецк*

**ЛИЧНОСТНАЯ ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ  
ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**Milinis Olga Arturovna**

*Corresponding member of the International Teachers Training Academy of Science, Docent of the Department of Pedagogy at the Kuzbass State Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, the expert of the Russian-American Laboratory "Civilization. Culture. Education", Russia, milinisoa@mail.ru, Novokuznetsk*

**Mikhaltsova Liubov Filippovna**

*Corresponding member of the International Teachers Training Academy of Science, Docent, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy at the Kuzbass State Pedagogical Academy, Chair of the Russian-American Laboratory "Civilization. Culture. Education", Russia, mihal\_lf@mail.ru, Novokuznetsk*

**PERSONAL PARADIGM OF FORMATION OF VALUABLE  
ORIENTATIONS TRAINED**

Возникновение западной философии в конце XIX-начале XX вв. аксиологии – науки о ценностях, связано с попыткой разрешить сложную проблему ценностей [7]. Проблема формирования ценностных ориентаций обучающихся остро ощущается в современных условиях, когда значительное количество молодежи затрудняется в нравственном самоопределении. В современных условиях переосмысления и пересмотра ценностей, проблема ценностных ориентаций личности приобретает особую значимость в нравственном самоопределении обучающихся. Ряд ученых сводит ценностные ориентации к социальной установке (А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов), к направленности (Б. Г. Ананьев), к нравственным позициям и мотивам поведения (Л. И. Божович), к взаимопроникновению смысла и значения (А. Н. Леонтьев), к фактору нравственного самоопределения (С. Л. Рубинштейн, В. Ф. Сафин), объяснению педагогических явлений, нравственных качеств (М. Г. Казакина, В. А. Караковский, Л. И. Новикова) [9].

Основная цель ценностного воспитания это не передача молодежи общечеловеческого ценностного опыта, а формирование у подрастающего поколения способностей к выбору ценностных ориентаций, предъявление нрав-

твенных образцов поведения, основанных на гуманистических идеалах [8, с. 316]. По мнению Д. И. Фельдштейна «... возможность оценить свои личностные качества, удовлетворить свойственное стремление самосовершенствованию» человек получает в системе взаимодействия с «миром людей». Этот мир воспринимается им через «... посредством взрослых людей, от которых подросток ждет понимания и доверия» [4, с. 245]. Для нашего наблюдения в процессе изучения ценностных ориентаций будущих учителей важно было изучение методологической основы исследования.

Одной из современных гуманистических тенденций личностной парадигмы формирования ценностных ориентаций обучающихся является «Воспитательная система школы № 825» В. А. Караковского. Среди современных отечественных воспитательных систем значимыми для нашего исследования являются общечеловеческие ценности концепции системного построения процесса воспитания. Для нашего исследования важна точка зрения автора, о том, что в процессе воспитательной деятельности необходимо опираться на фундаментальные ценности, которые создают условия для формирования в человеке добрых отношений и осознанных нравственных потребностей и поступков. В. А. Караковский в качестве ценностных ориентаций выделяет следующие общечеловеческие ценности: Человек, Семья, Труд, Знания, Культура, Отечество, Земля, Мир, позволяющие ученику стать действительно реальной ценностью [3].

В гуманистической концепции Е. В. Бондаревской, формирование ценностных ориентаций представлено как многоступенчатый процесс. Формирование общечеловеческих ценностей рассматривается неоднозначно: это серия задач, которые ставит общество, формируя ценностные качества личности – ценностный подход; это процесс формирования индивидуального стиля жизни в гармонии с общечеловеческой культурой – культурологический подход; это процесс поэтапного формирования общечеловеческих ценностей – доброты, милосердия, любви к Родине – гуманистический подход [1, с. 109]. Автор определяет задачи формирования ценностных ориентаций обучающихся: «...поддерживать индивидуальность, единственность и неповторимость каждой детской личности, опираясь на ее способность к культурному саморазвитию»; развивать и открывать заложенные природой способности и таланты; формировать общечеловеческие нормы гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, любви и веры), культуры общения; воспитывать уважение к закону, нормам коллективной жизни; развивать гражданскую и социальную ответственность, проявляющуюся в заботе о благополучии своей страны; приобщать обучающихся к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой культуры своего Отечества и народа; формировать потребности в высоких культурных и духовных ценностях [1, с. 29]. Формирование доброты, милосердия, любви к Родине будет успешным, по мнению Е. В. Бондаревской, при условии реализации следующих технологий: сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на подде-

ржку индивидуального развития обучающихся, предоставление им необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, выбора содержания и способов учения и поведения в сотворчестве с учителем [1, с. 46].

Личностная направленность образовательного процесса, считают авторы, определяющим способом влияет на ценности гуманистической педагогической культуры, в качестве которых выступают не знания, а личностные смыслы учения в жизни ребенка; не отдельные (предметные) умения и навыки, а индивидуальные особенности, самостоятельная учебная деятельность и жизненный опыт личности; не педагогические требования, а педагогическая поддержка и забота, сотрудничество и диалог ученика и учителя; не объем знаний, не количество усвоенной информации, а целостное развитие, саморазвитие и личностный рост ученика [5; 6]. Эти процессы характеризуют ценностное отношение к ученику как субъекту жизни и требуют соответствующего содержательного наполнения и методического оснащения процесса обучения, воспитания и развития [10].

Е. В. Бондаревская выделяет следующие этапы формирования ценностных ориентаций обучающихся: диагностический (включает аксиологический и когнитивный компонент, имеет целью введение обучающихся в мир ценностей и оказание помощи в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов, обеспечивает обучающихся научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития); личностный (обеспечивает познание себя, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирует личностную позицию); деятельностно-творческий (способствует формированию и развитию у обучающихся разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и других видах деятельности).

Культурологическая концепция Е. В. Бондаревской предьявляет учителю основную идею, смысл которой сводится к тому, что необходимо стремиться воспитывать человека культуры через сохранение культуры как среды, которая питает и растит личность через диалог культур и наполнение образования смыслами. Исходное положение концепции связано с ценностным отношением к человеку как самоцели, к поиску «человека в человеке». Именно поэтому ведущим в организации образования личности должен быть культурологический подход. В рамках культурологического подхода транслируется система отношений к ученику, учителю и образованию в плоскости культуры [1, с. 51].

Основные концептуальные положения о педагогической поддержке ребенка и процесса его развития разработал О. С. Газман. Базовая культура личности это «... некоторая целостность, включающая в себя минимальное, а точнее, оптимальное наличие свойств, качеств, ориентации личности, поз-

воляющих индивиду развиваться в гармонии с общественной культурой» [2, с. 64]. Автор к приоритетным проявлениям базовой культуры личности относит культуру жизненного самоопределения и семейных отношений; экономическую культуру и культуру труда; политическую, демократическую и правовую культуру; интеллектуальную, нравственную и коммуникативную культуру; экологическую, художественную и физическую культуру.

Система ценностей образует содержательную сторону личности и выражает внутреннюю основу ее отношений к действительности [3]. «Вершиной пирамиды ценностей является человек, вмещающий в себя весь мир, созидающий свой собственный социальный мир», отмечает Н. Е. Щуркова, автор концепции формирования образа жизни, достойной Человека. «Природа», «жизнь», «общество» – наивысшие ценности второго порядка. « Как только мы ставим вопрос, какова есть жизнь, достойная человека, мы выявляем три основания такой жизни: добро, истина и красота» [11, с. 68]. Автор отмечает, что «... созидателем достойной жизни является человек», и только благодаря его напряженной физической и духовной работе происходит совершенствование жизни и общества. Познание, труд, общение как деятельность человека лежат в «... основаниях достойной жизни». Они тоже представляют собою «...наивысшие ценности, разрушение которых разрушает и жизнь» [12; 13].

Обозначенная аксиологическая парадигма формирования ценностных ориентаций обучающихся, будет способствовать успешной самореализации, формированию взаимоотношений также и в диалоге «преподаватель – студент», а гуманистический характер воспитания и личностная парадигма – признанию человека наивысшей ценностью жизни.

### Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. В.** Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика, [Текст]/ Е. В. Бондаревская, 1995. – № 4.
2. **Газман, О. С.** Гуманизм и свобода [Текст]/ О. С. Газман // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М.: ИПИРАО, 1995. – С. 3–13.
3. **Каракровский, В. А.** Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса [Текст]/ В. А. Каракровский. – М.: НМО Творческая педагогика, 1993. – 77 с.
4. **Кон, И. С., Фельдштейн, Д. И.** Отрочество как этап жизни и некоторые психолого–педагогические характеристики переходного возраста / Хрестоматия по возрастной психологии: Сост. Л. М. Семенюк / Под ред. Д. И. Фельдштейна. [Текст]/ И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн. –М.:Институт практической психологии, 1996. – С. 239–247.
5. **Михальцова, Л. Ф.** Формирование ценностных ориентаций обучающихся в культурно-образовательной среде учреждения [Текст]: монография [Текст] / Л. Ф. Михальцова. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2009. – 202 с.
6. **Милинис, О. А.** Формирование положительной мотивации школьников в условиях гимназического образования [Текст]: монография / О. А. Милинис – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2010. – 220 с.

7. **Педагогический** энциклопедический словарь [Текст]/ Главный редактор Б. М. Бим-Бад, – М.: 2002. – 528 с.
8. **Педагогика:** Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст]/ В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: “Школа – Пресс”, 2000. – 512 с.
9. **Слостенин, В. А.** Введение в педагогическую аксиологию [Текст]/ В. А. Слостенин, Г. И. Чижикова. – М., Изд. центр. Академия, 2003. – 192 с.
10. **Степанов, Е. Н.** Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М.: ТЦ «Сфера», 2003.–160 с.
11. **Щуркова, Н. Е.** Новое воспитание [Текст]/Н. Е. Щуркова. – М.; Пед. об-во. России, 2000. – 128 с.
12. **Щуркова, Н. Е.** Практикум по педагогической технологии [Текст]/ Н. Е. Щуркова. – М.: Пед. об-во России, 1998. – 250 с.
13. **Щуркова, Н. Е.** Прикладная педагогика воспитания [Текст]: учебное пособие /Н. Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2005.– 366 с.

УДК 370

*Хазиева Файруза Хазгалиевна*

*Соискатель кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии, заведующая Туймазинским учебно-методическим центром ГАОУ ДПО «Институт развития образования РБ», [Bosbeer@mail.ru](mailto:Bosbeer@mail.ru), Бирск*

**УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ  
ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ  
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА  
ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Khazieva Fairuza Khazgalievna*

*Seeker of Candidate of Sciences Degree of the Pedagogy Chair at State Social-and-Pedagogical Academy, Chairperson of Tuimazy Training Center at the Republic of Bashkortostan Development of Education Institute, [Bosbeer@mail.ru](mailto:Bosbeer@mail.ru), Birska*

**CONDITIONS OF REALIZATION OF MODEL OF FORMATION  
OF CULTURE OF TOLERANCE OF STUDENTS OF  
PEDAGOGICAL COLLEGE IN NONLEARNING ACTIVITY**

В настоящий момент все чаще поднимаются вопросы подготовки педагогических кадров, так как осознается необходимость в специалистах нового типа, способных к самореализации и функционированию в новых социально-экономических условиях, сочетающих в себе высокий уровень культуры, образованности, интеллигентности, профессиональной компетентности. Образовательная система испытывает высокую потребность в педагоге как личности, способной ввести ребенка в мир культуры, научить его видеть, чувствовать, думать, адаптироваться к жизни. Одним из усло-

вий, содействующих развитию личностного ресурса будущего педагога, по нашему мнению является внеучебная (воспитательная и образовательная) деятельность студентов педагогического учебного заведения как одна из подсистем профессиональной социализации и саморазвития личности будущего специалиста.

Внеучебная деятельность студентов обладает актуальным потенциалом для формирования культуры толерантности будущих педагогов учащейся молодежи. В настоящем исследовании ставится вопрос об условиях реализации модели формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности.

Формирование культуры толерантности педагога должно осуществляться на начальных этапах его вхождения в профессиональную деятельность, а именно в процессе профессиональной подготовки. В нашем исследовании рассматривается процесс формирования культуры толерантности студентов не во всем образовательном пространстве педагогического колледжа, а только во внеучебной деятельности. Первоочередной, актуальной задачей реализации данного процесса является выявление педагогических условий реализации модели формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа в процессе внеучебной деятельности.

Актуальным и основополагающим моментом в формировании культуры толерантности студентов педагогического колледжа служит педагогическая культура, сформированная у педагогов и формируемая у студентов в период их подготовки и профессионального становления. В данном случае имеется в виду педагогическая культура демократического типа. Демократический тип педагогической культуры основан на сотрудничестве педагога и студента при их обоюдном наделении взаимными правами и обязанностями во внеучебном процессе. В качестве главных ценностей этого типа педагогической культуры выступает развитие личностных качеств студента и прежде всего его порядочности и человечности, любознательности, работоспособности, самостоятельности, толерантности. Для достижения этих целей педагогу предоставляется полная свобода творческого выбора потребных ему форм и методов педагогического воздействия, что в большей мере возможно воплотить при работе со студентами педагогического колледжа именно во внеучебной деятельности.

В. Л. Бенин [1] выделяет педагогическую культуру народную и профессиональную, имеющие разные источники формирования. Педагогическая народная культура не имеет явного и определенного авторства, она передается из поколения в поколение, закладывается, дополняется, обогащается и трансформируется в семье. Поэтому ее источником для студентов является первичная социализация в семье, предшествовавшая обучению в педагогическом колледже. Поэтому, мы считаем, что условием формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа являются усвоенные молодым человеком семейные ценности, традиции и обычаи, в которых закладываются основы толерантного осознания, почета и уважения к

людям, независимо от их возраста, материального положения, социального статуса. В семье все равны, и стар, и млад. Однако данный процесс не является статичным и достигнутым, во внеучебной деятельности благодаря организации мероприятий с приглашением и активным участием родителей студенты получают возможность продолжить усвоение семейной толерантности. В этом смысле народная и профессиональная педагогическая культура переплетаются теснейшим образом, народная мудрость, семейный опыт подтверждается современной педагогической теорией и практикой.

Зная, понимая и уважая культуру своего народа, своего вероисповедания, своего края, которая усваивается с детства и именно в семье, будущий специалист сможет понять и проявить уважение к культуре «другого», кем и может явиться воспитанник, учащийся. В сохранении истинной преемственности поколений, развитии национальной культуры, воспитании бережного отношения к историческому и культурному наследию народов Башкортостана и России заложена основа формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа.

Профессионально-педагогическая культура в педагогическом колледже, являющаяся важной составляющей формирования культуры толерантности в студенческой среде, создается специалистами, разрабатывающими теорию и методику обучения и воспитания в условиях педагогического колледжа, транслируется педагогами, классными руководителями и другими специалистами, несущими ответственность за образование учащейся молодежи. Поэтому формирование культуры толерантности студентов педагогического колледжа реализуется в условиях той актуальной и значимой теории и практики, которыми руководствуется педагогический коллектив данного колледжа, а также их собственного профессионально-личного опыта работы со студентами.

Необходимо отметить, что формирование культуры толерантности студентов педагогического колледжа происходит на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, которые во внеучебной деятельности студент практическим, опытным путем проверяет, уточняет, примеряет. Также изучение гуманитарных, социально-экономических, общепрофессиональных и специальных дисциплин позволяют заложить основы толерантного сознания и сформировать установку к толерантному поведению. Поэтому учебная и внеучебная виды деятельности студентов педагогического колледжа в этом смысле неразрывны, взаимодополняемы и взаимодифференциальны.

Актуальность вопроса формирования культуры толерантности среди студентов требует достижения культуры толерантности не только самой учащейся молодежью, но также руководством и педагогическим коллективом. Толерантные отношения справедливо рассматриваются как результат осознания всеми субъектами образовательного процесса многомерности, разнообразности культур, представленных в педагогическом колледже.

Одним из основных механизмов формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа является не только включение самого

студента в совместный с педагогом внеучебный воспитательный процесс, но и привитие навыков организации такого типа работы. В подготовке активного деятельного участника процессов общественной жизни в современных условиях важную роль играет студенческое самоуправление, формирующее самоутверждение, самопринятие, самоуважение. Студенческое самоуправление в педагогическом колледже – это инициативная, самостоятельная деятельность студентов по решению жизненно важных вопросов по организации обучения, быта, досуга.

Студенческое самоуправление в педагогическом колледже разнохарактерно и охватывает всю сферу студенческих интересов. В структуре самоуправления функционирует отдел по научно-исследовательской работе студентов, информационный сектор, сектор по социальной защите, спортивный и культурно-массовый секторы.

Основные функции органов студенческого самоуправления связаны с реализацией в педагогическом колледже основных направлений Стратегии государственной молодежной политики Российской Федерации на 2007–2016 гг., государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», республиканской программы «Формирование гражданина нового Башкортостана» и других важнейших программных документов федерального и республиканского уровня. Формирование культуры толерантности как высоконравственного качества личности требует учета процесса формирования профессионально значимого качества будущего специалиста – гражданственности, то есть социальной ответственности, готовности личности деятельно, энергично содействовать решению общественных проблем. Формирование социального активного и высоконравственного гражданина, патриота возможно только в условиях тесного взаимодействия педагогического коллектива и социумов, что можно проследить в созданной в колледже системе гражданско-патриотического воспитания.

Уделяя большое внимание истории родного края, жизни замечательных людей во внеучебной практике ведется систематическое изучение студентами жизни, творчества общественной деятельности земляков. Совместные внеучебные «уроки» гражданственности, музыкально-поэтические встречи, поисково-исследовательская научная работа представляют большую ценность для формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа.

Исследовательская научная деятельность студентов педагогического колледжа, осуществляемая во внеучебной деятельности в «проблемных группах», представляет собой пласт формирования культуры толерантности. Привлечение со стороны педагогов к исследовательской работе студентов и мотивируемая активная самореализация последних в данном направлении способствует не только формированию творческих, поисковых способностей и созданию условий для самореализации личности учащейся молодежи, но и воспитывает у них целостное миропонимание и современное научное мировоззрение.

Поисково-исследовательская деятельность студентов педагогического колледжа позволяет преодолевать консерватизм, инертность, предубежденность, интолерантность. Поистине выпускник колледжа, призванный быть исследователем, проектировщиком, разработчиком новых технологий образования и воспитания, способен тактично предупредить появление педагогических ошибок в межличностном взаимодействии с учениками, научно подойти к решению педагогической проблемы, что является одним из ключевых условий, гарантирующих профессиональное становление будущего педагога. Поисково-исследовательская деятельность студентов, формирующая умения (прогнозировать и проектировать развитие личностных качеств своих воспитанников в соответствии с периодами педагогического процесса, поиска инновационных форм и методов работы, соответствующих возникающим педагогическим проблемам, планировать и осуществлять решение педагогических задач в целостном педагогическом процессе) является составной частью подготовки толерантного студента.

Однако следует учесть преимущество поисково-исследовательской научной деятельности от педагога к студенту. Лишь педагог-исследователь, находящийся в постоянном научно-практическом поиске способен сформировать интересующуюся, ищущую личность студента, который в свою очередь, в профессиональной самореализации может заинтересовать в исследовательской работе своих воспитанников.

Результаты исследовательской работы студентов по проблеме культуры толерантности нашли свое отражение в таких формах внеучебной деятельности: участие в конкурсах творческих работ, в конференциях различных уровней и публикации соответствующих статей и тезисов, выпуск специальных стен газет, брошюр и «раскладушек», проведение круглых столов проблемной студенческой группы с привлечением педагогов, классных руководителей педагогического колледжа и других специалистов, прочтение дополнительной специализированной литературы по психологии и педагогике толерантности, проведение старшекурсниками классных часов с младшими курсами колледжа в День самоуправления.

Условием реализации модели формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности являются существующие и систематически проводимые волонтерские акции. В первую очередь, волонтерство – это добровольческое движение, направленное на улучшение жизни и является важной частью для построения гуманного гражданского общества. Во-вторых, волонтерство в сложном, противоречивом мире дает шанс человечеству на выживание, являя собой существо будущего. Под словом «волонтер» раскрывается понимание деятельности человека, добровольно взявшего на себя какую-либо работу. Объединение людей в группу волонтеров представляет собой свободные союзы людей, объединённых каким-либо интересом, или же «волонтерское движение», где каждый волонтер работает в какой-либо области по своей воле, согласию, не по принуждению. Волонтерское движение молодежи в современ-

ных условиях российского общества является одной из форм добровольной некоммерческой общественной работы, прежде всего студентов, как наиболее инициативной и творческой социальной группы.

Организация и проведение волонтерских акций обусловлено важностью повышения мировоззренческих установок и способствования личностному становлению будущего специалиста, возрастающей необходимостью внедрения в воспитательный процесс инновационных форм работы с учащейся молодежью. В связи с данным аспектом волонтерская деятельность приобретает особую актуальность в социальной и воспитательной сфере, предполагающая активное включение, в первую очередь, молодежи, которая обладают большим потенциалом.

Развитие молодежного волонтерского движения в педагогическом колледже способствует изменению мировоззрения студенческой молодежи и тех, кто рядом, развитию у будущих профессионалов практических умений и навыков, удовлетворению потребности в общении и самоуважении, осознанию своей полезности и нужности, развитию в себе важных личностных, профессионально важных качеств, следованию моральным принципам и открытию более духовной стороны жизни.

Из всех существующих видов и форм организации волонтерских движений для формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа наиболее приемлемыми, привлекательными и доступными для решения поставленной задачи являются следующие:

– взаимопомощь или самопомощь. Студенты осуществляют волонтерскую деятельность, чтобы помочь другим членам своей же социальной группы, то есть таким же, как они студентам, обрести культуру толерантного сознания, отношения, поведения;

– просвещение или пропаганда студентов и педагогов в вопросах культуры толерантности.

Также мы считаем, что условиями реализации модели формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности являются следующие:

– организационно-управленческое обеспечение этого процесса, к нему, в частности, относится классное руководство студенческими группами в педагогическом колледже;

– разработка и внедрение для классных руководителей специализированного семинара или курсов повышения квалификации на тему «Психолого-педагогические условия формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа»;

– конкретные эффективные методы, используемые во внеучебной деятельности и организуемые педагогами и классными руководителями, среди них: беседа, кейс-метод, психолого-педагогические тренинги, круглые столы, деловые игры и др.;

– систематический мониторинг сформированности культуры толерантности студентов педагогического колледжа при помощи специально разработанных психолого-педагогических анкет, тестов и метода интервью.

Однако в настоящей статье данные условия реализации модели формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности для читателей носят лишь ознакомительный характер, подробное их содержание и описание рассмотрено в других публикациях и в диссертационной работе автора.

Таким образом, система внеучебной деятельности вносит весомый вклад в формировании культуры толерантности студентов педагогического колледжа. К эффективным условиям реализации модели формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности относятся социально-психологическая культура (включающая социальную и психологическую стороны) педагогического колледжа в целом, педагогического коллектива и студенческих групп, народная и профессиональная педагогическая культура демократического типа всех субъектов образовательного процесса, студенческое самоуправление, поисково-исследовательская научная деятельность студентов по проблеме толерантности, проведение волонтерских акций с целью просвещения и пропаганды толерантного поведения и оказания взаимопомощи в студенческой среде для преодоления интолерантности.

#### Библиографический список

1. **Батурина, О. С.** Волонтерская деятельность молодежного движения «Будь толерантным!» по формированию толерантного отношения к музыкальным субкультурам // Молодежь в социальном взаимодействии: самореализация, социальная активность, интеграция [Текст]/ О. С. Батурина. // Материалы междунар. науч.-практ. конф. 1–2– декабря 2009 г. – Челябинск: Издательство Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – С. 174–178.

2. **Батурина, О. С.** Роль «Психологической гостиной» в развитии межличностной толерантности студентов вузов, проживающих в общежитии // Прикладная психология [Текст]: материалы 4–й Междунар. науч.-практ. конф. для практикующих психологов, мол. ученых и студентов, Екатеринбург, 8–9 апр. 2010 г. / отв. за вып. В. А. Лебедева; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2010./ О. С. Батурина – С. 110–112.

3. **Батурина, О. С.** Формирование культуры толерантности будущих педагогов [Текст]: учебное пособие./ О. С. Батурина, С. А. Бронников. – Уфа: БИРО, 2010. – 228 с.

4. **Милова, В. И.** Факторы толерантного отношения педагога к молодежи // Духовно-нравственное воспитание как фактор формирования социально ценной личности [Текст]: Материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. докт. пед. наук, проф. Ю. И. Юрички./ В. И. Милова, О. С. Батурина. – М.: БирГСПА, 2010. – С. 100–101.

5. **Стасенко, Н. М.** Организация внеучебной воспитательной работы в педагогическом колледже [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01./Н. М. Стасенко Ставрополь, 2004. – 226 с.

6. **Фирсова, С. А.** Внеучебная работа в юридическом колледже как основа формирования жизненного стиля учащихся [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08./ С. А. Фирсова. – Москва, 2005. – 169 с.

УДК 37.013.42

**Тукачева Юлия Сергеевна**

*Аспирант кафедры философии Сургутского государственного университета,  
nicastar@mail.ru, Сургут*

## **ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ИДЕНТИФИКАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ**

**Tukachova Julia Sergeevna**

*Post-graduate student Surgut State University, nicastar@mail.ru, Surgut*

## **GENDER ASPECT OF SELF-IDENTIFICATION AND SOCIALIZATION IN EDUCATION**

Все крупнейшие этические учения и теории когнитивного развития основывались на исследованиях, касающихся исключительно мужчин и особенностей мужской социализации, несмотря на то, что в это же самое время женщины социализировались в абсолютно других условиях и по иным принципам. Эти различия в способах социализации, в правилах воспитания девочек и мальчиков вели к разным моральным ориентирам, тогда как теории преподносили «мужские» ценности как универсальные, единые для всего человечества. Самыми очевидными приоритетами феминной социализации, имеющими непосредственное отношение к оформлению нравственной позиции субъекта, являются забота о других и отзывчивость, внимание к их нуждам. Для маскулинной социализации, в свою очередь, характерен акцент на справедливости в отношении других и уважение их прав.

Неудивительно, что теория, созданная на основе жизненного опыта мужчин, измеряла и оценивала женщин как менее зрелых и менее приспособленных к жизни в обществе. Тем самым, моральное развитие мужчин представлялось как норма, и любой вопрос о множественности форм человеческой нравственности просто исключался из обсуждения [12, с. 130–131].

Наблюдение за повседневной жизнью дает возможность сделать вывод о существовании заметных личностных различий между взрослыми мужчинами и женщинами в нашем обществе. Во многих эмоциональных и социальных характеристиках эта дифференциация ощутима с раннего возраста. Важный аспект личностного развития, обнаруживающий традиционные половые различия, включает интересы, предпочтения, идеалы, установки и личные ценности. Вследствие сравнительно утонченной и устойчивой сущности эти особенности часто оказывают непредвиденное влияние не только на развитие эмоциональных и характерных черт, но также на достижения и действительные возможности человека.

Множество источников предоставляют информацию о половых различиях в интересах и установках. Особым богатством отличаются данные, собранные у детей. Проводят сопоставления предпочтений мальчиков и девочек в таких сферах, как игровая активность, спонтанные рисунки, вы-

бор тем для письменных сочинений, коллекционирование, чтение, кинофильмы, радиопрограммы, любимые герои в литературе или в общественной жизни, профессиональный выбор и общие жизненные цели. Из этих различных исследований появляются довольно четкие и последовательные типы мужских и женских интересов.

Значительные половые различия получены также в исследовании ценностей Оллпорта–Вернона–Линдзи. Исследуя половые различия в интересах, предпочтениях, установках и ценностях, авторы неоднократно сталкивались со свидетельствами большей социальной ориентации женщин. Это половое различие проявляется в раннем возрасте и продолжается до старости. Один из возможных факторов социального интереса и социальной ориентации девочек заключается в их более раннем языковом развитии. Быстрое овладение речью, безусловно, может давать девочкам преимущество в общении с другими детьми и взрослыми и, таким образом, способствовать деятельности социального характера. Однако первостепенная значимость принадлежит едва уловимым социальным давлениям, действие которых, вероятно, начинается намного раньше их осознания. Традиционные половые роли и стереотипы почти всегда находят отражение в установках взрослых по отношению к ребенку почти с самого рождения [1, с. 131–132].

Школа – это та социальная среда, где дети уже активно начинают действовать в роли субъектов общественных отношений, тренируются во взаимодействии с людьми, находящимися с ними на одном иерархическом уровне, и со старшими, опытными и авторитетными (учителями). Именно в школе закрепляется в сознании ребенка практическое значение гендерных стереотипов, отрабатываются модели взаимоотношений и поведения, которые определяют удачу и неудачу в общении с противоположным полом и влияют на отношения в собственной семье. В связи с этим школа должна стремиться наиболее широко развивать потенциальные возможности учащихся, благоприятствовать развитию гармоничных партнерских отношений. К сожалению, в российских школах преподают в основном женщины-педагоги. Из-за маленьких зарплат, недоступности достойного отдыха и качественного лечения, перманентных стрессовых ситуаций в личной жизни и семейных проблем они зачастую пребывают в угнетенном состоянии, которое сказывается на детях.

Нехватка в школах мужчин крайне отрицательно сказывается на учениках-мальчиках. К моменту поступления в I класс они уже достигают «гендерной константности» – понимания постоянства, неизменности своего пола. Мальчики классифицируют педагогов, их поведение и характерные особенности с точки зрения их принадлежности к «своей» – мужской или «чужой» – женской категории. И когда учитель-женщина перестает привлекать внимание и интерес ребенка, так как на практике дети чаще интересуются моделированием действий, характерных для их собственного пола, то не просто пропадает интерес к обучению и общению, а зачастую начинается бунт, который ведет к отчужденности, ранним комплексам, школьным неврозам и потере стремления к получению знаний.

Эту ситуацию усугубляет одна из самых распространенных педагогических ошибок женщин-учителей – установка на послушание, малозаметность, молчаливость, прилежность, дисциплинированность учащихся. Мальчик в школе находится под постоянным педагогическим давлением и критикой, ведь ему надо просидеть урок в однообразной позе, не разговаривать, не вертеться, не лениться, на перемене – ходить по струнке, чтобы не мешать другим. Бесконечные запреты и боязнь санкций (запись в дневник, вызов родителей) разрушают у него имеющиеся предпосылки поло-ролевой самоидентификации.

Нельзя забывать, что одна из целей образовательного и воспитательного процесса – это разностороннее и всеобъемлющее развитие личности, а без познания и принятия двуединства мужского и женского начал в каждом ребенке нельзя добиться успехов на этом поприще.

Начать следует с воспитания самих учителей, воспитателей и студентов педвузов в духе толерантности и любви к детям. В педвузах необходимо ввести изучение предметов с гендерной направленностью (гендерная психология, гендерная социология, социогендерные отношения и т. д.). Очень важно повысить социально-экономический уровень жизни педагога, освободить его от ненужной бюрократической отчетности, тогда в эту профессию будут приходиться так необходимые здесь мужчины.

В школах совершенно необходимы оборудование специальных мест для совместной физической и эмоциональной разгрузки детей на переменах (танцевальные минутки и эстафетные игры); возобновление спортивно-патриотических совместных игр, где вырабатывается общий дух, позитивные эмоции, взаимопомощь и взаимоподдержка; проведение совместных поло-ролевых игр и тематических театральных постановок; преподавание уроков домоводства для девочек и мальчиков. Все эти позитивные меры, на взгляд авторов, должны войти в единую концепцию гендерной педагогики, которая способствовала бы развитию общечеловеческих ценностей, помогала ребенку адаптироваться в современном обществе, развивала его индивидуальные качества и таланты, не навязывала ему существующие в обществе социальные роли и искусственные отношения [9, с. 33–35].

По мнению И. С. Клециной социально-психологическими детерминантами общественных отношений являются социальные представления; на уровне межгруппового взаимодействия в роли детерминант отношений выступают социальные стереотипы; межличностные отношения детерминированы социальными установками, а самоотношение личности – характеристиками социальной идентичности.

Социальная идентичность трактуется в терминах группового членства, принадлежности к большей или меньшей группе, включенности в какую-либо социальную категорию. Социальная идентичность – это знание индивида о том, что он принадлежит к определенной группе, а также эмоциональная значимость для него группового членства.

Идентичность рассматривается как инструмент социальной ориентации личности. Конструктивный потенциал социальной идентичности заключа-

ется в том, что осознание человеком своей принадлежности к группе и эмоциональная значимость для него этой группы обуславливают построение «образа Я» как компонента социального мира, а сам мир воспринимается именно через эту принадлежность.

Можно констатировать, что социальные представления, стереотипы, установки и идентичность личности – это социально-психологические характеристики человека или группы как субъектов отношений, которые, с одной стороны, выступают как выразители субъективной составляющей этих отношений, а с другой стороны, представлены как детерминанты отношений, поскольку они могут определять содержательный контекст отношений.

В гендерных представлениях, стереотипах, установках, и составляющих социальной идентичности субъектов отношений отражены сложившиеся в обществе нормативные взгляды относительно статуса мужчин и женщин, их психологических характеристик и особенностей поведения.

Так, на макросоциальном уровне, где гендерные отношения анализируются в системе: «личность мужчин или женщин – общество, культура», «группа мужчин или женщин – общество, культура», социально-психологическими детерминантами гендерных отношений будут гендерные представления как разновидность социальных представлений.

На уровне межгруппового взаимодействия групп однородных по половому признаку, где анализ гендерных отношений осуществляется в системе «группа – группа», детерминирующими факторами межполовых отношений являются гендерные стереотипы как разновидность социальных стереотипов.

На уровне отношений между мужчинами и женщинами (межличностные отношения) объектом анализа являются системы «личность – личность», где взаимодействующие личности имеют противоположный пол. Гендерные отношения этого уровня детерминированы гендерными установками как одним из видов социальных установок.

На интраиндивидуальном (внутриличностном) уровне объектом анализа становится гендерная идентичность как составляющая социальной идентичности. Гендерные представления, стереотипы, установки начинают влиять на реальные практики межполового взаимодействия, то есть конструировать поведенческие модели гендерных отношений [5, с. 159–161].

Давление традиционных ролей, современные требования к эгалитарности и нивелированию профессиональных (в конечном счете, и личных) качеств приводит к противоречащим и порой исключаящим друг друга установкам. По мнению Э. Гидденса, идентичность не законченный процесс, ибо она должна постоянно воспроизводиться и трансформироваться, обеспечивая адекватность существования. Трансформация идентичности обусловлена социальной динамикой, возросшей дифференциацией образа жизни и социализации, плюрализмом представлений о том, какими должны быть женщины и мужчины, множественностью контактов и возможностей для самореализации, адаптации к изменяющимся условиям. Поиск идентичности подразумевает поиск тождества с кем-то, чем-то, в конце концов,

с самим собой и носит перманентный характер, человек постоянно самоидентифицируется. Этот процесс происходит на протяжении всей жизни и включает в себя коммуникации, отражающиеся в языковой практике. Меняются каноны мужественности и женственности, что приводит к ослаблению поляризации мужских и женских социально-производственных ролей и сфер деятельности, изменению психологических характеристик вообще.

Трансформация идентичности происходит на базе интернализации и представляет собой определенное сочетание идентификаций и возможностей индивида с учетом его окружения, культуры, возраста, то есть социально-групповых и индивидуально-личностных особенностей. Идентичность как процесс никогда не достигает своей завершенности, построение и изменение идентичности продолжается всю жизнь. Изменение социокультурных условий существования личности, новых технологий, нивелирующих природные половые различия, ведет к постоянной трансформации и необходимости формирования новой идентичности. Возникающие при этом личностные затруднения могут привести к тяжелому неврозу – кризису идентичности, «потери себя». Поэтому основной функцией идентичности является адаптация к современному миру в самом широком смысле. Как результат мы видим развитие маскулинных качеств у многих женщин и феминных у мужчин (эмпатия, склонность к компромиссу, чувствительность). Такие изменения глобальны, они происходят на разных уровнях социальной организации, где главным принципом является взаимозависимость. Таким образом, трансформация гендерной идентичности содержит в себе адаптивные возможности к изменяющимся условиям и вариативность норм [6].

На сегодня принцип гендерного равенства в обществе рассматривается в качестве необходимого условия становления гражданского общества [2].

Для достижения гендерного равенства огромную роль играет содержание получаемого образования. В настоящее время можно утверждать, что содержание среднего образования не может считаться гендерно сбалансированным. Получая в руки первые учебники, дети сталкиваются с тем, что женщины в них репрезентуются в первую очередь как матери и хозяйки, мужчины как люди, работающие вне дома и реализующие себя в профессиональной сфере. Большинство предлагаемых текстов и иллюстраций воспроизводят патриархальные представления о семье и о тех социальных ролях, которые традиционно призваны играть мужчины и женщины. Социологические наблюдения свидетельствуют, что учителя (в большинстве своем женщины) во многом способствуют выработке у детей стереотипов, воспроизводящих представления о мужчине как о защитнике, воине, а о женщине как слабой, нуждающейся в защите. Учителя зачастую негативно относятся к девочкам, демонстрирующим независимый, аналитический склад мышления, самостоятельность поступков, то есть то, что в поведении мальчиков не только прощается, но и приветствуется. От мальчиков ожидают уверенность в себе, оригинальность решений, творческий подход к делу, от девочек исполнительность, готовность выполнять чужую волю и

делать рутинную работу. Все это не может не сказываться на мотивации молодых людей при выборе будущей специальности. При этом необходимо учитывать, что гендерное образование представляет собой не просто систему предметов, определяющих новую дисциплину, но, прежде всего, – это новая философия образования, меняющая традиционные патриархальные представления о социальных ролях женщин и мужчин.

Современная концепция демократии исходит из того, что без достижения гендерного равенства невозможно построение полностью демократического общества. Только воспитание, основанное на равноправии полов, способно сформировать эгалитарное сознание у будущих граждан. Открытому демократическому обществу необходимы такие качества, как толерантность, критическое мышление, независимость. Без гендерного образования эти качества не будут воспитаны, и как следствие не будут сформированы гармоничные гендерные отношения. Гендерная педагогика создает другой взгляд на мир, на свою собственную роль в обществе, на отношения с другими людьми, с представителями другого пола, что приводит к серьезным изменениям в мировоззрении, к формированию более активной гражданской позиции, в конечном счете – к изменению общественного сознания.

Поэтому внедрение категории «гендер» в педагогический процесс имеет принципиальное значение, поскольку в школе формируются многие представления о профессиональном самоопределении, жизненной стратегии, доступе к ресурсам и власти, имеющие в основе социополовую ориентацию [10, с. 329–330].

Специфически культурный характер социализации проявляется в том, что особенности каждой культурной среды накладывают отпечаток на личность человека. Это обусловлено не только тем, что женщины и мужчины постоянно находятся как бы в двух диаметрально противоположных культурах (так называемом культурном пространстве, обуславливающим связи и отношения между субъектами, частью и целым), но и тем, что каждая этническая, национальная культура создала и старается сохранять свои, присущие только ей нормы и ценности, стереотипы в коммуникации, символических образах, духовном климате, стиле взаимодействия и т. д. Особенности воздействий социального характера, оказывающих большое влияние на гендерную социализацию, определяются социокультурной средой и различаются в зависимости от возрастных этапов, на которых находится индивид [16].

С точки зрения возрастного аспекта гендерное образование, согласно И. Костиковой, следует рассматривать как образование школьников, студентов, взрослых. Образование школьников должно быть направлено на то, чтобы помочь им справиться с проблемами социализации, важной составной частью которой является идентификация как мальчика или девочки и принятие ими определенной социальной роли. Образование студентов строится на разъяснении гендерных стереотипов, с которыми сталкивается молодежь, вступая во взрослую жизнь, и в совместном поиске средств пре-

одоления этих стереотипов. Образование взрослых носит преимущественно адаптационный характер, помогая им приспособиться к происходящим в обществе изменениям или бороться с возникающими трудностями [15].

Проводимые отечественными социологами исследования, в которых изучаются вопросы гендерной социализации, как правило, базируются на таких популярных теориях, как поло-ролевой подход и теория социального конструирования гендера [3].

Гендерная социализация является одним из ключевых понятий в поло-ролевом подходе. Основная идея концепции гендерной социализации такова: ребенок рождается обладателем биологического пола, но у него отсутствует до поры социальный пол или гендер. Затем по мере роста общество через агентов социализации обучает ребенка основным предписаниям, шаблонам, паттернам, то есть такому социальному поведению, которое соответствует одному или другому полу. Ребенок усваивает эти правила и модели, которые могут быть названы нормами. Успешная социализация гарантируется механизмом санкций – поощрений/наказаний. Результатом такой интернализации социальных норм становится формирование гендерной идентичности в соответствии с социальными ожиданиями по отношению к тому или иному полу [11].

В рамках поло-ролевого подхода считается, что существует угнетение мужчин и женщин со стороны традиционных гендерных ролей, и предполагается, что данная ситуация может быть изменена посредством изменения механизмов гендерной социализации. Впоследствии теория ролей критиковалась, прежде всего, за то, что она не учитывает наличие отношений неравенства мужских и женских ролей, а говорит о взаимодополнительности ролей. Однако ни в одной культуре приватная сфера, предназначенная для самореализации женщины, не является столь же значимой с позиции общественного сознания как публичная. Как следствие, гендерные установки, связанные с закреплением профессиональных ролей исключительно за мужчинами, а семейных – за женщинами, негативно сказываются на психологическом самочувствии женщин и мужчин, так как такая ситуация ограничивает возможности их личностного развития, препятствуя реализации женщин в профессиональной сфере, а мужчин – в семейной.

Поло-ролевой подход был сформулирован в контексте теории структурного функционализма Т. Парсонсом и Р. Бейлсом.

Основным теоретическим источником социально-конструктивистского подхода является теория социального конструирования реальности П. Бергера и Т. Лукмана. Данная теория базируется на представлении, что социальная реальность помимо свойства объективности носит также и субъективный характер. Объективность социальной реальности проявляется в ее независимом положении по отношению к индивиду: она существует независимо от его представления о ней. Однако реальность создается индивидом в ходе повседневного взаимодействия – так проявляется субъективный характер реальности. Индивид постоянно создает свое видение социального мира, усвоение опыта, таким образом, носит деятельностный характер.

В рамках теории социального конструирования гендерные отношения являются объективными, потому что индивид их воспринимает, но, с другой стороны, они являются субъективными как социально конструированные. Главная мысль социального конструирования гендера состоит в том, что каждый индивид может не только воспринимать гендерные правила, но и создавать их сам [3].

Конструктивистский подход обращает внимание на активные действия социальных агентов – и взрослых и детей, конструирующих гендер во взаимодействии «лицом к лицу». Поло-ролевой подход обладает объяснительной силой до тех пор, пока мы считаем ребенка пассивным – усваивающим объективные культурные образцы. Даже понятие самосоциализации в поло-ролевом подходе не решает этой проблемы, поскольку по-прежнему предполагает не активность ребенка в процессе производства гендера, а лишь попытки воспроизводить усвоенные образцы. Если мы признаем за ребенком активность, нам необходим конструктивистский подход, дополняющий концепцию социализации концепцией конструирования гендера ребенка и ребенком в процессе взаимодействия с окружающими [11].

В свою очередь, гендерное образование направлено на стимулирование навыков анализа социальной реальности и индивидуального опыта мужчин и женщин с целью преодоления последствий несправедливой дифференциации мужских и женских ролей и неравенства их статусных позиций. Гендерное образование – одна из важных задач общей программы построения гражданского общества в России, развития и укрепления демократических идей и взглядов в нашей стране [14, с. 90–91].

Психологические исследования выявили такие тенденции влияния учителей на гендерную социализацию детей:

- педагоги уделяют мальчикам больше внимания и в среднем на 20 процентов больше учебного времени, чем девочкам;
- учителя ожидают от мальчиков более высоких результатов, чем от девочек, и выше оценивают учебу мальчиков;
- мальчиков хвалят чаще, чем девочек. Мальчиков чаще хвалят за их знания и за правильные ответы, а девочек – за послушание и прилежание. Осуждают мальчиков чаще из-за неумения себя вести, а девочек – за ошибки в ответах.

Если резюмировать обзор, то получается, что в системе образования складывается ситуация, при которой:

- учащиеся систематически могут приходиться к выводу, что именно мужчины играют ведущую роль в обществе;
- ограничиваются знания учащихся о вкладе женщин в культуру и о традиционно женских сферах жизни;
- педагоги в большей степени поощряют мальчиков на достижения, тогда как девочек – на заучивание моделей поведения, далеких от лидерства и управления [7].

В настоящее время существенное значение в обосновании модели современного педагога приобретает гендерный подход. Так, качества, которыми должен обладать педагог, в своей совокупности представляют определенный набор взаимосвязанных положительных проявлений маскулинности (стремление к достижению цели, настойчивость, энергичность, организаторские способности, склонность вести за собой и т. д.) и феминности (душевность, сочувствие, эмоциональность, развитая речь и т. д.). В данном случае представляется возможным говорить о некоей психологической андрогонии. Авторы словаря гендерных терминов под редакцией А. А. Денисовой говорят о поло-ролевом самосознании личности, выделяя маскулинный, феминный и андрогонный типы личности. Люди маскулинных культур имеют более высокую мотивацию достижения, смысл жизни видят в работе и способны много и напряженно работать.

Учителя маскулинного типа стремятся доминировать во всех сферах, для них характерен богатый репертуар социальных ролей, они смело берутся за порученное им дело. Но увлеченность идеей может привести к тому, что учитель начинает рассматривать окружающих его людей (учеников, коллег) как фон, на котором он творит. Цель педагогической деятельности он видит в том, чтобы дать знания детям в условиях беспрекословного подчинения учителю. Феминный тип характеризуется признанием и оценкой в себе специфических женских качеств. Учителя данного типа обладают ярко выраженной экспрессией, у них развита речь, они умеют красиво говорить, они эмоциональны и артистичны, художественны, имеют хорошие манеры. Для них характерна открытость общения, высокий уровень сочувствия, сострадания, внимание к чувствам партнеров по общению. Но склонность к сотрудничеству сочетается с боязнью взять на себя функции организатора, руководителя какого-либо дела. Отсюда и небольшой набор общественных ролей.

Андрогония связана с высоким самоуважением, способностью быть настойчивым, мотивацией к достижениям, эффективным исполнением родительской роли, внутренним ощущением благополучия. Андрогинная личность имеет богатый набор полоролевого поведения и гибко использует его в зависимости от динамично изменяющихся социальных ситуаций. Учителя андрогинного типа проявляют поведенческую гибкость, что свидетельствует об их пластичности, тонкости натуры, владеют разнообразным репертуаром социальных ролей: могут быть умелыми руководителями, организаторами творческих дел, преподавателями, воспитателями. Учителю отводятся роль «духовного наставника», готового оказать реальную помощь.

Итак, гендерный подход рассматривается как индивидуальный подход к проявлению человеком своей идентичности, представляющий большую свободу выбора и самореализации, позволяющий быть достаточно гибким и использовать разнообразные поведенческие стратегии [4].

Так, по мнению М. А. Радзивиловой следует выделять три аспекта гендерной компетентности: когнитивный, мотивационный и операциональ-

ный. Когнитивный компонент предполагает наличие у педагогов системы гендерных знаний, соотнесенных с педагогической деятельностью, современной реальностью и индивидуальными особенностями мальчика/девочки, социальными условиями жизни ребенка. В состав когнитивного компонента входят знания в области гендерной психологии и педагогики: закономерности психосексуального развития личности ребенка; особенности гендерной социализации девочек и мальчиков; сущности гендерной социализации и идентификации личности.

Мотивационный компонент характеризует уровень осознанного подхода к реализации гендерного воспитания, стремление к осознанию собственной гендерной роли в рамках педагогической деятельности, творческому применению гендерных норм и уход от стереотипов поло-ролевого поведения во взаимодействии с воспитанниками и коллегами, гуманистическую ориентацию на ребенка как представителя конкретного пола.

Операциональный компонент оценивается через степень практической готовности педагога к работе по гендерному воспитанию: сформированности умений по организации типичных и проблемных педагогических ситуаций в процессе гендерной социализации и навыков структурирования и упорядочения педагогических ситуаций; умениями согласовывать педагогические усилия с реальными ситуациями и индивидуальными особенностями, социальными условиями жизни ребенка [13].

Особое внимание в гендерном подходе уделяется личности ребенка. Личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности. Педагогическое воспитание представляет процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого. В этом двустороннем процессе воспитатель может обнаруживать требовательное, снисходительное, любовное, неприязненно-внимательное, пренебрежительное и справедливое или пристрастное и тому подобное отношение к ученику, а ученик – отвечать ему уважением, любовью, боязнью, враждебностью, недоверием, скрытностью, откровенностью, искренним или показным отношением. Взаимоотношение играет существенную роль в характере процесса взаимодействия и, в свою очередь, представляет результат взаимодействия [8, с. 9].

Одним из основных понятий гендерной культуры педагога, определяющим характер межличностных взаимодействий, является «гендерная чувствительность». Путь формирования гендерной чувствительности – это привлечение к учебному процессу принципа гендерной сбалансированности. Гендерная сбалансированность – устранение половой иерархии в обществе, когда один пол – главный, а другой – подчиненный. От иерархии страдают оба: женщина не может в полной мере реализовать свой потенциал как личность, мужчина вынужденный всю жизнь быть на границе, доказывая, что он сильнейший, самый умный, храбрый, что он далекий от эмоций и «слабостей». Доминирование одного пола над другим вызывает такие явные нарушения прав человека, как насилие. Понимание гендерной чувстви-

тельности как основы гендерной культуры личности, которая закладывает грунт для формирования гендерно-сбалансированного общества должно стать руководящей задачей в учебно-воспитательном процессе системы образования [2].

### Библиографический список

1. **Анастаси, А.** Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении [Текст]: учебное пособие [Текст]/ А. Анастаси; пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с.
2. **Гендерная культура и гендерная чувствительность** [Электронный ресурс] // Режим доступа: [www.gesirez.ru](http://www.gesirez.ru) (дата обращения: 7.08.2010).
3. **Гендерная социализация индивида: полоролевой подход или теория социального конструирования гендера?** Клецина Е. Б., СПбГУ, факультет социологии, 5 курс. // Утопия: Открытая библиотека научных сборников (социо-гуманитарный корпус) [Электронный ресурс] // Режим доступа: [www.utoriya.spb.ru](http://www.utoriya.spb.ru) (дата обращения: 07.08.2010).
4. **Рунгш, Н. А.** Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к системно–ролевой деятельности на основе гендерного подхода [Текст]/ Н. А. Рунгш. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 103 с. : ил. – Библиогр.: с. 80–89.
5. **Клецина, И. С.** Теоретические основания психологии гендерных отношений [Текст]/И. С. Клецина. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. № 3 (6).
6. **Кылышбаева, Б.** Трансформация гендерной идентичности в детстве. Материалы III Всероссийского социологического конгресса. [Текст]/Б. Кылышбаева. – М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008.
7. **Луковицкая, Е. Г., Осипов А. М.** Образование и гендер [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://www.education.rekom.ru/1\\_2005/64.html](http://www.education.rekom.ru/1_2005/64.html) (дата обращения: 03.08.2010).
8. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений. Библиотека психологической литературы [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://bookap.info/genpsy/myasihchev/g11.shtm> (дата обращения: 4.08.2010).
9. **Надолинская, Л. Н.** Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование [Электронный ресурс] // Режим доступа: [www.portalus.ru](http://www.portalus.ru) (дата обращения: 4.08.2010).
10. **Образование** в гражданском обществе: концептуальные подходы и технологии [Текст]: монография в 2-х тт. Колл. Авт. Под общей редакцией академика О. А. Колобова. – Нижний Новгород: ФМО/ИСИ ННГУ, 2008. – с. 414.
11. **Паченков, О.** Формирование гендерной идентичности у ребенка: случай Ани // Гендерное устройство: социальные институты и практики. Сб. статей // Под ред. Ж. В. Черновой. [Текст]/ О. Паченков. – СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2005.
12. **Равные** права и равные возможности женщин и мужчин в сфере высшего образования. Гендерное образование в России [Текст]: сборник материалов / составители: Е. А. Баллаева, О. А. Воронина, Л. Г. Луныкова. – М.: Макс-Пресс, 2008. – 250 с.

13. **Радзивилова, М. А.** Структура гендерной компетентности педагога [Текст]/ М. А. Радзивилова. // Теоретические основы образования. Педагогическое образование. 2009. – № 4. – С. 35–41.

14. **Юсупова, М. В.** Образование в гендерном измерении. [Текст]/ М. В. Юсупова. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, № 5, – 2010.

15. **Шустова, Л. П.** Подготовка педагогов к гендерному образованию и воспитанию детей [Текст]/ Л. П. Шустова. // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 2 – С. 98–100.

16. **Щербич, Л. И.,** Серегина И. И. Влияние социокультурного пространства семьи на гендерную социализацию (Москва) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://lib.socio.msu.ru/1/library> (дата обращения: 6.08.2010).

РАЗДЕЛ V  
**ПОВЫШЕНИЕ КАВАЛИФИКАЦИИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.  
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

---

---

УДК 371.011:8.085

*Мишанова Оксана Геннадьевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета, oksimish@mail.ru, Челябинск*

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ  
КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ  
КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Mishanova Oksana Gennadievna*

*Master of science in pedagogic senior lecturer at the university, oksimish@mail.ru, Chelyabinsk*

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS  
CONCEPTION PEDAGOGICAL OF CONTROL METHODS  
OF COMMUNICATIVE EDUCATION OF STUDENTS**

Традиционная для российского образования методика преподавания русского языка, обеспечивающая на достаточно высоком уровне владение навыками чтения и глубокое знание грамматики и орфографии, в настоящее время не способна выполнить требования социального заказа, так как современные тенденции выражаются в необходимости владения в совершенстве устной разговорной речью и культурологическими знаниями, составляющими коммуникативную компетенцию личности. Выход из создавшейся ситуации мы видим, прежде всего, в научно-теоретическом обосновании и попытке решения проблемы, благодаря разработке и внедрению в образовательный процесс начальной школы научно-методической концепции педагогического управления коммуникативным образованием с целью подготовки коммуникативно грамотной языковой личности младших школьников, способных владеть речевой культурой на высоком уровне.

*Перечислим тенденции, которые позволяют рассматривать разворачивающиеся процессы формирования коммуникативного образования как необходимость:*

1. Растет активный интерес к изучению этой области не только со стороны ученых и педагогов, но и самих обучающихся, а также специалистов других областей. Это свидетельствует о том, что коммуникативное образование будет оформляться в российской образовательной традиции (так же, как и в западной), во-первых, как кросс – и полидисциплинарное интегрирующее знание; во-вторых, как теоретическое и одновременно прикладное, практическое знание.

2. Принимая во внимание давнюю российскую традицию философско-теоретической мысли, становление коммуникативной парадигмы имеет в России свои особенности. Одна из них, на наш взгляд, – особый упор на концептуальные разработки, на всестороннее социально-философское осмысление природы человеческой коммуникации.

3. Признавая, что наше общество переживает в настоящее время непростой процесс интегрирования в мировое сообщество, следует признать, что необходимым условием этого интегрирования становится соответствие международным стандартам деловых, межличностных или межкультурных отношений.

4. С точки зрения современности можно констатировать, что коммуникативное образование приобретает в России собственный статус, а поддержание и дальнейшее укрепление этого статуса требует усилий новых теоретико-методологических подходов учёных и творческих подходов педагогов-практиков и тем самым, необходимым компонентом современного содержания образования.

5. Новые разработки российских теоретиков, исследователей, педагогов и других специалистов-практиков внесут существенный вклад в понимание процессов коммуникации. В этой связи определённый вклад должна внести разрабатываемая нами научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников. Сегодня существуют лишь отдельные ее положения, которые требуют единого подхода к педагогическому управлению этим процессом.

Процесс коммуникативного образования младших школьников должен начинаться с пересмотра роли родного языка в образовании. Культура, понимаемая как знаковая система, по существу является посредником между человеком и окружающим миром. Поэтому изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом коммуникативного образования. Изучение культуры посредством языка становится возможным только на сформировавшейся национально-культурной базе родного языка. Процесс изучения культуры должен быть целенаправленным и управляемым. Обучающиеся должны воспринимать ее (культуру) не как отражаемую в языке, а как создаваемую языком.

*Анализ теоретико-педагогических предпосылок методики управления коммуникативным образованием младших школьников показал:*

1. Осуществление коммуникативного образования – это целостный связующий процесс, необходимый для любого важного управленческого действия, в котором роль педагога одна из важнейших в этом процессе.

2. Младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению, поэтому коммуникативное образование ученика – актуальная задача начальной школы.

3. Вслед за разработками И. А. Зимней, А. К. Марковой, А. В. Хуторского, Л. А. Петровской, Ю. Н. Емельянова, Е. В. Сидоренко и др. мы пони-

маем коммуникативное образование как интегративную систему обучения и воспитания поведенческих, а также развитие психических характеристик личности человека, способствующих успешному обучению, т. е. достигающему цели эффективного общения и эмоционально благоприятному климату для участвующих в общении сторон.

4. Коммуникативное образование младшего школьника должно включать в себя не только коррекционно-развивающую работу с учениками, но и просветительную с родителями и педагогами; согласованным образом осуществляться в процессе учебной, внеучебной деятельности и специально организованных занятий.

5. Средняя общеобразовательная школа не включает в себя оформленный компонент коммуникативного образования. В большинстве школ предметы преподаются без элементов коммуникативной направленности, которые содержали бы, к примеру, элементы риторики и публичного выступления, межличностного и группового общения, что оказывает существенное влияние на качество подготовки обучающихся.

6. Поскольку теоретико-педагогическая практика в России длительное время не включала коммуникацию как отдельную область знания, то в русском языке недостаточно развита терминология, которая позволила бы адекватно описать эту область знаний и стоящую за ней практику, поэтому большинство российских педагогов мало знакомы с понятием коммуникации как предметом и методикой обучения речевой коммуникации школьников.

7. Несмотря на то, что некоторые стороны традиционной коммуникативной подготовки обучающихся представлены в появляющихся учебных программах уже достаточно полно, другие стороны по-прежнему недостаточно развиты в данной области: элементы построения высказывания, межличностного общения, совместной работы в группах и т. д. Программы такого содержания уже существуют, но пока весьма фрагментарно и являются результатом, скорее, творческих усилий отдельных педагогов, нежели проявлением единой образовательной политики.

8. Большинство российских педагогов сегодня по-прежнему мало знакомы с широким набором коммуникативных технологий обучения, существующих в практике западного и российского образования и по-прежнему мало представляют себе их теоретико-методическое и организационно-содержательное наполнение.

Коммуникативное образование как вид социального опыта включает в себя множество методологических подходов, отражающих специфику социальных контекстов и образовательных традиций той или иной страны, культуры и ее социальных институтов. Вместе с тем, очевидно, что несмотря на разнообразие и специфику подходов, то, как мы определяем смысл нашего мира и разделяем этот смысл с другими (что собственно и составляет суть коммуникации), есть, с одной стороны, древнее искусство, а с другой стороны – современное научное знание. Это научное знание обязательно

должно быть включено в содержание начального коммуникативного образования, и определять это содержание по преемственности дальнейшего образования младших школьников.

***Общенаучной основой концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников нами избран личностно ориентированный подход.***

Под личностно ориентированным подходом к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников мы понимаем методологическую ориентацию (стратегию) в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных культуросообразных понятий, правил, положений, идей, а также способов и действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности в творческом осуществлении речевой коммуникации.

Совокупность теоретических и методологических положений, определяющих современное личностно ориентированное образование, представлено в работах Е. В. Бондаревской, С. В. Кульневича, Т. И. Кульпиной, В. В. Серикова, А. В. Петровского, В. Т. Фоменко, И. С. Якиманской и др. В данных исследованиях раскрывается система ценностей личности, как смыслов человеческой деятельности. Объединяют этих исследователей гуманистические идеи «ценностного отношения к ребёнку и детству, как уникальному периоду жизни человека, культивирования его индивидуальности, самобытности, необходимости признания его субъективного опыта как индивидуальной основы личностного развития».

Целью личностно ориентированного образования становится развитие не только психических функций и свойств личности, но и развитие ребенка как субъекта учения.

Специфика личностно ориентированного образования выражается в рассмотрении субъективного опыта ребёнка как личностно-значимой ценностной сферы, обогащение его в направлении универсальности и самобытности, развития содержательных мыслительных действий как необходимого условия творческой самореализации, самоценных форм активности, познавательных, волевых, эмоционально-нравственных устремлений.

***Конкретно-научной основой концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является семиотический подход.*** Руководствуясь научными положениями исследователей (Р. Карнап, Ч. У. Моррис, Я. Р. Мукаржовский, Ч. С. Пирс, Ф. де Соссюр, А. П. Тарский, Н. С. Трубецкой, Ю. Н. Тынянов, Б. М. Эйхенбаун, Р. О. Якобсон и др.), под семиотическим подходом нами понимается способ организации культурно-речевого общения младших школьников, который на основе анализа учебного текста или его фрагмента, содержащего коммуникативную ситуацию, концентрируется на его знаковой природе и пытается объяснить, растолковать или понять его как феномен языка и культуры.

Педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников с позиций семиотического подхода – это управление процессом порождения/восприятия у младших школьников определенных семиотических единиц (высказываний, текстов), тип, форма и содержание которых определяются культурным контекстом и коммуникативными целями обучаемых и соответствуют сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории обучающихся.

*Анализ семиотических исследований ведущих лингвистов, семиотиков, структуралистов, литературоведов позволил нам определить его специфику и основные идеи, которые заключаются в следующем:*

1. В контексте нашего исследования мы опираемся на нарративную семиотику, представленную в работах Р. Барта, Ю. Кристевой, Ю. М. Лотмана, Ц. Тодорова, У. Эко и др., которая изучает преимущественно художественные, естественнонаучные, публицистические и другие виды учебных текстов, рассматривая их по аналогии с исследованием языка;

2. Под коммуникативно грамотной языковой личностью мы понимаем совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: определённой целевой направленностью; степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности. Следовательно, тексты, представляющие собой любые устные и письменные высказывания монологического и диалогического характера, могут служить характеристикой коммуникативно грамотной языковой личности младшего школьника;

3. Высказывание является одной из основных единиц коммуникативного образования младших школьников с позиций семиотического подхода, так как является «строительным материалом» в производстве текстов. И знак, и высказывание являются носителями информации, однако представление о высказывании богаче, поскольку в нем внимание концентрируется и на процессуальной стороне как акте коммуникативного взаимодействия, и на знаковом. Кроме того, высказывание представляет собой элементарный объект культуры, посредством которого передается социальный опыт;

4. Другой семиотической единицей, которая должна рассматриваться в рамках семиотического подхода к управлению коммуникативным образованием младших школьников, является связный текст, поэтому важно учитывать его характеристики как лингводидактического объекта, т. е. особенности типа и жанра, его коммуникативную задачу и определяемые ею способы работы с текстом. Коммуникативный смысл текста может считаться понятным, если обучающиеся способны воспользоваться текстом в новых коммуникативных условиях;

5. Обучающийся не должен заучивать тексты как некие образцы языковой реализации, но создавать и воспринимать их, исходя из коммуникативной цели и ситуации общения. Поэтому необходима целенаправленная методика коммуникативного обучения порождению и восприятию текстов, создавая которую необходимо учитывать следующее:

– обучению должен предшествовать отбор типов текстов, релевантных целям обучения в конкретном учебном заведении. Тексты, репрезентирующие отобранные типы, должны соответствовать сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории обучающихся;

– обучение порождению/восприятию высказываний и текстов включает три фазы: ознакомление, тренировка, практика в общении.

6. С точки зрения семиотического подхода к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников мы используем метод, который называется коммуникативно-ориентированный анализ. Он даст возможность при чтении учебных произведений вычленять фрагменты текста (блок-концепты), представляющие собой коммуникативные ситуации, которые подвергаются глубокому анализу, установлению взаимосвязей предложений, осмыслению с целью творческого создания собственных речевых высказываний в соответствии с коммуникативной ситуацией.

*Методико-технологической основой концепции методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников стал семиотико-герменевтический подход, отдельные элементы которого просматриваются на протяжении всей истории педагогического познания (А. А. Брудный, С. Б. Крымский, Я. Р. Мукаржовский, Б. А. Парохонский, Н. С. Трубецкой, Ю. Н. Тынянов, И. И. Халева, Б. М. Эйхенбаум, У. Эко, Р. О. Якобсон и др.).*

Семиотико-герменевтический подход к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников – методико-технологическая основа развития субъекта речевой деятельности, которая рассматривает обучаемого как равноправного субъекта познания и созидания культуры на основе процесса толкования знаковых форм коммуникативной составляющей учебного текста, что предоставляют ему (субъекту) свободное творческое пространство для осознания собственной речевой деятельности и способов её осуществления, принятия самостоятельных решений при выборе культурно-речевых средств самовыражения.

*Анализ научной литературы по проблеме понимания текстов (А. А. Брудный, С. Б. Крымский, Б. А. Парохонский, И. И. Халева, А. А. Яковлев и др.) позволил определить слагаемые семиотико-герменевтического подхода, заключающиеся в следующих положениях:*

1) Цель герменевтической составляющей методико-технологической основы к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников – не только понимание и истолкование текста, но и установление значения языкового знака; понять текст – значит понять заданный в нём вопрос, который выводит в открытое, виртуальное информационно-образовательное пространство, осуществляет двустороннюю связь между незнанием и имеющимся знанием у младших школьников по проблеме применения в речи слов и выражений.

2) Текст в аспекте коммуникативного образования младших школьников, понимается нами как адресное, компактное и воспроизводимое выра-

жение естественнонаучного содержания, развёрнутое во времени, образованное знаками и обладающее смыслом, доступным пониманию с целью коммуникативного обучения и воспитания младших школьников.

3) Необходимым условием эффективности учения является понимание текста. Понимание учебного текста или его блок-концепта нами определяется как реализованная способность младших школьников правильно провести рассуждение, т. е. дифференцировать ситуацию от сходных, действовать адекватно объекту или ситуации, способность прилагать к изменяющейся действительности уже имеющиеся знания о ситуациях или объектах, адаптировать мышление к совокупности новых явлений и коммуникативных ситуаций.

4) С точки зрения семиотико-герменевтического подхода, для управления коммуникативным образованием младших школьников целесообразно использовать технологию (метод) «герменевтического круга» истолкования учебных текстов или их фрагментов (блок-концептов). Как технология «герменевтический круг» представляет собой вопросо-ответный диалог педагога или автора (если речь идёт о самостоятельном чтении) и младших школьников, включающий в себя: превращение проблемы в эвристический вопрос, который, в свою очередь, реконструируется и трансформируется в текст, благодаря которому происходит усвоение культурно-речевых эталонов общения.

5) Ведущими идеями методико-технологической основы исследования являются:

а) С точки зрения семиотико-герменевтического подхода к педагогическому управлению коммуникативным образованием младших школьников, мы используем коммуникативно-ориентированный анализ текстов. Культурно-речевое общение героев произведений даёт образцы речевого поведения, и служит обогащению речевой практики младших школьников;

б) Коммуникативно-ориентированный анализ текстов, опирается на технологию «герменевтического круга» их истолкования или их фрагментов (блок-концептов), перевод их культурного содержания из знаково-отвлечённых форм в реально-временные, культурные формы и смыслы;

б) Методико-технологическая основа проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников – семиотико-герменевтический подход позволяет, с одной стороны, более полно использовать нравственный потенциал учебных текстов для духовного развития личности учащегося, а с другой – способствует формированию самостоятельности суждений и высказываний учащихся, интереса к чтению, развитию коммуникативной активности младших школьников, их умению формулировать свои взгляды и отстаивать своё видение мира.

#### Библиографический список

1. **Абрамова, Н. Т.** Целостность и управление [Текст]/ Н. Т. Абрамова. – М.: «Наука», 2004. – 248 с.

2. **Брудный, А. А.** Понимание и общение [Текст]/ А. А. Брудный. – М.: Просвещение, 2000. – 243 с.
3. **Бобков, В. С.** Управление качеством жизни [Текст]/ В. С. Бобков // Проблемы теории и практики управления. – 2005. – № 3. – С. 117–122.
4. **Давыдов, В. В.** Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных исследований [Текст]/ В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 2000. – 239 с.
5. **Зинченко, В. П.** Образование, культура, сознание [Текст]/ В. П. Зинченко // Философия образования для XXI века. – М.: Логос, 2002. – 168 с.

УДК 37.0

**Базанова Елена Владимировна**

*Соискатель кафедры педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева, Elenabazanowa@mail.ru, Тобольск*

## **ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ СТРУКТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В СЕЛЬСКОЙ ТЕРРИТОРИИ: ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ**

**Bazanova Elena Viktorovna**

*Candidate for D. I. Mendeleev Tobolsk State Social and Pedagogical Academy, Elenabazanowa@mail.ru, Tobolsk*

## **THE ORGANIZATIONAL STRUCTURES REGULATING THE EDUCATIONAL PROCESS IN RURAL AREA: EXPERIENCE OF PROJECTING**

Проблемы формирования образовательного пространства сельских территорий с течением времени находят свои решения, но остаются не разрешенными противоречия между реальным состоянием воспитательного процесса в сельской территории, приведшим к увеличению асоциальных проявлений у детей и неэффективностью предлагаемых способов организации этого процесса в существующих организационных структурах управления.

Одним из основоположников теории организации воспитательного процесса в сельской среде является С. Т. Шацкий (30-е годы XX в.). Автор рассматривал школу как центр, организующий детскую жизнь, подчеркивая, что «школа есть часть воспитывающей детей среды, а не единственное место, где дети могут по-настоящему воспитываться». «Школе надо научиться работать вместе с семьей, детскими организациями, общественными организациями, быть хорошо знакомой с ними, нащупывать и ставить общие задачи, разрабатывать методы совместной работы и уметь построить такой план, который вывел бы школу за границы ее стен, опирался бы на то, что действительно нужно жизни, отвечал бы на ее основные запросы в вопросах воспитания, помог бы организации педагогической работы в ее широком значении и использовал бы для этого все силы и средства, которыми среда располагает» (С. Т. Шацкий).

Современные исследователи отмечают, что школа это единственный общественно-государственный институт на селе, занимающийся воспитательной работой не только с молодежью, но и со всем населением; «сельская школа-организатор открытой социально-педагогической среды» (Л. Белова).

По утверждению М. П. Гурьяновой, сельская школа имеет особенные качественные характеристики: полифункциональность, безальтернативность, зависимость от места расположения, стихийную интегративность.

М. В. Груздев отметил несколько факторов влияющих на развитие образовательного пространства сельских территорий: это демографическая составляющая (количество детей и родителей в отдаленных поселениях и в районном центре разнятся в несколько раз), географическая разнородность образовательных объектов от центра сельской территории и др.

Воспитательное пространство сельских территорий формируется не только в учреждениях системы образования, но и в учреждениях культуры, молодежи и спорта сельской территории. Их деятельность единой стратегической политике, в системе единых требований к организации воспитательного процесса на уровне района, даст больший эффект нежели работа с детьми в рамках только своей ведомственной принадлежности. Это тем более актуально, что кадровый состав учреждений, находящихся в сельской территории, имеет большей частью первичное именно педагогическое образование.

Нами были взяты данные из двух районов Тюменской области, при этом оказалось, что главы районов имеют сельскохозяйственное образование, их заместители по социальным вопросам-педагогическое, руководители управлений по спорту, культуре и молодежи, специалисты комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, педагогическое. Следует отметить, что депутатский корпус и главы администраций сельских поселений, специалисты – также в большинстве настоящие или бывшие педагоги. Данная ситуация сложилась в связи с тем, что педагоги на селе наиболее социально активная часть населения, продолжающая иметь более сильное влияние на сельское население в отличие от городского, плюс к этому наиболее грамотная часть сельского населения, т. к. в своей работе использует более современные знания и применяет современные компьютерные технологии, проходит постоянную переподготовку в отличие от других сельских жителей (которые имеют низкую занятость в производстве). Особенно эта разница видна в северных поселках и отдаленных малочисленных деревнях юга области.

Мы считаем, что педагогический потенциал кадров сельских территорий можно и нужно использовать при проектировании организационных структур управления воспитательным процессом в сельских территориях.

К субъектам проектирования структур мы относим педагогов, родителей, детей, специалистов, занимающихся воспитанием детей в сельской территории, относящихся к разноведомственным структурам.

Опираясь на средовой подход (Ю. С. Мануйлов и др.), системный подход (С. А. Маврин и др.) при проектирование организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории нами разработана

структурно-функциональная модель проектирования организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории, представляющая собой сложно организованную структуру взаимосвязанных единиц:

– *структурно-концептуальный блок* (социальный запрос населения сельской территории к организационным структурам управления воспитательным процессом, цель, функции, принципы проектирования организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории);

– *организационно-деятельностный блок* (организационные, психолого-педагогические условия деятельности организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории);

– *технологический блок* (алгоритм проектирования, механизм реализации проекта организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории);

– *рефлексивно-коррекционный блок* (оценка динамики проектирования организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории, количественные и качественные характеристики оценки эффективности проектирования организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории, SWOT-анализ, корректировочная деятельность).

Модель проектирования организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории, представляет собой систематизированную форму инновационного опыта, и охватывает воспитательный процесс в сельской территории в целом (от управления до системы организации в образовательных учреждениях). Модель носит открытый характер, постоянно находится в развитии и может пополняться новыми компонентами.

*Нами разработана единая система понятий, которая помогает охарактеризовать отдельные аспекты модели проектирования организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории:*

– «Организационные структуры управления воспитательным процессом в сельской территории» – это динамические педагогические объекты, направленные на решение задач воспитания детей в сельской территории. Элементы данных структур распределены в воспитательном пространстве сельской территории и соединены горизонтальными (обмен опытом, совместная деятельность и др.) и вертикальными (информационными, регламентирующими) связями между субъектами воспитательного процесса.

– «Проектирование организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории» является компонентом совместной деятельности субъектов воспитательного процесса (педагогов, родителей, учащихся, руководителей учреждений, специалистов), целью, объектом которого выступает единая воспитательная система сельской территории, процессы и педагогические ситуации.

– Проектирование организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории осуществляется по основным приоритетным направлениям воспитания, (трудовому, физическому, экологическому,

краеведческому и т. д.), *согласно следующей схеме*: идея или замысел, основанные на изменении внутренней или внешней ситуации в системе воспитания сельской территории;

– прогноз, на основе диагностики, существующих организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории (SWOT-анализ);

– моделирование новых структур;

– разработка проекта данных структур;

– научно-методическое и ресурсное обеспечение–внедрение–проверка эффективности и результативности структур;

– корректировка проекта.

– *Принципы проектирования организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории, следующие*: реалистичности (требующий решения проблемы проектирования с опорой на действительные факторы развития сельской территории), открытости (широкое участие в проектировании общественности сельской территории и других социальных институтов), программности (каждая спроектированная организационная структура должна быть подкреплена программными документами по направлениям воспитательного процесса, приоритетными для данной сельской территории и не противоречить основным стратегическим документам в области воспитания детей); технологичности (определенная последовательность действий, операций, возможность массового воспроизводства результата в сельских учреждениях, где осуществляется воспитательный процесс), ресурсности (выделение и использование при проектировании имеющихся ресурсов – материальных, кадровых, интеллектуальных, духовных, культурных данной сельской территории), адаптивности (адаптивность системы воспитания к запросам и возможностям сельских детей и родителей, учет их ментальности) и др.

– «сельская территория» – пространственная организация жизни общества; зона жизнедеятельности людей, функции которой состоят в сохранении традиций, самобытности национальной культуры, духовного, физического здоровья людей, источник формирования воспитательного пространства. Сельская территория, за счет своего социально-географического, историко-культурного, природного потенциала, способствует формированию воспитательного пространства сельской территории, при этом проектирование организационных структур управления воспитательным процессом сельской территории происходит с учетом ее особенностей (труднодоступности, демографической составляющей, ментальности сельских жителей и др.).

Модели, спроектированных организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории, по различным направлениям организации воспитательного процесса (трудовому, физическому, краеведческому и др.) дополняют структурно-функциональную модель и характеризуют предмет исследования с различных сторон.

На основе SWOT-анализа, анкетирования были изучены различные направления воспитательного процесса в разрезе проектирования организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории: ту-

ристическому, трудовому, физкультурно- спортивному, интеллектуальному и др. В результате эксперимента на основе интеграции спроектированы сетевые модели организационных структур: «Туристическое объединение школьников», «Физкультурно-спортивное объединение школьников», «Трудовое объединение школьников», «Экспедиции школьников Шурышкарского района», «Районное научное общество учащихся» и др. Следует отметить, что данные структуры органично входят в муниципально-матричную организационную структуру управления воспитательным процессом в сельской территории (которая включает традиционные структуры, сетевые, проектные и др.). В качестве примера сетевой структуры представим модель по военно-патриотическому направлению воспитательного процесса.

В ходе преобразующего этапа эксперимента, с целью определения резуль-



Рисунок 1 – Спроектированная модель организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории по военно-патриотическому направлению воспитательного процесса (с элементами методики проектирования сетевых структур О. Ройтблат)

тативности управления воспитательным процессом в сельской территории спроектированными организационными структурами управления, в период внедрения модели и реализации условий проектирования организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории были проведены динамические срезы по выделенным показателям.

На основе методики рейтинговой оценки (включающей оценку администрации, оценку коллег, оценку родителей образовательного учреждения) внедрения спроектированных структур, было выявлено четыре уровня компетентности в проектировании организационных структур управления воспитательным процессом: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый (недопустимый не выявлен), которые позволили говорить о компетентности субъектов, участвующих в проектировании. Сделана выборка: по вертикали количество оцениваемых человек из числа педагогов-предметников, педагогов-организаторов, заместителей директоров образовательных учреждений, родителей и специалистов. Сравнение результатов уровней компетентности субъектов проектирования, на констатирующем и преобразующем этапах педагогического эксперимента приведены на рисунке 2.

В ходе проведения анкетирования на втором этапе установлено, что процесс проектирования с точки зрения субъектов, побудил их к постоянному ценностно-смысловому самоопределению, личностной и профессиональной рефлексии, взаимодействию на основе диалога.

Созданная в сельской территории (Шурышкарском районе Ямало-Не-

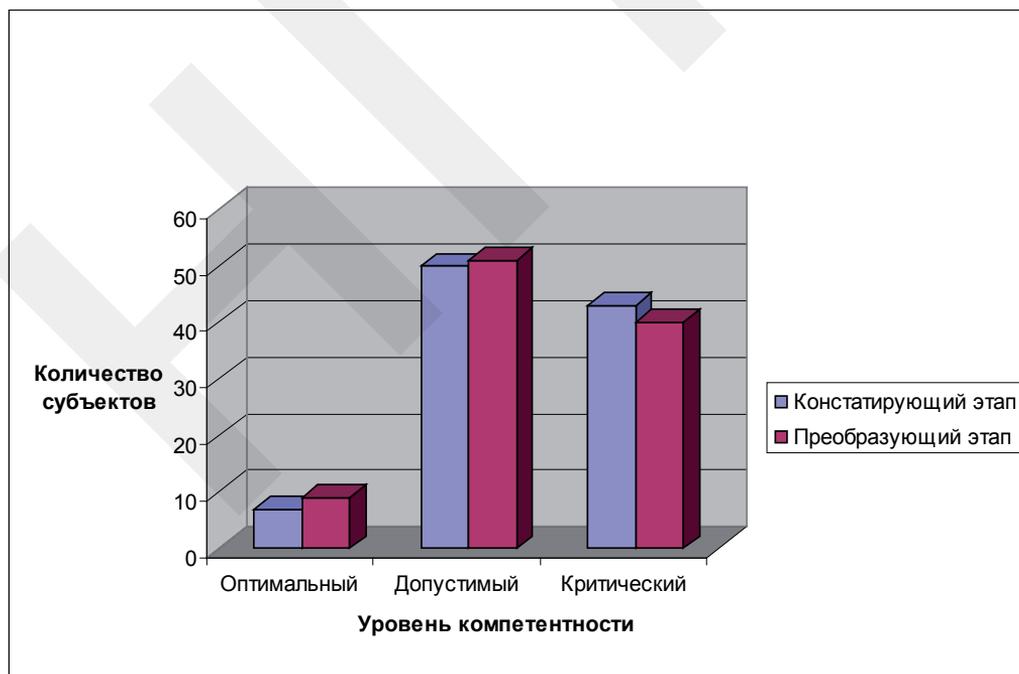


Рисунок 2 – Сравнительные результаты уровней компетентности субъектов, участвующих в проектировании на 1 и 2 этапах педагогического эксперимента

нецкого автономного округа) проектирующая среда, повлияла на развитие в сельской территории детских творческих и социально-общественных объединений. Если в 2005 г. таких объединений было 98, то в 2009 г. их стало 129, что расширило границы творчества детей, возможности для социализации и самосовершенствования личности школьников, количество охваченных внеурочной деятельностью возросло с 1800 до 2100 детей, что достигло 98% от всего количества детей в сельской территории. В ходе эксперимента было проведено обследование учащихся с целью изучения социализированности личности учащихся по методике М. Рожкова. В среднем по району у учащихся основные позиции социализированности личности составили (коэффициент – от 0–6). В 2005 г.: социальная адаптивность – 2,7; социальная активность – 2,5; приверженность гуманистическим нормам жизни – 2,9. В 2009 г. – социальная адаптивность 5,8; социальная активность 5,1; приверженность гуманистическим нормам жизни 5,2.

По итогам экспериментальной работы был сделан вывод, что результативность управления воспитательным процессом в сельской территории на основе проектирования организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории стала более системной и обусловлена активностью его субъектов, проявившаяся при проектировании организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории.

Реализация разработанной модели обеспечивает полноту действий, необходимых для достижения поставленных целей, согласованность связей между всеми субъектами проектирования организационных структур управления воспитательным процессом в сельской территории; реализует современные функции, продиктованные необходимостью адекватного реагирования на запросы общественности сельской территории, родителей, детей.

### Библиографический список

1. **Беспалько, В. П.** Проектирование педагогических систем // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения [Текст]/ В. П. Беспалько. – М.: РАО, 1994, 345 с.
2. **Данилюк, А. Я.** Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. [Текст]/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009 г. – 23 с.
3. **Груздев, М. В.** Формирование образовательного пространства сельских территорий. [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / М. В. Груздев, – Ярославль., 2004 г. – 360 с.
4. **Гурьянова, М. П.** Российская сельская школа как социокультурный феномен [Текст]/ М. П. Гурьянова. // Педагогика. – 1999. – № 7. – с. 23.
5. **Заир-Бек, Е. С.** Теоретические основы обучения педагогическому проектированию [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Е. С. Заир-Бек. – СПб., 1995. – 360 с.
6. **Куган, Б. А.** Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней. [Текст]/ Б. А. Куган, Г. Н. Сериков – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2002. – 632 с.

7. **Красильников, В. П.** Этнопедагогические основы традиционного физического воспитания коренных народов Сибири. [Текст]/В. П. Красильников. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. – педун-та. – 2004. – 166 с.
8. **Ройтблат, О. В.** Построение организационных структур для оказания образовательных услуг в системе повышения квалификации [Текст]: автор...дисс. канд. пед. наук/ О. В. Ройтблат. – Омск, 2005. – 24 с.
9. **Сластенин, В. А.** Педагогика: инновационная деятельность [Текст]/ В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 308 с.
10. **Опыт педагогической деятельности С. Т. Шацкого.** Сборник статей [Текст]/ Составитель Ю. В. Новикова; Под редакцией В. Н. Шацкой и Л. Н. Скаткина. – М.: «Педагогика», 1976, – 230 с.
11. **Яковлева, Н. О.** Проектирование как педагогический феномен.[Текст]/ Н. О. Яковлева //Педагогика № 6, 2002. – с. 8.

УДК 378:351/354

**Сергеева Линда Борисовна**

*Соискатель кафедры педагогики и психологии ФГОУ ВПО «Челябинская государственная академия культуры и искусств», kaf-ped@chgaki.ru, Челябинск*

## **УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РУКОВОДИТЕЛЯ В ВУЗЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**Sergeeva Linda Borisovna**

*Post-graduate student chair of pedagogics and psychology of the Chelybinsk state academy of culture and arts, kaf-ped@chgaki.ru, Chelybinsk*

## **ADMINISTRATIVE CULTURE OF THE HEAD IN HIGH SCHOOL: DEVELOPMENT PROSPECTS**

В условиях постоянно усложняющихся, дифференцирующихся и обновляющихся социальных связей, что характерно в целом для современного общества, в разных сферах общественной жизни можно наблюдать разнообразные типы управленческой культуры:

- *рыночная культура*, ориентированная на рентабельность, экономический результат;
- *бюрократическая*, базирующаяся на строгом соблюдении нормативных правил и предписаний, учитывающих и сохраняющих служебную иерархию;
- *клановая*, корпоративная культура, основанная на общих ценностях, разделяемых всеми членами конкретной социальной организации;
- целый ряд промежуточных вариантов, значимость которых оценивается в соответствии с социальным заказом на конкретный вид деятельности и его результат.

Государство и общество предъявляют все более высокие требования к управленческой культуре руководителей образовательных учреждений, особенно к высшей школе с ориентацией на международные стандарты качества образования. Характерные для современного общества изменения во всех сферах жизни и деятельности человека, активное освоение культурных ценностей объективно требуют превращения высшей школы в институт воспроизводства и создания культуры.

Современный руководитель может эффективно решать педагогические задачи, если обладает достаточным уровнем научных знаний по управлению, обоснованно планирует, организует, мотивирует и контролирует работу профессорско-педагогического состава. Для результативного руководства педагогической системой необходима управленческая культура, которая предполагает осознание и осмысление опыта управленческой деятельности.

Однако в педагогической науке нет общепринятого понятия «управленческая культура руководителя образовательного учреждения», не определены педагогические условия ее формирования, не разработаны критерии эффективного управления, что подтверждает необходимость разработки образа современного руководителя вуза, отвечающей современному социокультурному контексту.

Феномен культуры столь сложен, что на данном этапе его изучения правомерно множество подходов и интерпретаций, описывающих его в различных аспектах.

*Для нашего исследования важно что, культура не самостоятельная социальная сфера, а сквозная характеристика всей социальной системы и в любом общественном явлении существует ее социологический культурный аспект, что конкретизирует её как универсальное свойство общественной жизни.*

Культура личности в данном случае определяется степенью осмысленности в решении частных профессиональных задач; чуткого реагирования на условия и требования социума; свободы владения наукоемкой техникой и высокой технологией; уровнем развития чувства нового, способности «не отстать» от темпов развития [4].

Культура – высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности (Б. С. Гершунский), что подтверждает ее существование как социального и профессионального, а для педагогики – педагогического явления.

М. С. Каган исходным пунктом формирования культуры – и логически, и исторически – видит человека, который в свою очередь сам является ее творением.

*Культура представляет собой исторически накопленный духовный опыт человечества, используемый как инструмент непрерывных преобразований, как человека, так и окружающей среды, обеспечивает человеку и человечеству перспективы социального и духовного развития в его наиболее благоприятных и наименее кризисных направлениях. Культура отражает*

*состояние, внутреннее и внешнее, но в первую очередь воспроизводит существенные характеристики какого-либо явления, той или иной личности.*

Рассматриваемая с этих позиций, культура управления, или управленческая культура, ядром которой является культура личности руководителя, представляет собой совокупность этических, эстетических, профессиональных, психологических, организационных и других показателей личности, аспектов деятельности людей, работающих в сфере управления.

Таким образом, **управленческая культура руководителя** не ограничивается лишь его профессиональными качествами как специалиста данной отрасли, в которой он трудится. Она включает в себя спектр самых разнообразных характеристик, отражающих как широкие знания, их структуру и глубину, передовое научное мировоззрение, так и культуру поведения, основывающуюся на морально-этических качествах личности, а также знания в области психологии личности, социальной психологии и умение применять их в жизни. Естественно, что наличие этих качеств требует большого предварительного труда в области самосовершенствования, работы над собой, основанной на постоянной устремленности личности, направленной к созидательной творческой деятельности [5].

**Таким образом, базовое понятие «управленческая культура», с учетом данных позиций, рассматривается как социально-педагогическое явление, а также индивидуальная и личностная характеристика субъекта.**

Сущность управленческой культуры, по убеждению Л. З. Гумерова, лежит в области органического единства и переплетения тех феноменов, к которым относится управленческое сознание с его общественно-историческими, психологическими и политическими элементами: важнейшим методологическим принципом построения теории развития управленческой культуры является производство ценностей в области управления, необходимых системе образования для развития; нормативно-регулятивная функция, заключенная в гуманизации отношений системы образования; социальное образование может быть предметом теоретических исследований различных дисциплин: философских, социологических, психологических, педагогических [1].

Являясь составляющей профессиональной компетентности руководителя, управленческая культура представляет собой интегративное динамичное качество, развивающееся в процессе деятельности, характеризующееся определенным уровнем теоретического осмысления и комплексом практических умений и навыков по реализации ведущих подходов к управленческой деятельности в современной практике на основе безусловного соблюдения норм, принципов морали и нравственности [2]. Политическая, правовая, административная, организационная, менеджерская культура являются видами управленческой культуры. Степень их проявления детерминирована средой жизнедеятельности, профессионально-личностного развития руководителя, требованиями к его профессиональной деятельности и индивидуальными ценностями.

*Управленческая культура специалиста в области образования означает:* наличие глубоких знаний, методического опыта и мастерства;

- высокая организованность и гибкое мышление;
- широкое использование в работе современных научных методов управления;
- умение прогнозировать ход событий и быстро ориентироваться в обстановке;
- объективность докладов;
- своевременность в доведении до исполнителей всех документов и распоряжений;
- систематический контроль исполнения; инициативу и самостоятельность, спокойствие, выдержку;
- умение четко разрабатывать и аккуратно оформлять служебные документы.

В управленческую культуру руководителя высшей школы входит умение сочетать инициативу, самостоятельность, новаторство с преемственностью и консерватизмом в управлении.

Культура управленческой роли в педагогической системе характеризуется направленностью на изучение настоящего, моделирование будущего и определение стратегической цели образовательного учреждения. Вместе с тем, стихийный процесс формирования управленческой культуры препятствует успешному решению педагогических задач. Опыт профессиональной деятельности в высшей школе, которым обладает ректорат, деканы и заведующие кафедрами в вузе, создавая предпосылки для развития управленческого самосознания, позволяет обеспечивать значительное качество образования, однако теряется много времени на решение задач тактического характера, программно-методического обеспечения и других вопросов организационно-нормативного характера [1].

Превращение образования в особый вид практики общественного развития является кардинально новой постановкой вопроса о том, как должно быть организовано высшее образование. Состояние управленческой культуры руководителя в вузе по сущности своей отвечающей, с одной стороны, потребностям образовательного процесса как динамичного, неравновесного, открытого, с другой – условиям осуществления управленческой деятельности, таким как разнохарактерность и неупорядоченность по факторам, определяющим ситуационное состояние системы; неоднородность – экономическая, социальная и, конечно же, образовательная, возникающая в результате диверсификации; ограниченность ресурсов как материальных, экономических, так и соответствующего качества профессионально-педагогической культуры.

Под влиянием этих факторов происходит смещение акцентов в формулировании управленческих задач (приобщение к новой образовательной идеологии, создание условий творчества для реализации инновационной деятельности и т. п.) и появление новых управленческих функций: научная экспертиза, консультирование, организация исследовательской деятельности и т. п.

*В своем исследовании мы утверждаем, что качество высшего профессионального образования возможно обеспечить лишь при условии наличия высокого уровня управленческой культуры руководителя в вузе.*

Качество образования необходимо оценивать для: обеспечения гарантии прав человека на получение образования, соответствующего мировому уровню; измерения всех достижений и вносимых изменений в образовательную политику и практику; осмысления и формулирования целей развития, создания образцов; обеспечения конкурентоспособности образовательного учреждения.

Известно, что прямое измерение качества высшего образования затруднительно. Тестирование студентов и выпускников вузов проводится нерегулярно, в нем применяются различные методики, что затрудняет сопоставимость результатов, и существуют сомнения в беспристрастности и надежности подобных процедур. Более объективны индикаторы ресурсной обеспеченности вуза (уровень финансирования, численность преподавателей, в том числе с учеными степенями, в расчете на одного студента, фонды библиотек, наличие компьютеров, доступ в Интернет, и т. п.), но они дают представление о возможностях качественного обучения, не позволяя судить о том, в какой мере эти возможности реализуются. О качестве высшего образования можно также с определенными оговорками судить по рыночной оценке вузовского диплома.

Так, в процессе определения качества высшего профессионального образования следует выявить: качество содержания и условий образовательного процесса, качество учебно-методического обеспечения, качество работы профессорско-преподавательского состава, качество взаимодействия общностей, включенных в образовательный процесс.

Выделяя понятие качества образования, Н. В. Сумцова утверждает, что следует задать пространство (систему координат) в которых оно существует:

- пространство социального заказа;
- пространство федеральных и региональных норм и стандартов образования;
- пространство лучшего мирового опыта, основных тенденций развития мирового образования;
- пространство миссии вуза и обеспечения наибольшего результата по каждому студенту (персональной образовательной эффективности) [3].

Составляющие качества подготовки для разных заинтересованных сторон имеют разную степень важности, но вузу необходимо обеспечить высокий уровень всех аспектов качества. При этом стоит учитывать потенциал возможностей вуза: квалифицированный профессорско-преподавательский состав, наличие признанных научных школ; количество учебных и обеспечивающих площадей; современное оборудование; информационная и компьютерная база; собственные учебные и научные разработки; широкие учебные и научные связи внутри сферы и вне ее.

Подготовка высококвалифицированных специалистов на современном уровне предполагает не только организацию глубокого, системного и ка-

чественного освоения ими фундаментальных знаний, формирование соответствующих практических умений и навыков, но и развитие у них мотивационно-потребностной сферы.

Еще одним аспектом определения качества образования выступает социальный контекст его понимания. Согласно такому подходу, некоторый объект обладает качеством, если свойства этого объекта отвечают ожиданиям потребителя, пользователя, в нашем случае – работодателя. В исследованиях А. М. Новикова, Д. А. Новикова, Н. Ю. Посталюк указано, что работодатели, как основные заказчики профессионального образования, должны участвовать в постановке целей обучения, процессе обучения, а также оценке его результатов.

*На наш взгляд, необходима не столько смена способа управления, а трансформация управленческой культуры как совокупности управленческих отношений и управленческой деятельности.*

При этом вуз рассматривается нами как полифункциональная социально-педагогическая система, имеющая сложную многоуровневую структуру. Основными компонентами этой системы являются студент, преподаватель, руководитель, учебно-вспомогательный и технический персонал. С точки зрения управления педагогическим процессом, основные внутренние компоненты образуют определенного рода иерархию.

Образовательный процесс идет по следующим направлениям: педагог – студент, педагог – коллектив студентов, педагогический коллектив – коллектив студентов. Поэтому вуз в управленческом плане может быть рассмотрено как система взаимодействия «руководитель – профессорско-преподавательский состав – студенты». Важной особенностью вуза является то, что здесь не всегда можно провести четкое деление на управляющую и управляемую подсистемы.

В состав управляющей подсистемы в образовательном учреждении необходимо включать не только руководителей, но и каждого педагога и весь педагогический коллектив в целом, ибо процессы обучения и воспитания есть процессы управляемые и, следовательно, педагог, как субъект такого педагогического управления, осуществляет не только педагогическую, но и управленческую деятельность. В то же время руководители в вузе наряду с административной деятельностью осуществляют и непосредственное преподавание, научную деятельность.

Следует так же отметить, что в вузе студент также становится субъектом образовательно-воспитательного процесса, т. е. управляет своей собственной деятельностью.

Следовательно, субъектность в управленческом смысле всех представителей вуза состоит в том, что все участники данного процесса осуществляют управленческую по характеру деятельность, и не всегда можно провести четкое деление на управляющую и управляемую подсистемы.

Как особая характеристика, управленческая культура руководителя в вузе представляет собой интериоризованный социальный управленческий

опыт, выраженный в накопленных человечеством управленческих знаниях; приобретенный специалистом опыт осуществления различных видов управленческой деятельности; опыт творческой управленческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых управленческих проблем, к творческому преобразованию действительности; а также опыт ценностного отношения в процессе управленческого взаимодействия, предполагающий знания о нормах отношения и навыки в соблюдении этих норм.

### Библиографический список

1. **Гумерова, Л. З.** Инновационная деятельность руководителя образовательного учреждения [Электронный ресурс] / Л. З. Гумерова // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>
2. **Крупной, Ю. В.** Управление качеством образования и образовательная аналитика [Электронный ресурс] / Ю. В. Крупной // Режим доступа: [www.edusociety.raideia.ru/](http://www.edusociety.raideia.ru/)
3. **Сумцова, Н. В.** Обеспечение качества образования: пути повышения эффективности учебного процесса [Текст] / Н. В. Сумцова, В. Н. Едрнова // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 6. – С. 30–36.
4. **Тюников, Ю. С.** Культурно-образовательное пространство личности: в поисках проектных решений [Текст] / Ю. С. Тюников // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: мат-лы 3-й междунар. науч. метод. конф.; Сочи, 12–14 июня 2000 г.: в 2 ч. Ч. 1 / Отв. ред. Ю. С. Тюников, Г. В. Яковенко. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2000.
5. **Уварова, Л. И.** Качество чтения как фактор формирования управленческой культуры руководителя [Текст] / Л. И. Уварова // Чтение детей и взрослых в изменившемся мире: Сб. статей и уч.-метод. мат-лов к междунар. конференции – СПб : СПБАППО, 2008. – С. 8–12.

УДК 378.03

***Смышляева Лариса Германовна***

*Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по научно-исследовательской работе филиала ФГОУ ВПО «Сибирская академия государственной службы», tf@mail.tomsknet.ru, Томск*

***Абаскалова Надежда Павловна***

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, abaskalova2005@mail.ru, Новосибирск*

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ  
МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ: АКМЕ-ЭФФЕКТЫ**

***Smishljaeva Larisa Germanovna***

*Candidat of Pedagogic Science, assistant professor, deputy director on research work in "Siberian Academy of State Service", tf@mail.tomsknet.ru, Tomsk*

***Abaskalova Nadegda Pavlovna***

*Ph.D., Professor of the Department of Anatomy, Physiology and Vital Activity of the Institute of Natural and Socio-Economic Sciences of Novosibirsk State Pedagogical University, abaskalova2005@mail.ru, Novosibirsk*

**REALIZATION OF COMPETENT APPROACH  
IN PROFESSIONAL TRAINING OF MUNICIPAL EMPLOYERS:  
ACME-EFFECTS**

Одним из стратегических направлений развития общественного устройства современной России является ориентация на становление гражданского общества. Среди показателей зрелого гражданского общества важнейшим выступает развитость местного самоуправления. Местное самоуправление является одной из структур гражданского общества, так как обеспечивает самоорганизацию граждан (местное сообщество), их непосредственное участие в управлении местными делами [1]. Особую роль в процессе институционализации местного самоуправления играют кадры органов местной власти – муниципальные служащие [1; 9 и др.].

Понятие «муниципальная служба» – сравнительно новое для российской государственности. Впервые законодательное обозначение муниципальной службы как общественного явления в нашей стране появилось в 1998 г. Соответственно, именно с этого времени появляется новая профессиональная группа специалистов – муниципальные служащие. Муниципальная служба осуществляется в системе деятельности органов местного самоуправления с целью обеспечения интересов жителей муниципального образования и организации предоставления физическим и юридическим лицам муниципальных услуг.

Так как российская муниципальная служба находится на стадии становления, то одной из актуальных задач органов местного самоуправления является приведение ее эффективности и репутации в соответствие с общественными потребностями и ожиданиями.

Современное российское законодательство [10] трактует муниципальную службу как профессиональную деятельность, а одним из ее основных принципов обозначается принцип профессионализма и компетентности.

В решении задач развития профессионализма (профессионализации) кадров муниципальной службы, ключевую роль играет профессиональное образование. Причем, основным инструментом профессиональной подготовки муниципальных служащих является дополнительное профессиональное образование (ДПО). Это обусловлено тем, что на муниципальную службу в России, как правило, поступают люди, не имеющие базового профессионального управленческого образования. Опыт их профессиональной деятельности связан с работой в различных отраслях социально-экономической сферы (образование, здравоохранение, ЖКХ, сельское хозяйство, транспорт и т. д.). Включение таких специалистов в процесс ДПО позволяет формировать у них понимание особенностей муниципального управления, специфики деятельности органов местного самоуправления, осваивать приемы служебной деятельности в контексте эффективного решения вопросов местного значения и качественного оказания различных муниципальных услуг.

В системе профессионализации кадров муниципальной службы в настоящее время в качестве стратегического ориентира ее развития выступает установка на осуществление инновационных преобразований соответственно требованиям новой образовательной политики России, согласованной с принципами Болонского соглашения. Осуществление таких преобразований определяет необходимость модернизации существующей системы профессионального образования кадров муниципальной службы.

Проведенный нами анализ нормативно-правовой базы муниципальной службы, изучение характера требований к профессионализму ее специалистов, актуальное состояние практики их профессионализации, а также осмысление современной отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы [1; 3; 5; 6; 7; 9; 11 и др.] позволяет утверждать, что концептуальную основу модернизации профессиональной подготовки муниципальных служащих составляет интеграция компетентностного и андрагогического подходов в контексте акме-направленной профессионализации данной категории специалистов.

Необходимость актуализации требований андрагогичности при модернизации профессиональной подготовки муниципальных служащих обусловлена тем, что в этом процессе в качестве обучающихся выступают взрослые – работающие специалисты органов местного самоуправления. Как уже отмечалось, стержнем отечественной системы профессионализации кадров муниципальной службы выступает ДПО, представляющее собой андрагогическую систему [1; 2; 7 и др.].

Обозначение интеграции компетентностного и андрагогического подходов в качестве концептуальной основы модернизации системы профессионализации муниципальных служащих обуславливает необходимость проектирования инновационной (компетентностно-ориентированной) андрагогической модели их профессиональной подготовки. Данная модель отражает специфику организационно-методического обеспечения модернизации профессиональной подготовки кадров муниципальной службы: особенности конструирования содержания программ профессионального образования, организационно-технологические и диагностические аспекты их реализации.

Согласно данным проведенного нами теоретического анализа, одним из принципов, лежащих в основе предлагаемой модели, является принцип акме-направленности образовательного сопровождения профессионального развития муниципальных служащих в процессе их профессиональной подготовки [12; 13]. В современных исследованиях, посвященных проблемам теории и практики профессионального образования, профессионализм все чаще рассматривается в контексте акмеологического знания [2; 4; 5 и др.].

В рамках акмеологии осуществляется исследование вершин профессиональных достижений человека. Центральной задачей акмеологии является определение закономерностей, условий и факторов, обеспечивающих возможность достижения высшей ступени развития человека, его акме, а также выявление возможных препятствий, возникающих на этом пути [4; 5; 6 и др.]. Согласно наиболее распространенной трактовке, акме – это достижение совершенства, максимальной зрелости, вершины, «звездного часа» в развитии человека [4].

Основным фактором достижения вершин профессионализма выступает самоактуализация, основанная на реализации человеком его личностного потенциала. Движение к вершинам профессионализма требует от человека определенных специфических качеств. В первую очередь, это акме-направленная мотивация. Она включает мотивацию достижения в профессиональной деятельности, мотивацию саморазвития и самореализации, мотивацию творческого вклада в профессию [6]. Включенность человека в акме-ориентированный процесс развития стимулирует специфические акме-способности: жизнеспособность, лабильность способов решения жизненных ситуаций; способность строить и реализовывать индивидуальную стратегию своего развития; усложнять задачи предстоящего этапа развития по сравнению с задачами настоящего этапа [6].

Актуализация акме-направленности профессиональной подготовки кадров муниципальной службы требует разработки методической обеспеченности соответствующего акмеологического сопровождения как одного из средств содействия развитию профессиональной компетентности специалиста, включенного в процесс профессионального образования.

По мнению Э. Ф. Зеера, акмеологическое сопровождение в андрагогическом процессе может осуществляться по следующим направлениям [6]:

- анализ целей, задач и функций продуктивного выполнения конкретной профессиональной деятельности с учетом перспектив профессионального становления специалиста;
- подбор диагностических методик и процедур экспертного мониторинга профессионализма и мастерства специалистов;
- отбор и конструирование психотехнологий развития профессионально-психологического потенциала работника, необходимого для эффективного выполнения труда;
- проектирование методики оценки деятельности и компетенции работников;
- обеспечение профессионального самосохранения и психологической безопасности специалистов;
- психологическое содействие в преодолении трудностей объективного и субъективного характера, блокаторов профессиональной деятельности, решении сложных конфликтных ситуаций, установлении эмоционально благополучных взаимоотношений;
- подготовка обоснованных предложений по профессиональному развитию специалиста.

Идея самоактуализации обучающегося с его уникальной индивидуальностью и особенностями субъектного опыта, и, как следствие, развитие его личности средствами образовательного процесса является одной из главных в акмеологической теории. Акме-направленная профессиональная подготовка муниципальных служащих будет способствовать: стимулированию осмысленности ее содержания; оказанию помощи личности в осуществлении индивидуального саморазвития; определению перспектив профессионального роста. При этом в образовательном процессе крайне важной представляется фасилитаторская позиция преподавателя (андрагога). Помогающие взаимоотношения в процессе образовательного взаимодействия при профессиональной подготовке муниципальных служащих будут выступать при этом механизмом раскрытия личностного потенциала обучающегося взрослого.

3. Сафина [11], рассматривая вопрос о путях реализации компетентного подхода в обучении взрослых, предлагает опираться также на идею самоменеджмента как теоретическую предпосылку проектирования компетентностно-ориентированного процесса обучения взрослых. Это идея заключается в тезисе о том, что наиболее совершенной моделью управления развитием является «управление человека самим собой», «осознанное и осмысленное саморегулирование». На наш взгляд, самоменеджмент можно рассматривать как организационно-деятельностный механизм самоактуализации. Ведь наличие у человека умений, необходимых для осуществления самоменеджмента, выступает фактором самоактуализации личности. Следовательно, создание в образовательном процессе профессиональной подготовки муниципальных служащих условий, развивающих у обучающихся способность к самоменеджменту, будет обеспечивать акме-направленность профессионализации данных специалистов.

В ходе нашей опытно-экспериментальной практики апробировались организационно-методические условия, обеспечивающие акме-направленность образовательных программ профессиональной подготовки муниципальных служащих. К этим условиям были отнесены: индивидуализация образовательного сопровождения профессионального развития муниципальных служащих (индивидуальные программы ДПО); активизация образовательного диалога при взаимодействии всех субъектов ДПО (обучающиеся, их непосредственные руководители как представители работодателей, преподаватели); актуализация рефлексивности в процессе реализации программ ДПО. Кратко охарактеризуем опыт реализации обозначенных условий и представим результаты их апробации.

Организационно-методические особенности индивидуальных образовательных программ (ИОП) повышения квалификации муниципальных служащих определялись нами в ходе научно-исследовательской работы «Реализация индивидуальных образовательных программ повышения квалификации кадров местного самоуправления с использованием технологии дистанционного обучения» (по заказу Администрации Томской области) на базе ФГОУ ВПО «Сибирская академия государственной службы». В процессе этой экспериментальной практики использовалась интеграция технологий модульного и дистанционного обучения.

Освоение ИОП повышения квалификации было организовано в дистанционном режиме по индивидуальному графику обучения каждого муниципального служащего. По итогам выполнения НИР было реализовано 140 компетентностно-ориентированных ИОП повышения квалификации муниципальных служащих Томской области.

Анализ результатов нашего экспериментального опыта позволил сделать вывод, что для реализации ИОП в процессе ДПО целесообразно использование сочетания дистанционного и контактного (аудиторного) обучения с сохранением элективно-модульного принципа к конструированию их содержания в соответствии с компетентностными дефицитами обучающихся. Методика такого подхода к осуществлению компетентностно-ориентированных программ повышения квалификации муниципальных служащих включает три этапа: установочно-рефлексивный; обучающе-развивающий и итогово-рефлексивный.

На первом этапе осуществляется диагностика исходного уровня сформированности компетенций (ключевых и специальных); определение универсальных (типичных для большинства обучающихся) и индивидуальных компетентностных дефицитов обучающихся; моделирование образовательной программы для учебной группы с выделением инвариантной компоненты (обязательной для всех обучающихся) и вариативной – индивидуальной для каждого обучающегося.

Второй этап отражает собственно реализацию основного содержания образовательной программы по инвариантной и вариативной (индивидуальной) компоненте. Инвариантная компонента реализуется в контактной форме обучения, а вариативная – в дистанционной. Особое значение при

осуществлении образовательного процесса в аудиторной форме, безусловно, имеет выбор преподавателем адекватных образовательных технологий для формирования компетенций обучающихся [12; 14]. По итогам интервьюирования обучившихся специалистов в ходе нашей опытно-экспериментальной работы было установлено, что наибольшее предпочтение они отдают модерации, дискуссии, групповому проектированию как образовательным технологиям, полноаспектно актуализирующим жизненный опыт в процессе решения различных образовательных задач и позволяющим при этом расширять осознание определенных явлений профессиональной и личной жизни, по-новому осмысливать их. А это выступает важным условием успешности самопознания и самосовершенствования – ключевых процессов на пути достижения вершин профессионализма.

Для решения образовательных задач по вариативной компоненте образовательных программ определяющим фактором выступает качество учебно-методических материалов, используемых для формирования компетенций в дистанционной форме. Одним из методических приемов, применяемых нами для решения этой задачи, было использование практико-ориентированных заданий, включающих в свое содержание рефлексивную компоненту. Так, например, в ходе изучения учебного модуля «Взаимодействие власти и населения» обучающимся было предложено выполнить следующие задания:

– Составьте план сотрудничества администрации Вашего муниципального образования с общественными объединениями и некоммерческими организациями, сообществами. Какие виды работ Вы лично могли бы осуществлять при реализации данного плана?

– Опишите эпизод из Вашей жизни, иллюстрирующий пример продуктивности взаимодействия между жителями и органами местного самоуправления. Какие Ваши профессиональные действия и личностные качества способствовали такой продуктивности?

Выполнение подобных заданий, по мнению большинства муниципальных служащих, обучившихся по ИОП (данные интервьюирования), существенно повлияло на осознание ими задач своего профессионального и личного развития, что соотносится с решением задач акме-ориентированного сопровождения специалистов в системе ДПО.

В ходе третьего этапа диагностируется результативность образовательной программы. На наш взгляд, весьма показательным для оценки результатов ИОП является выполнение и защита обучившимся индивидуальной итоговой работы, содержание которой связано с использованием материалов ИОП для разработки предложений (условий, механизмов и т. п.) в контексте решения актуальных задач служебной деятельности специалиста, прошедшего курс повышения квалификации.

По итогам осуществления ИОП каждый обучающийся готовит эссе, включающее размышление о том, как могут быть использованы результаты обучения в его профессиональной деятельности. Кроме того, в эссе обу-

чившемуся специалисту предлагается отразить предложения в программу своего дальнейшего профессионального развития. С содержанием эссе знакомится непосредственный руководитель обучившегося специалиста.

Для оценки результативности нашей экспериментальной практики выявлялась доля слушателей, отметивших акме-эффекты ИОП. В экспериментальной группе таких слушателей – 79%, а в контрольной (муниципальные служащие, обучавшиеся по традиционным, не индивидуализированным, программам повышения квалификации) лишь 34%. Оценка акме-эффектов ИОП осуществлялась нами на основе анализа содержания эссе обучившихся специалистов на тему «Как я могу использовать результаты обучения для своего профессионального развития?». Такое эссе предлагалось написать муниципальным служащим и экспериментальной, и контрольной групп (контрольный этап нашей опытно-экспериментальной работы). При анализе эссе выявлялось то, обозначает ли в его содержании муниципальный служащий, прошедший обучение по программе ДПО, ее влияние на:

- развитие каких-либо личностных качеств (личностный рост);
- возникновение потребности дополнительно обучаться по программам ДПО, расширяющим и углубляющим какие-либо аспекты освоенной программы;
- желание позиционировать перед руководством новый уровень своих профессиональных возможностей для дальнейшего служебного роста;
- наличие потребности реализовать материалы выпускной (итоговой) работы в своей профессиональной деятельности;
- возникновение потребности в наставничестве;
- наличие потребности заниматься научно-исследовательской или проектной деятельностью;
- желание участвовать в профессиональных конкурсах;
- намерение заниматься новыми видами деятельности.

Наличие в содержании эссе обучающихся специалистов хотя бы одной из обозначенных позиций рассматривалось нами как проявление акме-эффектов.

Следует обратить внимание, что при осуществлении нашей опытно-экспериментальной работы написание обучающимися эссе предусматривалось также и на ее поисково-констатирующем этапе. На данном этапе муниципальным служащим экспериментальной и контрольной групп в содержании эссе предлагалось представить свое рассуждение в контексте ответа на вопрос: «Какие результаты, важные для моего профессионального развития, я ожидаю от обучения?». Анализ эссе на предмет наличия в их содержании акме-ожиданий обучающихся проводился по тем же позициям, которые обозначены выше (анализ эссе специалистов на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы). Данные сравнительного анализа содержания эссе муниципальных служащих экспериментальной и контрольной групп на поисково-констатирующем и контрольном этапе нашей опытно-экспериментальной работы для наглядности представим в виде таблицы.

**Отражение акме-ожиданий и акме-эффектов от программ ДПО в содержании эссе муниципальных служащих экспериментальной и контрольной групп**

Этапы опытно-экспериментальной работы	Доля слушателей, обозначивших в содержании эссе акме-ожидания и акме-эффекты от программ ДПО	
	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Поисково-констатирующий этап (акме-ожидания)	29,5	32
Контрольный этап (акме-эффекты)	79	34

Из таблицы видно, что большинство муниципальных служащих и экспериментальной, и контрольной групп на поисково-констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы в содержании своих эссе не обозначают акме-ожиданий от программ ДПО. По-видимому, одной из причин такой ситуации выступает то, что предыдущий опыт повышения квалификации муниципальных служащих не отражает акме-аспектов (традиционные программы ДПО не нацелены на достижение акме-эффектов).

Значительно большее количество муниципальных служащих экспериментальной группы указывают на наличие акме-эффектов от программ ДПО по итогам их реализации, на наш взгляд, потому, что обучение по ИОП способствует более глубокому осмыслению обучающимся влияния ДПО на его профессиональное и личностное развитие. Это обусловлено активизацией субъектной позиции обучающегося при повышении квалификации по ИОП. Ведь специалист, включенный в индивидуализированный процесс ДПО, проявляет высокую степень самостоятельности при моделировании содержания ИОП, рефлексивно оценивая свои компетентностные дефициты и, соответственно, актуальные профессионально-образовательные задачи.

Вместе с тем, заметим, что осуществление ИОП предполагает опору на принцип полисубъектности. Немаловажную роль, по нашему мнению, для проявления акме-эффектов играет включенность непосредственного руководителя обучающегося в образовательное взаимодействие при реализации ИОП.

Установочно-рефлексивный этап исполнения такой программы (моделирование ее содержания) создает специалисту, направленному на обучение, возможность целенаправленного обсуждения вопросов, касающихся развития его профессионализма, с непосредственным руководителем. При этом непосредственный руководитель обозначает перспективы карьерного роста специалиста, направленного на обучение, что крайне немаловажно для осмысления обучающимся траектории его профессионально-образовательного развития.

На итогово-рефлексивном этапе ИОП, когда осуществляется оценка образовательных результатов обучившегося специалиста, непосредственный руководитель выступает одним из экспертов выпускной итоговой работы

обучившегося специалиста. При этом логично продолжается развитие профессионально-образовательного диалога специалиста и его непосредственного руководителя, начатого на итогово-рефлексивном этапе ИОП.

Участие непосредственных руководителей в осуществлении экспериментальных ИОП муниципальных служащих было организовано нами в рамках решения кадровых задач по разработке программ индивидуального профессионального развития муниципальных служащих. Такие программы в настоящее время входят в практику управления кадрами муниципальной службы. По данным специально проведенного опроса, нами было установлено, что 78% муниципальных служащих указывают на необходимость участия непосредственных руководителей в реализации ИОП повышения квалификации. Вместе с тем, 51% опрошенных обозначают формальность их участия в этом процессе. Это актуализирует проблему поиска организационно-методических подходов для развития потенциала образовательного взаимодействия «работник – непосредственный руководитель» при осуществлении компетентностно-ориентированных программ ДПО.

Таким образом, реализация компетентностного подхода в системе профессионализации кадров муниципальной службы, позволяет в полной мере реализовать одну из ценностей современной парадигмы образования – акме-направленность. Важным условием актуализации акме-потенциала компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих является наличие соответствующих научно-методических материалов, в частности, отражающих рассмотрение акме-аспектов диагностики образовательных результатов обучающихся специалистов; методов осуществления акме-ориентированного взаимодействия субъектов ДПО; способов активизации рефлексивной активности участников программ ДПО, например, портфолио. Таких методических материалов в настоящее время крайне недостаточно. Соответственно, их разработка является перспективным направлением современных педагогических исследований.

### Библиографический список

1. **Актуальные** вопросы развития муниципальных образований [Текст] / Под общ. ред. проф. И. Н. Барцица, проф. В. В. Бакушева. – М.: РАГС, 2008. – 300 с.
2. **Андрагогика** постдипломного педагогического образования: научно методическое пособие [Текст] / Под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. – СПб.: СПбАППО, 2007. – 196 с.
3. **Байденко, В. И.** Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
4. **Бодалев, А. А.** Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
5. **Деркач, А. А.** Готовность к деятельности как акмеологический феномен [Текст] / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева, О. В. Михайлов. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 96 с.

6. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального развития [Текст]: учеб. пособие для студентов высших уч. заведений / Э. Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
7. **Змеёв, С. И.** Основы андрагогики [Текст]: учебное пособие для вузов / С. И. Змеёв. – М.: Флинта, 1999. – 152 с.
8. **Карпенко, М. П.** Дистанционные технологии – ключ к массовому образованию XXI века [Текст] / М. П. Карпенко // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 7/8. – С. 4–11.
9. **Новокрещенов, А. В.** Самоорганизация территориальных общностей и местное самоуправление: Монография [Текст] / А. В. Новокрещенов. – Новосибирск: Наука, 2002. – 480 с.
10. **О муниципальной службе** в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 2 марта 2007 г. № 25-ФЗ (ред. от 02.03.2007) [Электронный ресурс] // Гарант: [справочно-поисковая система].
11. **Сафина, З. Н.** Инновационные тенденции в становлении региональной системы образования взрослых [Текст]: дис. на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук / З. Н. Сафина. – Великий Новгород, 2005. – 441 с.
12. **Смышляева, Л. Г.** Технологии компетентностно-ориентированного образования взрослых [Текст]: монография / Л. Г. Смышляева. – Томск. – Изд-во ТПУ, 2009. – 212 с.
13. **Смышляева, Л. Г.** Компетентностный подход к формированию профессионализма муниципальных служащих [Текст] / Л. Г. Смышляева // Государственная служба. – 2009. – № 2. С. 38–41.
14. **Смышляева, Л. Г.** Возможности современных образовательных технологий для реализации компетентностно-ориентированных андрагогических программ [Текст] / Л. Г. Смышляева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 55–64.

УДК 378.01.2

**Горохова Светлана Еремеевна**

*Заместитель директора по Научно-методической работе «Профессиональный лицей №7», p.l.7@mail.ru, Якутск*

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ  
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НОВЫХ  
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ**

**Gorokhova Svetlana Eremeevna**

*Applicant candidate titles of Education Sciences, Deputy Director for Research and Methodology, «Vocational School № 7» The Ministry of Science and Professional Education of the Republic of Sakha (Yakutia), pl7@mail.ru, Yakutsk*

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL LYCEUM IN  
THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION IN NEW SOCIAL  
AND ECONOMIC CONDITIONS**

В последнее время образование начинает рассматриваться как стратегически важная сфера жизни общества. И это вполне закономерно, ибо «могущество любой страны может произрастать прежде всего системой образования» [1].

Значимость образования существенно возрастает в контексте тех цивилизационных изменений (общесоциальных, культурных), которые переживает современный мир. В материалах международной конференции по проблемам образования отмечалось, что образование сегодня становится фундаментальным условием осуществления человеком своих гражданских, политических, экономических и культурных прав [2].

В этом отношении подготовка рабочих кадров являлась первоочередной государственной задачей еще с советского периода развития страны в системе профессионально-технического образования. В период экстенсивного развития экономики социалистического общества организация производственной сферы осуществлялась по узким направлениям тех или иных отраслей народного хозяйства. В результате функции профессионально-технических училищ были сведены к подготовке за короткий срок работника узкого профиля. В целях удовлетворения спроса заказчиков рабочих кадров была создана широкая сеть профессионально-технических училищ, которые не могли обеспечить базовый уровень общего среднего образования. Каждый рабочий, не имея общего среднего образования, не мог овладеть определенным кругом знаний, обеспечивающих в дальнейшем получение ряда массовых профессий, среднего и высшего образования, как непосредственной движущей силы в развитии общества. В этом отношении в свое время В. И. Ленин и Н. К. Крупская, говоря о политехническом образовании, подчеркивали, что рабочий-ремесленник должен иметь общее сред-

нее образование, чтобы при производственной необходимости перейти на другую рабочую профессию. Так, Н. К. Крупская, разрабатывая научно-теоретические основы содержания образования, установила соотношение общего, политехнического образования с профессиональным обучением, выработала основные требования теории построения советских учебных планов, программ и учебников...[3].

Сегодня, когда Россия вступила на путь демократических преобразований, стремясь к обеспечению нормальных человеческих потребностей своих граждан, главная задача учреждений начального профессионального образования (НПО) претерпела коренные изменения. Теперь она трактуется как условие максимального удовлетворения интересов и желаний личности в получении профессиональных образовательных услуг, а уже опосредованно – как удовлетворение потребностей экономики в кадрах.

В условиях рыночной экономики человека нельзя научить на все времена, дать профессию на всю жизнь. Начальная профессиональная школа решает задачи, связанные с возможностями самореализации и самоутверждения личности, включения ее в систему непрерывного образования (учить учиться всю жизнь). Она обеспечивает социальную защиту, самозащиту, социальную адаптацию будущего специалиста, способствует нравственному, патриотическому, гражданственному воспитанию молодежи. Начальная профессиональная школа призвана удовлетворять текущие и перспективные потребности общества в специалистах, обладающих не только широким общим и профессиональным кругозором, но и профессиональной мобильностью, умением быстро реагировать на технологические изменения, быстро адаптироваться к новым условиям производства. Выпускник профессионального лицея и колледжа должен обладать, по мнению профессора Д. А. Данилова, члена-корреспондента РАО, такими качествами как **профессионализм** (высокая степень владения технологией решения профессиональных задач), **ответственность** (готовность отвечать за свои действия, предъявление к себе высоких требований), **социальная мобильность** (способность сменить не только специальность, но и свою социальную роль), **индивидуальность** (неповторимость, способность к полному самовыражению).

Необходимость существенных изменений в системе НПО в условиях социально-экономических перемен и возрастания роли субъектов Российской Федерации в управлении образовательными системами, отвечающими их региональным особенностям, обусловили разработку региональных программ развития профессионального образования.

Существенным вкладом в модернизации среднего и высшего профессионального образования вносит исследование Н. Г. Худолия. В частности, решение проблемы определения колледжного уровня содержания профессионального образования следовало начинать с концептуальных основ его разработки. В данном случае, модель специалиста высшего уровня рабочей квалификации широкого профиля выступает в качестве концептуальной

основы. Исходя из этого, и возникла идея разработки многоступенчатой и многоуровневой системы обучения специалиста [4].

Закон РФ «Об образовании» предоставил профессиональным училищам, как и другим учебным заведениям, права, обеспечивающие возможность их самостоятельной деятельности. Однако многие оказались не в состоянии эффективно использовать эти права. Главная причина возникших трудностей заключалась в несоответствии всей системы организации профессионального образования новым социально-экономическим условиям. Необходимо было решить ряд задач: создать механизм анализа рынка труда; определить основных социальных партнеров учебных заведений профессионального образования и способы взаимодействия с ними; организовать подготовку педагогических кадров к реализации новых целей профессионального образования; создать новые механизмы управления учебными заведениями; разработать региональные и локальные (на уровне профессиональных училищ) программы развития профессионального образования.

Интересен опыт работы в данном направлении в Санкт-Петербурге. В крупнейших районах города, где сосредоточены промышленные предприятия и ведущие профессиональные учебные заведения, под председательством глав администраций созданы координационные советы, в состав которых входят работодатели и представители профессиональной школы. Взаимодействие между учебными заведениями и их социальными партнерами обеспечивает также Консультативный совет при Комитетах по образованию и молодежной политике города. Советы активно привлекают ведущих ученых РАО и специалистов-практиков к разработке комплексной программы модернизации профессионального образования.

В этих условиях начался поиск новой модели учреждения базового профессионального образования. В практике, опирающейся на лучшие традиции и опыт российской школы, на достижения отечественной и зарубежной педагогики, стали возникать крупные многофункциональные образовательные комплексы, к числу которых относится и наш Российский лицей традиционной культуры – экспериментальная площадка РАО, где ведутся исследования по структуре, организации и управлению профессиональным лицеем в системе непрерывного образования.

Модернизация системы развития непрерывного профессионального образования предполагает широкомасштабные, научно обоснованные решения на федеральном и региональном уровнях в духе современности. В данное время в качестве исходных позиций мы имеем ряд государственных директивных документов и организационно-правовые нормы [5]. В частности, важным официальным документом является «Государственная целевая программа обеспечения профессиональными кадрами отраслей экономики и социальной сферы Республики Саха (Якутия) на 2007–2011 гг. и основные направления до 2015 г.». Для выполнения данной Программы в республике целенаправленно ведется работа по открытию в учебных заведениях профессионального образования всех уровней новых специальностей.

тей технического профиля, и особенно специальностей рабочих профессий, создаются инновационные образовательные учреждения [6].

Исходя из этого, в духе модернизации Российского образования и национально-региональной системы образования Республики Саха (Якутия) нами проектируется современная модель среднего профессионального учреждения – технического лицея № 7 г. Якутска. Это учебное заведение интегративного типа, способное реализовать инновационные идеи, отвечающие потребностям современного этапа развития общества и удовлетворяющие растущие интересы и желания молодежи. Осуществляя интеграцию, мы руководствуемся следующими принципами организации образовательного процесса:

- многопрофильность, многоуровневость, непрерывность образования;
- личностная ориентация образования с учетом ведущих приоритетов становления личности: социокультурное и socioэкономическое развитие, психологическая готовность к рынку труда и профессиональному самоопределению, развитие природных дарований, социально значимых интересов;
- вариативность образования, т. е. обеспечение дифференцированных образовательных услуг с учетом интересов личности и объективных потребностей рынка труда;
- маневренность образовательного учреждения, его социально-экономическая и психолого-педагогическая мобильность при подготовке специалистов разных профессий;
- свобода выбора и права личности на получение образования, профессии, квалификации и образовательного маршрута в соответствии с ее способностями, интересами и возможностями.

Важнейшими условиями реализации этих принципов является комплексное научно-методическое, материально-техническое, социально-культурологическое обеспечение педагогических систем, а также всех уровней непрерывного профессионального образования высококвалифицированными кадрами.

Будучи прежде всего управленческим новшеством, программы развития одновременно выступают как форма фиксации всей совокупности (системы) новшеств и в качестве способа осуществления процесса развития образовательного учреждения [7].

Модернизация системы образования, переход на новое содержание профессионального образования, инновационная деятельность образовательных учреждений – все это ориентировано на развитие творческих способностей учащихся на основе избранной ими личностной образовательной траектории. За 10 лет со дня создания профессионального лицея № 7 научно-методическая работа ведется по осуществлению многоуровневого и непрерывного обучения по новым для Якутии специальностям НПО и СПО в области компьютеризации, нефтегазовой отрасли, охраны природы, агропромышленного комплекса и предпринимательства.

Разрабатывая и реализуя модель управления качеством образования в профессиональном лицее № 7 на основе инновационной научно-методической работы, мы руководствовались следующими положениями:

- обеспечение высокого качества базового и дополнительного образования на территории региона;
- совершенствование учебного процесса на всех уровнях профессионального образования;
- обеспечение целостности учебно-воспитательного процесса;
- обеспечение гарантированного права обучающимся на выбор своей индивидуальной образовательной траектории;
- формирование научного мировоззрения, гуманного отношения к людям и окружающей среде;
- воспитание гражданской и профессиональной ответственности, разностороннего интеллектуального и творческого потенциала личности.

В ходе реализации модели мы опирались на определенный накопленный опыт практической деятельности и на некоторые положения его теоретического обоснования. За 10 лет работы профессионального лицея № 7 освоено и внедрено 16 профессий и специальностей на основе ГОС НПО и СПО РФ. Из них 8 являются новыми для Якутии профессиями: «Контроль химического производства» на базе Мохсоголлохского цементного завода; «Оператор заправочных станций» на базе Якутской нефтебазы; «Переработка нефти и газа», «Оператор нефте-газопереработки», «Слесарь по эксплуатации и ремонту газового оборудования» на базе Газоперерабатывающего завода ОАО Газпром и ННГК «Саханефтегаз». К ним относятся и специальности других отраслей хозяйства – «Садовник», «Мастер лесного хозяйства», «Охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов».

Подготовлены учебно-программные документы по всем вышеназванным профессиям, что позволило получить лицензии и осуществить профессиональное обучение. Учебно-методический комплекс (УМК) профессий включает: пояснительную записку, квалификационную характеристику, учебный план, рабочие программы по учебным дисциплинам, производственного обучения и практики; перечень квалификационных работ, темы курсовых и дипломных проектов.

В 2006–2007 учебном году были набраны на базе 9 класса группы по профессии «Мастер общестроительных работ» и на базе 11 класса группы по профессиям «Мастер столярно-мебельного производства», «Мастер электромонтажных работ», согласно постановлению Правительства РС(Я) от 17.03.2006 г. о присоединении профессионального лицея № 7 к Якутскому государственному техническому институту (ЯГИТИ).

Якутский профессиональный лицей № 7 г. Якутска в 1999 г. впервые внедрил «дуальное» образование в системе НПО, открыв лицейскую группу в Мохсоголлохской средней школе по профессии «Контролер химического производства» на базе Мохсоголлохского цементного завода. Создан-

ный НМС и руководители лабораторий цементного завода включили национально-региональный компонент в виде спецкурса по производственному обучению «Производство строительных материалов».

Кроме того, в 2000 г. на базе профессионального лицея № 7 были выпущены 99 человек с дипломом НПО по профессии «Оператор ЭВМ-программист» и с дипломом СПО по специальности «Техник-программист» с одновременным вручением аттестата о полном (среднем) образовании.

В разные годы на базе 1-ой Жемконской, 2-ой Жемконской, Бэс-Кельской, Булгунняхтахской, 2-ой Мальжагарской средних школ по заявкам социальных партнеров, согласно Договорам о сотрудничестве были открыты лицейские группы для неработающей молодежи по профессиям «Мастер растениеводства», «Мастер столярно-плотничных и паркетных работ». В данное время НМС профессионального лицея № 7 подготовил пакет документов для курсовой подготовки по дополнительным образовательным услугам: «Оператор ЭВМ», «Продавец», «Модистка головных уборов», «Повар», «Делопроизводитель», «Парикмахер», «Швея (машинной работы)», «Бухгалтер-кассир».

Преподавателями ПЛ № 7 и совместителями подготовлены авторские рабочие программы: «Охотоведение» – И. И. Мордосов, профессор БГФ ЯГУ, д. б. н.; «Лесоведение» – П. А. Тимофеев, профессор БГФ ЯГУ, к. б. н.; «Ихтиология», «Гидрология» – К. П. Иванов, доцент кафедры экологии, к. б. н.; «Психофизиологические особенности профессии» – С. Е. Горохова, заслуженный учитель РС(Я), методист высшей категории; «Экология Якутии» – Л. Л. Стручкова, преподаватель высшей категории; «Адаптированный английский язык» – А. С. Кириллина, преподаватель высшей категории.

Актуальность разработки новой модели инновационной научно-методической работы исходит от того, что на современном этапе в условиях модернизации профессионального образования востребована творческая деятельность образовательного учреждения в духе современных требований.

Согласно перечню профессий НПО утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2007 г. № 39 происходит внедрение федеральных государственных образовательных стандартов начального профессионального образования.

Обновление содержания образования, результаты научных исследований в области педагогики и психологии, накопленный педагогический опыт инженерно-педагогических работников определяют качественный уровень, содержание и формы научно-методической работы на основе современных концептуальных подходов и технологий; формирование мотивации к саморазвитию и достижению высоких профессиональных качеств у молодых специалистов.

**Библиографический список**

1. **Государственная** целевая программа обеспечения профессиональными кадрами отраслей экономики и социальной сферы Республики Саха (Якутия) на 2007–2011 гг. и основные направления до 2015 г. // Профессиональное образование Якутии. 2008. – № 1. – С. 3.
2. **Запесоцкий, А. С.** Образование: философия, культурология, политика [Текст]/А. С. Запесоцкий – М.: «Наука», 2002. – С. 52.
3. **Материалы** по государственной политике в области высшего и среднего профессионального образования. – Якутск, 1996. – 30 с.
4. **Пидкасистый, П. И.** Н. К. Крупская о содержании образования в советской школе [Текст]/ П. И. Пидкасистый – М.: Учпедгиз, 1962. – С. 8.
5. **Программно-целевое** управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы [Текст]/ под ред. А. М. Моисеева. – М.: Педобщество России, 2001. – С. 7.
6. **Философия** образования. – М., 1996. – С. 3.
7. **Худолий, Н. Г.** Интеграционные процессы в региональной системе профессионального образования [Текст]/ Н. Г. Худолий – М.: Академия, 2002. – С. 39–40.

## РАЗДЕЛ VI ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

---

УДК 37.013.21

*Врачинская Татьяна Валерьевна*

*Кандидат педагогических наук, докторант Российского государственного университета им. И. Канта, tanya-kgrd@rambler.ru, Калининград*

### **СТАНОВЛЕНИЕ ВЗГЛЯДОВ НА ПРОБЛЕМУ КОНФЛИКТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ, ФАКТОРЫ И ТЕНДЕНЦИИ**

*Vrachinskaya Tatyana Valerievna*

*PhD in Pedagogy, doctorate degree applicant of I. Kant Russian State University, tanya-kgrd@rambler.ru, Kaliningrad*

### **DEVELOPMENT OF SIGHTS AT A PROBLEM OF THE CONFLICT IN DOMESTIC PEDAGOGICS: CULTURAL PRECONDITIONS, FACTORS AND TENDENCIES**

Позитивное восприятие своего исторического прошлого, поиск основ общественного бытия через осознание собственных национальных корней и возрождение лучших традиций лежит в основании любой идеи. Развитие этой идеи неотвратимо влечет за собой процесс реформ в системе образования. Поэтому историко-педагогические исследования, относящиеся к изучению российского образования, приобретают особую значимость.

Потребность в проведении исследования генезиса взглядов на проблему конфликта в отечественном педагогическом наследии обусловлена важностью функции социальной памяти, которая способствует сохранению этого наследия от забвения и помогает восстановить столь необходимую сегодня и во многом утраченную преемственность в развитии российского образования.

Впервые в отечественную педагогику понятие «конфликт» вошло в середине прошлого века, тем не менее, конфликты в отношениях между людьми существовали всегда. Современное изучение проблемы педагогического конфликта необходимо начинать с обращения к процессу становления и развития педагогической конфликтологии в науке и практике дореволюционной России, так как именно в этот период формировались основные категории педагогической науки. Целесообразность такого подхода основывается на связи исторического и логического, которая предполагает изучение прошлого состояния системы, выявление противоречий и тенденций в ее развитии как основу для решения современных проблем отечественной школы. Их учет может способствовать творческому поиску новых путей развития современной педагогической науки и практики. Мировой опыт

развития педагогики показывает, что каждый народ не просто хранит исторически сложившиеся образовательно-воспитательные особенности и традиции, но и стремится перенести их в будущее.

В данной статье выявляются социокультурные предпосылки для исследования проблем становления отечественной педагогической конфликтологии и создается историческая основа для дальнейшего изучения данного вопроса.

За исходное положение берется объективность конфликта как социального явления. Это дает основание предположить, что выдающиеся педагоги прошлых веков в своей педагогической деятельности обращали внимание на конфликт в педагогическом процессе. Это положение также дает возможность предположить, что история педагогической науки содержит существенные для современной педагогической конфликтологии выводы.

На протяжении многих веков ученые стремились понять суть противоречий, возникающих между людьми. Можно сказать, что на протяжении многих веков люди жили надеждой на более совершенное будущее, когда не будет войн, споров, ссор.

Однако взгляды на конфликтные взаимоотношения разнились. Одни мыслители осуждали ссоры, столкновения и советовали их избегать, другие, наоборот, считали, что противоречия являются движущей силой всякого изменения и развития. Взгляды на предупреждение и разрешение конфликтов очень отличались и у разных представителей педагогической мысли России.

Для проведения анализа тенденции в развитии педагогической конфликтологии важным представляется получить ответы на следующие вопросы: Каково влияние исторических, религиозных и общественных факторов на развитие этих тенденций? Какие социокультурные условия определили своеобразие отечественной педагогической конфликтологии? В чем проявилась самобытность отечественной педагогической мысли, касательно вопросов конфликтных взаимоотношений? Какие социокультурные процессы определили основные тенденции в развитии отечественной педагогической конфликтологии? Какие средства разрешения противоречий, возникающих при воспитании и обучении подрастающих поколений, были приоритетны для педагогики России?

Нельзя не отметить, что все пики и спады в развитии педагогической конфликтологии, взаимоотношений в школе проходили параллельно событиям, развивающимся в государстве и обществе. Эту зависимость не следует сбрасывать со счетов, так как конфликты, противоречия, борьба и столкновения, происходящие в России, сильно связаны с теми же проблемами в педагогике.

До того чтобы предстать перед нами в своем современном виде, конфликт как явление общественной жизни прошел длинный исторический путь. И каждый новый век, каждая эпоха приносили в это явление что-то новое, особенное, тем самым все больше разнообразя и усложняя его.

Для понимания духа взаимоотношений между людьми на Руси, надо отказать от современной трактовки их содержания. Большую роль в формировании взглядов на конфликт во взаимоотношениях людей играет такое понятие, как «менталитет», которое можно понимать как общий способ мышления, преобладающий в обществе определенного исторического периода. Основываясь на аксиологическом подходе, определим основные ценности, нормы и стиль мышления, доминирующие в жизни, образовании и воспитании людей на Руси.

Характер народа, лицо народа, его думы и чаяния, нравственные идеалы и ценности особенно ярко проявляются в созданных им сказках, былинах, легендах, эпосах, поговорках и пословицах. В них сосредоточена духовная жизнь народа, раскрываются особенности национального характера. Поговорки и пословицы – один из самых активных и широко распространенных памятников устного народного поэтического творчества. В них народ на протяжении веков обобщал свой социально-исторический опыт. Как правило, они имеют поучительное содержание, выражают думы и устремления народа, его взгляды на явления общественной жизни, в том числе и его эмпирически сложившееся представление о взаимоотношениях между людьми. Народ отобрал в своей многовековой истории все ценное в педагогическом отношении в практике воспитания многих поколений и выразил его в форме поучительных афоризмов.

Анализ источников [1–5] показывает, что конфликтологические идеи тесно перекликаются с идеями и мыслями, выраженными в памятниках народной педагогики: в поговорках, пословицах, сказках, преданиях. Более того, народные предания всегда связаны с поступками, жизнью и взаимоотношениями людей. Они представляют собой накапливаемые опытным путем знания в процессе жизни и передаваемые от поколения к поколению сведения о правилах и способах поведения в предконфликтных и конфликтных ситуациях.

В пословицах ясно выражена оценка народом существующей действительности, его взгляд на жизнь и в том числе на конфликты. В. И. Даль отмечал, что пословица – это «суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот под чеканом народности...» [2, с. 27]. В. И. Ленин писал: «Бывают такие крылатые слова, которые с удивительной меткостью выражают сущность довольно сложных явлений» [4]. Именно такими «словами» являются многие народные поговорки и пословицы, в которых синтезируются самые сокровенные мысли народа о человеке, воспитании, взаимоотношениях.

Народная мысль не могла оставить без внимания такую важную проблему, как взаимодействия людей, конфликты между ними. Достаточно вспомнить многочисленные поговорки и фразеологизмы: «Что за шум, а драки нет?»; «Полно браниться, не пора ль мириться?»; «Не рой яму другому, сам в нее попадешь»; «Отольются кошке мышканы слезы» и др.

Анализ пословиц и поговорок, собранных в словаре В. И. Даля, проведенный В. Мокриуком, А. Я. Анцуповым и А. И. Шипиловым [2, с. 27],

показывает, что в них отражены многие стороны взаимодействия людей, характеризующие различные конфликтные ситуации и противоречия. Частое использование ключевого слова «драка» свидетельствует о том, что на обыденном уровне для разрешения противоречия применялись в основном методы силового взаимодействия. Это отражено в пословицах: «Чем ругаться, лучше собраться и подраться»; «Разорви тому живот, кто неправдою живет»; «Больше дерутся, так смиреннее живут» и т. д. В отдельных пословицах прослеживается открытый призыв к драке, противоборству, конфликту. «Горе горюй, а руками воюй»; «Вот тебе раз, другой бабушка даст» и др. Несколько меньшее количество пословиц характеризует призыв к согласию, миру, осуждению драки, конфликта: «Подними руку да опусти, а сердце скрепи»; «Не бей Фому за Еремину беду». Таким образом, фольклор обращает внимание на людские слабости, пороки, недостатки, однако он же пробуждает желание и стремление устранить эти недостатки.

Характерно, что довольно много пословиц и поговорок можно рассмотреть и с точки зрения педагогической конфликтологии. Они включают различные педагогические категории: наставление, предупреждение, упрёк, осуждение, наказание, поощрение, одобрение и др.

Различные источники по истории отечественной педагогики [2; 5; 6] отмечают, что в древнерусской педагогике переплетались и сосуществовали внимание и любовь к человеку, и ярко выраженные авторитарные установки. Это, в частности, отразилось в пословицах, поговорках, которые конденсировали в себе опыт народной педагогики и отражали представления о воспитании и обучении, существовавшие в массовом сознании и передававшиеся от поколения к поколению средствами фольклора: «Ребенку дай волю, то сам будешь в неволе».

Утверждая власть родителей над детьми, народная педагогика рекомендовала широко применять наказания: «Родительские побои дают здоровье», «Кулаком в спину – понья, а ради ученья». Физическим наказаниям противопоставлялись, как более эффективные, наказания стыдом: «Детей наказывай стыдом, а не кнут – ученье сыну».

В то же время ряд ученых, педагогов и мыслителей, обращавшихся к проблемам народной педагогики, отмечали, что многовековой опыт позволял предоставить все возможные издержки применения наказаний, особенно физических. Наказания порождали страх, мешали установлению нормальных доброжелательных отношений между родителями и детьми, воспитывали жестокость: «Где страх, там принуждение», «Он забит и смолоду запуган», «Не груби молодому, не вспомнят старому», «Малый вырастет, все выместит», «Не бей, батька, сына, побереги свою спину», «Кулаком ума не вобьешь, а выбьешь».

Народная педагогика отражала реальные противоречия процесса воспитания. Пропагандируя наказание как одно из средств педагогического воздействия, обеспечивающее достижение воспитательных целей и вполне вписывающееся в стиль жизни эпохи, она предупреждала о возможных не-

гативных последствиях наказаний. Народная педагогика противопоставляла наказаниям методы воспитания, основанные на ласковом обращении с детьми: «Не все таской, но и лаской», «Бить – добро, а не бить – пуще того», «Умный ребенок боится грозы, а глупый – лозы».

В русской народной педагогике со всей определенностью нашел свое отражение великий гуманистический принцип – залог успешного воспитания во взаимной любви: «Кого не любят, того не слушаются», «Где любовь, там и угожденье». В то же время пословицы предостерегают от чрезмерных ласк, видя в них причину многих издержек воспитания: «Гладенькая головушка – отцу-матери не кормилец», «Несчастливы те детки, которых не журят ни бабки, ни матки», «Матушкин сынок – легонький умок» [5, с. 105].

Народная педагогика не обходила вниманием и такие методы воспитания, как принуждение, наказание, порицание, запрет и упрёк. В народе чаще применялось словесное осуждение плохих поступков, опрометчивых действий. Осуждение сопровождалось внушением, чтобы ребёнок осознал свои ошибки и устранил их.

Поощрение и одобрение как метод воспитания также широко применялись в практике семейного воспитания. Зная роль устной похвалы и одобрения как средства поощрения, народ замечает: «Дети и боги любят бывать там, где их хвалят».

Итак, анализ памятников устного народного поэтического творчества, проведенный с точки зрения конфликтологии, показал, что довольно большая часть из них посвящена проблеме конфликта и, в частности, проблеме насилия – согласия. Это говорит о важности проблемы в повседневной жизни.

Патриархальный уклад жизни русской семьи обосновывал безграничную власть отца над детьми, и если обратиться к «Домострою», выдающемуся литературному памятнику Средневековья, то можно увидеть, что данный свод правил очень четко регламентирует жизнь русской патриархальной семьи. Все в доме были полностью подчинены главе семьи. Малейшее ослушание сурово карается. Так, например: «Если дети согрешают по отцовскому или материнскому небрежению, о таких грехах и ответ им держать в день Страшного Суда. Так что если дети, лишённые наставлений отца и матери, в чем согрешат или зло сотворят, то и отец, и матери с детьми их от Бога грех, а от людей укор и насмешка; дому убыток, а себе самим скорбь, от судей же позор и пеня» [1, с. 223]. Или: «Сын или дочь, непослушные отцу или матери, сами себя погубят и не доживут до конца своих дней, если прогневят отца или досадят матери...». Даже самые благочестивые люди того времени были глубоко уверены, что детей необходимо как можно чаще бить. Телесные наказания использовались не только как мера карательная, но и как превентивная, чтобы избежать ослушания, т. е. конфликтов. Телесные наказания использовались не только по отношению к детям. Мужья широко применяли их к своим женам. Заметим, что так же, как жена была безвластна перед мужем, так и муж был бесправен перед отцом. Все инос-

транцы поражались избытку домашнего деспотизма мужа над женой и детьми. Между родителями и детьми господствовал дух рабства, прикрытый святостью патриархальных отношений.

Таким образом, очевидно, что насилие и другие репрессивные меры использовались для разрешения возникающих противоречий. Однако в то время сложившаяся ситуация не рассматривалась в таком аспекте. Христианская философия в соответствии с заветами Евангелия допускала подобные меры для поддержания согласия между людьми и никакой конфликтной ситуации, с точки зрения мыслителей, как, впрочем, и простых людей той эпохи, не было.

Отличительной чертой воспитания на Руси было приобщение человека к православию с самого раннего детства. Чем благочестивее был родитель, тем суровее обращался с детьми, ибо церковные понятия предписывали ему быть как можно суровее. Церковь была для жителей «школой душевного спасения». Естественно, что ни о каком слушании и свободомыслии у простого люда не могло быть и речи. Священнослужители всеми силами старались с самого раннего возраста приобщить детей к религии. Это полностью совпадало с официальным направлением в образовании и воспитании, основой которого являлись евангелические заповеди, проповедовавшие смирение.

Палочное и деспотичное отношение в педагогике сохранялось вплоть до XIX в. Основным методом поддержания дисциплины и предотвращения конфликтов в педагогическом взаимодействии были телесные наказания. Практически все ссоры, споры и конфликты пресекались насильственными методами. Вот что написано в «Основных законах воспитания» Миллера-Красовского: «Гражданская обязанность молодежи – умение беспрекословно подчиняться и верно служить Богу и царю; всякая гражданская обязанность есть безусловное подчинение нашей индивидуальной воли правительству и отечественным законам» [4, с. 356].

Школы и работающие в них учителя в массе своей в то время враждебно относились к детским потребностям и интересам. Заключалось это в насильственных методах воспитания, постоянном использовании наказания, унижении и третировании детей, что, по сути, превращало учебно-воспитательный процесс в надругательство над детьми. В этом случае здесь присутствуют все составляющие конфликта. Это и конфликтная ситуация, когда наблюдается различие в ценностных ориентациях преподавателя и учащихся, бестактность и насилие во взаимоотношениях; и инцидент, который может возникнуть в результате неграмотного взаимодействия. Предметом конфликта в данном случае выступает проблема совместимости его участников. Естественно, налицо конфликт в ярком его проявлении, причем конфликт, разрешающийся самым грубым способом – насилием, но никто не рассматривал его тогда как нечто сверхъестественное. Основным законом воспитания, реализуемый в учебных заведениях России того времени, кратко, но ясно сформулировал класный надзиратель Гатчинского сиротского

института Миллер-Красовский в своей книге «Основные законы воспитания»: «Не рассуждай, а исполняй» [4]. Безусловное повиновение, слепое подчинение, по его мнению, не только главное и единственное условие образования, но и основа и цель.

Таким образом, с помощью аксиологического подхода выясняется, что все нормы и правила в педагогике сводились к религиозным заповедям, и всякое отклонение от этих заповедей строго каралось. Но понимание этих правил было однобокое: абсолютная власть одних и полное бесправие других. Конечно, при таком положении вещей фактически конфликта в то время в педагогике не наблюдалось, но в действительности у ребенка происходил внутренний конфликт, «разлад души», который рано или поздно не мог не вылиться наружу. По определению современных конфликтологов, внутренний конфликт – это конфликт «между тем, чего вы хотите, и тем, чего не хотите и тем, что вам не дают делать». Такая трактовка конфликта вполне применима и к ситуации во взаимоотношениях в тот период. В настоящее время выделена целая система психологической защиты человека от внутреннего конфликта, однако она не всегда приводит к разрешению самого конфликта, а лишь притупляет его. Если систематически человек будет находиться в состоянии внутреннего конфликта, то новый конфликт будет постоянно накладываться на старый, в итоге он разрастется и последствия будут непредсказуемы. Но вся эта теория была разработана уже в XX в., а в веке XIX о ней даже не задумывались и, с точки зрения обывателей, никаких внутриличностных конфликтов у человека, а тем более у ребенка, быть не могло.

С позиций аксиологического подхода, культура общения и взаимоотношений в те времена отличалась авторитарным и деспотичным стилем. Культура подразумевает собой умение мыслить, понять человека, сделать правильные встречные движения и в корректной форме переубедить его. Это касается как отношений между учителем и учениками, так и отношений в семье и государстве. Культура общения и культура отношений в широких слоях населения в это время находилась на довольно низком уровне. «Не рассуждай, а исполняй» – эта фраза могла бы стать девизом того времени.

Религиозное воспитание детей – дело весьма важное; но правильно ли оно поставлено на практике? Конечно, приучение детей к одним внешним формам благочестия – дело более легкое, но серьезность этой стороны воспитания требует серьезных усилий от воспитателей, иначе все религиозное воспитание будет насильственным, какой-то непонятной, навязанной формалистикой [4; 5].

В начале XIX в. происходит усиление роли государства в организации школьного дела. В 20–50-е годы изменилось отношение правительства к задачам, которые должна была решать школа в системе просвещения. Если в начале XIX в. приоритетным было общее образование, то во второй половине века школа прежде всего способствовала восприятию нравственности, основанной на религиозных чувствах. В утвержденном в 1828 г. Уставе

учебных заведений целью обучения считалось «при нравственном образовании доставлять юношеству средства к приобретению нужнейших по состоянию каждого познаний» [4, с. 344]. Это проистекает на фоне социальных изменений в жизни, когда происходит некоторое ослабление царской власти и появления людей, мыслящих нестандартно и желающих изменить существующий уклад жизни. Естественно, изменения коснулись и сферы отношений между людьми, и, в частности, конфликтов, возникающих в результате этих отношений.

Несмотря на то, что в России педагогическая конфликтология долгое время не получала признания и не развивалась, разнообразные конфликты происходили и происходят и в сфере педагогики, и в быту, и в других областях человеческой деятельности. Как бы далеко ни заглядывала современная наука в историческое прошлое человечества, она везде обнаруживает конфликт как постоянный спутник общественного развития.

Итак, социокультурными предпосылками становления отечественной педагогической конфликтологии являются: во-первых, религиозно-культурные традиции в воспитании и образовании; во-вторых, реалии древнерусского общества, проникнутого духом деспотизма, вырабатывающего привычку послушания, что помогало практической реализации идей «душевного строения» человека; в-третьих, переплетение в древнерусской педагогике внимания и любви к человеку и ярко выраженных авторитарных установок; в-четвертых, пропаганда наказаний как основного средства педагогического воздействия; в-пятых, изменение в начале XIX в. взглядов на взаимодействие в педагогическом процессе в сторону гуманизации.

#### Библиографический список

1. **Антология** педагогической мысли России XVIII в. [Текст] – М.: Педагогика, 1985. – 479 с.
2. **Анцупов, А. Я.** Конфликтология [Текст]/ А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 591 с.
3. **Долгов, В. В.** Краткий очерк истории русской культуры с древнейших времен до наших дней [Текст]/ В. В. Долгов. – Ижевск: УГУ, 2001. – 359 с.
4. **История** педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века [Текст]/ Под ред. А. И. Пискунова. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.
5. **Корнетов, Г. Б.** История педагогики: введение в курс «История образования и педагогической мысли» [Текст]/ Г. Б. Корнетов. – М.: УРАО, 2002. – 268 с.
6. **Латышина, Д. И.** История педагогики. История образования и педагогической мысли [Текст]/ Д. И. Латышина. – М.: Гардарики, 2002. – 603 с.

## РАЗДЕЛ VII

# ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 37.03:613-057.87

***Семенкова Татьяна Николаевна***

*Кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, semenkova@kemsu.ru, Кемерово*

***Казин Эдуард Михайлович***

*Доктор биологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой физиологии человека и животных и валеологии Кемеровского государственного университета, valeol@kemsu.ru, Кемерово*

***Касаткина Наталья Эмильевна***

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующая межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, kasatkina@kemsu.ru, Кемерово*

### РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

***Semenkova Tatiana Nikolaevna***

*Candidate of pedagogic sciences, associated professor of the department of general intercollegiate and high school pedagogy, vice-principal of educational and organizational work, semenkova@kemsu.ru, Kemerovo*

***Kazin Eduard Mikhaelovich***

*Doctor of Biology, Professor, honored academic figure of the Russian Federation, Head of the Department of Human and Animal Physiology and Valeology, valeol@kemsu.ru, Kemerovo*

***Kasatkina Natalia Emilievna***

*Doctor of Pedagogies, Professor Honored Educationalist (Higher School), Member of the international Academy of Psychological and Social Sciences (Schools and Higher Schools), Head of the Inter-University department of general and university, pedagogykasatkina@kemsu.ru, Kemerovo*

### BUILDING AND REALIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL MODEL OF HEALTH PRESERVATION AND PROMOTION OF STUDYING YOUTH

Анализ проблемы здоровья и здорового образа жизни в современной педагогической, психологической, медицинской литературе убедительно свидетельствует о том, что ценность здоровья является одной из базовых характеристик, предопределяющих формирование всех трех типов ценностных предпочтений – адаптирующего, идентифицирующего и самоактуализирующего, поскольку внедрение в практику образования системы здоровьесберегающих технологий предполагает, прежде всего, обеспечение

соответствия форм и содержания образовательного процесса личностным, интеллектуальным и адаптационным возможностям обучающихся с учетом индивидуально-типологических особенностей организма, сенситивных и критических периодов онтогенеза (Э. М. Казин и др., 2009).

Одной из наиболее актуальных задач педагогической науки в системе образования является разработка и внедрение познавательно-развивающих педагогических технологий оздоровительной направленности на основе интеграции трех ключевых направлений: *педагогического, физиологического и психологического*.

Организация здоровьесберегающей деятельности в системе образования в качестве обязательного условия включает комплексный социально-педагогический и психолого-физиологический мониторинг показателей адаптации, здоровья и индивидуального развития обучающихся для прогнозирования вероятных изменений их состояния здоровья; проведения соответствующих психолого-педагогических коррекционных и реабилитационных мероприятий, обеспечения успешной учебной деятельности.

Практическое решение задач мониторинга невозможно без создания специализированной структуры, на базе которой с помощью современных программно-технических средств осуществляется унификация и стандартизация информационно-ресурсного обеспечения здоровьесберегающей деятельности в системе образования. В качестве такой структуры выступают оправдавшие себя центры здоровья как учреждения дополнительного образования, создаваемые в течение ряда лет при вузах и школах в отдельных регионах страны (Барнаул, Кемеровская область, Москва, Нижний Новгород, Ростов-на-Дону, Самара, Санкт-Петербург, Томск, и т. д.).

Анализ деятельности таких центров в Кузбассе свидетельствует, что вышние учебные заведения выступают в качестве инициатора и организатора целенаправленной и эффективной работы по сохранению и укреплению здоровья обучающихся и педагогов.

Поэтому современной российской высшей школе необходима целостная концепция непрерывного образования, в которой процесс сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса должен рассматриваться в двух планах: во-первых, в плане реализации внешних социокультурных условий жизнедеятельности и потребности в здоровье, как условие благополучия (физического, психологического и социального), во-вторых, в плане реализации внутренних условий, связанных с ответственностью человека за существование целостности своего бытия с учетом своих возрастных и индивидуально-типологических особенностей.

В Кемеровском государственном университете и его филиалах, в Кемеровском областном психолого-валеологическом центре, в Кузбасском региональном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования апробирован целый комплекс научных и практических физиологических разработок, целевым назначением которых является здравоцентристская парадигма, направленная на сохранение интеллектуально-

го, психологического и физического здоровья обучающихся на всех этапах образования.

Авторским коллективом Кемеровского государственного университета совместно со специалистами из других высших учебных заведений, учреждений дополнительного образования Кузбасса при поддержке областной и муниципальных администраций разработаны и внедрены в 90 образовательных учреждений Кемеровской области и ряда других регионов РФ (Алтайский край, Томская область) **центры научных основ здоровья и развития**, предусматривающие использование средств и методов социально-педагогической, психологической, медико-физиологической диагностики, прогноза, профилактики и реабилитации на довузовском, вузовском и послевузовском этапах образования.

В предложенной модели нами реализуется комплекс автоматизированных программно-технических средств, позволяющий на базе персональных компьютеров оценить уровень физического, психоэмоционального состояния, функционального резерва организма; определить «факторы риска», выделить роль социально-педагогических, медико-биологических и психофизиологических факторов в адаптации обучающихся к воспитательно-образовательной среде, осуществить мониторинг состояния здоровья, работоспособности и утомления обучающихся и педагогов с учетом возрастных и индивидуально-типологических особенностей, решать вопросы дифференциального обучения, выбора способов коррекции дезадаптивных состояний, функциональных нарушений.

Региональная модель Центра здоровья и развития обучающихся, апробированная в образовательных учреждениях различного типа и вида, послужила научной основой для принятия Минобразованием России решения о развертывании в Кузбассе **Центра здоровья коллективного пользования**, оснащенного аппаратно-программным комплексом по контролю за состоянием здоровья обучающихся, который включает головные (учебно-научный центр «Валеология» Кемеровского госуниверситета, Кемеровский психолого-валеологический центр) и территориально обособленные подразделения (свыше 90 центров в общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждениях области) – инфраструктура, не имеющая аналогов в Российской Федерации.

**Разработана и апробирована технология взаимодействия в Центрах содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников специалистов различного профиля и трехуровневая система управления региональными центрами здоровья и развития в различных территориях Кемеровской области**, структура районного и городского центра, получившие положительную оценку со стороны руководства и ведущих специалистов Министерства образования РФ.

Сконструирована система адаптивного внутришкольного управления на основе использования здоровьесберегающих подходов, которая включает четыре подсистемы:

- *формирование знаний у обучающихся, умений и навыков здорового образа жизни;*
- *здоровьесберегающее сопровождение воспитательно-образовательного процесса;*
- *оздоровительная работа участников образовательного процесса в учебное и внеучебное время;*
- *подсистема внутришкольного управления службой здоровья и др.*

Сформулированы научные принципы, определяющие здоровьесберегающую образовательную среду на уровне отдельного образовательного учреждения и муниципальной образовательной системы, выделены ее основные деятельностные компоненты: *управленческий, организационный, образывающий, оздоровительно-профилактический.*

Структура здоровьесберегающей службы региона представляет собой единую многозвеньевую систему, которая включает: областной психолого-валеологический центр; городские медико-психолого-педагогические центры реабилитации; районные валеологические центры; психологические или психо-валеологические лаборатории и центры здоровья в образовательных учреждениях; практических психологов, физиологов, валеологов, работающих в конкретных оздоровительных учреждениях региона.

Научное и практическое взаимодействие системы высшей школы и общего образования в Кемеровской области по здоровьесберегающему сопровождению образовательного процесса позволило развернуть широкую **сеть областных и федеральных экспериментальных площадок**, апробирующих комплекс инновационных технологии в рамках реализации современного этапа модернизации российского образования, в том числе: разработать и внедрить автоматизированные программно-технические средства психофизиологической и функциональной диагностики; предложить современные валеологические методы и средства проведения мониторинга здоровья, адаптации и развития учащихся и педагогов на основе *анализа медико-социальных характеристик, показателей психофизиологического статуса, параметров физического развития и функционального состояния организма; схем психолого-педагогического и физиологического сопровождения учебного процесса.*

Методика комплексного мониторинга предполагает использование различных ручных, а также автоматизированных скрининговых методов и сочетает индивидуальный подход к оценке показателей здоровья, адаптации и развития конкретного человека с возможностью популяционной обработки накопленных данных и отслеживания воздействия на обучающихся различных социально-педагогических условий. Основа методики – тестирование, базирующееся на современных информационно-диагностических технологиях, использующих аппаратно-программное компьютерное обеспечение, позволяющее анализировать особенности индивидуального психофизиологического статуса и уровень функционального состояния и адаптивных возможностей индивида.

Мониторинг позволяет выявить темпы прироста различных показателей адаптации, здоровья и развития обучающихся, физиологической «стоимости» обучения, определить содержание и характер управленческих решений направленных на сохранение и укрепление здоровья обучающегося и корректировать адаптивно-развивающую образовательную среду. Данные мониторинга являются основой выбора траектории развития обучающегося в условиях адаптивно-квивающей образовательной среды в зависимости от его индивидуально-типологических характеристик, возраста и особенностей периода обучения.

Совокупность педагогических и психолого-физиологических подходов при проведении мониторинга является научно-методической основой для разработки эффективных критериев, показателей и индикаторов процессов адаптации и развития личности, сохранения и укрепления здоровья индивида с учетом возрастных и типологических особенностей организма в различных образовательных учреждениях.

В педагогической практике отношение к здоровью как к целостному многомерному понятию с позиции теории адаптации и развивающего обучения позволило выделить пять основных критериев результативности здоровьесберегающей деятельности: **когнитивный, эмоциональный, инструментально-деятельностный, мотивационно-поведенческий; адаптивно-ресурсный.**

*Когнитивный* компонент характеризует знания человека о своем здоровье, основных факторах, оказывающих как негативное (повреждающее), так и позитивное (укрепляющее) влияние на его здоровье и т. п.; *эмоциональный* отражает переживания и чувства человека, связанные со здоровьем; особенности эмоционального состояния, обусловленные ухудшением физического или психического самочувствия человека и т. п.; *инструментально-деятельностный* выявляет практико-ориентированные навыки в области сохранения и укрепления здоровья; *мотивационно-поведенческий* определяет место здоровья в индивидуальной иерархии терминальных и инструментальных ценностей человека, особенности мотивации в области здорового образа жизни, а также характеризует своеобразие поведения в состоянии здоровья и в случае его ухудшения, степень приверженности здоровому образу жизни; *адаптивно-ресурсный* компонент позволяет выявить уровень функционального резерва, напряжение основных регуляторных механизмов и степень функционирования психофизиологических систем.

На основе вышеуказанных критериев разработаны и апробированы информационно-методические подходы, способствующие качественному и количественному анализу деятельности образовательных учреждений:

– *классификация критериев и показателей адаптации, здоровья, индивидуального развития обучающихся и средства их измерения;*

– *уровень готовности (высокий, средний, низкий) индивида к ведению здорового образа жизни, занятиям физической культурой и спортом, выбору профиля обучения, степень устойчивости к потреблению психоактивных веществ;*

– *показатели эффективности психолого-педагогических средств и методов профилактики асоциального поведения, адекватности психофизиологического сопровождения профильного обучения, уровня готовности педагогов к здоровьесберегающей деятельности;*

– *суммарная оценка степени сформированности адаптивно-развивающей образовательной среды (высокая, средняя, низкая).*

Проведение комплексного медико-физиологического и психолого-педагогического мониторинга на уровне муниципальных образовательных учреждений позволяет выявить факторы, влияющие на здоровье участников образовательного процесса:

– *социальные* (социальная ориентация учащихся на здоровый образ жизни, потребность в специальных знаниях, умениях по сохранению своего здоровья, риски социализации и др.);

– *психолого-физиологические* (взгляды на здоровье и адаптацию, индивидуально-типологические особенности организма, функциональные резервы обучающихся и др.);

– *организационно-педагогические;*

– *профессионально-компетентностные* (антистрессовая педагогическая тактика, комплексный подход учителя к оценке состояния здоровья участников образовательного процесса, методы индивидуальной диагностики оздоровления учащихся и др.);

– *управленческие* (основные параметры качества здоровьесберегающей среды образовательных учреждений; материально-технические, финансовые, кадровые, информационные, методические ресурсы и др.).

Исследование различных теоретических и прикладных аспектов здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений различного типа и уровня позволяет прийти к выводу о том, что основой социально-психологической, базовой психической и физиологической дезадаптации субъектов воспитательно-образовательного процесса является ***«существенное уменьшение стрессоустойчивости личности на фоне развития выраженного хронического напряжения ведущих регуляторных систем организма»***. Показано, что истощение эмоционально-энергетических и личностных ресурсов педагога ведет к развитию профессионального выгорания – синдрома, также развивающегося на фоне хронического стресса.

Осуществление социально-психологического и медико-физиологического мониторинга показателей индивидуального здоровья, адаптации и развития направлено на прогнозирование вероятных изменений приспособительных возможностей, состояния здоровья детей, подростков, учащейся молодежи, характера формирования динамической системы ценностных ориентации личности с последующим проведением (на основе полученных результатов) соответствующих психолого-педагогических, медико-физиологических мероприятий с целью обеспечения успешной учебной деятельности при ее минимальной физиологической стоимости.

На основе полученных диагностических данных разрабатывается и реализуется комплекс оздоровительно-профилактических мероприятий медико-биологического и психолого-педагогического профиля, направленных на:

- *снижение уровня заболеваемости, выявление основных факторов риска индивидуального развития;*
- *уменьшение функциональной напряженности учащейся молодежи и педагогов, обратимое восстановление резерва адаптации на этапах перехода от здоровья к болезни;*
- *регламентацию режимов жизнедеятельности с учетом индивидуальных особенностей организма, «критических периодов и индивидуального развития;*
- *формирование устойчивой системы ценностных ориентации, направленных на сохранение, укрепление здоровья субъектов воспитательно-образовательного процесса, социализацию (идентификацию) и актуализацию личности с учетом индивидуально-типологических особенностей организма.*

Практика работы центров здоровья и развития в регионе свидетельствует, что на данном этапе развития образования в Российской Федерации они могут приобрести статус учебных подразделений образовательных учреждений, обеспечивающих:

- а) сочетание обучающего, оздоровительного, воспитательного и развивающего компонентов воспитательно-образовательного процесса с активным участием в нем всех заинтересованных субъектов – учащихся, педагогов и родителей;*
- б) объединение усилий государства, семьи и общества с целью внедрения здоровьесберегающих технологий;*
- в) интеграцию специалистов различного профиля (физиологов, психологов, медицинских работников, педагогов) для комплексного обеспечения формирования и развития психического, физического и нравственного здоровья индивида и населения России в целом.*

Благодаря деятельности более 80 центров содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников в Кемеровской области более 50 образовательных учреждений работают по разработанной в области региональной модели «Школа здоровья», приблизительно 700 образовательных учреждений Кузбасса используют в своей деятельности элементы модели «Школа здоровья». Специалистами областного психолого-валеологического центра, учеными Кемеровского госуниверситета, Кемеровской государственной медицинской академии, Кузбасской госпедакадемии, Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Института повышения квалификации г. Новокузнецка проведена оценка эффективности использования комплекса здоровьесберегающих технологий и оздоровительных мероприятий в образовательных учреждениях.

Установлено, что в образовательных учреждениях, работающих по модели «Школа здоровье» в различных муниципальных образованиях за 2005–2009 гг. произошло снижение нарушений опорно-двигательного аппарата на 26%, заболеваемости ОРЗ на 16%, органов дыхания на 85%, органов пищеварения на 3,8%, органов зрения на 1,2%. В результате 3-х летнего использования экспериментальной познавательной-развивающей педагогической технологии оздоровительной направленности наблюдается увеличение числа обучающихся первой и второй групп здоровья. Количество обучающихся в начальных классах детей первой группы возросло с 18% до 37,2%, во второй с 33% до 42,9%. У школьников среднего звена численность первой группы возросла с 13,8% до 35,3%, во второй группой увеличился почти втрое – с 16,5% до 41,4%, число обучающихся старших классов первой группы увеличилось с 9,0% до 39,0%, второй – с 12,7% до 41,8%. Через два года после внедрения новой познавательной-развивающей педагогической технологии оздоровительной направленности в систему физического воспитания младших школьников 100% из числа опрошенных учащихся начальных классов, занимающихся в экспериментальном режиме физического воспитания, утвердительно ответили на вопрос: «Готовы ли Вы постоянно заниматься физической культурой», а после двух лет наблюдения учащихся экспериментальных классов число детей, признанных здоровыми возросло на 16%, в два раза увеличилось количество школьников с первой группой здоровья, в 3,5% раза – с высоким уровнем физического развития.

На кафедре физиологии человека и валеологии, межвузовской кафедре общей и вузовской педагогики, в лаборатории развития личности, социологической и психологической службах Кемеровского госуниверситета в течение ряда лет осуществляется системная научно-методическая деятельность по оценке адаптивных возможностей студентов 1-го и 3-го курсов, формированию культуры здоровья, созданию организационных и методологических подходов к реализации моделей физического воспитания и здорового образа жизни в вузах г. Кемерово.

*Установлено*, что на основе использования основных средств, методов и разнообразных педагогических технологий в процессе физического воспитания студентов (игровых, регламентированных, соревновательных, самостоятельных) число лиц с низким уровнем сформированности здорового образа жизни сокращается с 58,5% до 4,5% и соответственно увеличивается в 2,5 раза количество учащихся со средним и высоким уровнем сформированности ЗОЖ; показано, что совместная деятельность преподавателей и студентов вуза способствует формированию потребности студентов в здоровом образе жизни на основе организации физкультурно-оздоровительной деятельности: число студентов с высоким уровнем потребности увеличивается более, чем в 2 раза.

*Показано*, что в условиях дополнительного образования существует объективная возможность реализовать региональную модель повышения квалификации, учитывающую формирование валеологической готовности

педагога к оздоровительной деятельности за счет согласованной деятельности учебной кафедры, лаборатории диагностики показателей здоровья и адаптации педагога и лечебно-оздоровительного подразделения.

Интеграция деятельности данных структур в Кузбасском региональном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования позволяет решать следующие задачи:

– *проводить разноуровневую диагностику заболеваемости уровня функционального состояния, психологических и профессиональных особенностей педагогов;*

– *осуществлять многопрофильную консультационную врачебную помощь;*

– *вырабатывать индивидуальную лечебно-профилактическую программу для каждого педагога с учетом психодиагностики и адаптационных возможностей организма;*

– *осуществлять коррекционно-реабилитационные мероприятия на основе рекомендаций врачей, педагогов и данных функциональной диагностики, оперативно вносить изменения в индивидуальную лечебно-профилактическую программу;*

– *создавать комфортный, благоприятный фон для успешного прохождения курсовой подготовки;*

– *оперативно вырабатывать рекомендации по коррекции учебной нагрузки и режиму работы педагогов в курсовой период;*

– *повышать уровень знаний и навыков в вопросах сохранения и укрепления собственного здоровья, что способствует общему повышению компетентности педагогов в области здоровьесбережения;*

– *формировать потребность в осуществлении здоровьесберегающей деятельности в педагогической практике.*

Созданная в Кемеровской области инфраструктура центров психолого-педагогического, медико-физиологического мониторинга показателей здоровья, адаптации, индивидуального развития обучающихся образовательных учреждений различного типа и вида не имеет аналогов в отечественной практике и свидетельствует о необходимости ее широкого использования в других регионах Российской Федерации.

Администрацией Кемеровской области, Департаментом образования и науки, Комитетами и Управлениями образования муниципальных образований в течение ряда лет проводится целенаправленная работа по реализации региональной научно-педагогической политики, направленной на формирование, сохранение и укрепление здоровья субъектов воспитательно-образовательного процесса и создание здоровьесберегающей службы в системе образования различного типа и уровня, и с этой точки эта деятельность является частью реализации национального проекта по образованию в Кузбассе.

В докризисный период – с 2004 по 2008 гг. – в Кемеровской области была утверждена на уровне исполнительных и законодательных органов региона

программа «Образование и здоровье», а также муниципальные программы в 24 территориях региона, целью которых является решение трех основных проблем: *создание условий, способствующих сохранению и укреплению здоровья в образовательных учреждениях; организацию и проведение межведомственных мероприятий по охране и укреплению здоровья субъектов воспитательно-образовательного процесса: обеспечение непрерывного образования педагогов и учащихся по вопросам формирования, сохранения, укрепления и развития физического, психологического и социального здоровья.*

Реализация областной и муниципальных программ, осуществляемая в основном за счет средств, выделяемых на образование, позволила нам подготовить и опубликовать более двух десятков учебно-методических и научных материалов, необходимых для научного обоснования деятельности педагогов и специалистов по вопросу формирования, сохранения, укрепления и развития здоровья обучающихся, воспитанников и педагогов; провести ряд межрегиональных и областных семинаров, в которых приняли участие представители Сибирского, Центрального, Южного федеральных округов.

Результаты психолого-физиологического и социально-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса в ходе реализации региональной и муниципальных программ позволяют снизить физиологическую «стоимость» процесса адаптации в условиях профильного обучения, оптимизировать развитие личности молодого человека в сложный для него период выбора профессии и самоактуализации за счет внедрения в систему образовательных учреждений здоровьесберегающих технологий, стимулировать психолого-педагогический комплекс средств и методов профилактики дезадаптивных состояний; овладеть навыками сохранения собственного здоровья и реализации внутренних резервов (ресурсов) личности; создать систему непрерывного физического воспитания на всех этапах образования; уменьшить число групп социального риска (девиантные формы поведения, наркомания, табакокурение, нарушения эмоционально-волевой сферы); решать проблемы защиты детей, нуждающихся в социальной поддержке в специальных образовательных учреждениях.

Реализация методических рекомендаций разработанных нами, убедительно свидетельствуют, что создание адаптивно-развивающей образовательной среды во многом зависит от организации специализированных условий, способствующих формированию системы ценностных ориентаций личности, направленных на сохранение, укрепление здоровья, социализацию, индивидуализацию, что, в свою очередь, является возможным только при тесном взаимодействии специалистов всех уровней (субъектов воспитательно-образовательного процесса), комплексном использовании в учебной деятельности здоровьесберегающих и развивающих технологий.

Теоретический и организационно-практический опыт, накопленный нами, позволил нам рассматривать здоровьесберегающую образовательную среду как адаптивно-развивающую, которую можно определить как *«сово-*

**купность организационно-педагогических условий и психолого-физиологических факторов, способствующих реализации приспособительных возможностей индивидуума, сохранению и укреплению психологического и физического здоровья обучающихся, социальной самоидентификации, индивидуальному развитию личности»** (Э. М. Казин и др., 2009).

Показано, что наиболее существенными деятельностными компонентами, необходимыми для организации адаптивно-развивающего воспитательно-образовательного процесса являются: *достаточно высокий уровень здоровьесберегающей профессиональной компетенции педагогов; обеспечение правильного питания учащихся; развитие системы непрерывного физического воспитания; валеологическое образование, ориентированное на создание позитивного отношения к здоровью; психолого-физиологическое сопровождение образовательного процесса; формирование устойчивости к девиантным формам поведения.*

Исходя из вышеизложенного, социально-педагогическая система здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях, сложившаяся в регионе, может быть охарактеризована как **«комплекс психолого-педагогических и медико-физиологических средств и методов и технологий, направленных на психофизическое развитие, социализацию, профессиональную самоидентификацию личности, повышение уровня стрессоустойчивости и приспособительных возможностей организма, реализуемых с учетом возрастных и типологических особенностей субъектов воспитательно-образовательного процесса».**

### Библиографический список

1. **Здоровьесберегающая** деятельность в системе образования: теория и практика [Текст]/ Под ред. Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, Т. Н. Семенкова и др. Кемерово Из-во КРИПиПРО – 2009. – С. 348.
2. **Здоровьесберегающие** подходы и развитие системы образования в современных социокультурных условиях Кузбасса. [Текст]/ Э. М. Казин, И. А. Свиридова, Т. Н. Семенкова // Валеология. – 2005. – № 4 – С. 79–85.
3. **Мониторинг** изучения проблемы семьи в условиях Кузбасса [Текст]/ Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева // Образование. Личность. Здоровье Коллективная монография. – Кемерово: Изд-во ОбЛИУУ – 1996. – С. 65–73.

УДК 378.02.1

**Гунашева Муслимат Гунашевна**

*Учитель математики Хунзахской средней общеобразовательной школы № 2, muslimatg@mail.ru, Хунзах*

**УРАВНЕНИЯ И НЕРАВЕНСТВА  
С ПАРАМЕТРАМИ, ПРЕДЛАГАВШИЕСЯ  
В РАЗЛИЧНЫЕ ГОДЫ В ЗАДАНИЯХ ЕГЭ**

**Gunasheva Muslimat Gunashevna**

*A teacher mathematicians Hunzahskoy average general school 2, muslimatg@mail.ru, Huznah*

**THE EQUATIONS AND INEQUALITY WITH PARAMETER,  
OFFERED AT DIFFERENT YEARS IN TASK EGE**

Единый государственный экзамен – это словосочетание знакомо сегодня едва ли не каждой семье, в которой есть школьник.

Одной из целей ЕГЭ является совмещение итоговой аттестации выпускников и вступительных испытаний для поступления в вузы. Еще одна из целей ЕГЭ – попытка улучшения качества образования в России за счет более высокой мотивации на успешное его прохождение.

Компьютеризация и внедрение современных информационных технологий требуют математической грамотности человека на каждом рабочем месте. Это предполагает конкретные математические знания и определенный стиль мышления. Освещение отдельных, но мало разработанных разделов школьного курса математики составляет ценный вклад в методическую науку, потому что каждый такой раздел дышит научной свежестью и будит творческую мысль математика. Практика показывает громадный разрыв между содержанием школьной программы по математике и теми требованиями, которые налагаются на учащихся при сдаче ЕГЭ. И поэтому особое внимание при подготовке к ЕГЭ следует обратить на задачи, содержащие параметр.

Задачи с параметрами представлены в ЕГЭ по математике в частях В и С. В части В, как правило предполагается определить значение параметра, при котором выполнено некоторое дополнительное условие для функции или выражения. В части С, при решении задач, предполагается сначала произвести определенные преобразования и упрощения, а затем проанализировать полученные выражения для определения нужных значений параметра. Появления таких заданий на экзаменах не случайно, так как с их помощью проверяется техника владения формулами элементарной математики, методами решения уравнений и неравенств, умение выстраивать логическую цепочку рассуждений, уровень логического мышления учащихся и их математической культуры. Задачи с параметром предпо-

лагают не только умение производить какие-то выкладки по заученным правилам, но также понимание цели выполняемых действий. В процессе подготовки к экзамену необходимо отрабатывать у учащихся умение четко представлять ситуацию, о которой идет речь, анализировать, сопоставлять, устанавливать зависимость между величинами. Важно знакомить учащихся с различными способами решения задачи, а не отдавать предпочтение какому-то одному способу. Ученик должен знать, что при выполнении работы он может выбрать любой способ решения, важно, чтобы задача была решена правильно. При подготовке к экзамену большое внимание следует уделять накоплению у учащихся опыта самостоятельного поиска решений, чтобы на экзамене ученик был готов к полной самостоятельной работе.

На экзаменах прошлых лет в общеобразовательных школах Дагестана к решению заданий с параметрами редко какой ученик приступал. Дело в том, что в школьной базовой программе задачи с параметром практически не представлены, предлагая рассмотреть их факультативно. Непривычность формулировки обычно ставит в тупик учащихся, не имеющих опыта решения подобных задач. Владение приемами решения задач с параметрами можно считать одним из критериев знаний основных разделов школьной математики, уровнем математического и логического мышления. И при подготовке к ЕГЭ мы старались особое внимание обратить на задачи с параметрами. Наш опыт показывает, что учащиеся при этом глубже усваивают многие разделы алгебры и начала анализа, сами стараются проявлять инициативу решения задачи, у них постепенно вырабатываются навыки решения этих сложных задач и заодно идет общее повторение школьного материала. Изучение решения задач с параметрами обеспечивает качество подготовки выпускников для поступления в вуз и продолжения образования, а также профессиональной деятельности, требующей высокой математической культуры.

Далее приведем решения некоторых уравнений и неравенств с параметрами, предложенные в разные годы выпускникам школ в заданиях ЕГЭ.

Задача 1. ЕГЭ-2008. Задание В.8.

Найдите все значения параметра  $a$ , при каждом из которых уравнение  $||x| - 3 + a| = 4$  имеет ровно три корня.

Решение: по определению модуля числа, только модули чисел 4 и -4 равны числу 4, поэтому получаем

$$|x| - 3 + a = 4 \qquad |x| - 3 + a = -4$$

$$|x| = 7 - a \qquad (1) \qquad |x| = -1 - a \qquad (2)$$

Уравнение  $|x| = v$  имеет два корня, если  $v > 0$ , один корень, если  $v = 0$ , не имеет корней, если  $v < 0$ . Исходное уравнение имеет ровно три корня тогда и только тогда, когда уравнение (1) имеет один корень, а уравнение (2) имеет два корня или (1) имеет два корня, а (2) имеет один корень:

$$\begin{cases} 7 - a = 0 \\ -1 - a > 0, \end{cases} \quad \begin{cases} a = 7 \\ a < -1, \end{cases}$$

$$\begin{cases} 7 - a > 0 \\ -1 - a = 0 \end{cases} \quad \begin{cases} a < 7 \\ a = -1 \end{cases}$$

Решение в совокупности  $a = -1$ .

Ответ:  $a = -1$ .

Задача 2. ЕГЭ – 2005. Задание С.5.

Даны два уравнения:

$$4x + \sqrt{15x^2 - (5p + 8)x - 4p} = 0 \quad \text{и} \quad \sqrt[5]{x^3 - 23p^2 - 1} = \frac{17}{p+3} - 3x.$$

Значение параметра  $p$  выбирается так, что  $p > -3$  и число различных корней первого уравнения равно сумме числа  $p+2$  и числа различных корней второго уравнения. Решить второе уравнение при каждом значении параметра, выбранном таким образом.

Решение: 1) рассмотрим первое уравнение и перепишем его в следующем виде:  $\sqrt{15x^2 - (5p + 8)x - 4p} = -4x$

Функция  $y = \sqrt{15x^2 - (5p + 8)x - 4p}$  возрастает, при достаточно больших  $x$  ее график может быть расположен выше прямой  $y = -4x$ . Линейная функция  $y = -4x$  убывающая, так как коэффициент перед  $x$  отрицательный. Поэтому число корней первого уравнения равно 0 или 1.

2) рассмотрим второе уравнение  $\sqrt[5]{x^3 - 23p^2 - 1} = \frac{17}{p+3} - 3x$ .

Функция  $y = \sqrt[5]{x^3 - 23p^2 - 1}$  возрастающая, график расположен в первой и третьей четвертях. Функция  $y = \frac{17}{p+3} - 3x$  линейная, убывающая. Эти два графика пересекутся в одной точке, т.е. второе уравнение имеет один корень.

По условию  $0 = p+2+1$ ,  $p = -3$ , не удовлетворяет условию  $p > -3$ ;

$1 = p+2+1$ ,  $p = -2$  удовлетворяет условию  $p > -3$ .

При  $p = -2$  второе уравнение примет вид:  $\sqrt[5]{x^3 - 93} = 17 - 3x$ . Методом подбора находим решение этого уравнения  $x = 5$ .

Ответ:  $x = 5$

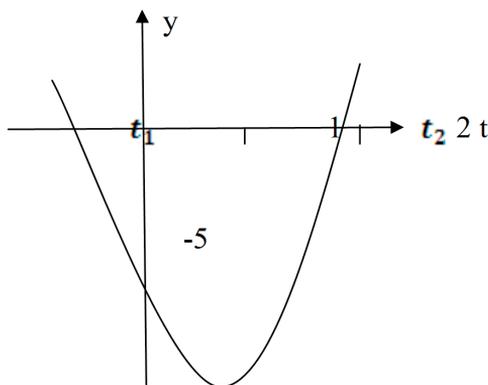
Задача 3. ЕГЭ -2007 С.3

Найдите все значения параметра  $a$  для которых при каждом  $x$  из промежутка  $[2; 4)$  значение выражения  $\log_2^2 x - 5$  не равно значению выражения  $(a-2)\log_2 x$ .

Решение:

1) Значения указанных в задаче выражений не равны друг другу тогда и только тогда, когда выполнено условие  $\log_2^2 x - 5 \neq (a-2)\log_2 x$ ,  $f(t) \neq 0$ , где  $t = \log_2 x$  и  $f(t) = t^2 + (2-a)t - 5$ .

Следовательно, в задаче требуется, чтобы уравнение  $f(t) = 0$  не имело корней на промежутке  $[\log_2 2; \log_2 4) = [1; 2)$ .



ко тогда, когда  $1 \leq t_2 < 2$ , что равносильно системе  $\begin{cases} f(t) \leq 0 \\ f(2) > 0 \end{cases}$

3) Решим полученную систему:  $\begin{cases} t^2 + (2-a)t - 5 \leq 0 \\ 2^2 + 2(2-a) - 5 > 0, \end{cases} -2 \leq a < \frac{3}{2}$ .

Итак, уравнение  $f(t)=0$  не имеет корней на промежутке  $[1;2)$  для всех остальных значений  $a$ , т. е. тогда и только тогда, когда  $a < -2$  или  $a \geq \frac{3}{2}$ .

Ответ:  $a < -2, a \geq \frac{3}{2}$ .

Задача 4. ЕГЭ-2008 С.3.

Найти все значения параметра  $a$ , при которых множество решений неравенства  $x(x-6) \leq (a+3)(|x-3|-3)$  содержит число, равное сумме квадратов корней уравнения  $x^2-4x+1=0$ .

Решение: пусть  $x_1$  и  $x_2$  корни уравнения  $x^2 - 4x + 1 = 0$ , тогда  $x_1^2 + x_2^2 = (x_1 + x_2)^2 - 2x_1x_2 = 16 - 2 = 14$  по теореме Виета.

- 1)  $x \geq 3, x(x-6) \leq (a+3)(x-6), (x-6)(x-(a+3)) \leq 0$  это значит, что либо  $x \in [a+3; 6]$ , если  $a \geq 3$ , либо  $x \in [6; a+3]$ , если  $a \leq 3$
- 2)  $x \leq 3, x(x-6) \leq (a+3)(-x), x(x-6+a+3) \leq 0, x(x+a-3) \leq 0;$   
 $x \in [0; 3-a]$ , если  $a \leq 3$  или  $x \in [3-a; 0]$ , если  $a \geq 3$ .

Множество решений неравенства содержит число 14, если  $a+3 \geq 14$ , т. е.  $a \geq 11$ .

Ответ:  $[11; +\infty)$ .

Задача 5. ЕГЭ-2009 С.5.

Найдите все значения параметра  $p$ , при каждом из которых уравнение  $(1,5p-7) \cdot 32^{0,4x+0,2} + (29p-154) \cdot 0,125^{-\frac{x}{3}} + 11p - 42 = 0$  имеет ровно  $10p-p^2-24$  различных корней.

Решение: так как  $32^{0,4x+0,2} = 2^{2x+1} = 2 \cdot 4^x, 0,125^{-\frac{x}{3}} = 2^x$ , то  $(3p-14) \cdot 4^x + (29p-154) \cdot 2^x + 11p - 41 = 0$ .

Пусть  $t=2^x > 0$ . Тогда получаем квадратное уравнение относительно  $t$  с параметром  $p$ :  $(3p-14)t^2 - (29p-154)t + 11p - 41 = 0$  (\*)

Значит, число  $n$  различных корней исходного уравнения не больше 2.

Если  $n=2$ , то по условию  $10p-p^2-24=2, p^2-10p+26=0$ , что невозможно, так как  $D=-4 < 0$ . Остаются случаи  $n=1$  и  $n=0$ . Если  $n=1$ , то  $10p-p^2-24=1, p^2-10p+25=0, p=5$ . Тогда уравнение (\*) примет вид  $t^2 - 9t + 14 = 0, t_1 = 2, t_2 = 7$ . Так как

$t=2^x$ , то  $x_1 = 1$ ,  $x_2 = \log_2 7$ . Поэтому  $n=2$ . Противоречит равенству  $n=1$ .

Если  $n=0$ , то  $10p-p^2-24=0$ ,  $p^2 - 10p + 24 = 0$ ,  $p_1 = 4$ ,  $p_2 = 6$ . При  $p=4$  уравнение (\*) примет вид  $-2t^2 - 38t + 3 = 0$ . Ветви параболы направлены вниз, ось Оу она пересекает выше точки (0;0). Поэтому уравнение (\*) имеет ровно один положительный корень  $t_0$  и исходное уравнение имеет один корень  $x=\log_2 t_0$ . Значит,  $n=1$ . Противоречит равенству  $n=0$ .

Пусть  $p=6$ . Тогда уравнение (\*) примет вид  $4t^2 + 20t + 25 = 0$ ,  $t = -2,5$ . Так как  $t=2^x > 0$ , то исходное уравнение не имеет корней. Значит,  $p=6$  удовлетворяет условию задачи.

Ответ: 6.

### Библиографический список

1. **Гунашева, М. Г.** Уравнения и неравенства с параметрами. [Текст]/ М. Г. Гунашева, М. Г. Мехтиев, А. А. Эскендаров. – Махачкала 2010.
2. **ЕГЭ по математике КИМ** 2005, 2007, 2008, 2009.
3. **ЕГЭ – тренер.** Решение задач с параметрами. 2009.
4. **Мехтиев, М. Г.** Уравнения, неравенства и задачи с параметрами.[Текст]/ М. Г. Мехтиев, А. Д. Назаров. – Махачкала, 2000.
5. **Ястребинецкий, Г. Н.** Уравнения и неравенства, содержащие параметр. [Текст]/ Г. Н. Ястребинецкий.// Издательство «Просвещение» 1986.

УДК 159.95-053.5

### *Чернецкая Надежда Игоревна*

*Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Филиала Иркутского государственного университета в г. Ангарске, cherna@yandex.ru, Ангарск*

## ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ЕДИНСТВО ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТАВЛЯЮЩИХ

### *Chernetskaya Nadezhda Igorevna*

*Post-graduate student Irkutsk State University, Angarsk Branch, cherna@yandex.ru, Angarsk*

## CREATIVE THINKING AS A UNITY OF PROCESS' AND PERSONALITY'S PSYCHOLOGICAL COMPONENTS

В современной психологии не существует единой системы знания о творческом мышлении, что существенно затрудняет изучение его внутренней структуры. Однако все же можно условно выделить некоторый общий стержень, который при широком и всестороннем анализе литературы связывает воедино творческое мышление как выразителя личности и твор-

ческое мышление с точки зрения его процессуальной динамики. Проведя такой анализ, можно увидеть, насколько закономерным и логичным будет рассмотрение возрастного динамического аспекта и других прикладных аспектов изучения творческого мышления через структурный аспект.

В отношении творческого мышления личностный подход является естественным способом анализа, т. к. он не только не разрушает старые представления о творческом мышлении как особом по своей структуре мыслительном процессе, но приводит в систему многие проблемы.

В современной науке существует ряд концепций, которые получили название личностных концепций творческого мышления за ярко выраженную тенденцию рассматривать личностные особенности как определитель процессуальных компонентов. К ним относятся, например, подходы К. Роджерса, Н. Роджерс, Ф. Баррона, Ф. Франселлы, Д. Баннистера и др. [15; 16; 3; 19]. Гуманистический и несколько «неэкспериментальный» характер этих теорий снижают их объяснительную ценность, но отдельные их положения могут быть полезными в анализе творческого мышления детей и взрослых. Так, творческое мышление понимается Н. Роджерс не как исключительное свойство некоторых личностей, а как присущее всем индивидам качество, изначально проявляющееся в самой способности к избирательному поведению, ведь «творчество» личности (понятие, введенное Н. Роджерс) подразумевает особую способность обнаруживать новые решения проблем или новые способы их выражения [16]. Исходя из этого, можно предполагать наличие творческого мышления у детей, чья личность достаточно развита, но мышление еще только развивается, являясь далеким от взрослых характеристик.

Творческое мышление может пониматься как своеобразная сила возрастного развития и личностного роста, т. к. проявления творческой активности трансформируют личность. Ясно, что личность развивается и под влиянием многих других факторов, и, соответственно, изменяется ее внутренняя структура (как отмечает Д. И. Фельдштейн, происходит переход к преобладанию сознательного компонента в деятельности [18]).

Однако с изменением уровня личности изменяется и присущий ей уровень творчества, т. е. уже сама личность изменяет творческий компонент. Получается, что в конечном итоге развитие личности напрямую связано с творчеством, но и само творчество вытекает из развитости личности.

Врожденная потенция к глубокому и конструктивному творчеству может быть доказана присущим детям стремлением к самостоятельной творческой активности: они без боязни неудачи или ошибки создают новое, они свободны в своем самовыражении, и это помогает им легко и талантливо создавать произведения искусства из глины, красок и любых подручных материалов.

Врожденность творческого потенциала не необъяснимый фантом, а естественный коррелят целого ряда возрастных феноменов: потребности в новых впечатлениях, в саморазвитии через трансформацию объектов среды и т. д.

Одним из важных положений личностного подхода к творческому мышлению является положение о том, что творчество есть процесс, который может приводить к созданию нового продукта (именно может, а не должен). Творческим продуктом можно назвать и гибкость, которую дети проявляют в личных взаимоотношениях. Именно в силу этого факта можно видеть, насколько сильно влияет творческое мышление на личность в целом, например, творчески открытые дети отличаются от всех остальных. Эти отличия вряд ли можно объяснить разницей в протекании мыслительного процесса (как это часто делалось на заре изучения творческого мышления, например, в работах Г. С. Альтшуллера [1; 2]).

Одним из продуктов творческого мышления может быть субъективное открытие. Из этого положения становится понятно, что внутреннее постижение мира через оперирование его объектами, неожиданные открытия подростков о себе и своем месте в мире, осознание собственной самостоятельности в раннем возрасте – все это является творческим результатом. Поэтому по меньшей мере некорректно измерять степень творческого мышления детей по количеству сделанных ими поделок или нарисованных картинок.

Важно отметить, что личностный подход к проблеме возрастного творчества определяет творческое мышление на всех этапах онтогенеза как энергетическую характеристику личности. В отечественной классической психологии С. Л. Рубинштейн обозначил эту характеристику как направленность, подразумевая под ней интегральное личностное образование, задающее направление развития более простым и ситуативным мотивам, интересам, ценностям и т. п. [17].

Также из работ Д. Б. Эльконина известно, что возрастное развитие представляет собой скачкообразные изменения соотношения личности со средой [20], и по мере того как личность совершенствуется и переходит от соотношения собственных Я-образов с внешними оценками к соотношению своей Я-концепции с реальностью мира, сам способ творческого разрешения конфликта изменяется и усложняется. Творческое же мышление выступает как благоприятная ниша для удовлетворения новых потребностей личности. Оно в этом процессе играет опосредствующую роль – посредством творческого мышления личность ребенка самопроектируется. Из данного положения видно, что ни о каких внешних критериях творческого мышления не может быть и речи, поскольку все взаимодействие личности и творчества построено во внутреннем плане. В этом смысле зарубежный гуманистический и отечественный деятельностный подходы нашли точки соприкосновения.

Качества творческой личности являются логическим продолжением личностного подхода к творческому мышлению. Я. А. Пономарев представляет качества творческой личности в виде групп, выделенных по содержательному признаку [14]. К числу перцептивных качеств Я. А. Пономарев относит напряженность внимания, впечатлительность, общую восприимчи-

вость. Среди интеллектуальных качеств автор определяет интуитивный тип мышления, могучую фантазию, дар предвидения (т. е. высокий уровень антиципации в мыслительной деятельности), обширность знаний и их разносторонность. Характерологические особенности представлены им как отклонение от шаблонов, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность. Особые мотивационные качества видятся им в том, что личность находит удовлетворение в самом процессе творческого решения [14].

Однако классификация качеств творческой личности, предложенная Я. А. Пономаревым, является недостаточной. Во-первых, потому что, только понимая качества творческой личности с точки зрения системного подхода, можно согласиться с тем, что, например, перцептивные особенности человека могут относиться к его личностным свойствам. Во-вторых, потому что в структуре творческой личности названные качества выступают не линейно, а в виде иерархий взаимосвязанных свойств. Некоторые из этих свойств являются первичными, а другие – вторичными, образованными за счет первичных. Только сцепление и взаимная детерминация этих свойств образуют систему личностной регуляции поведения. Так, например, некоторые характеристики творческой личности напрямую зависят от других, таких, которые могут быть регулируемыми извне (например, в обучении): антиципирующая способность появляется при накоплении достаточного опыта, т. е. накопление ребенком знаний о мире, рассказы взрослых, а затем и самостоятельное чтение заставляют часто обращаться к индивидуальному опыту при решении мыслительных задач; напряженность внимания зачастую порождается уже сформированной творческой мотивацией и т. д.

При этом несомненным достоинством классификации качеств творческой личности Я. А. Пономарева является то, что группы качеств можно условно соотнести с психическим онтогенезом, ведь они по сути представляют собой динамику изменения, попеременного развития психических процессов и связанных с ними сфер: восприятие постепенно уступает место функциям памяти, затем мышление становится ведущей функцией, и можно говорить об интегрирующем развитии личности. В итоге образуется строй личности, который определяет неповторимость «творческой» ребенка, т. к. индивидуальность соподчинения черт и качеств внутри личности обеспечивается индивидуальностью всего развития в его внешних и внутренних проявлениях.

В связи с вышеизложенным при использовании термина «качества творческой личности» мы подразумеваем любые индивидуальные свойства, окрашенные специфическими особенностями личности, и с этой точки зрения, к качествам творческой личности можно отнести и уровень интеллекта. Данный компонент творческого мышления является одним из наиболее спорных, поскольку до настоящего времени остается неясным, насколько уровень интеллекта и умственного развития обуславливает уровень творческого мышления и актуализированность творческого потенциала в целом.

Как специально указывает в своем исследовании А. Н. Лук, определенный уровень интеллекта (чуть выше среднего показателя по популяции) иногда считается отдельным качеством, которое необходимо для того, чтобы творческий потенциал мог реализоваться [12]. Однако это не означает, что, например, дети со средним интеллектом не способны к творчеству – просто их творческий потенциал реализуется либо в сферах, связанных с художественным мышлением, либо сам процесс творческого мышления не представляет общественной ценности, но отвечает критерию субъективной новизны. Нас интересует динамика развития творческого мышления в тот период человеческой жизни, когда интеллект получает толчок в развитии благодаря воздействию взрослых и расширению знаний о мире (обучение в школе), а личность ребенка представляет собой целостное образование, способное осуществлять функцию регуляции.

Анализ основных положений о творческом мышлении как процессе так же, как и личностный подход, объединяет множество имеющихся исследований. Процессуальный подход в творческом мышлении представлен в трудах И. А. Васильева, Е. Гераскова, Д. И. Кирноса и др. [6; 8; 9]. В принципе структура творческого мышления может представлять весьма дробной, ведь уже доказанная связь творческого мышления с другими психическими процессами и характеристиками личности является для этого прочным основанием. На наш взгляд, именно двусторонняя модель творческого мышления как единства личностных и процессуальных процессов будет эффективной для теоретического анализа.

Как указывает в своем исследовании И. М. Коган, особое место в структуре творческого процесса занимает его начальная детерминация - мотивация творческого мышления [10]. Д. И. Кирносом выделен принцип двухуровневости мотивации в творческом процессе: верхний уровень (мотивационный слой) охватывает сознание человека и его ценностные ориентации, а нижний - все пласты функциональной организации от подсознания до физической организации в целом [9]. По мнению этих авторов, на каждой отдельной ступени появляется специфическая детерминанта, которая и определяет развитие и силу мотивации на той или иной стадии: неосознанные эмоциональные реакции, творчески направленное сознание, ценностные ориентации. Генетически первоначальной ступенью служат эмоциональные реакции на окружающую действительность, определяющие избирательное отношение к среде и настраивающие на поиск возможного объекта для удовлетворения потребности. Исходя из классических положений теорий А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, если такой объект находится, то формируется устойчивый творческий мотив, без конкретного объекта энергия направляется на фантазию и воображение, но в любом случае происходит подключение к сознанию, что обеспечивает образование устойчивой цели [17].

Представленная И. М. Коганом и Д. И. Кирносом схема показывает, как образуется конкретная творческая направленность в отдельной ситуации и по отношению к отдельной проблеме. В онтогенезе существует примерно

та же стадильность: формирование детского творческого мышления начинается со становления устойчивой эмоциональной сферы, очерчивается круг возможных эмоциональных реакций, они стабилизируются; к этому моменту ребенок находится в разносторонних отношениях с миром и обладает широким кругом потребностей, одна из которых – познание этого мира. В результате поиска происходит нахождение объекта во внешнем мире и его эмоциональное принятие. Ребенок становится способным избирательно подходить к объектам внешнего мира. Эмоциональное отношение к ним у него становится дифференцированным.

Таким образом, происходит стыковка мотивов познавательной трудности и субъективной значимости: проблема возбуждает познавательный процесс и творческое мышление, решение сопровождается эмоциональными реакциями, что заставляет ребенка принимать задачу как личную трудность. Разумеется, по мере роста ребенка роль сознания в этом процессе увеличивается: в подростковом возрасте (а иногда и раньше) наблюдается склонность и способность самостоятельно ставить проблемы, намечать цели, план, решение, осуществлять контроль, сдерживать собственные эмоциональные реакции и центрироваться на эмоциях, связанных с решением как таковым, а не с личными амбициями.

Еще одним важным компонентом в структуре творческого мышления является творческая интуиция. Интуитивному компоненту часто отдается одно из главных мест в творческом процессе. Исследования Е. Гераскова, П. Л. Мейтува, Б. И. Буторина и других психологов доказывают это [8; 13]. Так, Е. Герасков полагает, что решение мыслительной задачи будет настолько оригинальным и грамотным, насколько органично включен интуитивный компонент в структуру творческого мышления, насколько он тесно связан с сознанием [8]. Основной принцип, которому подчиняется творческая интуиция, – это принцип функционального единства с сознанием. Иначе говоря, как бы ни велика была роль интуиции, она всегда действует соответственно задаче мышления и как бы подготавливает проблему для того, чтобы она стала пригодной для непосредственной мыслительной обработки. Суть этой подготовки сводится к бессознательному поиску в индивидуальном опыте прецедентов, уже известных инструментов для решения трудности. Как подчеркивает В. В. Гагай, интуиция характеризуется такой же предметностью, как и другие процессы, и может эффективно действовать лишь на основе системы навыков и умений [7]. По сути, интуиция исполняет роль связки между постановкой проблемы и ее сознательным решением.

Выделение интеллектуальной активности в качестве отдельного компонента творческого мышления представляется очень важным, т. к. в последнее время именно интеллектуальная активность почитается за единицу анализа творческого мышления, что, кстати, стало основой для создания многих психодиагностических методик, разработанных Дж. Гилфордом, У. Реем, Е. Торренсом и модифицированных отечественными психологами. Во многих методиках была введена специальная шкала интеллектуальной

активности. По мнению Д. Б. Богоявленской, именно интеллектуальная активность как компонент творческого мышления во многом определяет его целостные свойства [4; 5].

Д. Б. Богоявленская, которой принадлежат первые и наиболее полные исследования интеллектуальной активности, в своих работах указывает, что интеллектуальная инициатива является выразителем интеллектуальной активности и характеризует ситуативное выражение творческого мышления. Она считает, что интеллектуальная инициатива возникает при наличии познавательного мотива и укрепляется с появлением мотива субъективной значимости. В зависимости от интенсивности этих двух мотивов Д. Б. Богоявленская выделяет три уровня интеллектуальной активности: репродуктивный, эвристический и креативный [5]. Данные уровни могут иллюстрировать характер действия инициативы в решении отдельной задачи и показывать, какой из них присущ как доминирующий конкретному человеку. Эти же уровни помогают также увидеть, как онтогенетически творческое мышление движется от репродуктивных действий к новым формам осуществления привычных действий и к самим новым действиям.

Все перечисленное позволило выделить интеллектуальную активность и инициативу в качестве критериев творческого мышления.

Данные критерии позволяют увидеть, наконец, тот отличительный элемент творческого мышления, который не улавливается интеллектуальными тестами – умение самостоятельно постановить проблему. Кроме того, самостоятельная активность в творческом процессе показывает, что в онтогенезе творческое мышление не перестает быть адаптивным процессом, но и становится самостоятельной надситуативной деятельностью.

Вопрос об этапах творческого мышления также характеризует его как процесс. Творческое мышление, развиваясь в ходе конкретной ситуации при решении конкретной задачи, проходит следующие этапы: этап/фаза накопления знания, информации о задаче; этап/фаза инкубации, созревания, подсознательной обработки информации; этап/фаза озарения, инсайта; этап/фаза контроля, проверки решения и его практической апробации. Смена этапов в конкретном творческом акте иллюстрирует внутреннюю динамику творческого мышления и показывает сложные отношения между всеми структурными компонентами творческого мышления.

Одним из наиболее сложных вопросов, касающихся процесса творческого мышления, является вопрос о том, насколько отличны психологические механизмы протекания творческой мыслительной деятельности от механизмов «обычной» мыслительной деятельности и насколько специфичны для творческого мышления перечисленные его этапы. Другими словами, это вопрос о том, являются ли механизмы творческого мышления действительно особенными или же они являются едиными для творческого мышления и каких-либо других познавательных процессов.

Современная психология более близка к мысли о том, что качественно специфичных процессуальных механизмов творческого мышления не су-

ществует вовсе – все механизмы, с помощью которых оно протекает, есть обычные механизмы познавательных процессов, модифицированные за счет особых личностных предпосылок.

Так, сам алгоритм мышления, с помощью которого решается та или иная задача, не слишком отличается в случае с творческим и «нетворческим» мышлением – условия задачи воспринимаются субъектом, оцениваются, соотносятся с имеющимся опытом в решении задач и со структурами информации в памяти, а затем происходит более или менее быстрый поиск решения, соотнесение полученных результатов с целью, контроль за исполнением и т. д. Однако о творческом мышлении можно говорить только тогда, когда эти этапы проистекают из гностической потребности, окрашены познавательными эмоциями, когда мотив лежит в структуре самой деятельности, а не вне ее, когда личностью руководит интерес и азарт.

Такие общеинтеллектуальные операции, как сравнение, аналогия, обобщение, абстрагирование, конкретизация, анализ, синтез органично включены в ткань творческого мышления и выполняют в нем те же функции, что и во всяком другом мыслительном акте – функцию деятельности средств. Они необходимы для реализации внутренних импульсов, самого направления творческой мысли. Они окрашены спецификой творческого мотива, но сами по себе не могут считаться специфическими.

Понятно, что, если процесс мышления окрашен мотивом познания, живым интересом, то мышление протекает более динамично, быстрее происходит «сверка» результатов с целью, подбор вариантов становится более точным. Таким образом, только через единство личности и познавательных процессов творческое мышление приобретает свою специфичность, и разворачивается оно также только через непрерывное взаимодействие личности и познавательных процессов.

Таким образом, к понятию творческого мышления правомерно применять структурный анализ. Структура творческого мышления неоднородна и включает компоненты разных уровней. В целом целесообразно говорить о двух группах составляющих творческого мышления: процессуальных и личностных. К процессуальным относятся такие составляющие как интеллектуальная активность и инициатива, механизм вероятностного прогнозирования, мыслительные действия и операции, творческая интуиция. К личностным компонентам относятся разноуровневые качества творческой личности и качественно специфическая мотивация, складывающаяся из познавательной мотивации и мотивации субъективной трудности. В целостной структуре творческого мышления имеются как общепсихические компоненты, объединяющие творческое мышление с другими познавательными функциями (например, мыслительные операции), так и специфические составляющие, которые могут выступать в качестве критерия при его определении.

## Библиографический список

1. **Альтшуллер, Г. С.** Алгоритм изобретения [Текст]/ Г. С. Альтшуллер. – М., 1979. – 150 с.
2. **Альтшуллер, Г. С.** Творчество как точная наука [Текст]/ Г. С. Альтшуллер. – М., 1979. – 78 с.
3. **Барон, Ф.** Личность как функция проектирования человеком самого себя [Текст]/ Ф. Барон // Вопросы психологии, 1990, № 2. – С. 153–158.
4. **Богоявленская, Д. Б.** О предмете и методе исследования творческих способностей [Текст]/ Д. Б. Богоявленская // Психологический журнал, 1995, Т. 16, – № 5. – С. 49–58.
5. **Богоявленская, Д. Б.** Об одном из подходов к исследованию интеллектуального творчества [Текст]/ Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии, 1976, – № 4. – С. 69–79.
6. **Васильев, И. А.** Рефлексивный подход к изучению и развитию творческого мышления [Текст]/ И. А. Васильев // Вопросы психологии, 1991, – № 3. – С. 103–104.
7. **Гагай, В. В.** Когнитивно-личностные факторы развития творческого мышления младших школьников [Текст]/ Гагай В. В. – Шадринск, 1999. – 173 с.
8. **Герасков, Е.** Некоторые аспекты интуиции и установки [Текст]/ Е. Герасков // Вопросы психологии, 1988, – № 5. – С. 117–121.
9. **Кирнос, Д. И.** Индивидуальность и творческое мышление [Текст]/ Д. И. Кирнос. – М., – 1992. – 211 с.
10. **Коган, И. М.** Творческий поиск: энерго-мотивационный аспект [Текст]/ И. М. Коган // Вопросы психологии, 1992, – № 1. – С. 138–145.
11. **Лук, А. Н.** Мышление и творчество [Текст]/ А. Н. Лук – М., 1976. – 239 с.
12. **Лук, А. Н.** Юмор, остроумие, творчество [Текст]/ А. Н. Лук – М., 1977. – 177 с.
13. **Мейтув, П. Л.** Развитие индивидуального творческого мышления [Текст]/ П. Л. Мейтув, Б. И. Буторин – М., 1994. – 276 с.
14. **Пономарев, Я. А.** Психология творчества и педагогика [Текст]/ Я. А. Пономарев – М., 1976. – 366 с.
15. **Роджерс, К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст]/ К. Роджерс – М., 1994. – 358 с.
16. **Роджерс, Н.** Творчество как усиление себя [Текст]/ Н. Роджерс // Вопросы психологии, 1990, – № 1. – С. 151–156.
17. **Рубинштейн, С. Л.** Проблемы общей психологии [Текст]/ С. Л. Рубинштейн – М., 1976. – 415 с.
18. **Фельдштейн, Д. И.** Психология развивающейся личности [Текст]/ Д. И. Фельдштейн. – М., Воронеж, 1996. – 512 с.
19. **Франселла, Ф.** Новый метод исследования личности [Текст]/ Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М., 1987. – 234 с.
20. **Эльконин, Д. Б.** Психическое развитие в детском возрасте. Избр. психологические труды [Текст]/ Д. Б. Эльконин. – М., 1989. – С. 122–281.

УДК 796.074

**Балчирбай Мира Васильевна**

*Аспирант Тувинского государственного университета, Кызыл*

**Дажы Чечена Алдын-ооловна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры Тувинского государственного университета, Кызыл*

**Ооржак Херел-оол Дажы-Намчалович**

*Доктор педагогических наук, профессор, декан факультета физической культуры и спорта Тувинского государственного университета, herel-ool@mail.ru, Кызыл*

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ ПО СПОРТИВНО-  
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ ТУРИЗМУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 8–9-х  
КЛАССОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА**

***Balchirbai Mira Vasilevna***

*Aspirant of the Tuva state university*

***Dazhy Chechena Aldyn-oolovna***

*The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of theoretical bases of physical training of the Tuva state university, Kyzyl*

***Oorzhak Herel-ool Dazhy-Namchalovich***

*The doctor of pedagogical sciences, the professor, herel-ool@mail.ru, Kyzyl*

**EFFICIENCY OF THE PROGRAM ON SPORTS TOURISM  
FOR OF SCHOOLBOYS 8–9 CLASSES OF RURAL SCHOOLS  
OF REPUBLIC TYVA**

Туризм является важнейшим сегментом сферы производства услуг в современном мировом хозяйстве, а во многих странах он сформировался в отдельную, развивающуюся индустрию. По оценочным данным, суммарный доход стран от международного туризма составляет около 7% общего объема мирового экспорта и 30% мирового экспорта услуг. По прогнозам Всемирной туристской организации, международный туризм станет ведущей экспортной отраслью в мире. При сложившихся темпах роста (51% ежегодно) в этом году путешествует около 1млрд человек, в 2020 г. будут путешествовать 1,5 млрд человек [5, с. 139–141].

Неуклонный рост влияния туризма как на мировую экономику в целом, так и на экономику отдельных стран и регионов является одной из наиболее значительных, постоянных и долгосрочных тенденций, которая способствует формированию и развитию мирового хозяйства. Становится очевидным превращение туризма в крупную самостоятельную отрасль национальной экономики, деятельность которой направлена на удовлетворение специфических потребностей населения [2, с. 18–23].

Тува, обладая уникальными природными ресурсами и самобытной культурой кочевого народа, имеет огромный нереализованный потенциал для развития туризма на международном и региональном рынках. Тувинские земли как магнит притягивают к себе путешественников, туристов. Тува – богатейший регион с нетронутой природой, с разнообразными археолого-историческими памятниками и обладает огромными туристическими ресурсами: высокая степень эстетической привлекательности ландшафта, условия для организации горного приключенческого туризма, курортного лечения, научного и историко-этнографического туризма, рафтинг-сплав по горным рекам, скалолазание, горное восхождение [7, с. 23–24].

Туристический потенциал рекреационных ресурсов и историко-культурного наследия позволяет Туве гармонично интегрироваться в международный рынок туризма и достичь интенсивного развития туризма в стране. Это обеспечит устойчивый рост занятости и доходов населения, стимулирование развития смежных с туризмом отраслей и увеличение притока инвестиций в национальную экономику.

Индустрия туризма в Туве на государственном уровне признается одной из приоритетных отраслей экономики, наряду с сельским хозяйством. Поэтому по инициативе Председателя правительства Р. Т. Шолбана Валерьевича Кара-оола 2010 г. в Республике Тыва объявлен Годом туризма. За весь 2010 г. проводились различные мероприятия для дальнейшего прорыва в этой сфере. Все предусмотренные финансовые средства были направлены, прежде всего, на создание туристической инфраструктуры – строительство турбаз различной спецификации. Главное, на что рассчитывают власти Тувы, обозначив серьезность намерений в сфере развития туризма – это вызвать интерес к партнерству с другими регионами, частных инвесторов России и зарубежья [4, с. 10–11].

Анализ статистических и эмпирических данных свидетельствует о возрастающем интересе к тувинскому туристическому продукту и благоприятных тенденциях роста количества туристов и расширения рынков сбыта. В 2009 г. посетило два раза больше туристов чем в 2008 году, около 70 тысяч туристов, что означает повышенный интерес к уникальной природе Тувы.

Республика становится более привлекательной для бизнесменов, спортсменов, ученых, любителей экстремального отдыха, а также для людей, интересующихся природой, историей и другими достопримечательностями. Поскольку, большую часть территории Тувы занимают горы (82%), то именно они являются наиболее привлекательным ресурсом для туристов дальнего зарубежья, ведь приключенческий туризм пользуется высоким спросом на мировом туристическом рынке и регион относится к Енисейской туристской зоне, которая расположена в Центральной Азии. Это вторая по площади туристская зона России. Туристская специализация – спортивно-оздоровительно-познавательная. Зона привлекательна прежде всего своей природной аттрактивностью – тайга, степи, полупустыни, многочисленные живописные горные и предгорные ландшафты, водные про-

странства и реки, главная из которых Енисей, хорошо сохранившаяся флора и фауна [3, с. 208].

Для того чтобы выявить особенности современного этапа развития туризма в Туве, мы изучили историю и становления туризма.

В 30–40 годы в Туве практиковались военные походы, военнизированные игры. Инициаторами спортивно-туристской работы выступали комсомольцы. Среди активистов тех лет можно назвать Бердова, А. Толпышева (футболисты), В. В. Чемкова, Н. В. Бражникова (волейбол, легкая атлетика). Всюду активизировалась массовая физическая культура.

Появляются новые формы активных занятий физической культурой. Например, становятся модными длительные пешие и лыжные походы (переходы) по территории республики, которые практиковались и до этого года. Лыжные переходы совершались ежегодно между хошунами (район), сумонами, до Кызыла и из Кызыла.

Но самым значительным событием в физкультурном движении Тувинской Народной Республики был исторический лыжный переход 1942 г. по маршруту: Кызыл – Сесерлиг – Туран – Тоора-Хем – Хараал (золотой прииск) – через хребет Академика Обручева Тере-Хол – через Сенгилен (высота 3276 метр над уровнем моря) Качык – Нарын – Эрзин – Самагалтай – через Танну-Ола – Хол-Оожу – Дурген-Бажы – Бай-Хаак – Доора-Хадын – Суг-Бажы – Элегест – Кызыл (всего 2040 км). Кто же они, решившие бросить вызов морозу, бездорожью? Самые обыкновенные араты того времени: Ховалыг Нурсат, Тюлюш Кунгаа из Улуг-Хемского хошуна и Оюн Санчай из Танды [7, с. 59–60, 64].

Каждый туристский поход любой направленности должен иметь цель, для решения которой выбирается район путешествия и разрабатывается маршрут. В 1942 г. в необыкновенном лыжном переходе простые тувинские парни показали отвагу, смелость, мужество, героизм, культурный рост и умение ориентироваться на местности тувинского народа.

После вхождения ТНР в состав СССР в 1944 г. туризм стал наиболее популярным видом спорта. Сыграли в этом большую роль приезжие учителя разных специальностей из-за Саян, такие как Зоя и Федор Журавлевы, Николай Ярославцев и другие. С каждым годом туризм наполнялся новыми формами и содержанием, стал более притязательным, появились новые виды [4, с. 9]. И все таки, самой популярной формой остается поход. На это влияло географическая особенность республики и кочевнический образ жизни тувинцев. Ведь, рельеф Тувы характеризуется наличием мелких межгорных котловин с резко отличающимся от окружающих гор ландшафтом. Горы занимают около 82% территории республики, а равнинные участки – лишь 18%. Именно, поэтому в 1969 г. была создана маршрутно-квалификационная комиссия (МКК) и оформлена картотека маршрутов по трем видам туризма (пешеходного, велосипедного, лыжного). В начале ходили с целью ознакомления с родным краем, природой. В основном были пешие туристические группы, в газете «Тувинская правда» (1963 г.)

корреспондент В. Медведев написал, что 1952–1954 годах было положено начало организованным массовым походам юных туристов. В те годы многодневное путешествие к отрогам Танну-Ола совершили под руководством Л. И. Солоникиной туристы из г. Шагонара. По 260-километровому маршруту г. Кызыл – Тес-Хемский район прошли юные путешественники г. Кызыла руководимые З. И. Журавлевой. Успешно завершили штурм один из высоких вершин Тувы – Мунку-Хайыр-Хан-Ула отряд школьников Бай-Тайги во главе с учителями Тозарашем, Хомушку и Салчаком. Освоили маршрут Кызыл-Мажалык – оз. Кара-Холь юные туристы из Барун-Хемчика (руководитель – А. С. Даржаа). А в 1971 г. вышла книга Ф. А. Журавлева «С рюкзаком по Туве», в ней были описаны 7 маршрутов походов выходного дня, 31 маршрутов многодневных путешествий.

В истории туризма в Туве с 1960 по 1980 гг. подготовкой инструкторов по туризму занимался клуб «Демирсал». Руководителем его на протяжении ряда лет был Яков Кромм, журналист телевидения, который погиб с группой туристов при восхождении на гору Белый Клык 2 мая 1980 г. «Демирсал» своими силами построил в районе Ондум турбазу для самостоятельных туристов, где проводились сборы туристов, в основном для начинающих.

До 1990 гг. туризм, как самостоятельный и коммерческий развивался постепенно. Несмотря на все экономические трудности в стране в 90-х годах, в республике туризм прошел критическую точку своего падения, и в его развитии наметилась положительная тенденция [4, с. 10].

В контексте изложения необходимого и своевременного поиска оптимизированных научных методологических и методических подходов к постановке проблемы дальнейшего эффективного развития туризма в республике Тува, как важнейшего сегмента сферы производства услуг, нами разработана и апробирована программа по спортивно-оздоровительному туризму для учащихся 8–9 классов общеобразовательных сельских школах республики. Спортивно-оздоровительный туризм – самостоятельная и социально-ориентированная сфера, образ жизни значительной прослойки общества; эффективное средство духовного и физического развития личности, воспитания бережного отношения к природе, взаимопонимания и взаимоуважения между народами и нациями; форма «народной дипломатии», основанной на реальном знакомстве с жизнью, историей, культурой, обычаями народов, наиболее демократичный вид отдыха, характеризующийся специфической формой народного творчества, свободным выбором формы собственной активности всех социально-демографических групп населения [9, с. 19–22].

В основе этой программы лежит теоретическая и практическая подготовка по туризму учащихся 8–9 классов, как инструкторов и гидов по туризму, учитывающая этнологические аспекты тувинского народа. Так как использование народных обрядов и обычаев в туризме – не просто дополнительные услуги. Это – сфера патриотического воспитания населения, удовлетворение духовных потребностей и запросов современного общества. На сегодняшний день данная задача актуальна не только в педагогическом

смысле, но имеет в некоторой степени и политическое звучание. Ведь традиция, правило, предписания являются своеобразными «регулирующими» жизни человека в природе и обществе.

Верность традиции, общепринятой норме, выработанной в той или иной национальной культуре, – основные постулаты этнической (традиционной) педагогики. Воспитание национальной памяти означает формирование у детей внимания к духовной культуре своего народа, интереса и уважения к историческому прошлому. Каждое занятие по туризму может дать детям необходимую информацию о народной культуре, из которой складывается целостная картина национальных корней, рождается чувство исторической общности поколений [1, с. 22].

Методологической основой исследования являются труды тувинских ученых Х. Д.-Н. Ооржака, И. У. Самбу, О.Ч. Ондара, Е. М. Аг-оол, Ч. А. Дажы, а также отечественных ученых теоретиков и практиков по теории и методике физического воспитания, спортивно-оздоровительному туризму Л. А. Вяткина, Е. В. Сидорчука, Д. Н. Немытова, Ю. С. Константинова, В. И. Прокопенко, Ю. Н. Федотова, А. Ю. Александровой, Г. С. Усыскина.

Целью исследования являлось экспериментальное обоснование эффективности программы по спортивно-оздоровительному туризму для учащихся 8–9 классов общеобразовательных сельских школах республики в повышении уровня физического состояния и познавательной активности учащихся.

**Организация исследования.** Исследование было проведено в период с 2008 по 2010 гг. в три этапа. Эксперимент проводился в четырех группах с участием 80 учащихся 8–9 классов, разделенных на контрольные (КГ) и экспериментальные (ЭГ) в общеобразовательной школе № 1 поселка «Кызыл-Мажалык» Барун-Хемчикского района. (4 группы – 8 а, 9 а классы экспериментальные, 8 б, 9 б – контрольные).

Учащиеся КГ занимались по федеральной государственной программе дисциплины «Физическая культура». А экспериментальные группы – по разработанной нами программе спортивно-оздоровительного туризма в качестве национально-регионального компонента.

В результате проведенного эксперимента нами была отмечена не только достоверная тенденция к улучшению физической подготовленности испытуемых ЭГ во всех пяти контрольных тестах, но и изменения морфофункционального состояния в лучшую сторону.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что занятия по туризму на основе нами разработанной программы оказали благоприятные воздействия не только на показатели физического развития, подготовленности, но и на умственно-познавательной активности учащихся. Например, статистически значимо повысился уровень динамической силы ( $t = 3,21$ ,  $p < 0,05$  у мальчиков,  $t = 3,14$ ,  $p < 0,05$  у девочек), скоростных способностей ( $t = 2,14$ ,  $p < 0,05$  у мальчиков,  $t = 3,2$ ,  $p < 0,05$  у девочек), координационных способностей ( $t = 6$ ,  $p < 0,01$ ), выносливости ( $t = 2,76$ ,  $p < 0,05$  у

мальчиков,  $t = 2,78$ ,  $p < 0,05$  у девочек), скоростно-силовых качеств ( $t = 3,10$ ,  $p < 0,01$  у мальчиков,  $t = 2,11$ ,  $p < 0,05$  у девочек), а также уровень физического состояния в целом ( $t = 4,5$ ,  $p < 0,01$ ).

У учащихся же КГ прирост уровня физического состояния вырос в среднем на 10%.

Таким образом, разработанная нами программа по спортивно-оздоровительному туризму для учащихся 8–9 классов общеобразовательных сельских школ Республики Тыва, основанная на этнических аспектах тувинского народа, показала достаточно высокую эффективность и может применяться в учебной деятельности школ в качестве национально-регионального компонента.

### Библиографический список

1. **Аг-оол, Е. М.** Тувинские игры, элементы национальных видов спорта и танцев на уроках физической культуры в начальной школе [Текст]/ Е. М. Аг-оол – Кызыл, 2004. – С. 22.
2. **Александрова, А. Ю.** География туризма [Текст]/ А. Ю. Александрова – М., 2008. – С. 18-23.
3. **Вяткин, Л. А.** Туризм и спортивное ориентирование [Текст]/ Л. А. Вяткин, Е. В. Сидорчук, Д. Н. Немытов. – М., 2001. – 208 с.
4. **Дажы, Ч. А.** Организация многодневных походов и массовых туристических соревнований школьников (учебно-методическое пособие для студентов ФФКиС) [Текст] / Ч. А. Дажы. – Кызыл, 2006. – С. 10–11.
5. **Ключников, А. В.** Менеджмент туризма [Текст]/ А. В. Ключников – М., 2009. – 228 с.
6. **Константинов, Ю. С.** Детско-юношеский туризм [Текст]/ Ю. С. Константинов – М., –С. 139–141.
7. **Ооржак, Х. Д-Н.** История развития физической культуры и спорта в Туве до 1945 года [Текст]/ Х. Д-Н. Ооржак. – Кызыл, – 1994. – С. 59–60, 64.
8. **Усыскин, Г. С.** Очерки истории российского туризма [Текст]/ Г. С. Усыскин . – СПб., 2007. – 208 с.
9. **Федотов, Ю. Н.** Спортивно-оздоровительный туризм [Текст]/ Ю. Н. Федотов, И. Е. Востоков. – М., 2008. – 464 с.

УДК 378

**Киселева Татьяна Юрьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФНК НГПУ, музыкальный руководитель ГБОУ НСО ОЦДК, kitayr@yandex.ru, Новосибирск*

**Беловолова Светлана Павловна**

*Доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начальных классов НГПУ, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск*

**АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ**

**Kiseleva Tatiyana Yurievna**

*Post candidate of the pedagogical sciences, assistant professor of the pulpit педагогики and psychologies FNK NGPU, music leader GBOU NSO OCDK, kitayr@yandex.ru, Novosibirsk*

**Belovolova Svetlana Pavlovna**

*Doctor of pedagogical sciences, professor, dean of the faculty of primary school NSPU, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk*

**ART THERAPY AS A PSYCHO-EDUCATIONAL TECHNOLOGY**

В современном обществе и в системе образования все более отчетливо обнаруживается ряд проблем социально-педагогического характера. В связи с повышением социального престижа интеллекта и научного знания педагогическая установка в первую очередь на развитие мышления превращает эмоционально-духовную сущность ребенка во вторичную ценность. Низкий социокультурный уровень ближайшего окружения, отсутствие должного воспитания, внимания и контроля со стороны родителей и учителей приводят к трудностям в обучении и адаптации в детских коллективах, к снижению продуктивности интеллектуальной деятельности, к поведенческим и эмоционально-волевым отклонениям. Бездуховность, потребительское отношение к жизни, снижение интереса к культурным ценностям зачастую являются причиной ухода детей в асоциальные компании, алкоголизм, наркоманию.

Давайте не будем забывать, что мы – педагоги работаем с детьми не только для того, чтобы они усвоили определенный объем информации. Именно педагоги призваны учить детей любить себя и других, видеть и слышать красоту окружающего мира, помочь поверить в свои силы и возможности, поддерживать в детях жажду познания и творчества, данную человеку от природы.

Анализ научной литературы и обобщение практического опыта свидетельствуют о повышении интереса педагогов к использованию искусства в воспитательных целях, т.к. именно в искусстве наиболее полно и последовательно проявляются художественные возможности человека.

Придавая огромное значение формированию личности посредством искусства, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, М. С. Каган, Б. М. Неменский, М. М. Бахтин и другие авторы отмечали, что приобщение ребенка к миру прекрасного, «погружение его в удивительный мир единства чувств и мыслей, преобразующих человека, обогащает его, раскрывает творческий потенциал» (М. С. Каган) [3, с. 80–81].

В связи с вышесказанным особый интерес представляет педагогическое направление арт-терапии. При этом названный термин используется не в буквальном контексте – лечение (от лат. *therapia*), а в смысле «исцеления», «социального врачевания» личности, изменения стереотипов ее поведения и повышения адаптационных способностей средствами художественной деятельности.

Словосочетание «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности (Л. С. Брусиловский, О. Дьюхерст-Меддок, А. И. Копытин, Л. Д. Лебедева, А. В. Сизова и др.).

Современные исследователи (А. В. Сизова, В. Н. Коропулина, М. Н. Смирнова, Н. Ю. Гордеева), рассматривая коррекционные возможности арт-терапии, определяют ее как технологию реабилитации лиц с ограниченными возможностями средствами искусства и художественной деятельности, базирующуюся на способности человека к образному восприятию окружения и упорядочиванию своих связей с ним в любой художественной, символической форме.

Коррекционные возможности арт-терапии связаны, прежде всего, с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества.

Лечебный и коррекционный эффект использования разных видов арт-терапии подтверждается широким спектром работ по музыкотерапии (Л. С. Брусиловский, В. И. Петрушин, И. М. Гринева), вокалотерапии (С. В. Шушарджан), изотерапии (А. И. Захаров, Р. Б. Хайкин, М. Е. Бурно), библиотерапии (В. В. Мурашевский, А. М. Миллер, Е. Ю. Рау, Ю. Б. Некрасова), имаготерапии (И. Е. Вольперт, Н. С. Говоров).

Использование арт-терапии в образовании в качестве эффективного развивающего средства изучают Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская, Л. Д. Лебедева, А. В. Сизова и др.

*Педагогическое направление арт-терапии* имеет неклиническую направленность и рассчитано как на потенциально здоровую личность, так и личность с особенностями в развитии. Многочисленные зарубежные и отечественные исследования отмечают, что арт-терапия не имеет противопоказаний. Л. Д. Лебедева пишет о том, что любой человек, независимо от культурного опыта и художественных способностей, может быть участником арт-терапевтического процесса [1].

На первый план в педагогическом подходе выходят задачи развития, воспитания, социализации. Центральная фигура в арт-терапевтическом про-

цессе – личность, стремящаяся к саморазвитию и расширению диапазона своих возможностей. По словам известного психотерапевта В.В. Макарова, арт-терапия полностью соответствует все возрастающей потребности современного человека в мягком, экологическом подходе к его проблемам, неуспешности или неполной самореализации [2].

Согласно В. Беккеру-Глошу, назначение арт-терапии не в том, чтобы выявлять психические недостатки или нарушения. Напротив, она обращена к сильным сторонам личности, а также обладает удивительным свойством внутренней поддержки и восстановления целостности человека [1].

От современного искусства арт-терапию отличает то, что для неё важен в первую очередь процесс творчества и нет особой необходимости в специальных навыках. Говоря *о творчестве с точки зрения арт-терапии*, мы имеем ввиду не общепринятое о нем понимание, как о процессе создания новых материальных и духовных ценностей, а рассматриваем его как преодоление человеком своих границ, расширение пределов своего существования, попытку постигнуть некие гармонии жизни, пробуждение активности, направленной на реализацию предельных творческих возможностей.

Для подтверждения эффективности арт-терапевтического метода как средства обогащения социокультурного опыта младших школьников на базе ГБОУ НСО для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Областной Центр диагностики и консультирования» было проведено экспериментальное исследование.

Структурное подразделение – Школа-Центр – представляет собой диагностические группы с ограниченным сроком пребывания (40–45 дней) детей от 3 до 12 лет. Подавляющее большинство воспитанников Школы-Центра – это дети из детских домов, приютов, неблагополучных, неполных и приемных семей Новосибирской области, имеющие различные хронические, нервно-психические заболевания.

В рамках эксперимента в 2005 г. была разработана и реализуется по сей день программа педагогической арт-терапии «Арт-гармония», основным назначением которой является не столько прямая передача детям специальных умений и навыков, сколько решение задач активизации их внутреннего потенциала, повышения мотивации к различным видам художественной деятельности, развития творческой активности, формирования адекватного межличностного поведения и конструктивного общения на основе эмоционально-значимой деятельности.

В результате теоретического и практического исследования были выявлены и подтверждены *педагогические условия*, способствующие эффективному обогащению социокультурного опыта младших школьников средствами педагогической арт-терапии:

1. *разработка и реализация программы педагогической арт-терапии, основанной на комплексном воздействии различных видов искусств на личность ребенка.*

У искусства свой особый предмет для «разговора»: человеческие эмоции, настроения, стремления, идеалы. Чувство, передаваемое разными ху-

дожественно-эстетическими средствами на зрительные, слуховые, двигательные ощущения не разложимо, оно едино. Человек, слушающий музыку, зачастую достраивает звучащий фон визуальными образами, дополняет ее движениями.

Поэтому программа «Арт-гармония» основана на *комплексно-тематическом подходе*, требующем осуществления межпредметных связей и позволяющем объединить мастерство всех педагогов. Сущность комплексного подхода заключается в том, что все разделы художественного воспитания направлены на решение одних и тех же задач своими специфическими средствами и методами. Музыкальный руководитель, педагог по изобразительности, библиотекарь, воспитатели, тесно взаимодействуя друг с другом, работая в соответствии с тематическим годовым планом, одновременно осуществляют подготовку к очередному художественному событию. Это способствует целостному восприятию детьми окружающего мира, помогает устанавливать связь ребенка с жизнью средствами художественных образов.

Программа педагогической арт-терапии «Арт-гармония» представляет собой комплекс, включающий следующие блоки:

- *музыкотерапию* (воздействие через восприятие музыки, пение, игру на музыкальных инструментах);
- *танцетерапию* (воздействие через движения под музыку: танец, пластику, ритмику);
- *театротерапию* (воздействие через образ, театрализацию, инсценирование);
- *изотерапию* (воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством).

Каждый блок имеет определенное коррекционно-развивающее значение.

2. необходимым требованием, предъявляемым к *содержанию* арт-деятельности, является то, что оно *должно быть насыщено, интересно и эмоционально значимо для детей, разнообразно по видам деятельности и должно позволять каждому ребенку реализовать свои творческие возможности*. В состоянии интереса у ребенка повышается интеллектуальная активность, внимание, любознательность, увлеченность художественной деятельностью, а состояние радости от процесса творчества подкрепляет чувство уверенности и собственной значимости.

3. *педагогами используются методы и формы работы, стимулирующие активность воспитанников в различных видах арт-деятельности, закрепляющие положительную мотивацию и эмоционально-ценностное отношение к ней; взаимоотношения с воспитанниками строятся на основе диалога, понимания, принятия*.

Педагог и воспитанник выступают в процессе художественной деятельности как две активные стороны взаимодействия, где воспитанник не пассивно ведомый, а самостоятельно «идуший за ведущим». Для этого на занятиях должна царить благоприятная доброжелательная атмосфера, а ребенок

должен ощущать защищенность и стабильность. В первую очередь для ребенка нужно обозначить интересную и эмоционально значимую цель, личную перспективу. Детям нужно четко объяснить, что в их творчестве нет «правильного» и «неправильного», что создание образов – это лишь способ передачи своего опыта, мыслей и чувств другим людям. Детям нужно чувствовать себя в безопасности, знать, что их не будут ругать, оценивать отрицательно. И здесь главное – это установка педагога на успех каждого ребенка, независимо от его проблем: «Ты можешь все, просто ты об этом еще не знаешь».

Для ребенка важна каждая мелочь: подкрепление взглядом, жестом, кивком головы. Похвала педагога даже за незначительный успех окрыляет – появляется желание «свернуть горы», готовность совершенствовать качество своего исполнения, а замечания педагога не воспринимаются как личная обида, а лишь как подсказка – как сделать лучше. Интенсивность арт-деятельности, новизна эмоциональных впечатлений, увлеченность захватывают детей и через некоторое время они забывают о своих прежних неудачах, неуверенности, с жадностью впитывают новые знания, впечатления.

Особенностью арт-терапевтического подхода является и то, что качество продуктов детской художественной деятельности определяется не по параметрам сценического или изобразительного совершенства, а по иным критериям: по степени проявления интереса детей, активности, по степени удовлетворенности ребенка процессом художественной деятельностью и эмоционального благополучия, по степени развития коммуникативных контактов со сверстниками и взрослыми на основе художественной деятельности.

Тем не менее, в процессе арт-терапевтического воздействия искусства наблюдаются качественные изменения личности ребенка: это не только вытеснение предшествующего негативного опыта (застенчивости, тревожности, неуверенности, страха публичных выступлений), но и приобретение новых художественных потребностей, обогащение новыми способами художественной деятельности, активизация внутренних ресурсов.

В соответствии с тематическим планом дети постепенно и целенаправленно включаются в совместную арт-деятельность (регулярные занятия по всем блокам арт-терапии; участие в художественных событиях: в первый день пребывания в Школе-Центре – это открытие «Центр встречает гостей», на третьей неделе – развлечение «Петрушкины затеи», в последний день пребывания – заключительное театрализованное представление; на протяжении всего заезда – выездные художественные события: посещение театров, музеев, концертов, библиотеки).

Часто, придя на первое занятие, некоторые дети сразу же заявляют: «Я не умею», «Я не хочу» или «Терпеть не могу музыку (рисование)»... У большинства детей наблюдаются скованность, напряженность, тревожный взгляд, либо, напротив, расторможенность, гиперактивность, нервный тик.

Откуда эта нежелание заниматься художественной деятельностью?

Специальное исследование данной проблемы выявило следующее: одна из причин – это отсутствие у детей практического творческого опыта и негативный предшествующий опыт в художественных видах деятельности. Кроме того, большая часть детей не имеет возможности получить полноценное художественное воспитание в детском саду в силу того, что во многих деревнях и селах Новосибирской области они попросту отсутствуют. А так как в Школу-Центр попадают «особые» дети с проблемами в развитии, поведении, то выяснилось, что во время школьных праздников большинство из них выступают в качестве зрителей, а не участников. И это понятно: для учителя проще подготовить к выступлению дисциплинированного ребенка с хорошей памятью, речью и т. д.

Мы выяснили, что 53% из наших подопечных в своих школах не принимает участие в культурно-массовых мероприятиях совсем, 14% – редко, и только 33% детей принимают в них активное участие, хотя в 67% школ организуются культурно-массовые мероприятия, в 13% школ – не организуются и в 20% школ организуются редко. В основном дети называют Новый год, 8 марта, 23 февраля. В 50% школ нет преподавателя музыки, в 83% нет учителя рисования, а, следовательно, эти уроки ведет учитель начальных классов, не всегда владеющий такого рода деятельностью. Опрос детей показал, что часто уроки музыки сводятся к записи под диктовку текстов песен, разучиванию мелодии под магнитофон, на уроках изобразительности учитель вывешивает образец, который дети должны срисовать. Это хорошо, если учитель обладает музыкальным слухом и элементарными навыками рисования, а если нет!

Целенаправленное использование *методов стимулирования мотивации* деятельности и поведения оказывает неизменно положительное влияние на эмоционально-волевую сферу младших школьников. Для поддержания постоянного интереса детей к различным видам арт-деятельности, особое значение имеет внимание педагогов к чувству эмоционального удовлетворения детей от собственного творчества. Рост мотивации заметно повышает активность и уверенность в себе: дети начинают осознавать свою значимость, ответственность, ощущать коллектив как единое целое в достижении поставленной цели, а, следовательно, улучшаются взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

К концу пребывания в Школе-Центре все дети (естественно, в силу своих возможностей) становятся и певцами, и художниками, и танцорами, и артистами. На заключительном театрализованном представлении, на котором собираются родители и все педагоги Школы-Центра, дети демонстрируют все, чему научились. Такие представления мы называем художественными событиями: совместным бытием детей и взрослых. И действительно, совместные переживания детьми и взрослыми незабываемых творческих моментов жизни надолго оставляют в памяти всех участников события яркий эмоциональный отпечаток.

Для выявления эффективности арт-терапевтического метода в обогащении социокультурного опыта были выделены следующие критерии: *моти-*

*вакционно-ценностный* (положительное эмоциональное отношение к арт-деятельности, стремление и желание улучшить качество художественных знаний и умений, высокая продуктивность, уровень самостоятельности, активность и уверенность в себе), *когнитивный* (усвоение художественных представлений, знаний о разных видах искусства и способах осуществления арт-деятельности; сформированность потребности в самостоятельной познавательной активности; способность запоминать информацию, сравнивать, анализировать), *деятельностный* (усвоение практического опыта в коллективной арт-деятельности, опыта творческой и коммуникативной деятельности; вклад в совместную деятельность и психологическую атмосферу коллектива; степень адаптированности в детском коллективе).

Экспериментальные данные позволили проследить положительную динамику по выделенным критериям, что представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Динамика обогащения социокультурного опыта младших школьников средствами педагогической арт-терапии, в %

Критерии обогащения социокультурного опыта младших школьников	Уровни обогащения социокультурного опыта младших школьников	До эксперимента	После эксперимента
Мотивационно-ценностный	высокий	30	89
	средний	45,7	10
	низкий	24,3	1
Когнитивный	высокий	13	70
	средний	50	27
	низкий	37	3
Деятельностный	высокий	13,3	55,7
	средний	45,7	37,7
	низкий	41	6,6

Данные таблицы 1 показывают, что положительная динамика представлена по показателям всех компонентов процесса обогащения социокультурного опыта младших школьников средствами педагогической арт-терапии.

Сравнение результатов до и после эксперимента отражает положительную динамику не только по количественному составу групп младших школьников с разными уровнями обогащения социокультурного опыта средствами арт-терапии, но и изменения средних значений коэффициентов для высокого, среднего и низкого уровней (таблица 2).

Таблица 2 – Уровни обогащения социокультурного опыта младших школьников средствами педагогической арт-терапии, в %

Уровни обогащения социокультурного опыта младших школьников	Показатель в %	
	Исходные данные	Конечные данные
Высокий	18,8	71,6
Средний	47,1	24,7
Низкий	34,1	3,7

Различия в уровне позитивных изменений обогащения социокультурного опыта младших школьников позволяют сделать вывод об эффективности организации художественного воспитательного пространства методом арт-терапии.

Эти данные подтверждены и статистической обработкой результатов по методам t-критерия Стьюдента ( $t_{эмп} = 5,3$ , при  $t_{кр} = 3,46$  ( $p \leq 0,001$ ) и степени свободы 58) и ранговой корреляции ( $R_{эмп} = 0,95$  при  $R_{кр} = 0,5703$  ( $p \leq 0,001$ ) и степени свободы 28), которые позволили не только выявить проявление положительного эффекта, но и оценить статистическую достоверность результата.

Таким образом, очевидно, арт-терапия в образовательном пространстве школы выступает как наиболее естественное и оптимальное условие для развития мотивационно-ценностной сферы личности, формирования у нее здоровых потребностей, мотивов и интересов деятельности (поведения), активной социальной позиции.

### Библиографический список

1. **Каган, М. С.** Философия культуры: Становление и развитие [Текст]: учеб. пособие / М. С. Каган, К. А. Сергеев, Р. В. Светлов и др.; Под ред. М. С. Кагана и др.; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – Изд-во Санкт-Петербург. Петербург. ун-та, 1995. – 309 с.
2. **Лебедева, Л. Д.** Педагогические основы арт-терапии [Текст]/ Л. Д. Лебедева. – Спб.: ЛОИРО, 2000. – 200 с.
3. **Макаров, Е. Г.** Преодолеть страх, или искусствотерапия [Текст]/ Е. Г. Макарова. – М.: Школа- Пресс, 1996. – 303 с.

УДК 378:796(076)

**Захарова Майя Егоровна**

*Старший преподаватель кафедры иностранных языков по гуманитарным специальностям Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова, mayaiza@mail.ru, Якутск*

**ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ  
У СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО  
ЯЗЫКА ПРИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ПОДХОДЕ**

**Maya Egorovna Zakharova**

*Senior tutor of the chair of foreign languages, North-Eastern State University named after M. K. Ammosov, mayaiza@mail.ru, Yakutsk*

**COGNITIVE AUTONOMY AT STUDENTS IN THE STUDY  
OF FOREIGN LANGUAGE WHEN DIFFERENTIAL APPROACH**

Разрабатывая содержание профессионального становления будущих учителей физической культуры и спорта и тренеров в процессе изучения иностранного языка, мы предусмотрели необходимость изучения иностранного языка не только через аудиторную, но и самостоятельную работу. Мы считаем необходимым при реализации третьего педагогического условия – использование методов активного обучения и создание предпосылок для самообразования студентов, использование самостоятельной работы студентов.

Различные аспекты самостоятельной работы, а также самообразования широко представлены во многих источниках [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Как дидактическое явление самостоятельная работа представляет собой с одной стороны учебное задание, с другой – форму проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения при выполнении задания, которое приводит учащихся либо к получению нового знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний [5, с. 146].

В области познавательной деятельности можно говорить о научной самостоятельности. Познавательная деятельность студентов осуществляется под руководством преподавателя. По мере интеллектуального развития степень вмешательства и внешней помощи со стороны педагога должна сокращаться, а уровень самостоятельности обучаемых должен возрастать. Но как показывает практика обучения в вузе, ведущая активность остается за преподавателем, выступающего в роли ретранслятора и контролера знаний. В итоге большинство студентов предпочитают репродуктивные методы работы.

В педагогической работе не сложилось единого мнения по вопросу, что же понимается под самостоятельной работой. Одними авторами самостоятельная работа определяется как метод обучения (В. Б. Еондарен-

ский, П. А. Глоридов, Е. Л. Клещев и др.), другими как прием, метод обучения (В. А. Маркова, А. М. Нетылько, А. В. Усова и др.), третьими – как форма организации деятельности (Н. Г. Дайри, Б. П. Есипов, Р. А. Низамов и др.), четвертыми – как педагогическое средство обучения, подготовки к самообразовательной деятельности (Г. Н. Кулагина, П. И. Пидкасистый, М. Н. Скаткин и др.)

Самостоятельная работа носит деятельностный характер и поэтому в ее структуре можно найти компоненты, характерные для деятельности: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль. В связи с этим можно выделить уровни, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы:

1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует).
2. Четкая постановка познавательных задач.
3. Алгоритм, метод выполнения работы.
4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.
5. Определение видов консультационной помощи.

Критерии оценки, отчетности.

Виды и формы контроля

Исследования ученых-педагогов и психологов позволяют условно выделить четыре уровня самостоятельной продуктивной деятельности учащихся, соответствующие их учебным возможностям:

1. Копирующие действия учащихся по заданному образцу.
2. Репродуктивная деятельность по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта.
3. Продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний.
4. Самостоятельная деятельность по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях.

В соответствии с уровнями самостоятельной продуктивной деятельности можно выделить различные типы самостоятельных работ. Рассмотрим некоторые, наиболее характерные классификации самостоятельных работ: В. Д. Добромислов, Е. Я. Голант, А. Ф. Соловьева, А. Г. Коваль классифицируют самостоятельные работы по отдельным дисциплинам, пытаясь учесть особенности мыслительных операций ученика при различных объектах познания и использования различных источников знания. По классификации И. И. Малкина каждый вид и тип самостоятельных работ определяет характер познавательной деятельности учащегося, степень его самостоятельности и творчества в выполнении работы. Он делит самостоятельные работы на четыре вида: репродуктивные, познавательно-поисковые, творческие, познавательно-практические. У П. И. Пидкасистого основным критерием является типизация умственных и практических действий ученика в ходе выполнения самостоятельной работы. Он выделяет: воспроизводящие, реконструктивно-вариативные, эвристические и творческие работы.

Мы сгруппировали виды самостоятельных работ в зависимости от дидактической цели и характера учебной деятельности. Наглядно это представлено таблице. В самостоятельную работу обучение говорению не включено, т. к. данный аспект работы должен проводиться при участии преподавателя.

Виды самостоятельных работ студентов при обучении по дифференцированным программам (таблица):

Виды самостоятельных работ	Дидактическая цель	Деятельность студентов
- Работа со словарями и справочниками - Составление словарей по группам	- Получение знаний о справочной литературе - отработка практических навыков по работе со словарем и справочниками	Репродуктивный, реконструктивный
Работа с компьютерными технологиями	Получение новых знаний	Репродуктивный, реконструктивный
Упражнения	Формирование умений и навыков по аспектам языка (фонетика. Лексика, грамматика)	Репродуктивный, реконструктивный,
Чтение текстов по специальности и по страноведению	Развитие умений и навыков чтения, формирование умений реферирования	Реконструктивный, творческий

Самостоятельная работа при овладении иностранным языком способствует развитию познавательной мотивации и вырабатывает стремление к поиску новых знаний и создает предпосылки для самообразования. Самообразование - это управляемый самим субъектом процесс обучения. Цель самообразования по мнению некоторых исследователей следующая:

- приращение личностного знания (А. К. Громцева, Г. Ф. Васильева и др.);
- приращение образованности (Г. Н. Сериков);
- совершенствование личностных качеств (М. С. Башкиров, В. М. Вергасов);
- рост уровня готовности личности к самообразованию (А. К. Громцева, Г. Н. Сериков).

Мы в своем исследовании остановились на следующей цели самообразования: повышение уровня образованности студентов. Решающая роль принадлежит самому студенту при отборе содержания образования, выбор форм, методов и средств его реализаций. К формам и методам самообразования относятся:

- а) работа с источниками информации;
  - б) коллективная работа (беседа, семинары, культура слушания, диалог с собеседником);
  - в) планирование домашней работы на определенный срок;
  - г) методика выделения главного, систематизация форм и методов работы
- и т. д.;

д) методы самостимулирования самообразования (самоубеждение, самоинструктирование, самонапоминание и т. д.).

На первых практических занятиях мы познакомили студентов с логической схемой дисциплины «иностранный язык» и разграничили учебный материал для самостоятельной работы в аудитории и дома. На занятии мы работали лишь с тем материалом, усвоение которого должно находиться под контролем преподавателя. Часть грамматического материала, работа над пополнением словарного запаса и особенно чтение было включено в самостоятельную работу студентов. Далее шел процесс обучения основам работы с книгой (словари, справочники по грамматике, учебники, журналы и газеты).

Самостоятельная работа на практических занятиях включала в себя и работу с ТСО. В репродуктивных упражнениях отработывалось произношение и техника чтения. Реконструктивные и творческие задания способствовали обучению аудированию (слушанию и пониманию монологических высказываний и беседы на иностранном языке).

Наиболее значимым компонентом самостоятельной работы является чтение и развитие обобщенных умений работы с иноязычной литературой, которые создают предпосылки для самообразования. Реализация поставленной задачи осуществлялась нами специальными упражнениями для овладения средствами и способами осуществления деятельности. Первые служат для накопления определенного запаса языковых единиц и приобретения языковых связанных с их узнаванием и декодированием при чтении; вторые на развитие умений смысловой переработки информации. Окончательное формирование умений происходит в результате практики в чтении.

В плане содержания самостоятельная работа включала в себя также и различные задания и упражнения, соответствующие трем уровням самостоятельных действий: репродуктивному, реконструктивному, творческому. Для дифференцированного обучения мы использовали элементы программированного обучения. Это были программированные операционные карты по грамматике и терминологической лексике, а также программа по обучению переводу с использованием словаря. Студенты работали самостоятельно в дифференцированном диапазоне. Такой вид работы позволил развить ряд навыков в более короткие сроки, чем при традиционной методике.

В целом же самостоятельная работа с предварительным обучением приемам работ имела несколько положительных моментов: позволила индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, предоставила определенную свободу творчества, дисциплинировала и способствовала повышению заинтересованности и сознательности в овладении языком.

### **Библиографический список**

1. Гиниатулин, И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете [Текст]/ И. А. Гиниатулин. – Свердловск: 1990. – 96 с.

2. **Громцева, А. К.** Формирование у школьников готовности к самообразованию [Текст]/ А. К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
3. **Нильсон, О. А.** Теория и практика самостоятельной работы учащихся [Текст]/ О. А. Нильсон. – Таллин: 1976. – 280 с.
4. **Первокурсникам** о самостоятельной работе: методические указания [Текст]/ сост. И. О. Котлярова, Г. Н. Серикова, В. А. Худяков; ред. Г. Н. Сериков. – Челябинск: ЧПИ, 1987. – 87 с.
5. **Пидкасистый, П. И.** Самостоятельная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование [Текст]/ П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
6. **Сериков, Г. Н.** Самообразование: Совершенствование подготовки студентов [Текст]/ Г. Н. Сериков. – Иркутск: Изд-во Иркут. Ун-та, 1991. – 232 с.
7. **Усова, А. В.** Формирование у учащихся учебных умений [Текст]/ А. В. Усова, А. А. Бобров. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

УДК: 378.2.3.5

### ***Нарзулаев Сулейман Батырович***

*Доктор медицинских наук, профессор, Томский государственный педагогический университет, batyr-54@mail.ru, Томск*

### ***Петухов Николай Александрович***

*Кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет, Томск*

### ***Добрянская Зинаида Ивановна***

*Старший преподаватель кафедры физического воспитания, Томский государственный педагогический университет, Томск*

### ***Бикбова Елена Рашидовна***

*Аспирант, Томский государственный педагогический университет, lena44599@yandex.ru, Томск*

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ**

### ***Narzulaev Sulejman Batyrovich***

*The doctor of medical sciences, the professor, Tomsk state pedagogical university, batyr-54@mail.ru, Tomsk*

### ***Petukhov Nikolay Aleksandrovich***

*The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, Tomsk state pedagogical university, Tomsk*

### ***Dobriansky Zinaida Ivanovna***

*Senior Lecturer, Department of Physical Education, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk*

***Bikbova Elena Rashidovna***

*Graduate student, Tomsk State Pedagogical University, lena44599@yandex.ru, Tomsk*

## **INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION SICKLY CHILDREN**

В последние десятилетия в Российской Федерации на фоне нарастания социально-экономической напряженности в современном обществе, экологического неблагополучия среды обитания, характерной для большинства регионов страны, накопившимися проблемами в здравоохранении, проявились отчетливые негативные тенденции в состоянии здоровья детей и подростков. Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что в настоящее время не более 10% детей старшего дошкольного и не более 5% детей старшего подросткового возраста можно считать здоровыми. У 60% детей выявляются хронические заболевания [А. И. Потапов, 2007]. По данным официальной статистики за последние 5 лет отмечается стойкая тенденция к ухудшению показателей здоровья детей как дошкольного, так и школьного возраста, заметно возросли показатели заболеваемости новообразованиями, болезнями эндокринной системы, расстройствами питания, обмена веществ, болезнями органов пищеварения.

Состояние здоровья – интегральная характеристика роста и развития ребенка, которая во многом определяется условиями его жизни. Под условиями жизни следует понимать все – от генетической предрасположенности к тем или иным заболеваниям до техногенных катастроф, которые наносят серьезный ущерб физическому и психическому здоровью детей, неблагоприятные социальные условия жизни ребенка, нерациональное питание, а то и просто истощение.

В значительной степени состояние здоровья подростков неразрывно связано с условиями жизни в семье и организацией учебно-воспитательного процесса на всех ступенях обучения через механизм образовательной среды. Помимо этого, специалисты считают, что 20–40% негативных влияний, ухудшающих здоровье детей, связано со школой, с некомфортными условиями процесса обучения. Различные отрасли коррекционно-развивающего обучения (социальная педагогика, лечебная педагогика, адаптивное образование и др.) призваны организовать педагогический процесс таким образом, чтобы создать для ребенка максимально комфортные условия для обучения и развития, ослабить влияние факторов, неблагоприятных для здоровья, скорректировать педагогические и медицинские аспекты трудностей в обучении [7].

Однако по нашим исследованиям можно констатировать, что в настоящее время выделилась такая категория учащихся, обучение которой необходимо организовывать отлично от всех перечисленных направлений коррекционно-развивающего обучения – это часто болеющие дети.

Увеличение количества детей с болезнями органов дыхания, в том числе, группы часто болеющие вызывают у медиков и родителей серьезную озабоченность (таблица 1).

Таблица 1

Годы	2005	2006	2007	2008	2009	Увеличение 2005–2009 гг. (%)
Количество больных системы ды- хания	77682,9	72559,2	80488,2	81180,8	85826,5	+ 21

Именно для этой группы населения занятия физическим воспитанием выступают как фактор улучшения самочувствия, повышения уровня здоровья и уровня физической подготовленности. В оздоровительной физической культуре для лиц с нарушениями здоровья должны широко использоваться все средства физического воспитания. Вместе с тем, они должны быть разработаны в строгом соответствии с коррекционно-компенсаторными задачами и с учетом контингента занимающихся [6].

У детей с отклонениями здоровья имеются настолько значительные нарушения при включении их в общие движения, в упражнениях на координацию движений и сохранение равновесия, что восстановить их общими упражнениями не удается. Поэтому необходимы специальные упражнения для коррекции и компенсации данных нарушений. Особое место отводится оздоровительно-спортивным играм, а также различным физиопроцедурам, в частности, использование у часто болеющих детей спелеокамер (влажной и сухой).

В связи с этим в условиях многопрофильного санатория мы попытались комплексно подойти к этому вопросу, используя весь арсенал оздоровительных мероприятий у часто болеющих детей. Для этого использовали сухую спелеокамеру, физические и дыхательные упражнения и различные элементы спортивных игр.

**Спелеотерапия** (греч. speleon – пещера) – метод лечения длительным пребыванием в условиях своеобразного микроклимата естественных карстовых пещер, гротов, соляных копей, искусственно пройденных горных выработок металлических, соляных и калийных рудников. История спелеотерапии насчитывает около 2500 лет. Спелеотерапия применяется для лечения больных с бронхиальной астмой, гипертонической болезнью, заболеваниями органов дыхания, суставов и др. Применение спелеотерапии, а также сочетание ее с другими возможными вариантами терапии должно создать больному оптимальные условия для выздоровления, помочь максимально использовать внутренние адаптационные возможности организма, точно и своевременно воздействовать на механизмы патологического процесса. Основным действующим фактором спелеокамеры является мелкодисперсный аэрозоль солей натрия, кальция, калия и магния, а также отрицательные аэроионы [4]. Вдыхание таких аэрозолей и аэроионов приводит к разжижению мокроты и ускоряет ее выведение из воздухоносных путей вплоть до бронхиол. Наряду с улучшением бронхиальной проводимости восстанавливаются мукоцилиарный клиренс мерцательного эпителия бронхов и

кровоток слизистой оболочки дыхательных путей. В результате усиливаются вентиляционно-перфузионная функция легких, диффузия кислорода через альвеолокапиллярный барьер и его утилизация различными тканями организма. Усиление функции внешнего дыхания (повышение минутного объема и жизненной емкости легких) приводит к снижению кровяного давления в системе легочной артерии и способствует повышению сократительной функции сердца. У больных гипертонической болезнью снижается артериальное давление. Аэрозоли солей тормозят размножение микрофлоры дыхательных путей, предотвращая развитие воспалительного процесса. Тишина и необычная обстановка пещеры восстанавливают процессы торможения в коре головного мозга. Создаваемый присутствием аэроионов запах свежего и насыщенного воздуха положительно действует на больных, создает им психоэмоциональный комфорт [8].

Невысокая (6–12°C), но постоянная температура воздуха способствует сужению расширенных кровеносных сосудов; высокое содержание CO<sub>2</sub> (0,3–3,0 против 0,03% на поверхности) увеличивает объем дыхания на 1,0–1,5 л/мин. и способствует более глубокой вентиляции легких; высокая ионизация воздуха и наличие аэрозолей разного состава способствуют уменьшению отечности слизистых оболочек; высокая влажность (95–100%) – глубокому проникновению заряженных частиц и аэрозолей в дыхательные пути. К этому следует добавить высокую чистоту воздуха (менее 150 микробов в 1 м<sup>3</sup>), отсутствие в нем аллергенов и тишину пещер, «снимающую» стрессы и позволяющую лучше воспринимать остальные лечебные факторы [9].

**Физиотерапия** применяется для лечения хронических воспалительных процессов в легких и придаточных пазухах носа, а также для стимуляции функции надпочечников (индуктотермия). Особое место занимает иглорефлексотерапия, которая в отдельных случаях приводит к длительной устойчивой ремиссии часто болеющих детей, а при обострениях болезни помогает у многих больных добиться улучшения состояния при меньшем объеме фармакотерапии.

**Лечебная физическая культура** имеет значение и как средство вторичной профилактики, и как элемент терапии часто болеющих детей. Систематические занятия физическими упражнениями и специальной дыхательной гимнастикой (особенно по Стрельниковой и Бутейко) «дисциплинируют» дыхание, помогают больному уменьшить утомляемость дыхательных мышц при бронхиальной обструкции за счет более совершенного распределения на них нагрузки, более эффективного использования движений диафрагмы при рациональном соотношении частоты и глубины дыхания, а также длительности вдоха и выдоха. В периоды ремиссий и при не тяжелом течении болезни у часто болеющих детей, без признаков постнагрузочного бронхоспазма адекватная мышечная работа вызывает расширение просвета бронхов, приводит в процессе тренировок к перестройке регуляции дыхания, делает его экономным и способствует улучшению их здоровья [5].

**Целью работы** явилось изучение эффективности оздоровления часто болеющих детей с помощью разных технологий использования спелеоклиматической камеры комплексов и нетрадиционных физических и дыхательных упражнений.

Под наблюдением находились 59 часто болеющих детей в возрасте от 7 до 9 лет в фазе вне обострения болезни, прошедших реабилитацию в многопрофильном санатории с использованием разных технологий применения спелеоклиматической камеры и комплексов нетрадиционных физических и дыхательных упражнений.

**Методика оздоровления включала два этапа** и состояла из 14 ежедневных сеансов в спелеоклиматической камере в качестве монотерапии. Второй этап включал комплекс нетрадиционных физических и дыхательных упражнений, плюс фитотерапия. Данное комплексное медико-педагогическое воздействие на ребенка реализовалось в практике работы многопрофильного санатория г. Анжеро-Судженска Кемеровской области в летне-осенний период.

При изучении показателей физического развития и функции респираторной системы обследованных детей полученные после эксперимента данные характеризуют отставание контрольной группы практически по всем показателям от экспериментальной. При первичном обследовании у младших школьников обеих группы, отмечалась общая тенденция к уменьшению от нормы росто-весовых показателей, имелось отчетливое снижение показателей окружности грудной клетки и величины экскурсии грудной клетки. Со стороны функции внешнего дыхания отмечалось некоторое снижение показателей величины жизненной емкости легких (грудной клетки) на вдохе и выдохе (таблица 2).

Таблица 2 – Сравнительная оценка физического развития обследованных детей 7–12 лет (в начале эксперимента)

Показатели	Мальчики		Девочки	
	Основная N=5	Контрольная N=5	Основная N=5	Контрольная N=5
Масса тела, кг	20 ± 1,2	21 ± 0,7	19 ± 1,1*	21 ± 0,3
Рост, см	119,8 ± 2,5	120,5 ± 1,5	117,8 ± 2,6	118,1 ± 2,2
Максимальный вдох (см)	73 ± 0,7	77 ± 0,5	67,0 ± 0,5	70,0 ± 0,5
Максимальный выдох (см)	70,0 ± 0,6	74 ± 0,5	64,0 ± 0,7	67,0 ± 0,5
ЖЕЛ, л	1,5 ± 0,15	1,6 ± 0,04	1,4 ± 0,08	1,5 ± 0,03
Динамометрия, правая, кг	16,9 ± 0,9*	18,1 ± 1,2	13,7 ± 1,7	14,9 ± 2,4
Динамометрия, левая, кг	10,8 ± 1,5*	11,7 ± 1,4	8,5 ± 1,2	9,4 ± 1,1

\* – достоверность различий с контролем  $p < 0,05$

При повторном обследовании после внедрения наших методик у младших школьников экспериментальной и контрольной группы наметилась общая тенденция к увеличению роста- весовых показателей. Достоверных различий не наблюдалось по показателям окружности грудной клетки и величины экскурсии грудной клетки. Факт значительного увеличения показателей экскурсии грудной клетки у испытуемых экспериментальной группы объясняется улучшением осанки и хорошей подвижностью мышц грудной клетки.

Со стороны функции внешнего дыхания отмечалось значительное увеличение показателей величины жизненной емкости легких (грудной клетки) на вдохе и выдохе. Достоверные различия наблюдались только у девочек 7-го года жизни и у мальчиков 9-го года жизни экспериментальной группы, относительно контрольной. Однако, тенденция к приближению к норме, по данным показателей здоровых младших школьников, все же наблюдалось. Так, показатели ЖЕЛ у девочек : экспериментальной группы –  $1,64 \pm 0,01$  л, контрольная группа –  $1,55 \pm 0,02$  л ( $p < 0,05$ ) (таблица 3).

Таблица 3 – Сравнительная оценка физического развития обследованных детей 7 – 12 лет (после эксперимента)

Показатели	Мальчики X±t		Девочки X±t	
	Основная N=5	Контрольная N=5	Основная N=5	Контрольная N=5
Масса тела, кг	$22 \pm 1,5$	$22 \pm 0,7$	$22 \pm 1,1$	$23 \pm 0,3$
Рост, см	$120 \pm 1,9$	$121 \pm 1,7$	$121 \pm 1,5$	$123 \pm 2,0$
Максимальный вдох (см)	$75 \pm 0,7$	$73 \pm 0,5$	$69 \pm 0,5$	$67 \pm 0,5$
Максимальный выдох (см)	$72 \pm 0,5$	$70 \pm 0,6$	$67 \pm 0,6$	$64 \pm 0,7$
ЖЕЛ, л	$1,78 \pm 0,01$	$1,65 \pm 0,02$	$1,64 \pm 0,01$	$1,55 \pm 0,02$
Динамометрия, правая, кг	$19,9 \pm 1,2^*$	$18,7 \pm 0,9$	$16,4 \pm 1,1$	$15,9 \pm 2,1$
Динамометрия, левая, кг	$11,0 \pm 1,6$	$12,6 \pm 1,3$	$11,1 \pm 1,2^*$	$10,2 \pm 0,7$

\*– достоверность различий с контролем  $p < 0,05$

У мальчиков достоверные различия отмечались у детей экспериментальной, относительно контрольной группы: ЖЕЛ у мальчиков экспериментальной группы составила  $1,78 \pm 0,01$  л и в контрольной  $1,65 \pm 0,02$  л ( $p < 0,05$ ), соответственно. Однако прирост этих показателей значительно выше у младших школьников экспериментальной группы, относительно первичного исследования.

Таким образом, сравнительная оценка результатов исследования функционального состояния систем организма после эксперимента, на основании предложенной методики: разные технологии применения спелеокамеры в

сочетании с дыхательными упражнениями и элементами нетрадиционных средств оздоровления, проводимые сезонно, оказалась эффективна. Наша программа позволила улучшить физическое развитие, приблизить показатели дыхательной и сердечно-сосудистой системы у часто болеющих ОРЗ детей к величинам здоровых младших школьников сопоставимого пола и возраста, преодолеть явления гиподинамии и адаптировать респираторную систему ослабленных младших школьников к дозированным физическим нагрузкам.

### Библиографический список

1. **Загвязинский, В. И.** Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука [Текст]/ В. И. Загвязинский. // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990. – С. 3–9.
2. **Кларин, М. В.** Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст]/ М. В. Кларин. – М., 1994. – 222 с
3. **Ляудис, В. Я.** Инновационное обучение и наука [Текст]/ В. Я. Ляудис. – М, 1992. – С. 43–44.
4. **Маньшина, Н. В.** Курортология для всех. За здоровьем на курорт [Текст]/ Н. В. Маньшина. – М.: Вече, 2007. – 592 с.
5. **Меньшикова, Г. В.** Лучшие дыхательные гимнастики для вашего здоровья [Текст]/ Г. В. Меньшикова. – М: Сова, 2008. – 61 с.
6. **Николайчук, Л. В., Николайчук, Э. В.** Лечение заболеваний органов дыхания [Текст]/ Л. В. Николайчук, Э. В. Николайчук. – М: Современное слово, 2004. – 288 с.
7. **Подымова, Л. С.** Введение в инновационную педагогику [Текст]/Л. С. Подымова //учебное пособие. – Курск:КГПУ, 1994. – 120 с.
8. **Червинская, А. В.** Галотерапия в условиях управляемого микроклимата соляных пещер для восстановительной медицины [Текст]/ А. В. Червинская // Физиотерапевт. – 2006. – № 3.
9. **Червинская, А. В.** Галотерапия – современное развитие метода спелеотерапии [Текст]/ А. В. Червинская // Курортные ведомости – 2004. – № 1.

## РАЗДЕЛ VIII ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

УДК 159.99

***Вихман Александр Александрович***

*Ассистент кафедры практической психологии института психологии Пермского государственного педагогического университета, vixmann@mail.ru, Пермь*

### **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЛЖЕЦОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

***Vikhman Aleksandr Aleksandrovich***

*The assistant to chair of practical psychology (institute of psychology of the Perm state pedagogical university, vixmann@mail.ru, Perm*

### **SOME FEATURES OF INDIVIDUALITY OF LIARS (ON SAMPLE OF YOUTHFUL AGE)**

Несмотря на активный интерес исследователей к содержанию и алгоритму искаженной коммуникации, в тени остаются фундаментальные вопросы об особенностях индивидуальности ее источника – лжеца. Лживость как психологический феномен изучен фрагментарно и непоследовательно. Именно крайняя скудность данных о личностных и психодинамических особенностях индивидуальности лжеца на примере юношеского возраста является главной проблемой обсуждаемого исследования. Анализируя научную литературу по проблеме лживости, мы определили несколько подходов к анализу данного феномена в психологической науке:

Во-первых, лживость изучается как особенность личности в искажении информации с широкой вариативностью [6; 7]. Все просто: уровень лживости зависит от частоты сказанной индивидом неправды. При этом из-за сложностей диагностики лжи некоторые исследователи используют дизайн «шкал лжи», что в свою очередь меняет и углубляет предмет исследования: шкалы лжи предназначены для диагностики тенденции личности к социальной желательности (social desirability bias) и управлению впечатлением (impression management).

Во-вторых, склонность ко лжи связывается с категориями морали [5; 11]. В данном подходе лживость предстает как следствие безнравственности и ущербности социальных чувств.

В-третьих, лживость раскрывается через понятие макиавеллизм [8]. Лживость действительно является одним из составляющих феномена «макиавеллизм» и отражается в готовности манипулировать другими людьми, в том числе и способами информационной манипуляции.

В-четвертых, понятие лживости часто применяется при исследовании патологических лжецов [9; 12]. В данном подходе лживость чаще всего рассматривается как вторичный симптом, то есть как последствие основного отклонения от нормы (например, психопатии и истерии).

*Новый подход к изучению лживости.*

Наш подход к определению феномена лживости можно назвать синтетическим. Действительно лживость проявляется в искажении информации в процессе общения. Однако для выявления сути феномена более важно не сколько человек лжет в количественном плане, а то что он сознательно манипулирует информацией (разными способами), намереваясь собеседника ввести в заблуждение. То есть акцент должен быть сделан на внутренней готовности ко лжи, на субъектном выборе индивида лгать. Причем, неважно выстраивает ли лжец действительно неправильную картину мира, а важно, что он так думает. Такая осознанная позиция лгать проявляется в широко распространенном понятии макиавеллизм личности, которая связана с некоторыми нравственными и эмоциональными нарушениями. В свою очередь, вынужденная, неосознанная ложь относиться к категориям патологической лжи и когнитивной ошибке (заблуждение), и, тем самым не в состоянии описывать социально-обыденный феномен лживости.

Таким образом, следуя теории информационной манипуляции S. McCornack, теории имплицатур П. Грайса, подходам к определению феномена лжи в работах В. В. Знакова, Mahon, S. Bok, P. Ekman, а так же теории макиавеллизма личности Christi Geis, мы можем представить феномену лживости следующее определение. Лживость - это тенденция личности (сознательное манипулирование) к нарушению принципов конструктивного общения, посредством манипуляции информацией (ложь, обман, диверсионный ответ). Необходимо прояснить два ключевых момента предложенного определения: во-первых, готовность манипулировать собеседником (это основная цель любой лжи) и, во-вторых, готовность манипулировать информацией (качественная и количественная манипуляция) для достижения этого. Если лжец, всегда манипулятор, то манипулятор не всегда лжец (манипулировать партнером по общению можно, например, используя слабые стороны и вызывая нужные эмоции). Следовательно, лжец – это один из типов манипулятора с характерной чертой в манипулировании информацией.

Углубляясь в проблему теоретического анализа лживости нетрудно заметить, что акцент на внутренней составляющей феномена сближает его с категорией активности. Анализ источников коммуникативности и активности [1; 2; 3; 4] позволил утверждать, что лживость можно рассмотреть как вид манипулятивной активности с особым акцентом на ее потенциале (внешние проявления отражаются только в информационной манипуляции).

Таким образом, лживость как специфическая информационно-манипулятивная активность представляет собой целостное психологическое образование, характеризующее меру скрытого, одностороннего воздействия субъектом в процессе коммуникации, структуру которого составляет единство двух компонентов: мотивационный (субъектная позиция манипулировать – макиавеллизм) и процессуальный (приемлемость способов коммуникативной манипуляции).

*Гипотеза исследования.*

Лица с разной степенью выраженности уровня информационно-манипулятивной активности (лжецы, умеренные и честные) будут отличаться, как количественным проявлением (а) некоторых параметров личности и темперамента, так и качественными особенностями структуры личности (б) и темперамента (с).

*Организация и методы исследования.*

Эмпирическая часть исследования проходила в мае-ноябре 2009 г. Респондентами выступили 361 учащийся ВУЗов г. Перми: 177 – м, 184 – ж, средний возраст – 19,2 лет. Для диагностики ИМА были использованы методика МАСН-IV (для диагностики мотивационно компонента) и специально созданная авторская методика ИМА-3 (для диагностики процессуального компонента). Для диагностики свойств личности и темперамента были использованы: методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, методика Айзенка EPQ-R и опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В. М. Русалова. В результате первичной обработки данных респонденты были разделены на три несмежные группы по 72 респондента в каждой: честные (высокоактивные), умеренные (среднеактивные) и лживые (низкоактивные).

*Результаты и их обсуждение.*

Для поиска значимых различий (а) в показателях личности и темперамента между респондентами с высоким (лжецы), средним (умеренные) и низким (честные) уровнем ИМА было проведено сопоставление методом Т-критерия Стьюдента. В общем, было обнаружено 15 различий, разной степени значимости (таблица 1).

*Таблица 1 – Значимые различия в показателях между выборками «лжецов», «умеренных» и «честных»*

	Средние значения			Значимость (p)		
	Честные	Умеренные	Лжецы	1 - 2	2 - 3	1 - 3
1	2	3	4	5	6	7
Психотизм	46,63	47,87	52,91	0,32	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>
Нейротизм	48,19	51,33	51,12	<b>0,05</b>	0,9	0,07
Эргичность коммуникативная	51,83	48,91	50,62	<b>0,05</b>	0,29	0,41
Пластичность коммуникативная	47,96	49,08	52,93	0,46	<b>0,02</b>	<b>0,00</b>
Скорость коммуникативная	49,76	48,51	51,8	0,46	<b>0,05</b>	0,19
Эмоциональность коммуникативная	49,12	52,2	50,07	<b>0,05</b>	0,18	0,53
Коммуникативная активность	50,39	48,73	51,86	0,23	<b>0,04</b>	0,29
Общительность	51,79	50,9	47,84	0,55	0,08	<b>0,02</b>

1	2	3	4	5	6	7
Эмоциональная устойчивость	52,09	50,82	47,6	0,42	0,07	<b>0,01</b>
Беспечность	49,54	48,90	51,92	0,7	<b>0,05</b>	0,14
Моральный контроль	53,2	51,79	46,69	0,39	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>
Радикализм	48,47	50,55	51,48	0,17	0,6	<b>0,05</b>
Волевой самоконтроль	51,35	51,59	47,77	0,87	<b>0,02</b>	<b>0,03</b>
Психическое напряжение	47,35	50,41	51,31	<b>0,05</b>	0,57	<b>0,02</b>
Подозрительность	48,83	48,16	52,24	0,7	<b>0,02</b>	<b>0,02</b>

Таким образом, можно представить портрет лживого респондента юношеского возраста (высокоактивного): он не способен контролировать и корректировать свои желания, даже если они противоречат социальным стандартам и могут нанести вред окружающим, он может с легкостью их нарушать. Обладая нестабильной эмоциональной сферой личности, находясь под влиянием собственных чувств, он не может с такой же внимательностью отнестись к чувствам других людей. В то же время в других людях видит опасность для себя, в общении категоричен, пытается держать собеседника на расстоянии, доверяет только своему мнению. Важным дополнением к личностным особенностям является развитая коммуникативная сфера темперамента и, в частности, пластичность и скорость речевой активности, а так же склонность к экспрессивному контролю. Тем самым, лжец обладает всеми предпосылками для успешной коммуникативной манипуляции: в виду моральной и эмоциональной незрелости может с легкостью нарушать базовые принципы-правила коммуникации (манипуляция качеством и уместностью информации), обладает в помощь к этому развитыми коммуникативными способностями.

Портрет честного респондента юношеского возраста можно описать как эмоционально зрелого, сдержанного, придерживающегося традиционным правилам межличностного взаимодействия индивида, который, будучи, не обладая сильно развитой пластичностью речи (однако обладающим в ней потребностью), не склонен экспериментировать и исказить реальный образ себя в общении.

Интересно, что при сравнении респондентов с различным уровнем информационно-манипулятивной активности, обнаружено смещение акцента локализации основных различий от психодинамического уровня к личностному уровню: низкоактивные отличаются от среднеактивных в большинстве своем психодинамическими особенностями, среднеактивные отличаются от высокоактивных респондентов как личностными, так и психодинамическими особенностями и, наконец, высокоактивные отличаются от низкоактивных в большинстве своем особенностями личности. Данный факт предполагает возможность сдерживания развертывания лживости (или

отдельных ее компонентов) в ходе психотерапевтической и психокоррекционной работы.

Для проверки гипотезы (b) о специфике внутриличностных связей в группах лжецов, среднеактивных и честных был проведен корреляционный анализ по методу Пирсона. Особое внимание уделялось главным показателям (это показатели, имеющие наибольшее количество корреляционных связей, они тем самым вносят наибольший вклад в структурную организацию) и уникальным корреляциям (присущие только одной из выборок достоверные корреляционные связи).

Структура внутриличностных связей в выборке лживых представлена 23 значимыми корреляциями, из которых 9 корреляций уникальные для данной выборки (коэффициент уникальности = 39,1%). Определяющую роль в образовании структуры внутриличностных корреляционных связей в данной группе играют показатели слабого Эго и супер-Эго, а так же показатель социальной смелости. В результате мы вновь констатируем ключевую роль неразвитой моральной и эмоциональной сферы личности для характеристики лжецов.

Структура внутриличностных связей в выборке среднеактивных представлена 28 значимыми корреляциями, из которых 16 корреляций уникальные для данной выборки (коэффициент уникальности = 57,1%). В группе среднеактивных главными показателями являются развитый волевой контроль, общительность и самостоятельность. Интересно, что особой ролью в организации внутриличностных связей среднеактивных обладает показатель волевого самоконтроля, который у них даже ярче выражен, чем у честных респондентов (об этом свидетельствует проведенный нами ранее Т-критерий). Вероятно, что хорошее волевое регулирование при средних показателях эмоциональной устойчивости, включенности в группу и общительности сдерживает развитие лживости в группе среднеактивных.

В группе «честных» количество корреляционных связей резко сокращается. У таких респондентов структура внутриличностных связей имеет более целостный и устойчивый характер, менее вариативна и противоречива, чем у лживых и умеренно лживых респондентов. Структура представлена 15 значимыми корреляциями, из которых всего три корреляций уникальные для данной выборки (коэффициент уникальности = 20%). Наиболее заметную роль в организацию внутриличностных корреляций вносят показатели социальной смелости и эмоциональной стабильности, что характеризует их как социально развитых и здоровых личностей. Несмотря на изначальную очевидность данного вывода, мы нашли ему эмпирическую поддержку и в этом ценность данного результата.

Отмечено, что структуры внутриличностных связей в группах респондентов отличаются уникальными корреляциями. Особенно это проявляется в тенденции увеличения количества корреляционных связей с такими показателями как моральный контроль у лжецов, волевой самоконтроль у умеренных и эмоциональной устойчивости у честных респондентов. На-

пример, установлена динамика образования личностных связей морально-го контроля от жесткой морально-волевой установки у «честных» респондентов к моральной нормативности исходящей из групповых стандартов у «умеренных» респондентов и, далее, к сниженной моральной нормативности тесно связанной с эмоциональной неуравновешенностью у «лживых» респондентов.

Кроме того, выявлен факт качественного изменения корреляции между показателями расчетливости и радикализма от группы умеренных к группе лжецов. Так, если в выборке умеренных респондентов показатель расчетливости (или дипломатичности) связан с консервативностью взглядов, традиционностью убеждений и принципов, то в группе лжецов расчетливость достоверно коррелирует с обратной стороной традиционности – радикальностью взглядов и экспериментаторством. Данный факт еще раз подчеркивает социальную изолированность лжецов, как в фактическом плане, так и в плане ценностей и убеждений.

Для проверки гипотезы о специфичной внутритемпераментальной структуре связей в группах лжецов, умеренных и честных был проведен корреляционный анализ по методу Пирсону. При качественном анализе связей применяется тот же алгоритм, что и при проверке предыдущей гипотезы.

Наиболее вариативная структура внутритемпераментальных связей представлена в группе лжецов, что говорит о его широких компенсаторных возможностях. В ней обнаружено 52 значимые корреляции, из которых 18 корреляций уникальные для данной выборки (коэффициент уникальности = 34,6%). Среди главных показателей, вносящих наибольший вклад в структуру внутритемпераментальных взаимосвязей лжецов, выделяются: скорость интеллектуальная, скорость психомоторная, эргичность психомоторная и эргичность интеллектуальная. Интересно, что особой ролью в образовании корреляционной структуры темперамента обладают показатели интеллектуальной сферы. Среди показателей, наиболее отчетливо отражающих специфику внутритемпераментальных связей в группе лжецов можно выделить показатель эргичности интеллектуальной (7 уникальных корреляций из 9). В отличие от других групп, у лжецов данный показатель имеет достоверные связи не только с другими показателями интеллектуальной сферы темперамента (скорость и пластичность), но и с показателями психомоторной сферы (эргичность, скорость и пластичность), а также с показателями коммуникативной сферы (эргичность, скорость и пластичность).

Наименее вариативная внутриуровневая структура среди изучаемых групп представлена в группе среднеактивных: 34 значимые корреляции, из которых всего 6 корреляций уникальные для данной выборки (коэффициент уникальности = 17,6%). К главному показателю в структуре внутритемпераментальных связей среднеактивных можно отнести нейротизм. Кроме того, именно показатель нейротизма наиболее ярко отражает специфику внутриуровневых связей: половина всех уникальных корреляционных свя-

зей приходится именно на этот показатель. Таким образом, эмоциональная нестабильность и незрелость в случаи психодинамического уровня играет определяющую роль в организации структуры ИИ среднеактивных студентов. Интересно, что показатель нейротизма у среднеактивных тесно связан с показателями коммуникативной сферы (эргичность и скорость), у высокоактивных нейротизм в основном связан с показателями психомоторной сферы (эргичность и скорость), а у низкоактивных нейротизм связан только универсальными для всех корреляциями с эмоциональной сферой. По нашему мнению данный факт отражает различную функциональную значимость показателя нейротизма. В группе среднеактивных он влияет (дестабилизирует) на динамические характеристики коммуникативного плана, тем самым не позволяя субъекту активно манипулировать информацией в процессе общения. В тоже время в группе высокоактивных, нейротизм влияет на показатели психомоторной активности и в купе с развитыми динамическими характеристиками коммуникативного плана (например, пластичность) это является причиной того, что субъект выбирает не прямой путь влияния на другого человека, а путь скрытого коммуникационного манипулирования. И наконец, в группе низкоактивных нейротизм не оказывает видимого влияния на другие динамические характеристики.

Структура внутритемпераментальных связей в выборке честных респондентов представлена 43 значимыми корреляциями, из которых 9 корреляций уникальные для данной выборки (коэффициент уникальности = 21%). Среди главных показателей можно выделить: скорость психомоторную, скорость коммуникативную, скорость интеллектуальную и пластичность коммуникативную (по 8 достоверных связей). Мы вновь видим, что скорость интеллектуальная выполняет важную роль в организацию ИИ как в группе лжецов, так и в группе честных.

### Библиографический список

1. **Васюра, С. А.** Психология коммуникативной активности [Текст]: учебное пособие / С. А. Васюра. – Ижевск, 2009. – 296 с.
2. **Волочков, А. А.** Активность субъекта бытия: интегративный подход [Текст]/ А. А. Волочков. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2007. – 376 с.
3. **Джидарьян, И. А.** Категория «активности» и её место в системе психологического знания [Текст]/ И. А. Джидарьян // Категории материалистической диалектики в психологии. – М.: Наука, 1988. – С. 56–88.
4. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст]/ Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984.
5. **Мелитан, К.** Психология лжи [Текст]/ К. Мелитан. – М. 1903.
6. **Силантьева, Е. А.** Факторы проявления лжи в процессе учебного взаимодействия студента и преподавателя [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук./ Е. А. Силантьева. – Сургут, 2007.
7. **Церковная, И. А.** Многомерно-функциональное исследование лживости как индивидуально-психологической особенности личности [Текст]: автореф. дисс. ... канд. психол. наук./ И. А. Церковная. – Екатеринбург, 2005.

8. **Christie, R.**, Geis, F. (1970). *Studies in Machiavellianism*. New York, Academic Press.
9. **Dike, C.**, Baranoski, M., Griffith, E. (2006). What is pathological lying? *The British Journal of Psychiatry*, 189, 86.
10. **McCornack, S.** (1992). Information manipulation theory. *Communication Monographs*, 59, 1-16
11. **Trevino, L.** (1986). Ethical Decision Making in Organizations: A Person-Situation Interactionist Model. *Academy of Management Review*, 11, 601–617.
12. **Yang Y.**, Raine A., Lencz T. (2005). Prefrontal white matter in pathological liars. *The British Journal of Psychiatry*, 187, 320-325.

*УДК 378.1*

***Стадниченко Ольга Николаевна***

*Аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Оренбургского государственного педагогического университета, Olya30111984@yandex.ru, Оренбург*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О КОНСТРУКТИВНОМ ВЫБОРЕ**

***Stadnichenko Olga Nikolaevna***

*Post-graduate student of the Age and Pedagogical Psychology Department of the Orenburg State Pedagogical University, Olya30111984@yandex.ru, Orenburg*

## **PECULIARITIES OF STUDENTS' CONCEPT OF CONSTRUCTIVE CHOICE**

Абсолютизация прагматического, потребительского принципа в жизнедеятельности человека приводит к «мировоззренческой катастрофе» – все богатство человека, его неповторимая уникальность сводится к сумме знаний, навыков и способности выполнять определенную работу, к сужению психики. Алгоритмичность обыденного знания, определяющего «как» нужно действовать в той или иной ситуации делает человека функцией общественного производства – объектом манипулирования социальными институтами. Переставая быть активным субъектом/ творцом своей жизни, человек ограничивает свой выбор шаблонами, стереотипами, санкциями со стороны общества и государства.

Модернизация системы высшего образования и конкретно переход к кредитно-модульной системе ставит перед студентами вуза непростую задачу – самостоятельного планирования своего профессионального образования. Успешность решения этой задачи, возможно, зависит от способности студента к конструктивному выбору, то есть его субъектной позиции в образовании.

Рассмотрение категории выбора предпринималось психологами и философами с учетом разных оснований: как принятие решений (Ю. Козе-

лецкий, О. И. Ларичев, Д. Канеман, А. Тверски и др.); как мотивационно-волевой процесс (К. Левин, Л.Фестингер, Х. Хекхаузен, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.); в персонологической и деятельностно-смысловой традиции (А. Маслоу, Б. С. Братусь, А. Г. Асмолов и др.); в экзистенциальной традиции (С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, Э.Фромм, И. Ялом, Дж. Бьюдженталь, Р. Мэй, В.Франкл, С. Мадди и др.); как морально-нравственный акт (И. Кант, Ю. С. Стребков, А. Н. Леонтьев, В. В. Столин, М. М. Бахтин, М. М. Мамардашвили и др.); как системное, многомерное образование (Н. Ф. Наумова, Т. В. Корнилова, Д. А. Леонтьев).

В литературе представлены обсуждения процесса, оснований, механизмов выбора, но до настоящего времени не рассматривались критерии его конструктивности/деструктивности, в том числе его роль, условия и механизмы его развития в процессе образования.

Настоящее исследование проводится в рамках изучения развития способности студента к конструктивному выбору как фактора формирования системных компетенций, выступающих наряду с инструментальными и межличностными компетенциями основными доминантами модели выпускника, отражающей основные мировые тенденции системы высшего образования. Изучение представлений студентов о конструктивном выборе проведено нами со студентами 4-го, 5-го курсов факультета психологии Оренбургского государственного педагогического университета (91 человек), которым было предложено дать определение понятию «конструктивный выбор».

Исследовательским инструментом был выбран контент-анализ, позволяющий выявить когнитивный и эмоциональный уровни представлений, как информации уже ставшей продуктом личностной обработки и структурирования знаний.

Согласно В. Ф. Петренко [3, с. 36], для того чтобы описать образ мира субъекта, необходима реконструкция категориальной структуры индивидуального сознания. Важность этой задачи детерминирована тем, что имплицитная картина мира субъекта опосредует его восприятие и осознание мира, приобретая тем самым самостоятельный онтологический статус и влияя на реальный жизненный выбор тех или иных поступков и поведение в целом.

В самом понятии «выбор» заложена активность субъекта, направленная на действие, определенную деятельность, поэтому при отборе категорий анализа мы опирались на позицию Д. А. Леонтьева, Н. В. Пилипко [2]: выбор – сложно организованная деятельность, имеющая свою мотивацию и структуру, обладающая внутренней динамикой, чувствительностью к особенностям объекта и регулируемая со стороны субъекта. Контент-анализ представлений студентов, исходя из сказанного, опирается на следующие признаки: мотивы, побуждающие студента к выбору; цели – образы планируемых результатов; средства, с помощью которых выбор осуществляется, а также сами действия, их контроль и оценка. Рассмотрим полученные нами данные.

«Цель» как признак конструктивного выбора коррелирует с мнением респондента о результате выбора. Наличие в определениях таких слов как *цель, решение, результат* позволяет говорить о том, что испытуемые при выполнении задания «дать определение конструктивного выбора» рассматривают конструктивный выбор как деятельность. Признаки «цели» присутствуют в 45,88% общего числа ответов и дифференцируются на три подгруппы:

1. Цель как конкретизированный образ результата конструктивного выбора – 9,41% – например, *достижение мастерства, самореализация, самоутверждение, ведет за собой развитие человека, способствует личностному росту и достижению личности определенных результатов в деятельности;*

2. Не указаны четкие цели, но присутствует общее назначение выбора – 14,12% – *решение проблемы, достижение цели, выбрать правильное решение, осуществление и реализация целей для получения/ достижения желаемых результатов* и др.;

3. Не указаны конкретные цели, упор сделан на оценочном компоненте цели – 22,35% – *качественно новым позитивным изменениям, к созданию чего-то позитивного, приводит к чему-нибудь положительному, создания чего-то нового, продуктивный итог* и др.

Итак, в представлениях о результате выбора студенты делают акцент на профессиональной и личностной сфере, значение и роль которых в студенческом возрасте несомненны.

«Мотивация» конструктивного выбора согласно нашим данным, присутствует в представлениях меньше, чем у половины студентов – 44,7%. Остальные респонденты в своих в определениях не упоминали о побудительных силах конструктивного выбора, тем не менее, можно выделить потребности, лежащие в его основе:

– потребность в развитии: *достижение мастерства, за счет самообразования, самореализации, самореализация, самоутверждение, личное развитие;*

– творческая потребность: *создание чего-то нового;*

– неопределенная позитивная мотивация: *приводит к чему-нибудь положительному;*

– часть определений (18,42% от числа определений, содержащих признак «мотивация») содержит указание на учет потребностей, интересов, возможностей, желаний субъекта, делающего конструктивный выбор.

Дополнительно мотивационный признак был проанализирован в аспекте направленности мотивов выбора:

1. Направленность на «человека» (48%);

2. Направленность на себя (24%);

3. Направленность на других (16%);

4. Комбинированная направленность (Я и Другие) – 12%.

Представленные данные подтверждают безличностность взаимодействия, а также абстрагирование от жизненного опыта в ситуации выполнения задачи.

К признаку *«средства»* в определениях студентов мы отнесли (37,65% от общего числа ответов) слова и словосочетания типа *осозанный, обдуманый, целенаправленный, за счет самообразования, самореализации, путем логических рассуждений, переработки старого, на основании какого-либо опыта* и др. По мнению студентов, в деятельности по реализации конструктивного выбора необходимы такие средства, как сознание, мышление, внешние и внутренние ресурсы, опыт, знания, логика.

Определение *осозанный* подразумевает указание на работу сознания при выборе. Согласно Л. С. Выготскому, именно сознание является главным условием и средством овладения собой, сознание выступает в качестве и внутреннего компонента деятельности и средства контроля за ее ходом. Определения *обдуманый, обоснованный, взвешенное, продуманное* подчеркивают роль мышления как средства при выборе.

Систематизация определений по наличию признаков выбора позволила выделить восемь групп, которые содержат различные комбинации категорий анализа (основных элементов деятельности конструктивного выбора) в представлениях студентов: от наличия всех трех признаков до их полного отсутствия, что представлено на диаграмме (см. рис. 1).

Среди составляющих деятельности цель – это то, к чему человек стремится, то есть знание результата, который он хочет достичь. На этом основании мы относим категорию «цели» к когнитивному уровню выбора. Мотивация как источник активности человека, его непрерывного, поступательного становления как личности закономерно соотносится с экзистенциальным уровнем. Средства представляют инструментально-операциональный уровень выбора и ресурсы субъекта.

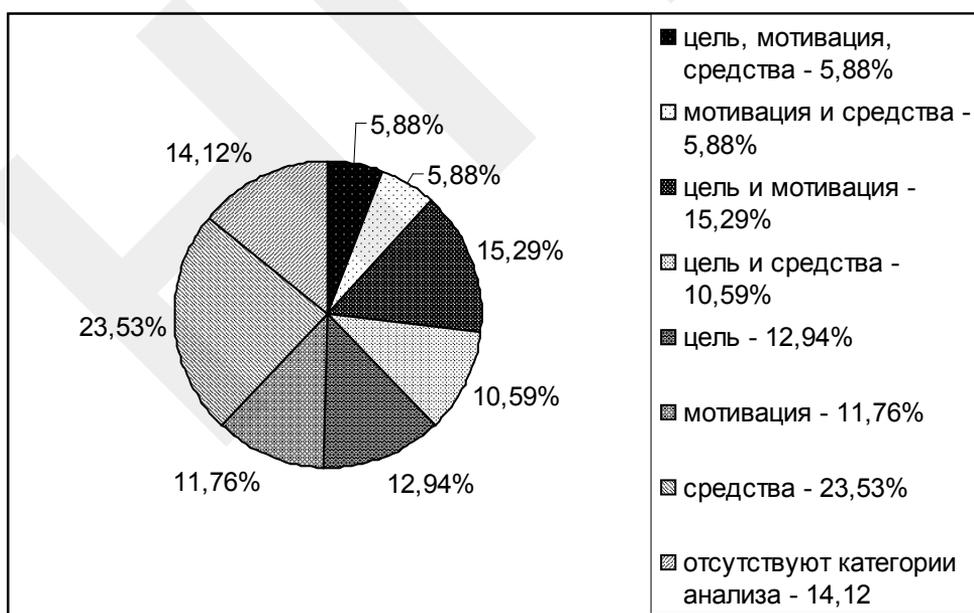


Рисунок 1 – Диаграмма процентного выражения комбинаций категорий анализа в определениях студентов

Как можно видеть из представленных данных, насыщенность структурными компонентами выбора в нашей выборке различна:

1. «цель, мотивация, средство» – 5,88%;
2. «цель, мотивация» – 15,29%; «цель, средства» – 10,59%; «мотивация, средства» – 5,88%;
3. «средства» – 23,53% «цель» – 12,94%; «мотивация» – 11,76%.

Итак, вторая и третья подгруппы показали наличие разной степени фрагментарности представлений о конструктивном выборе, что в современной социальной ситуации может привести к деформации целей, стремлений, средств и, в целом, к невозможности самореализации человека как субъекта.

При анализе эмоционального компонента содержания определений наметилась следующая тенденция: представления студентов имеют преимущественно оценочный характер, то есть студенты используют эмоционально-окрашенные слова (*положительный, благоприятный, выгодный, лучший, верный* и др.), выражающие их отношение к данному понятию. К оценочным словам склонны гуманитарии, созерцатели, то есть люди, которые любят действовать в неопределенной ситуации [1].

Заслуживающим внимания также является то, что при выполнении задания студенты в большинстве случаев (61,18%) ограничивались лишь характеристикой конструктивности, то есть направленности выбора. Их можно разделить по двум основаниям: частота употребления и уровень близости, другими словами, принадлежность к семантическому пространству слова. Отметим, что уровень близости здесь определяется «расстоянием» слов-синонимов от ключевого слова. Для нахождения ряда синонимов мы пользовались словарем синонимов в Интернете (<http://www.metromir.ru/>). В нашем случае ключевым словом выступает «конструктивный».

Наиболее употребительными характеристиками выбора в контексте задания у респондентов выступали следующие слова: *осознанный (16), правильный (14), верный (6), и обдуманнный (8)*. За ними по частоте встречаемости следуют: *оптимальный (3), свободный (3), обоснованный (2), взвешенный (2), логичный (2), положительный (2), рациональный (2)*.

Синонимами первого основного уровня, которые определяют непосредственное значение слова «конструктивный» являются: деловитый, дельный, плодотворный, полезный, применимый. Совпадений по первому уровню обнаружено не было. Незначительно число совпадений (9,62% от числа лиц, выделивших характеристики «конструктивный») со вторым уровнем, *благоприятный (1), эффективный (1), положительный (2), выгодный (1)* и наибольшее совпадение характеристик (46,15%) связано с третьим уровнем синонимов, это такие характеристики как, *осознанный (16), рациональный (2), конкретный (1), логичный (2), продуманный (8), ответственный (1)*.

Выйти за рамки тавтологического круга понятия «выбор» удалось 17,65% студентам, при этом они использовали такие слова как: *решение (4), предпочтение (3), способ действия (1), способ решения (1), вариант действий (1), разрешение (1), процесс (1), шаг (1), действие (1)*. Что касается сино-

нимического ряда понятия «выбор», то абсолютных совпадений в данной выборке не оказалось, но можно выделить косвенные указание на альтернативность и многовариантность, которые являются синонимами первого и второго уровня соответственно (*собранный из нескольких мнений, один из, самый лучший, той или иной*).

Итак, изучение содержания представлений о конструктивном выборе помогает исследовать внутренний мир, жизненную позицию субъекта, обладающего собственной теорией причин, мотивов и следствий разных выборов, на основе которой он выстраивает отношения с окружающими и с самим собой. К основным особенностям содержания представлений студентов следует отнести:

- наличие деятельностных оснований в содержании большинства определений, то есть прямое или косвенное указание на структурные элементы любой деятельности, а именно цель, мотивы, средства;
- преобладание фрагментарности в определениях респондентов, то есть различные сочетания когнитивного, экзистенциального и инструментально-операционального уровней выбора;
- наличие эмоционально-окрашенных характеристик конструктивного выбора;
- отсутствие целостного образа понятия конструктивный выбор, о чем можно судить по тому, что отдельно описывались две его составляющие (конструктивный и выбор).

Таким образом, мы установили что, студенты не имеют четкого представления о понятии «конструктивный выбор», их определения поверхностны и размыты, нет опоры на опыт. Однако, выявленное наличие деятельностных оснований, в дальнейшем позволит определить их в качестве ориентиров развития компетенций будущего специалиста.

### Библиографический список

1. **Аверьянов, Л. Я.** Контент-анализ. Учебное пособие для Вузов [Текст]/Л. Я. Аверьянов. – М.: КноРус, 2009. – 451 с.
2. **Леонтьев, Д. А.** Выбор как деятельность: личностные детерминанты и пути формирования [Текст]/ Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко //Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 97–110.
3. **Петренко, В. Ф.** Основы психосемантики [Текст]/В. Ф. Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.

УДК 159.955

**Ленкова Алена Александровна**

*Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, lenkova357@mail.ru, Челябинск*

## **ДИВЕРГЕНТНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Lenkova Alyona Aleksandrovna**

*The senior lecturer of department of pedagogy and psychology of Chelyabinsk institute of the refresher courses and improvement of teachers' professional skills, lenkova357@mail.ru, Chelyabinsk*

## **DIVERGENT THINKING AS THE SUBJECT OF PSYCHOLOGICALLY-PEDAGOGICAL RESEARCH**

Преобразования в социальной, культурной, экономической жизни современного Российского общества обуславливают изменения в системе образования, являющейся важнейшим социальным институтом, который позволяет влиять на развитие общественного сознания, закрепляя в нем новые ориентиры развития. Демократические преобразования в Российском обществе привели к серьезным изменениям, касающимся организационной и содержательной стороны системы начального школьного образования. В частности, Федеральный Государственный Образовательный Стандарт (далее ФГОС) начального общего образования, в основе которого лежит конституционное право каждого ребенка как члена общества определяет такие ключевые позиции как «ориентацию на результаты образования, где развитие личности обучающегося осуществляется на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира... взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся» [12]. Новые образовательные стандарты указывают на то, что образование, с одной стороны, должно быть сориентировано на личность ребенка, с другой стороны на конструирование содержания, форм и методов воспитания и обучения, обеспечивающих развитие каждого ученика, его познавательных способностей и личностных качеств.

Гуманизация образования предполагает максимально возможную индивидуализацию учебно-воспитательного процесса и в то же время требует создания образовательных технологий, обеспечивающих реализацию основных положений ФГОС в части непрерывного образования на всех уровнях средней школы в содержательном материале. Необходимость разработки таких технологий является чрезвычайно актуальной для практики обучения и воспитания детей младшего школьного возраста. Наименее разработанными эти вопросы являются в теории и практике развития различ-

ных качеств и свойств мышления учащегося в системе начального школьного образования, в частности, такого свойства мышления как «дивергентность». Актуальность формирования дивергентного мышления младших школьников связана с необходимостью психолого-педагогического сопровождения детей данного возраста, т. к. ФГОС задает высокие требования к освоению теоретических основ общих дисциплин, осуществление межпредметных связей. Формирование дивергентного мышления способствует интеллектуальному развитию ребенка, особенно с учетом того, что младший школьный возраст является сензитивным для развития общих интеллектуальных способностей, мышления детей.

В научной литературе подходы к пониманию феномена «мышление» различны. Мышление, как сложное социально-историческое явление, изучается многими науками. Так, например, в теории познания мышление рассматривается сквозь призму соотношения объективного и субъективного, чувственного и рационального, эмпирического и теоретического; в логике - исследуется как «механизм» получения истинности выводного знания. Кроме того, мышление является предметом научного внимания эстетики, кибернетики, науковедения, нейрофизиологии, психопатологии, этологии и других научных дисциплин.

Особое место мышление занимает в психологических исследованиях, в которых рассматривается как процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Проведенный анализ исследований мышления с точек зрения различных зарубежных и отечественных психологических концепций показал, что изыскания специалистов психологов имеют не только прикладную направленность, но и способствуют более глубокому пониманию природы самого феномена «мышление», обогащая его общую психологическую теорию.

Анализ современной психологической литературы показал, что задача мышления заключается в раскрытии отношений между предметами, выявлении связей и отделении их от случайных совпадений. Мышление оперирует понятиями и принимает на себя функции обобщения и планирования, а также опосредованного отражения действительности в ее существенных связях и отношениях; представляя собой процесс познавательной деятельности, при котором субъект оперирует различными видами обобщений, включая образы, понятия и категории. Суть мышления – в выполнении некоторых когнитивных операций с образами во внутренней картине мира. Эти операции позволяют строить и достраивать меняющуюся модель мира.

Мышление в теории деятельности понимают как прижизненно формирующуюся способность к решению разнообразных задач и целесообразному преобразованию действительности, направленному на то, чтобы открывать скрытые от непосредственного наблюдения ее стороны [9].

С точки зрения С. Л. Рубинштейна, мыслительная деятельность определяется объектом, опосредованно, через ее внутренние специфические закономер-

ности (цели, мотивы), по принципу «внешнее через внутреннее» [11]. Все внешние воздействия, опосредствующие активную роль внутренних условий (целей и мотивации мышления), определяют, какие из внешних причин участвуют в едином процессе детерминации жизни субъекта. Иначе говоря, эффект внешних причин, действующих только через внутренние условия, существенно зависит от последних.

Исследования А. Н. Леонтьева показывают наличие существующих отношений аналогии между структурами внешней, составляющей поведение, и внутренней, составляющей мышление, деятельности. Внутренняя, мыслительная деятельность является производной от внешней, практической, в которой могут быть выделены отдельные взаимозаменяемые элементы – действия, операции. В состав мыслительной, теоретической деятельности могут входить внешние, практические действия, и наоборот [8].

П. Я. Гальперин разработал концепцию поэтапного формирования умственных действий, которая основывается на том, что психическая деятельность есть результат перенесения внешних материальных действий в план отражения, во внутреннюю структуру психической деятельности [5]. Перенос внешнего действия вовнутрь совершается в строгом порядке, поэтапно, от формирования и ознакомления ориентировочной основы будущего действия в практическом плане, на первом этапе, до выполнения действия в плане внутренней речи с необходимыми преобразованиями и сокращениями; переход действия из сферы интеллектуального контроля на уровень интеллектуальных умений и навыков – на последнем.

Мышление как феномен, обеспечивающий родовую особенность человека, в структуре его психики принадлежит к категории психических познавательных процессов. Это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытий существенно нового, процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы. Через ощущения и восприятия мышление непосредственно связано с внешним миром и является его отражением. Правильность (адекватность) этого отражения, с точки зрения, А. В. Брушлинского, непрерывно проверяется в процессе практического преобразования природы и общества [2].

Эти данные позволяют продвинуться в понимании дивергентного мышления. Изучением особенностей проявления дивергентного мышления и факторов его развития занимались многие зарубежные (Дж. Гилфорд, Г. Груббер, С. Медник, Д. Роджерс, К. Тейлор, Е. Торранс, и др.) и отечественные (И. В. Блауберг, А. М. Матюшкин, С. Татищев, А. Б. Шнейдер и др.) ученые. В основе дивергентного мышления лежит креативность.

Дж. Гилфорд определяет понятие «дивергентное мышление» [3] как тип мышления, идущий в различных направлениях. Такое «расходящееся» мышление позволяет менять направление поиска в процессе нахождения ответов на различные вопросы, что ведет к появлению целого верра разно-

образных и неожиданных решений и результатов. Оно предполагает, что на один вопрос может быть дано несколько ответов, что и является условием порождения неординарных идей самовыражения личности. Дивергентное мышление имеет значение не только для интеллектуального роста человека, оно воспитывает такие качества личности как толерантность, любознательность, креативность. Под заданиями дивергентного типа понимаются задания любой предметной направленности, которые допускают существование многих правильных решений.

Ярко выраженная одномерность (конвергентность) мышления препятствует адекватному пониманию ситуации, восприятию других людей и затрудняет межличностное общение. Для дивергентности мышления характерно отсутствие жесткой связи между явлениями, причинами и их следствиями. Дивергентное мышление – это мышление в различных направлениях, которое предполагает несколько или множество ответов на один вопрос. Дивергентное мышление основывается на глубокой общей информированности индивида, широте его кругозора, восприятия, активизирует способность оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать и классифицировать полученный материал, проводить аналогии. Дивергентное мышление отличается большей внутренней свободой и в большинстве своем приводит к продуктивным результатам. Для определения уровня креативности Дж. Гилфорд обозначил гипотетические интеллектуальные способности, характеризующих дивергентное мышление:

- беглость мысли – количество идей, возникающих в единицу времени;
- гибкость мысли – способность переключаться с одной идеи на другую;
- оригинальность – способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов;
- любознательность – чувствительность к проблемам в окружающем мире;
- способность к разработке гипотезы;
- ирреальность – логическая независимость реакции от стимула;
- фантастичность – полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией;
- способность решать проблемы, то есть способность к анализу и синтезу;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали [3].

Д. Б. Богоявленской предлагается иной подход к трактовке и исследованию творчества. В качестве единицы исследования креативности ею рассматривается интеллектуальная активность, главными компонентами которой выступают интеллектуальные и неинтеллектуальные факторы умственной деятельности [7]. Мерой интеллектуальной активности, по мнению, Д. Б. Богоявленской, может служить интеллектуальная инициатива, понимающаяся как продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной данности. В качестве основы такой активности рассматрива-

ются умственные способности, которые определяют широту и глубину познавательного процесса, а так же проявляются, преломляются через мотивационную структуру личности [4].

Отмечается, что в отечественной литературе нередко выделяются утверждения о неделимости мышления на творческое и нетворческое. Данное положение стало основой концепции мышления А. В. Брушлинского, по мнению которого, всякое мышление является творческим [2]. В исследованиях ученого подчеркивается, что основное свойство мышления состоит в открытии новых признаков объекта через включение его в новые связи и отношения, в ходе которых те же предметы выступают в новом качестве, а новые качества позволяют включать эти предметы во все новые связи и отношения.

Многообразие подходов к определению феномена дивергентное мышление отражает сложность природы данного психологического явления, и соответственно сложность его диагностирования и формирования. В связи с тем, что развитие межпредметных связей и универсальных учебных действий, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте зависит, от формирования высших, продуктивных форм мышления, к которым относится дивергентное мышление, то современным педагогам необходимо руководствоваться следующими принципами: отдавать предпочтение заданиям дивергентного типа, сочетать развитие продуктивного мышления с практическим использованием, ориентироваться на интеллектуальную инициативу учащихся, стимулировать потребность детей у глубокому, детальному изучению проблем, добыванию информации, учить детей критически и с разных позиций подходить к изучению проблем. Соблюдение данных условий будет способствовать формированию дивергентного мышления младших школьников.

### Библиографический список

1. **Богоявленская, Д. Б.** Одаренность и проблемы ее идентификации [Текст] / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 5–13.
2. **Брушлинский, А. В.** Психология индивидуального и группового субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 368 с.
3. **Гилфорд, Дж.** Три стороны интеллекта. Психология мышления [Текст] / Дж. Гилфорд – М.: Прогресс, 1965. – 46 с.
4. **Гальперин, П. Я.** Формирование умственных действий Хрестоматия. Познавательные психические процессы. Сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова [Текст] / П. Я. Гальперин. – СПб.: Питер, 2001. – 451 с.
5. **Дружинин, В. Н.** Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2002. – 166 с.
6. **Кулагина, И. Ю.** Младшие школьники: Особенности развития. [Текст] / И. Ю. Кулагина. – М.: Эксмо, 2009. – С. 72.
7. **Ильин, Е. П.** Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – С. 26.

8. **Леонтьев, А. Н.** Лекции по общей психологии [Текст] /А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Изд. Центр «Академия», 2007. – 511 с.

9. **Маклаков, А. Г.** Общая психология [Текст] /А. Г. Маклаков. – СПб.; Питер, 2005. – 583 с.

10. **Петровский, А. В.** Психология [Текст] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М., 2002. – 512 с.

11. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] /С. Л. Рубинштейн. – СПб.; Питер, 2005. – 713 с.

12. **Федеральный** государственный образовательный стандарт начального общего образования Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6.10.2009 г. № 373 [Электронный ресурс] // [http:// www.fgos.isiorao.ru/ download /fgos-010 /kondakov.ppt](http://www.fgos.isiorao.ru/download/fgos-010/kondakov.ppt).

## РАЗДЕЛ IX КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

---

УДК 376.02

*Казакова Лариса Александровна*

*Кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, pedagogika@bk.ru, Ульяновск*

### **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ<sup>1</sup>**

*Kazakova Larisa Aleksandrovna*

*Cand. Biol. Sci., the senior lecturer of chair of pedagogics of the Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Ulyanov, pedagogika@bk.ru, Ulyanovsk*

### **FEATURES OF SOCIALIZATION OF CHILDREN AND TEENAGERS WITH LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH**

Согласно теории развития, человек изменяется при взаимодействии с различными условиями окружающей действительности на протяжении всей жизни. Эти изменения происходят с каждым человеком независимо от возраста, пола, расовой принадлежности, состояния здоровья. Именно поэтому дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так же как их здоровые сверстники, социализируются, решают возрастные задачи развития, используя общепризнанные и специфические способы.

Цель настоящего исследования – изучение особенностей и содержания социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной российской действительности; анализ факторов и механизмов их социального развития.

В последнее десятилетие в педагогической, психологической, социологической литературе появились работы, посвящённые анализу особенностей социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Перечислим основные направления проведённых исследований: выявление факторов первичной и вторичной социализации детей-инвалидов, в том числе с задержкой психического развития [1; 6; 8]; изучение субкультур глухих и слабослышащих подростков [7]; описание возможных вариантов адаптивных стратегий людей с ограниченными возможностями здоровья [4]; экспериментальное выделение и теоретическое обоснование способов адаптации личности с временно ограниченными возможностями [2].

В своём исследовании мы опираемся на концепцию социализации А. В. Мудрика [5], согласно которой процесс социализации человека проте-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №08-06-00348а «Социальное воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями».

кает всю жизнь и состоит из 2-х взаимосвязанных, но не сводимых друг к другу процессов: социальной адаптации и обособления.

Мы считаем, что социальная адаптация человека с ограниченными возможностями здоровья предполагает принятие, усвоение и воспроизводство им правил поведения, норм, ценностей, установок, характерных для современного общества здоровых. Проблемы социальной адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями связаны с тем, что им сложно усвоить нормы и правила поведения из-за наличия нарушений, отсутствия примеров со стороны взрослых, невозможности совместного общения в реальных ситуациях [3]. Часто адаптация человека с ограниченными возможностями здоровья протекает в закрытых условиях, и формируются правила, ценности, установки, не похожие на общественные. Следствием сужения среды взаимодействия является невозможность освоения детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья всего разнообразия социальных ролей, т. к. зачастую некому эти роли представить, объяснить их сущностные и функциональные характеристики и показать механизм их использования. При этом многие люди с ограниченными возможностями часть социальных ролей используют на неосознанном уровне, другой частью не владеют вообще, третья часть – роли, освоенные с деформирующим содержанием, и как следствие, они используются не по назначению или несвоевременно, что характеризует процесс социального становления как деформированный или измененный.

Одной из причин социальной дезадаптации является отсутствие желания у взрослых (родителей, педагогов, медицинских работников и психологов) целенаправленно формировать социальные навыки, использовать их в повседневной жизни и создавать ситуации взаимодействия на основе актуальных для ребёнка, а позже подростка, сфер жизнедеятельности.

В этом случае, социальное становление из-за ограниченных контактов будет протекать своеобразно, и в результате сформируется личность, не знающая окружающего мира: людей, их взаимоотношений, правил поведения, традиций и ритуалов, существо общественное, но для замкнутых, «оранжерейных» условий существования.

Проблемы обособления детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья заключаются в отсутствии планомерной (и непланомерной) работы, целью которой является развитие индивидуальных качеств личности и возможности самореализации в окружающей действительности. Индивидуальные качества ребёнка (подростка) с ограниченными возможностями здоровья не признаются лично и социально ценными, поэтому ни семья, ни педагоги, ни психологи не способствуют их выработке.

Мы считаем, что процесс обособления может быть описан и для человека с ограниченными возможностями, конечно, с учетом особенностей его психофизического развития. Для формирования независимой, решительной, жизнестойкой ко всем невзгодам личности, обладающей лидерскими способностями и активно взаимодействующей с людьми независимо от воз-

раста, пола, социального статуса и состояния здоровья, должна проводится целенаправленная деятельность родителями, сверстниками, специалистами при активном участии и положительном настрое самого человека с ограниченными возможностями.

**В ходе социализации на каждом возрастном этапе человек с ОВЗ решает следующие задачи:**

**Естественно-культурные задачи** связаны с достижением на каждом возрастном этапе определённого уровня физического и полового развития, характеризующегося некоторыми нормативными различиями в тех или иных социокультурных условиях.

Для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья решение естественно-культурных задач является достаточно важным и составляет сущность коррекционно-развивающей воспитательной работы, проводимой с ними.

Приведём примеры естественно-культурных задач для человека с ограниченными возможностями здоровья:

1. Формирование представлений у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья об эталонном строении организма здорового человека мужского и женского пола.

2. Физическое развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (двигательной активности, координации движений, силовых возможностей).

3. Обучение детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья навыкам здорового образа жизни (своевременному использованию лекарственных препаратов, медицинских приборов, выполнению физических упражнений, соблюдению режима труда и отдыха, выполнению сильных видов деятельности).

**Социально-культурные задачи** – познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые задачи, которые специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном историческом социуме.

Социально-культурные задачи детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья решаются как самостоятельно (это происходит реже), так и при взаимодействии с родителями, педагогами, сверстниками. Познание окружающего природного и социального мира детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья осуществляется на основе специально организованной деятельности в коррекционном образовательном учреждении или социально-реабилитационном центре. Главная цель при этом развитие познавательных процессов (памяти, внимание, речи, логического мышления) и освоение базового уровня теоретических знаний об окружающей действительности. Морально-нравственные и ценностно-смысловые задачи решаются детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья для формирования адекватной жизненной позиции и нормализованного существования в условиях современного общества.

**Социально-психологические задачи** связаны со становлением самосознания личности, её самоопределением, самоактуализацией и самоутверждением, которые на каждом возрастном этапе имеют свою специфику.

Дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья имеют наибольшие проблемы при решении именно этой группы задач; это связано с наличием первичных (биологических) и вторичных (социальных) нарушений. Осознание себя как самодостаточной и самоценной личности, способной к изменениям, встречается только у небольшой части изучаемой нами категории детей и подростков. Самосознание у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья будет не сформировано, а самооценка – занижена. Самоопределение себя ребёнком (подростком) с ограниченными возможностями здоровья в актуальных для него сферах жизнедеятельности затруднено, т. к. оказываются несформированными ценностно-целевые компоненты личности, отсутствует развитая временная перспектива. Стратегии самоутверждения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья характеризуются бездеятельностью, непоследовательностью, нацеленностью на асоциальные и антисоциальные формы общественного поведения.

Развитие и самоизменение человека происходит во взаимодействии с огромным количеством разнообразных условий на протяжении всей жизни. Эти действующие на человека условия в социальной педагогике принято называть факторами социализации. Факторы социализации делятся на 4 группы: мегафакторы, макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы.

Рассмотрим подробно влияние факторов социализации на детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

**Мегафакторы социализации** (космос, планета, мир) – факторы, которые опосредованно влияют на каждого человека на Земле. Ещё в начале XX столетия рядом российских учёных (В. М. Бехтерев, П. П. Лазарев, А. Л. Чижевский) была выявлена зависимость отношений в социальной среде от количества поступающей на Землю солнечной энергии. Кроме того, существуют так называемые глобальные проблемы человечества: загрязнение окружающей среды, неконтролируемый рост населения одних стран и уменьшения его численности в других, увеличение числа межэтнических конфликтов, изменение хозяйственной деятельности населения, возникновение новых видов оружия массового поражения. Все выше перечисленные компоненты мегафакторов социализации так или иначе влияют на жизнь и социальное становление детей и подростков с ограниченными возможностями, формируют их своеобразное отношение к собственной жизни, к жизни других людей, окружающему природному и социальному миру.

**Макрофакторы социализации** (страна, этнос, общество, государство) – факторы, влияющие на человека с ограниченными возможностями здоровья через создание законов, общественное отношение к ним, культурные традиции страны, нации и т. д. В Российской Федерации защита прав и свобод людей с ограниченными возможностями здоровья (в том числе де-

тского и подросткового населения) на законодательном уровне представлены несколькими десятками документальных актов, регламентирующих не только материальную помощь нуждающимся, но и определяющих правила и порядок предоставления медицинской, психологической, педагогической и других видов помощи. Отношение «здоровой» части общества к людям с различными отклонениями в развитии с древности до наших дней изменялась от полного неприятия (например, в Спарте) до гуманного, равноправного рассмотрения человека (в эпоху Возрождения). В современном мире присутствуют все варианты отношений к человеку с ограниченными возможностями: полное неприятие (отделение от общества здоровых) – негативная позиция; нейтральная позиция – «мне всё равно, кто меня окружает»; позитивная позиция – люди считают, что человек с ограниченными возможностями здоровья имеет такие же права и обязанности, как и они. В рамках последней позиции одной из ведущих тенденций во взаимодействии «мира здоровых» и «мира больных» является понятие «интеграция» как объединение двух этих миров в один общий. Интеграция детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в России рассматривается в двух формах: физической (присутствие в одно время в одном месте, но без взаимодействия) и функциональной (предметно-пространственное объединение на короткое время для решения конкретной задачи). Культурные традиции страны и каждого отдельного народа при этом играют решающую, определяющую роль.

**К мезофакторам социализации** относят тип поселения, субкультуру, средства массовой коммуникации (СМК). В сельской местности условия для социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья иные, чем в городах. Даже в городах, которые удалены от столицы, эти условия значительно отличаются. Сеть медицинских, психологических и педагогических центров, оказывающих специальную помощь, неравномерно распределена по территории нашей страны: гуще она в центральных регионах, слабее развита в отдалённых местностях. Такую же закономерность можно выявить и в отношении малых городов и сельских населённых пунктов с небольшим количеством жителей. Соответственно, помощь детскому и подростковому населению оказывается в таких регионах не постоянно, а периодически, также в связи в отсутствие квалифицированных кадров, качество оказываемых услуг может страдать.

Взаимодействие средств массовой коммуникации с человеком с ограниченными возможностями здоровья можно описать следующим образом: СМК в своём современном разнообразии (телевидение, радио, газеты, Интернет, телефонные сети) с одной стороны, стали более доступны для всех жителей России, в том числе и для интересующей нас категории россиян, и позволяют им своевременно и полноценно получать информацию о мировых и региональных событиях, общаться с людьми через телефонные сети и Интернет; с другой стороны, в средствах массовой коммуникации проблемы инвалидов, их взаимодействие с обществом, мировое и национальное

материальное и духовное наследие освещаются недостаточно. Следует так же отметить отсутствие специальных программ для людей с ограниченными возможностями здоровья, в первую очередь для глухих и слабослышащих. Несколько лет назад были убраны из сетки вещания программы с сурдопереводом; «бегущая строка» оправдывает своё название, двигается очень быстро и не позволяет полностью и эффективно воспринимать содержащуюся в ней информацию. Перечень программ с бегущей строкой ограничивается новостными программами, что, естественно, не удовлетворяет запросам нуждающегося населения.

**Микрофакторы социализации** представлены семьёй, соседями, группами сверстников, государственными, общественными, воспитательными и религиозными организациями.

Семья ребёнка с ограниченными возможностями здоровья представляет собой уникальную структуру, которая в обществе находится на двух полюсах – с одной стороны, она заботится о своём родном существе, с другой – принадлежит обществу, рассматривающему её ребёнка как социально непригодного, не имеющего никакой социальной ценности.

Следовательно, характер взаимоотношений в семье изменяется: в большинстве случаев супружеские отношения и отношения с другими детьми уходят на второй план, ребёнок или подросток с нарушениями в развитии становится «проблемным» центром, в котором сосредоточены эмоциональное начало и стратегии дальнейшего развития взаимоотношений между всеми членами семьи. Самой распространённой позицией в семейном воспитании ребёнка (подростка) с ограниченными возможностями здоровья является гиперопека, когда родители пытаются всё сделать за своего ребёнка (подростка); ребёнок (подросток) в этом случае вырастает пассивным, несамостоятельным, неуверенным в себе, эгоцентричным. На примере семей, воспитывающих глухих и слабослышащих детей и подростков было показано снижение значимости формирования в процессе семейного воспитания таких личностных качеств как ответственность, умение постоять за себя, стремление к достижению успеха [7].

Мы считаем, что большое значение в приобретении детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья социально одобряемой роли с конкретной социальной группе играет внутренняя стратегия поведения семьи: обозначенная выше функция будет выполняться, если семья выбирает стратегию «семьи-борца».

Соседи – группа людей разного возраста и социального статуса, имеющая свой неповторимый характерологический портрет, а именно: отношение к ребёнку (подростку) с ОВЗ и его семье основано на негативном стереотипе, т. е. на отрицании, неприятии или восприятии выше названной группы как социально неценной и аномальной.

В группу сверстников детей и подростков с ограниченными возможностями входят как дети, имеющие нарушения в развитии, так и те, у которых таких нарушений не выявлено. И в том и в другом случаях возникают

специфические проблемы общения и взаимодействия. При общении детей (подростков) с ограниченными возможностями здоровья между собой группа оказывается малочисленной по составу, взаимодействие в группе может быть ограниченным из-за недоразвития речевой функции детей, их малой двигательной активности, сенсорной и эмоциональной депривации. Общение в 80% случаев носит ситуативный, игровой характер; невербальное общение преобладает над вербальным. Позитивное изменение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в группе таких же, как он сверстников, происходит замедленно.

Чаще всего общение детей (подростков) с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников носит формальный эпизодический характер. Несмотря на это, даже такое взаимодействие создаёт условия для позитивного развития и саморазвития ребёнка (подростка) с ограниченными возможностями здоровья, т. к. позволяет ему осознать свою необходимость, оценить свои навыки, особенно если они не уступают по каким-либо признакам навыкам их здоровых сверстников. Результатом взаимодействия в этом случае можно считать повышение самооценки, уровня притязаний, формирование положительной Я-концепции.

Взаимодействия человека с ограниченными возможностями здоровья с воспитательными организациями осуществляются различными способами.

Например, взаимодействие между ребёнком (подростком) с ограниченными возможностями здоровья и воспитательной организацией может вообще не происходить: очень часты случаи непосещения детьми (подростками) с ограниченными возможностями здоровья детских садов, общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ. Причинами этого могут быть отсутствие соответствующих воспитательных организаций по месту жительства ребёнка, или невозможность посещения вследствие характера и тяжести заболевания.

Взаимодействие между ребёнком (подростком) с ограниченными возможностями здоровья и воспитательной организацией может осуществляться на постоянной или непостоянной (периодической) основе. Так, в последние десятилетия время от времени в самых различных областях Российской Федерации организуются профильные смены в детских оздоровительных лагерях для детей и подростков с ОВЗ, имеющийся опыт проведения интегрированных смен незначителен. Ещё реже дети с минимальными отклонениями в состоянии здоровья попадают в детские оздоровительные лагеря на общих основаниях.

Ребёнок (подросток) с ОВЗ может получать образование: в обычном детском саду; в специальном (коррекционном) детском саду; в общеобразовательной школе; в специальной (коррекционной) школе; в высшем учебном заведении; в специализированном высшем учебном заведении.

Кроме перечисленных учреждений ребёнок (подросток) с ограниченными возможностями здоровья посещает медицинские и психолого-педагогические реабилитационные центры, которые могут стать главными цент-

рообразующими структурами, осуществляющими не только диагностическую, коррекционную, но и воспитательную функцию.

В каждой из названных выше воспитательных организаций должна быть создана адекватная и комфортная предметно-пространственная среда, позволяющая человеку с ограниченными возможностями здоровья развиваться (адаптироваться и обособляться), при этом в обязательном порядке следует учитывать возможности изучаемой группы детей и подростков.

Далее в своей статье мы рассмотрим специфику действия механизмов социализации на развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве универсальных психологических и социально-психологических механизмов социализации принято выделять импринтинг, экзистенциальный нажим, подражание, идентификацию, рефлекссию.

**Импринтинг (запечатление)** – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него факторов. Играет ведущую роль в младенчестве, позже сосуществует наряду с остальными.

Импринтинг у детей с ограниченными возможностями здоровья зависит от характера и степени имеющихся нарушений (как правило, для людей, имеющих врожденную патологию, характерны нарушения зрения, слуха, доречевого и речевого общения), поэтому врожденные механизмы запечатления срабатывают не всегда. Для импринтинга может быть характерно наличие запечатленного представления, но невозможность его превращения в реальное действие.

**Экзистенциальный нажим** – овладение языком и неосознаваемое овладение нормами социального поведения, обязательными в процессе взаимодействия со значимыми лицами. Как показывают многочисленные исследования, у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья независимо от типа патологии в 40–50% случаев наблюдаются нарушения доречевого и речевого развития, поэтому специфическими их особенностями являются: невозможность овладения родным языком, нарушения звукового ряда, неумение построить фразы или целые предложения. При значительных отклонениях в состоянии здоровья речь формируется медленнее, иногда возможности артикуляции позволяют воспроизводить отдельные слова и фразы, состоящие не более чем из 3–5 слов. Поэтому, только целенаправленные занятия по коррекции и компенсации речевых нарушений будут способствовать формированию адекватной речевой деятельности, а это в свою очередь позволит функционировать механизму экзистенциального нажима.

**Подражание** – следование какому-либо примеру, образцу. Для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья действие этого механизма может быть ограничено по ряду причин. Среди биологических причин следует назвать: характер и степень утраты функции может помешать увидеть, услышать, понять и воспроизвести образец. Среди социальных причин существуют, по крайней мере, следующие: количество социальных

ролей, образцов поведения длительное время не изменяется из-за ограниченности контактов с окружающими, замкнутого и одинокого существования в однообразной среде. Поэтому механизм подражания для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья действует ограниченно в пространственном и временном континууме.

**Идентификация (отождествление)** – процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом. Традиционным является отождествление человека с ограниченными возможностями здоровья с другими людьми, имеющими подобные отклонения в состоянии здоровья. Если ребёнок (подросток) с ограниченными возможностями здоровья посещает детский сад, школу, учреждение дополнительного образования, то в качестве примеров отождествления можно назвать дошкольника, школьника, ребёнка, подростка, взрослого, ученика, музыканта, спортсмена, танцующего и т. д.

В зависимости от выполняемых социальных ролей и видов деятельности, в которые включены дети с ОВЗ, могут существенно сужаться или расширяться идентификационные возможности каждой конкретной личности. Личность может идентифицировать себя с положительными и отрицательными образцами, количество и характер предъявляемых образцов индивидуален.

**Рефлексия** – внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, родителям, соседям, сверстникам и другим значимым людям.

Для лиц с ограниченными возможностями здоровья рефлексия не всегда характерна, т. к. из-за личностных свойств, обусловленных наличием, характером и тяжестью дефекта, внутренний диалог с самим собой может отсутствовать или переходить из внутреннего (мысленного) плана во внешний, что является проявлением патологии. Адекватному использованию рефлексии препятствует и отсутствие умения реально оценивать себя и окружающий мир; умение сравнивать вообще, с собой во времени, с другими людьми и т. д.

Иногда человеку с ограниченными возможностями здоровья легче общаться с вымышленными лицами (игрушками, героями мультфильмов, кинофильмов, прозаических, поэтических или художественных произведений). Это объясняется тем, что он будучи не понятым, не принятым в общество здоровых и в общество больных создаёт для себя вторую (параллельную) реальность.

К социально-педагогическим механизмам социализации можно отнести:

**Традиционный механизм** – усвоение человеком с ограниченными возможностями здоровья норм поведения, эталонов, взглядов, стереотипов, ценностей на неосознанном уровне с помощью запечатления. На наш взгляд, традиционный механизм самый распространенный, и, по мнению взрослых здоровых людей, самый приемлемый для ребёнка (подростка) с ограничен-

ными возможностями здоровья. Специфика его действия по отношению к ребёнку (подростку) с нарушениями развития описана в небольшом числе научных работ. В исследовании [7] для подростков с нарушениями слуха была выявлена большая нормативность социокультурных ориентаций, т. е. стремление соответствовать социокультурной норме. Важным фактором, определяющим приспособленность человека с ограниченными возможностями здоровья к окружающей среде, выступает расширение социальной среды, но, как было показано в исследовании [7] для глухого подростка этот процесс связан с усилением фиксации на своём дефекте, что превращает последний в социальный дефект.

**Институциональный механизм** социализации характеризует процесс взаимодействия человека с ОВЗ с институтами общества и различными организациями. Специфика действия институционального механизма социализации для исследуемой категории детей обусловлена следующим:

1. Ограниченное число институтов социализации, с которыми взаимодействует ребёнок (подросток) с ограниченными возможностями здоровья.
2. Дифференцированный или интегрированный характер взаимодействия.
3. Взаимодействие происходит в разновозрастных группах.
4. Взаимодействие не просто с людьми, а с теми, кто выполняет определённую социальную роль, т. е. со специалистами.
5. Односторонний характер приспособления человека с ограниченными возможностями здоровья к правилам институтов социализации.
6. Взаимодействие человека с ограниченными возможностями здоровья с общественными и государственными учреждениями может осуществляться напрямую или через посредников (родителей, сверстников, соседей, специалистов управлений социальной защиты и пенсионного фонда, ухаживающих и т. д.).
7. Непостоянный характер взаимодействия объясняется тем, что не все дети с ОВЗ посещают дошкольные общеобразовательные учреждения, школу, реабилитационный центр, поликлинику, учреждение дополнительного образования и т. д.).

**Межличностный механизм социализации** связан с взаимодействием отдельных людей между собой, а также людей, объединённых в малые и большие группы. Только при положительном отношении к человеку с ОВЗ возможно общение с ним других людей, в т. ч. здоровых. Ограниченные возможности здоровья зачастую выступают в качестве барьера общения.

Кроме того, общение может быть добровольным и по принуждению: во втором случае общение опосредовано той или иной необходимостью как со стороны человека с ограниченными возможностями здоровья, так и со стороны здорового человека. Взаимодействие между здоровыми людьми и теми, у кого есть нарушения в развитии, ограничивается дифференцированным обучением и воспитанием, передачей на неосознанном уровне стереотипа «Не такой как я – значит плохой». Взаимодействие в такой ситуации носит формальный, принужденный характер, что отражается в большей ве-

роятности попадания людей с ограниченными возможностями здоровья в группу социометрически отверженных.

**Стилизованный механизм социализации** осуществляется в рамках определенной субкультуры. Можно выделить два субкультурных слоя для людей с ограниченными возможностями здоровья: характерный для них в силу физического или психического недостатка и субкультурное взаимодействие в среде здоровых сверстников. Первая из названных нами субкультур выделяется по ограничению возможностей в чём-либо; внутри этой группы формируется свой стиль общения, традиции, ориентация на помощь со стороны государственных структур, беспомощность, нежелание самостоятельно что-либо сделать и изменить свою жизнь. Болезнь в данном случае является объединяющим началом, она может так и остаться им, а могут появиться другие мотивы для общения и взаимодействия. В последнем случае формируется «клуб по интересам», создается новое пространство. Кроме того, этот субкультурный уровень подразделяется на субкультуру глухих, слепых, людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и т. д.

Следовательно, социализация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья характеризуется специфическими особенностями, связанными с наличием первичных (биологических) и вторичных (социальных) отклонений.

### Библиографический список

1. **Бацына, Я. В.** Социализация подростков с задержкой психического развития [Текст]: автореф. дис... канд. социол. наук. /Я. В. Бацына. – Нижний Новгород, 2005. – 24 с.
2. **Беляева, Ж. А.** Социальная адаптация личности с временно ограниченными возможностями [Текст]: автореферат дис. ... канд. социол. наук. /Ж. А. Беляева. – Саратов, 2006 – 20 с.
3. **Будаева, Г. С.** Социальная адаптация инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата в современном российском обществе: на материалах Республики Бурятия [Текст]: автореф. дис. ... канд. социол. наук. /Г. С. Будаева. – Улан-Удэ, 2005. – 21 с.
4. **Дегтярева, В. В.** Стратегии социальной адаптации человека с ограниченными возможностями здоровья: социально-философский анализ [Текст]: автореф. дис. ... канд. философ. наук./В. В. Дегтярева. – Новосибирск, 2007 – 23 с.
5. **Мудрик, А. В.** Социальная педагогика. [Текст]/А. В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 304 с.
6. **Савина, Л. Ю.** Социализация детей с ограниченными возможностями в процессе социокультурной реабилитации [Текст]: автореф. канд. соц. наук. /Л. Ю. Савина.– М., 2002. – 26 с.
7. **Собкин, В. С.** Динамика ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук./В. С. Собкин. – М., 1997 – 88 с.
8. **Татарова, С. П.** Девиантное поведение подростков и социальные технологии его профилактики в условиях перехода российского общества к рыночным отношениям [Текст]: автореф. дис. ... д-ра социолог. наук. /С. П. Татарова.– Улан-Удэ, 2007 – 38 с.

УДК 378.02.4

**Шуклова Людмила Анатольевна**

Учитель МОУ «Богашёвская СОШ», Томская область, Томский район, *schuklowa@yandex.ru*

**ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ  
ДЕТЕЙ С ЗПР: ПОДХОДЫ И ИХ РЕШЕНИЕ**

***Shuklova Ljudmila Anatoljevna***

*Teacher of school Tomsky region Bogashovo secondary school, schuklowa@yandex.ru*

**THE PROBLEM OF EDUCATION AND UPBRINGING  
OF CHILDREN WITH THE DELAY OF PSYCHIC  
DEVELOPMENT APPROACHES AND THEIR DECISION**

Анализ современного состояния проблемы обучения и воспитания детей, имеющих задержку психического развития (ЗПР) в условиях их интеграции в общеобразовательное учреждение, позволяет утверждать, что ответом на социальный заказ общества является попытка передовой педагогической общественности выявить оптимальное соотношение подходов, релевантных образовательно-воспитательному процессу развития детей указанной категории, и предложить практикам конкретные ориентиры в определении направлений и содержания коррекционно-развивающей работы, позволяющей повысить уровень обученности и социальной адаптации таких обучающихся.

Современные научные подходы к организации и содержанию учебно-образовательного процесса детей с ЗПР привлекают внимание многих специалистов в области психологии, педагогики, медицины и направлены на максимальное приспособление детей к самостоятельной жизни, на успешное интеллектуальное развитие, социальную адаптацию и интеграцию в общество (Б. Г. Ананьев, Л. О. Бадалян, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, М. Н. Ильина, В. В. Лебединский, Н. Н. Малофеев, Л. М. Шипицина и т. д.).

Индивидуальность ребёнка и единообразие школьного образования – противоречие, которое ежедневно приходится решать учителю доступными ему способами.

Анализ исследований по проблеме индивидуализации обучения показывает, что при всех её достоинствах пока ещё не существует общепринятого чёткого определения индивидуального подхода в обучении и не определены пути его реализации. В педагогической литературе встречаются различные трактовки понятия «индивидуализация», «индивидуальный подход».

В «Энциклопедии педагогических технологий» индивидуализация определяется как такая организация учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, темпа обучения учитывает индивидуальные особенности к обучению [9].

И. Э. Унт даёт следующее определение «Индивидуализация – это учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей во всех его формах и методах» [7].

Говоря об индивидуализации обучения необходимо различать понятия «индивидуализация обучения» и «индивидуальный подход в обучении». Последний представляет собой сначала раскрытие индивидуальности ученика, а затем выбор для него наиболее благоприятных условий развития через предлагаемые индивидуализированные формы, а не наоборот.

И. С. Якиманская обозначает эти две позиции как «внешнюю» и «внутреннюю» индивидуализацию, при этом под внешней индивидуализацией понимается создание относительно стабильных групп на основе отдельных принципов, интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, в которых содержание образования и предъявляемые к школьникам учебные требования различаются. Сущность же внутренней индивидуализации состоит в применении таких форм и методов обучения, которые индивидуальными путями, с учётом психолого-педагогических особенностей вели бы учащихся к овладению программным материалом на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований [10].

Таким образом, можно сделать вывод, что индивидуализация обучения предполагает:

А) организацию учебной деятельности в соответствии с особенностями возможностями и уровнем развития обучающихся с ЗПР (обучение должно создавать максимальные условия для расцвета индивидуальности ученика);

Б) разумное сочетание коллективных, фронтальных, групповых форм деятельности.

Предложенный нами механизм реализации *индивидуального подхода* в обучении и воспитании детей с ЗПР является одним из возможных вариантов разрешения указанного выше противоречия и предполагает следующие этапы:

1. Психолого-педагогическое изучение детей. Реализация индивидуального подхода в работе с детьми, имеющими ЗПР, детерминирована наличием у этой группы обучающихся существенных типологических и индивидуально-психологических различий. Опыт работы с младшими школьниками позволяет выделить группы детей, отличающихся по основным показателям познавательной деятельности и особенностям личностного развития:

Первая группа – это учащиеся с ЗПР, которые по показателям познавательной деятельности приближаются к нормально развивающимся школьникам. Для них характерно умение ориентироваться в учебных заданиях и выполнять их в соответствии с инструкцией. В начале выполнения заданий они проявляют интерес, любопытство, но удержать его долго они не могут. Интерес по мере выполнения задания исчезает, а положительные эмоции сменяются отрицательными, т. е. у этих детей на первый план выступают астенические проявления.

Для следующей группы младших школьников с ЗПР характерны такие личностные особенности, как тревожность, неуверенность в себе. Учащиеся данной группы долго не приступают к выполнению заданий, боясь, что

они не поняли инструкцию и не смогут правильно его выполнить. Происходит эмоциональное пресыщение, разрыв связи «удивление – любопытство – любознательность – увлечение». Результатом чего является снижение познавательной активности. Эти дети по-разному ведут себя: одни из них вялые, безучастные; другие – наоборот, чрезмерно возбужденные, демонстративно беспокойные. Они обидчивы, раздражительны, вспыльчивы.

Учащиеся следующей группы имеют низкий уровень саморегуляции, продуктивность познавательной деятельности низкая из-за астенических проявлений, снижения работоспособности, замедленного темпа деятельности. В некоторых случаях дети данной группы бурно реагируют на ситуацию неуспеха, иногда приобретающей отчетливо истерический оттенок.

2. Построение индивидуального образовательного маршрута на основе учёта актуальной зоны развития и максимальной активизации зоны ближайшего развития учащихся на протяжении определённого промежутка времени. Основные виды деятельности учителя в контексте построения образовательного маршрута:

– Диагностический. Цель: выявить пробелы и недостатки в работе высших психических функций, необходимых для формирования общеучебных умений и навыков.

– Аналитико-исследовательский. Цель: выявление успешности обучающихся по конкретным тематическим блокам в результате качественного анализа работ учащихся. В итоге накапливается информация о наиболее массовых ошибках и возможных причинах их возникновения. На основе полученных данных составляется индивидуальный коррекционный план, в котором указываются феноменология трудностей, испытываемых ребёнком; возможные причины их возникновения, коррекционные мероприятия [1].

– Формирующий. Цель: поиск путей и способов коррекции.

3. Разработка рабочих коррекционных программ (на основе принципа единства диагностики и коррекции), содержание которых ориентировано на реальные потребности и возможности обучающихся с ЗПР. Учитывая особенности развития таких детей, целесообразно разработать программы, направленные на развитие познавательной, коммуникативной, когнитивной сфер. Желательно, чтобы программы были представлены следующими блоками: вводный, диагностический, содержательный.

4. Работа с родительской общественностью. Стиль воспитания, характерный для семей, имеющих детей с проблемами в развитии – деспотический, основанный на подавлении, или наоборот, свободный, основанный на равнодушии и безразличии к судьбам детей – обуславливает актуальность индивидуального подхода в разработке конкретных мер по оказанию этим семьям психолого-педагогической помощи.

Следующим, не менее значимым для обучения детей с ЗПР, является **мотивационно-игровой подход**. Он выступает в качестве средства побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности, что особенно актуально для детей с ЗПР.

Феномен детской игры и игрового подхода в образовательном процессе изучен исследователями довольно широко и разносторонне, как в отечественных разработках, так и за рубежом. Советские психологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) и педагоги (Н. К. Крупская, Е. А. Аркин, М. Я. Басов, А. С. Макаренко и др.) всегда уделяли игре ребенка чрезвычайное внимание. Их исследования показали, что в игре «воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [5].

А. Н. Леонтьев определяет игровую деятельность следующим образом: в ходе деятельности ребенка возникает «противоречие между бурным развитием у него потребности в действии с предметами, с одной стороны, и развитием осуществляющих эти действия операций (то есть способов действия) – с другой. Это противоречие может разрешиться у ребенка только в одном единственном типе деятельности, а именно в игровой деятельности, в игре» [3].

Д. Б. Эльконин, проанализировав большое количество этнографического материала, пришел к выводу, что содержанием возникающих у ребенка игр является отражение окружающей его действительности – профессиональная деятельность взрослых, их взаимоотношения, отношения к детям [8].

Г. К. Селевко выделяет целый спектр целевых ориентаций игрового подхода. Отметим среди них наиболее приемлемые для обучения и воспитания детей с ЗПР целевые ориентации и задачи игрового подхода [6]:

- дидактические: расширение кругозора, формирование определенных общеучебных и трудовых умений и навыков;
- воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли, нравственных, эстетических позиций, сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности;
- развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, развитие мотивации к учебной деятельности;
- социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества, адаптация к условиям среды, обучение общению, психотерапия.

Общие задачи игрового подхода, исходя из изученного материала, могут быть следующими:

- развитие коммуникативных качеств у детей в игре;
- развитие воображения как основы творческой деятельности;
- развитие у детей образной памяти, внимания, речи;
- развитие координации и мелкой моторики.

В зависимости от цели, задач, содержания занятия, от уровня готовности обучающихся включиться в игровую деятельность целесообразно использовать трёхуровневую структуру игры [5]:

- Первый игровой уровень: развитие эмоционально-волевой сферы личности. Предполагает развитие способности к эмоциональному самоконтролю, выработке навыков сотрудничества.

– Игры второго уровня имеют когнитивную природу. К ним мы относим сюжетно-ролевые, творческие игры.

– Третий уровень игры предполагает формирование поведенческого компонента. Эти качества развиваются преимущественно в коллективно-творческих игровых ситуациях.

Справедливо будет отметить, что вопросы воспитания, обучения, личностного становления детей с проблемами в развитии рассматриваются в тесной связи с их социальной реабилитацией, подготовкой к жизни в обществе полноценных сверстников. Использование игры позволяет восполнить в известной мере у детей социальную потребность в общении. Анализ современных психолого-педагогических исследований, посвящённых проблеме обучения и воспитания детей с ЗПР, позволил сделать вывод о наличии прямого соответствия между уровнем сформированности фразовой речи в контексте игры и уровнем развития игровой деятельности. Данное положение убедительно доказывает возможность использования игры в качестве средства развития речи. В этом случае предметом нашего интереса становится практика организации и осуществления в процессе обучения и воспитания детей с ЗПР коммуникативного подхода.

**Коммуникативный подход** в обучении детей с проблемами в развитии является актуальным, поскольку формирование полноценной речевой деятельности является целью обучения, гарантией успешной социализации и средством получения общеобразовательных навыков и знаний.

Попытки приблизить процесс обучения по его характеру к процессу коммуникации предпринимались давно. Разработкой коммуникативного направления в той или иной мере занимались многие отечественные исследователи и научные коллективы: В. Г. Ананьев, И. Л. Бим, М. Н. Вятюгнев, П. Б. Гурвич, Н. И. Жинкин, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев, О. Д. Митрофанова, М. Ф. Фомичева, А. Н. Щукин и др.

По мнению Л.С.Выготского, общение является важнейшим фактором развития ребёнка, как в онтогенезе, так и при дизонтогенезе. Особенности психофизиологического состояния детей в классах коррекционно-развивающего обучения являются определяющими при построении процессов коммуникативного взаимодействия со сверстниками. В силу данных особенностей ребёнок мало общается с окружающими, круг представлений, в связи с этим, значительно ограничивается. «Дефективный ребёнок есть, прежде всего, особый ребёнок, к нему складывается исключительное, не такое, как к другим людям отношение. Его несчастье раньше всего изменяет его социальную позицию, социальную установку в среде. Все связи с людьми, все моменты, определяющие место человека в социальной среде, все функции общественного бытия перестраиваются», – пишет Л. С. Выготский [2]. При отсутствии соответствующих коррекционных мероприятий может замедлиться и темп интеллектуального развития обучающихся. Вышесказанное обуславливает постановку первоочередной задачи в работе с детьми, имеющими проблемы в развитии – задача социальной

компенсации дефекта, нормализации общения аномального ребёнка с окружающими. В качестве языковой базы для отработки навыка общения в образовательно-воспитательном процессе могут выступать факультативные, индивидуально-коррекционные занятия, уроки внеклассного чтения и внеклассные мероприятия.

Для формирования коммуникативной компетентности детей с ЗПР считаем целесообразным проводить подготовительные предкоммуникативные упражнения, направленные на формирование навыков довербальной коммуникации, а затем (или параллельно) операционального плана использования языкового материала – отработки умений, связанных с восприятием чужих реплик, формированием собственных в соответствии с потребностями общения, коммуникативной установкой и ситуацией общения [4].

Итак, проведённое исследование проблемы обучения и воспитания детей с ЗПР позволяет констатировать, что основной вектор перестройки современной общеобразовательной школы связан с ориентацией на развитие индивидуальных психологических ресурсов ученика и в соответствии с объективными требованиями общества, и в соответствии с логикой эволюции школы как социального института. Эта цель может быть реализована комплексом предложенных подходов, специфика которого заключается в интеграции всех рассмотренных подходов в обучении и воспитании детей с ЗПР.

#### Библиографический список

1. **Ануфриев, А. Ф.** Как преодолеть трудности в обучении детей. [Текст] / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М.: Ось-89, 2000. – 273 с.
2. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология. [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 397 с.
3. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность, сознание, личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1985. – 193 с.
4. **Лисина, М. И.** Генезис форм общения у детей [Текст] / М. И. Лисина. – М., 1978. – 192 с.
5. **Пидкасистый, П. И.** Технология игры в обучении и развитии. [Текст] / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М.: Роспедагентство, 2000. – 351 с.
6. **Селевко, Г. К.** Традиционная педагогическая технология и её гуманистическая модернизация. [Текст] / Г. К. Селевко. – М., 2005. – 142 с.
7. **Унт, И. Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения. [Текст] / И. Э. Унт. – М., 1990. – 195 с.
8. **Эльконин, Д. Б.** К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте. [Текст] / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – М., 2005. – № 4. – С. 20–25.
9. **Энциклопедия педагогических технологий.** [Текст]. – Санкт – Петербург, 2002. – 386 с.
10. **Якиманская, И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе. [Текст] / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 198 с.

# РАЗДЕЛ X

## ВОЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

УДК 371.2:51

*Маматов Ринат Рахматуллович*

*Адъюнкт, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, bu100@yandex.ru, Новосибирск*

### **МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОГО СОСТАВА**

*Mamatov Rinat Rahmatullovich*

*Post-graduate, Novosibirsk of Military Institute of Internal Troops named after General of the Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia, bu100@yandex.ru, Novosibirsk*

### **MODEL OF PROCESS OF PREPARATION OF THE FUTURE OFFICERS TO THE ORGANIZATION OF MORAL AND PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE OF STAFF**

Курсант военного вуза сегодня – это будущий военный профессионал нового века. Чтобы он стал им, мало только хорошей профессиональной подготовки, он должен стать ответственным и личностно-зрелым человеком, способным на высоком уровне решать нестандартные задачи, которыми изобилует современная жизнь. Кроме того, курсанта нужно нацелить на самообучение, саморазвитие, самовоспитание в процессе обучения в вузе, только тогда его «личностный профиль» будет соответствовать требованиям времени, заложенным в концепцию модернизации образования [12].

Новая парадигма образования ориентирована на формирование потребностей в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, их закреплении и превращении в компетенции «язык компетенций наиболее адекватен для оценки образования – это путь к расширению академического и профессионального образования, к лучшей сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций» [8].

Научное обоснование модели начинается с опоры на результаты системного анализа. Системный подход – это общенаучный метод анализа любого изучаемого педагогического явления, в основе которого лежит понимание объектов как систем.

Общенаучная разработка системного подхода представлена исследованиями ученых А. Н. Аверьянова, В. Г. Афанасьева, В. П. Кузьмина, Э. Г. Юдина и других, тогда как процесс использования системного подхода в педагогических исследованиях рассматривалось Ю. А. Конаржевским, Н. В. Кузьминой, Г. Н. Сериковым. Поскольку мы рассматриваем модель применительно к системе воспитания, то есть необходимость обратиться к самому понятию «морально-психологического обеспечения».

В системе МВД процесс воспитания осуществляется в органах внутренних дел под понятием воспитательной работы, понимается «процесс формирования и совершенствования их социально значимых, а также формирования новых профессионально важных качеств личности курсанта». Нами морально-психологическое обеспечение (воспитательная работа) в военном вузе рассматривается как процесс и результат деятельности командного и профессорско-преподавательского состава по созданию оптимальных условий для формирования, проявления, развития и совершенствования качеств и способностей, необходимых будущему офицеру в профессиональной деятельности и в ходе социальной адаптации.

Процесс формирования профессиональной культуры офицера необходимо рассматривать как педагогическую систему на основании первого и второго положений о системном подходе, выделенных Г. Н. Сериковым [10]. Первое положение заключается в том, что всякий его (образования) аспект, предмет, процесс, явление необходимо рассматривать как некую образовательную систему, что представляет возможность предсказать (до осуществления эксперимента) свойства выходных величин на основе входных воздействий.

На основании второго положения данный процесс целесообразно рассматривать как элемент метасистемы. В качестве такой метасистемы выступает общая культура личности. В содержание системы общей культуры личности ходят взаимосвязанные подсистемы: нравственная, экологическая, физическая, экономическая и другие виды культуры. Следовательно, правовая культура личности - это система, которая не может быть обособленной и автономной. Она является составной частью общей культуры и взаимосвязана с другими ее элементами.

Инструментом системного подхода является системный анализ, представляющий собой совокупность методов и приемов изучения объектов, одним из которых является метод моделирования. Общим вопросам разработки моделей посвящены работы В. Г. Афанасьева, Б. А. Глинских, Б. С. Грязновой, В. С. Дынипа, Е. П. Никитина, И. Б. Новика, Г. Н. Серикова, В. А. Штоффа и других.

Метод моделирования является одним из специфических методов научного исследования. Особенности его применения в педагогике рассмотрены в работах В. И. Загвязинского, В. В. Краевского и других [9].

В. В. Краевский указывает на то, что в педагогике моделирование приобретает особое значение в связи с задачей повышения теоретического уровня науки, поскольку оно неразрывно связано с абстрагированием и идеализацией, посредством которых происходит выделение сторон моделируемых объектов, отображаемых на эти модели [4].

Моделирование - метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором исследуется непосредственно не сам интересующий нас объект, а используется вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в определенном объективном

соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его на определенных этапах познания и дающая при ее исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте [7].

Термин «модель» происходит от латинского «*niodulus*» – мера, образец, эталон. Одно из первых определений понятия «модель» принадлежит Г. Клаусу: «...под моделью понимается отображение фактов, вещей и отношений определённой области знания в виде более простой, более наглядной материальной структуры этой области или другой области» [13].

В более поздних определениях акценты ставятся уже на моделировании «скрытых внутренних свойств» объекта. В определении А. Братко значение слова «модель» приближается по смыслу к слову «аналог», так как на практике под моделью понимают искусственную конструкцию или знаковую систему, используемую в качестве аналога природного или социального предмета или явления: «...под моделью подразумевается искусственно созданное для изучения явление (предмет, процесс, ситуация и т. п.), исследование которого затруднено или вовсе невозможно» [6].

В. В. Краевский определяет модель как средство отображения, воспроизведения той или иной части действительности с целью ее более глубокого понимания. При моделировании любого процесса ученые предполагают анализ структуры его движения. При этом подчеркивается, что любая функциональная модель – это совокупность элементов, характеризующих ее в какой-либо момент осуществления того или иного процесса. Динамическая природа процесса определяется как переход из одного состояния в другое, от одного элемента к другому. Каждая переходная стадия отличается своими функциями в решении разнообразных задач функционирования [4].

В. И. Загвязинский отмечает, что сложность объекта исследования «заставляет исследователя искать более простые аналогии»; такой аналогией становится модель по отношению к системе. Открывается возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу, в этом состоит сущность одного из специфических методов теоретического уровня метода моделирования [3].

Основным видам педагогического моделирования, основанным на абстрагировании, В. И. Загвязинский считает мысленный эксперимент, где на основе теоретических знаний и эмпирических данных создается идеальный объект и описывается в определенной динамической модели, имитируя мысленно те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном экспериментировании. При этом идеальные модели обнаруживают «в чистом виде» наиболее важные для познающего, существенные связи и отношения.

Моделирование в теоретическом исследовании позволяет конструировать новое, не существовавшее в практике. Модель, как указывает В. В. Краевский, «специально, по особым правилам конструируемое средство научного познания, обладающее эвристическими свойствами» [4].

Основные этапы моделирования педагогического процесса, исходя из изложенного, можно определить следующим образом:

1. выявление характерных черт реальных процессов и их тенденций;
2. обоснование и формулировка ключевой идеи обновления;
3. мысленная компоновка объектов, подвергшихся изменению.

Таким образом, модель обладает четырьмя характерными чертами:

- 1) объективное соответствие с моделируемым объектом;
- 2) способность замещать познаваемый объект на определенных этапах познания;
- 3) способность в ходе исследования давать некоторую информацию, допускающую опытную проверку;
- 4) наличие некоторых достаточно четких правил перехода от модельной информации (то есть информации, полученной при изучении модели) к информации о самом моделируемом объекте.

В исследовании С. В. Бунина речь идет о процессе профессиональной подготовки офицера, который подвержен тенденции изменения во времени в связи с происходящими переменами в развитии общества, в системе образования. Таким образом, характерной чертой разработанной исследователем модели является динамичность.

Необходимым условием для данного вида моделирования является подобие структур систем отношений оригинала и модели.

Под функциональной моделью нами, вслед за С. В. Буниным, понимается такая модель, которая имитирует способ поведения (фикцию) оригинала.

Разработанная нами модель формирования личностной культуры офицера по характеру воспроизводимых сторон оригинала является структурно-функциональной (по классификации Б. А. Глинских).

Методология системного подхода дает возможность рассмотреть объект исследования (модель) как совокупность структурных компонентов, функциональных отношений и связей, которые обуславливают определенную целостность, устойчивость и внутреннюю организацию объекта исследования.

В модель подготовки будущих офицеров к организации морально-психологического обеспечения личного состава мы заложили принцип усвоение педагогических знаний путем восхождения от абстрактного к конкретному, от общего к частному, с постепенным углублением, содержательным наполнением и конкретизацией учебного материала.

Исходным в модели явилось положение о том, что в процессе совершенствования профессиональной подготовки личность не только приобретает необходимые знания, понятия и представления, не только усваивает поведенческие стереотипы и нормы, социально-правовые роли и типы поведения, но и погружается в пронизывающее любой педагогический феномен ценностное пространство.

Рассмотренные составляющие представляют собой основу модели подготовки будущих офицеров к организации морально-психологического обеспечения личного состава. Все составляющие равнозначны и предполагают свою одновременную реализацию в образовательном процессе высшего военного учебного заведения.

При разработке модели подготовки будущих офицеров к организации морально-психологического обеспечения личного состава мы исходили из социального заказа общества, нашедшего отражение в Федеральных Законах и нормативных правовых документах МВД РФ, а также особенностей организации образовательного процесса в военном институте внутренних войск МВД РФ.

Совершенствование подготовки офицеров в образовательном процессе военного института внутренних войск МВД РФ детерминировано следующими педагогическими условиями:

- формирование морально-психологических качеств офицера;
- формирование профессиональных умений офицера;
- обогащением образовательного процесса в вузе диалогическим взаимодействием преподавателей и курсантов, использование интерактивных форм обучения;
- включением курсантов в активную военно-профессиональную практическую деятельность.

Содержание модели подготовки будущих офицеров к организации морально-психологического обеспечения личного состава составляют следующие основные компоненты: целевой, мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, оценочно-результативный, которые выполняют познавательную, развивающую, ценностно-ориентированную и практическую функции.

Дадим краткую характеристику каждого из обозначенных компонентов.

Целевой компонент – связан с формированием в условиях педагогического процесса военного института определенного уровня профессиональной и личностной культуры офицера, необходимого и достаточного для его повседневной жизни и осуществления будущей профессиональной деятельности.

Мотивационно-ценностной компонент включает в себя формирование правовой потребности и соответствующей им мотивации курсантов к освоению профессиональной культуры и предполагает разработку системы стимулов активизации профессиональной деятельности личности.

Сам процесс формирования профессиональной культуры мы условно разделили на два основных этапа:

- усвоение военно-профессиональных знаний;
- превращение их в убеждения, принципы жизненной и профессиональной позиции.

Преподавателю и командиру подразделения при освещении военных вопросов необходимо постоянно обращать внимание курсантов на ценностное наполнение их содержания, практическую значимость нормативных положений. Важно, чтобы представляемые военнопознавательные и военноприменительные материалы затронули эмоциональную сферу курсантов, носили яркий и наглядный характер.

Основой разработки содержательно-деятельностного компонента модели совершенствования подготовки офицеров выступает интеграция требований повседневной военной жизни, предстоящей профессиональной де-

тельности будущих офицеров, возможностей военного института, а также приказ Министра внутренних дел Российской Федерации от 14 января 2005 года № 22 «О введении в действие во внутренних войсках МВД России положения о военных образовательных учреждениях профессионального образования ВВ МВД РФ».

Сущностное наполнение содержательно-деятельностного компонента ориентировано на реализацию следующих принципов: гуманистичности, научности, преемственности, целостности, системности, историзма, связи с правоприменительной практикой.

Оценочно-результативный позволяет выявить соответствие (несоответствие) содержания и способов педагогической деятельности поставленным целям. Данный компонент включает в себя адекватную оценку результативности формирования профессиональной культуры офицера, служащую при необходимости основой коррекции данного вопроса; свидетельствует о полноценной реализации поставленной цели по формированию профессиональной культуры офицера.

Таким образом, нами были выделены следующие критерии и показатели готовности будущего офицера к выполнению воспитательных задач:

- когнитивный;
- мотивационно-ценностный (интериоризация ценностей в личностную сферу);
- волевой (сформированность стремления личности к развитию профессиональной культуры и способности проявить духовный иммунитет к совершению нарушений);
- поведенческий (соответствие профессиональных установок и правомерного поведения личности, умения постоянно, активно, результативно, эффективно вести себя в различных педагогически и профессионально значимых ситуациях).

Таким образом, в разработанной нами модели подготовки будущих офицеров к организации морально-психологического обеспечения личного состава к выполнению служебно-боевых задач считаем необходимым отметить следующее.

1. В качестве теоретико-методологической стратегии совершенствования профессиональной подготовки будущего офицера к выполнению воспитательных задач был выбран системно-деятельностный подход, суть которого заключается в согласованном сочетании этих двух подходов.

Системный подход позволит осуществить разработку структурно-функциональной модели процесса совершенствования педагогической и профессиональной подготовки офицера. Опора на деятельностный подход позволяет организовать процесс совершенствования подготовки офицера при активном участии основных субъектов образовательного процесса в военном институте.

2. Совершенствование педагогической подготовки будущего офицера к выполнению воспитательных задач может осуществляться на основе специально разработанной структурно-функциональной модели.

Модель включает в себя два блока компонентов: структурные (содержание, организационные формы, методы и средства); функциональные (целевой, мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, контрольный, результативный).

### Библиографический список

1. **Андреев, А.** Знания или компетенции? [Текст] / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – 114 с.
2. **Багишаев, З. А.** Критерии подготовленности курсантов к деятельности организаторов боевой службы [Текст]/ З. А. Багишаев // Учебно-методическое пособие. – Саратов: 1991. –55 с.
3. **Бим-Бад, Б. М.** Антропологические основы теории и практики современного образования [Текст]/ Б. М. Бим-Бад. – М., 1994. – 113 с.
4. **Вяткин, Л. Г.** Психолого-дидактические основы развития познавательной самостоятельности обучающихся [Текст]/ Л. Г. Вяткин // Учебное пособие. СВКИ ВВ МВД РФ, 1998 – 21 с.
5. **Габай, Т. В.** О месте и роли технических средств в учебном процессе [Текст] [Текст]/ Т. В. Габай // Современная высшая школа. – 1982. – № 1. – 180 с.
6. **Городов, П. Н.** Оптимизация управления учебно-воспитательным процессом в военно-учебных заведениях [Текст]/ П. П. Городов. – М.: ВПА, 1983. – 150 с.
7. **Гришанова, Н. О.** О новой парадигме развития высшего профессионального образования [Текст]/ Н. О. Гришанова // «Alma mater» («Вестник высшей школы»). – 2007. – № 4. –208 с.
8. **Загвязинский, В. И.** Методология и методика дидактического исследования [Текст]/ В. И. Загвязинский. – М., 1983. – 187 с.
9. **Конаржевский, Ю. А.** Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школы [Текст]/ Ю. А. Конаржевский. – Челябинск, 1980. – 53 с.
10. **Кошелева, А. О.** Формирование «личностного профиля» будущего военного специалиста в условиях модернизации образования [Текст]/А. О. Кошелева.// Образование и общество. – № 2. – 2009. – 26 с.
11. **Лернер, И. Я.** Процесс обучения и его закономерности [Текст]/ И. Я. Лернер. – М., 1980. – 145 с.
12. **Петрусинский, М.** Игры для интенсивного обучения. [Текст]// Под ред. М. Петрусинского. – М.: 1991. – 325 с.
13. **Шкадов, И. Н.** Вопросы обучения и воспитания в военно-учебных заведениях [Текст]// Под редакцией И. Н. Шкадова. – М.: Мин. Обороны СССР, 1976. – 525 с.

*УДК 375.1:3*

***Смелчаков Александр Владимирович***

*Подполковник, адъютант Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, SAleksandrV@mail.ru, Новосибирск*

***Бунин Сергей Викторович***

*Кандидат педагогических наук, Москва*

**ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-  
ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА  
ВОЕННО-УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ МВД РОССИИ**

***Smelchakov Alexander Vladimirovich***

*The lieutenant colonel post-gladiate, Novosibirsk of Military Institute of Internal Troops named after General of the Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia, SAleksandrV@mail.ru, Novosibirsk*

***Bunin Sergey Viktorovich***

*The candidate of pedagogical sciences, Moscow*

**MAIN PRINCIPLES OF THE ESTIMATION OF PEDAGOGICAL  
ACTIVITY OF THE FACULTY MILITARY SCHOOL  
OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA**

Реорганизация Вооружённых сил Российской Федерации, изменения, происходящие в системе военного образования, требуют непрерывного совершенствования знаний, профессиональных и личностных качеств от профессорско-преподавательского состава военно-учебных заведений. Возникла необходимость в пересмотре сложившейся системы оценивания деятельности профессорско-преподавательского состава военно-учебных заведений. Проблема оценки различных сторон педагогической деятельности (оптимизации процесса обучения и воспитания, познавательной деятельности, профессионально-педагогической деятельности и т. д.) исследовалась в работах Ю. К. Бабанского, А. В. Барабанщикова, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьминой, М. Н. Скаткина, Г. Б. Скок, Г. И. Хозяинова, В. А. Якунина и др. Одним из компонентов системы оценивания профессорско-преподавательского состава являются соответствующие принципы.

Для выявления и обоснования принципов оценки педагогической деятельности преподавателей военно-учебных заведений МВД России мы проанализировали требования нормативно-правовых документов, приказов и распоряжений министерств Внутренних дел, обороны и образования РФ, литературу по педагогике и психологии. Учитывали последние достижения в психологии и педагогике по проблемам психологической и педагогической диагностики, профессиональной подготовки и развития личности специалиста (профессионала).

Понятие «принцип» происходит от латинского *principium* – начало, основа. В педагогических исследованиях под принципами традиционно понимаются наиболее общие руководящие положения, в которых выражены требования к содержанию, методике и организации процессов педагогической деятельности [1].

Основным источником формирования принципов является научно осмысленная, обобщённая педагогическая практика, опыт и открытия педагогов, т. е. с одной стороны принципы связаны с педагогическим опытом, а с другой стороны с педагогической теорией.

По своему происхождению принципы являются результатом теоретического обобщения практики, возникают из опыта практической деятельности и носят объективный характер. Именно поэтому они становятся руководящими положениями, которые регулируют деятельность участников педагогического процесса. Они охватывают все его стороны и придают ему целеустремлённое, логически последовательное начало. Однако по форме своего осуществления принципы носят субъективный характер, так как они отражаются в сознании участников педагогического процесса с различной степенью полноты и точности. Незнание принципов, нежелание следовать их требованиям, неправильное их понимание не отменяют их существование, но делают весь педагогический процесс противоречивым и малоэффективным. Следовательно, соблюдение требований принципов выступает одним из условий эффективности педагогического процесса и его составных частей.

Система оценки педагогической деятельности – это целостная совокупность структурных (цель, задачи, формы, методы, объекты, субъекты оценки и т. д.) и функциональных компонентов (закономерности, принципы, функции, направления, и т. д.) [2; 3; 4; 5]. Данные компоненты находятся во взаимосвязи и взаимодействии между собой, что позволяет обеспечить достижения педагогических целей и задач педагогического процесса на основе распознавания и учёта педагогической подготовленности, обученности, воспитанности, компетентности преподавателей военно-учебных заведений МВД России.

Соответственно, в качестве первого принципа педагогической диагностики необходимо выделить принцип системности оценки педагогической деятельности. В целом, принцип системности на наш взгляд, означает такой подход к анализу явлений педагогической практики, когда соответствующее явление рассматривается как система, совокупность элементов, не сводимая к сумме своих элементов, обладающих структурой, характеризующаяся взаимодействием элементов, и свойства элементов определяются их местом в структуре. В целом, принцип системности оценки педагогической деятельности (на основе подхода Н. В. Кузьминой к определению сущности педагогических систем и их компонентов) составляет теоретическую основу рассмотрения, изучения и проведения оценки педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава военно-учебного заведения и

выделения её компонентов [2; 3]. Принцип системности требует продумать взаимодействие всех элементов, всех участников оценки педагогической деятельности, всю систему организации и проведения оценки педагогической деятельности в военно-учебном заведении от начала до конца с учётом её цели, содержания, средств, ролей в ней всех участников педагогического процесса, функций и принципов, видов оценки, этических норм.

Система оценки педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава включает взаимосвязанные направления, методы, виды и формы оценки. Их взаимосвязь между собой заключается, прежде всего, в том, что согласовываются цели и задачи оценки, мы можем выделить следующий принцип – целенаправленности оценки педагогической деятельности. Общие и конечные цели вытекают, прежде всего, из требований к профессиональной подготовке профессорско-преподавательского состава, а частные (промежуточные) из установок стандартов образования, квалификационных характеристик, учебных программ и частных требований к качествам и квалификационным характеристикам педагогов. Более детальная оценка (особенно в ходе изучения учебных дисциплин) соответствует целям проведения отдельных занятий. Совокупность различных видов и форм оценки будет являться системой лишь тогда, когда все её цели и частные задачи будут объединены единой структурной схемой, когда можно проследить, как, на каких этапах и в какой последовательности осуществляется оценка достижений каждой конечной цели подготовки профессорско-преподавательского состава. Таким образом, целенаправленность оценки педагогической деятельности означает, что любая частная задача диагностики служит общей цели и направлена на обеспечение требуемого уровня обучения, воспитания, личностного развития обучаемых, профессиональной подготовки преподавателей и, в целом, педагогического процесса в военно-учебном заведении.

Принцип систематичности оценки педагогической деятельности. Систематичность оценки обеспечивается тем, что она осуществляется планомерно, постоянно и регулярно. Этот принцип подчёркивает важность регулярного проведения мероприятий оценки педагогической деятельности в ходе педагогического процесса. В противовес эпизодическим проверкам систематическая оценка помогает упорядочить процессы личностного развития, обучения и воспитания, стимулирует постоянную активность профессорско-преподавательского состава военно-учебного заведения, даёт возможность получить достаточное количество информации, позволяющей вывести более объективное суждение об особенностях педагогической деятельности, об уровне обученности, воспитанности, других характеристиках участников педагогического процесса. Плановость оценки и её обязательность обладают заметной стимулирующей и мотивирующей силой. Экспериментально установлена сравнительно большая эффективность и целесообразность систематической оценки педагогической деятельности по сравнению с эпизодической.

Принцип всесторонности оценки педагогической деятельности. Этот принцип указывает на необходимость полного (по возможности) охвата всего круга вопросов, подлежащих оценке: особенностей педагогической деятельности, уровней обученности, воспитанности, психологической и профессиональной подготовки педагогов и их характеристик. В соответствии с этим принципом, оценка педагогической деятельности должна охватывать все стороны и компоненты педагогического процесса, деятельность курсантов (слушателей), профессорско-преподавательского, руководящего, командного состава, других должностных лиц в системе военного образования России.

Например, при диагностике обученности важно проверить знание основных тем и разделов, при диагностике воспитанности – учесть деловые и моральные качества, морально-психологическое состояние, мотивацию, ценностные ориентации, общественную работу и учебные достижения. Всесторонность оценки педагогической деятельности является необходимым условием успешного воплощения в жизнь комплексного подхода к личностному и профессиональному развитию, обучению и воспитанию.

Принцип воспитывающего и развивающего характера оценки педагогической деятельности. Этот принцип полностью согласуется с целью военного образования, призванного формировать личность военнослужащего, воспитывать у него общественно значимые ценности и высокие профессиональные качества. Отсюда следует, что мероприятия оценки, противоречащие по сути или по форме этому требованию, а также прямо или косвенно принижающие личность военнослужащего, не должны применяться в военно-учебном заведении МВД России. Воспитывающий и развивающий характер оценки педагогической деятельности проявляется в том, что в результате активизируется процесс личностного развития, ответственное и сознательное отношение преподавателей, других участников военно-педагогического процесса к своей профессиональной деятельности, творческое и добросовестное отношение обучающихся к профессиональной деятельности. Происходит рост познавательных потребностей и интересов, повышается эффективность организации учебной деятельности и воспитательной работы.

Принцип объективности оценки педагогической деятельности непосредственно связан с требованиями валидности, надёжности к диагностической методике. Данный принцип предполагает, чтобы выводы оценки были максимально объективными, надёжными и достоверными, то есть вытекали из результатов оценки, проведённой при помощи валидных и надёжных методик, а не определялись и никак не зависели бы от мировоззрения, воли, желаний, субъективных установок тех, кто проводит оценку или пользуется её результатами. Поскольку результаты оценки педагогической деятельности призваны объективно отражать достижения и особенности педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава, состояние педагогического процесса и активно воздействовать на него, оценка должна

быть объективной, достоверной, то есть свободной от предупреждения и ошибок.

К числу характерных ошибок возникающих при оценке педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава военно-учебного заведения следует отнести стереотипы, особенности и эффекты, возникающие в процессе восприятия человека человеком [6]. Общаясь и взаимодействуя с другим человеком, мы сразу относим его к определённой категории и строим своё поведение в соответствии со сложившимися стереотипами. Различают три типа установок на восприятие другого человека: позитивная, негативная и адекватная. При позитивной установке мы переоцениваем положительные качества и даём человеку большой аванс, который проявляется в несознаваемой доверчивости. Негативная установка приводит к тому, что воспринимаются в основном отрицательные качества другого человека, что выражается в недоверчивости, подозрительности. Адекватная установка наиболее всего подходит при восприятии, оценивании другого человека.

Принцип научно-обоснованного подхода к оценке эффективности педагогической деятельности. Требования данного принципа заключаются в необходимости аргументированного, с опорой на достижения педагогической и психологической теорий обоснования практических мероприятий оценки педагогической деятельности и формирования её системы в военно-учебных заведениях МВД России. Данный принцип предполагает, чтобы оценка педагогической деятельности давала бы такие результаты, которые были бы валидными и надёжными, то есть, которым вполне можно доверять и проверить.

Принцип преемственности и интеграции мероприятий оценки педагогической деятельности. Требования принципа определяют необходимость согласования мероприятий оценки педагогической деятельности, проводимых различными категориями должностных лиц между собой, обмена и совместного обсуждения и использования информации различными категориями педагогов, должностных лиц. Реализация этого принципа предполагает, прежде всего, взаимодействие специалистов педагогического профиля в военно-учебном заведении; профессорско-преподавательского состава, офицеров отделов (групп) по работе с личным составом, командиров подразделений, офицеров учебного отдела, специалистов групп профессионально-психологического отбора в оценке педагогической деятельности.

Оценка педагогической деятельности – это сложная и ответственная область профессиональной деятельности в военно-учебном заведении. Она требует соответствующей подготовки (уровня образования), педагогической компетентности, профессионального мастерства и опыта и др., так как в большинстве случаев затрагивает те или иные стороны жизнедеятельности участников педагогического процесса. В этой связи к оценке педагогической деятельности и к лицам, её проводящим необходимо предъявлять ряд профессионально-этических требований. Особое место среди принципов оценки педагогической деятельности занимает группа профессионально-

этических принципов оценки. Эти принципы непосредственно отражают профессиональную этику специалистов в области оценки педагогической деятельности – то есть реализацию в своей деятельности специфических нравственных требований, норм поведения. В современной психолого-педагогической литературе этические требования применительно к деятельности педагогов практически не рассматриваются. На основе анализа научных источников и практики оценки педагогической деятельности выделим ряд профессионально-этических требований, которых необходимо придерживаться как при осуществлении оценки педагогической деятельности.

Конфиденциальность оценки педагогической деятельности предполагает в определённой мере доверительный, не подлежащий излишней огласке (вне пределов педагогической целесообразности) характер использования её результатов. То есть полученная в результате информация должна использоваться сугубо в психолого-педагогических целях и строго ограниченным кругом лиц, непосредственно связанных с осуществлением педагогических воздействий и решений. Исключения могут составлять случаи, когда оценка проводится в научных целях как часть экспериментального исследования, но и в этом случае, как правило, не рекомендуется указывать в публикациях точные имена и фамилии испытуемых.

Гуманистическая направленность оценки педагогической деятельности предполагает обращённость мероприятий оценки в первую очередь к конкретному человеку – педагогу, со всей сложностью его личностного мира. Конкретного педагога необходимо рассматривать как главную ценность в системе оценки. Это означает, что со стороны командования военно-учебного заведения, осуществление оценки должно основываться на уважительном отношении к человеку, искреннем внимании к нему, заботой о нём, стремлением узнать и познать человека с соблюдением такта и этических норм. Со стороны самого педагога, гуманистическая направленность оценки означает, что проведение оценочной деятельности должно способствовать профессиональному самоопределению, формированию социально-значимых и профессионально-важных моральных и психологических качеств.

Принцип эффективности предлагаемых рекомендаций по результатам оценки педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава военно-учебного заведения подразумевает, что такие рекомендации должны быть необходимыми, полезными как для совершенствования, повышения эффективности педагогического процесса в целом так и его компонентов, а также и для того педагога, которому они даются, для его личностного и профессионального развития. Не следует, например, предлагать педагогу такие практические рекомендации из результатов диагностирования, которые могут привести к нежелательным, негативным и непредсказуемым последствиям.

Принцип компетентности. Требования принципа заключаются в том, что человек, проводящий оценку должен быть компетентен, то есть иметь познания и опыт, быть подготовленным в данной области. К людям, зани-

мающимся диагностикой, предъявляются особые квалификационные требования. Основные из них: хорошая теоретическая подготовка, доскональное знание методик и правил их применения, наличие достаточного опыта практического использования соответствующих методик. Доскональное владение методикой предполагает умения и навыки, касающиеся процедуры предъявления методики испытуемым, анализа и интерпретации данных. Ни один тест нельзя использовать до тех пор, пока всё это хорошо не усвоил и хотя бы раз не проверил данный тест на самом себе или на другом человеке. Очень важно также знание правил применения методики, соблюдение которых позволяет получать достоверные результаты, а нарушение ведёт к серьёзным ошибкам. Каким бы хорошим сам по себе ни был тест, при его применении необходимо учитывать ситуацию, индивидуальные особенности испытуемых, их наличное состояние и многие другие релевантные факторы. Немаловажное значение имеет достаточный опыт практического применения соответствующей методики. В особенности это касается ряда методик, использующих интуитивные или нестандартные процедуры анализа и интерпретации результатов, зависящие от экспериментатора, его состояния. Опыт применения таких диагностических методик должен быть непрерывным, так как длительные перерывы в использовании методики ведут обычно к утрате необходимых знаний, умений и навыков и к снижению качества работы с ней.

При оценке педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава многое зависит и от того, в какой мере проводимой оценкой определяются благополучие, карьера и судьба тех людей, которые ей подвергаются. Если человек от проводимой оценки педагогической деятельности никак не может пострадать, то её может осуществлять тот, кто имеет достаточное для этого самообразование, но в случае проведения экспертизы, конкурса в военно-учебном заведении этим обязательно должен заниматься лицензированный или дипломированный специалист.

Роль оценки педагогической деятельности подчёркивается тем обстоятельством, что профессиональная деятельность педагогов тесно связана с познанием сугубо индивидуальных личностных особенностей людей, их глубоких внутренних переживаний и состояний. В процессе работы педагог оперирует информацией, небрежное использование которой может нанести непоправимый вред отдельным военнослужащим, воинским коллективам. При этом, педагог должен вырабатывать предложения и рекомендации командирам (начальникам), предоставлять им необходимые данные в интересах воспитательной работы.

Важным элементом осуществления оценки эффективности педагогической деятельности является весь комплекс целенаправленных мероприятий по организации и реализации принципов оценки педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава военно-учебных заведений. В целом, разработка и реализация принципов оценки педагогической деятельности призвана выполнить свою фундаментальную функцию в пла-

не практического проведения педагогической подготовки преподавателей военно-учебных заведений МВД России.

Таким образом, нами были выделены и охарактеризованы наиболее основные, на наш взгляд, принципы, являющиеся теоретическим основанием, руководящими положениями при организации и проведении мероприятий оценки педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава военно-учебного заведения МВД России. Все перечисленные принципы оценки педагогической деятельности дополняют друг друга, в совокупности своих проявлений выступают гарантией достижения социально значимых целей педагогической деятельности.

### Библиографический список

1. **Архангельский, С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. [Текст] / С. И. Архангельский. – М., 1980. – 386 с.
2. **Барабанщиков, А. В.** Военно-педагогическая диагностика. [Текст] / А. В. Барабанщиков, П. П. Дерюгин. – М.: ВУ, 1995. – 134 с.
3. **Батаршев, А. В.** Диагностика способности к общению. [Текст] / А. В. Батаршев. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с: ил.
4. **Коджаспирова, Г. М.** Словарь по педагогике. [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
5. **Кузьмина, Н. В.** Методы исследования педагогической деятельности, [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л., ЛГУ, 1970, – 114 с.
6. **Кузьмина, Н. В.** Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования. [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л., 1980. 172 с.

## РАЗДЕЛ X РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

---

УДК 378.5

*Арефьев Иван Петрович*

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и предпринимательства Шуйского государственного педагогического университета, sahalinez1@yandex.ru, Шуя*

### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «ТЕХНОЛОГИЯ» В ФУНДАМЕНТАЛЬНОМ ЯДРЕ ФГОС – ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ**

*Arefiev Ivan Petrovich*

*A doctor of Pedagogy, professor of Technology and business of Shuya State Pedagogical University, sahalinez1@yandex.ru, Shuya*

### **EDUCATIONAL FIELD OF 'TECHNOLOGY' IN A FUNDAMENTAL CORE OF FSES (FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART) AS AN EFFECTIVE MEANS OF FORMATION OF STUDENTS' COMPETENCES**

Одной из ключевых идей современного общества является переход от труда индустриального общества к труду постиндустриального, то есть к труду технологичному, перспективному и производительному. Поэтому неслучайно эта проблема привлекает внимание не только политиков, экономистов, но и специалистов. Сегодня, когда ученые, методисты и учителя технологии активно обсуждают проект Федерального государственного стандарта общего образования и проблемы технологической подготовки в школе и в педвузе, учебный предмет технология постепенно исчезает из расписания уроков [13]. Занятия по технологии в школах сокращены до седьмого класса. «Во многих школах технология вообще не изучается или материальные технологии заменяются информационными технологиями, либо другими предметами, сокращается время на изучение технологии, новое оборудование не поставляется, а имеющееся оборудование устарело и выходит из строя, площади учебных мастерских сокращаются, или эти мастерские ликвидируются, расходные материалы не оплачиваются ...» [11, с. 2]. Изучение данного предмета и состояние его материально-технической базы не находят должного внимания у муниципальных руководителей на местах. Технологическая концепция многими чиновниками от образования воспринимается в искаженном представлении. Назначение школьной технологии понимается как изготовление мальчиками только «табурета», а девочками – «рубашки-ночнушки», каких-либо примитивных изделий и постоянная уборка территории школы.

Наши наблюдения и опросы учащихся показывают, что профессиональные традиции и семейные рабочие династии ни уму и ни сердцу российской молодежи ничего не говорят. «Заводская проходная, что в люди выведе-

288

ла» миллионы и миллионы советских подростков сегодня их сверстников не привлекает. Российская молодежь не сталкивается на экране с людьми труда, техники и технологии. В средствах массовой информации (СМИ), а вернее, в уважаемых газетах и на телевизионных каналах рабочие, агрономы, техники, инженеры, изобретатели и другие подобные специалисты вытеснены моделями, шоуменами, поп-звездами, бизнесменами «купи-продай», богатыми людьми неопределенных занятий. Ввиду отсутствия героев из окружающей жизни для подражания, молодежь находит себе воображаемую модель в мире «виртуальной реальности», создаваемой телевидением, радио, интернетом, глянцевыми журналами, желтой прессой и др. Чем менее удовлетворительная производственная, социально-экономическая реальность в стране, тем более для молодых людей привлекателен мир воображения. Созидательная деятельность для молодежи уже со школьной скамьи перестает быть моделью для подражания, снижена роль технологической подготовки в воспитании детей и подростков [14]. В результате этих изменений и исключения образовательной области «Технология» из фундаментального ядра проекта ФГОС исчезнут и условия для организации культурно-экономической и социально-нравственной практики учащихся, создания профессиональной среды для трудовой подготовки молодежи, формирования технологической культуры, деятельности и карьеры как производной техносферы общества настоящего и будущего. «Снижение статуса «Технологии» в школе сделает еще менее престижным для выпускников профессии сферы материального производства, обстроит проблему комплектования и подготовки кадров в системе начального, среднего и высшего профессионального технологического и технического образования» [11, с. 2].

«Перестройка», смена ценностей, целей и смыслов образования привели к снижению познавательного интереса учащихся к технологической подготовке. Из содержания проекта ФГОС становится ясно, что общее образование будет эффективным, если оно выйдет за сравнительно узкие рамки школы в более широкую область – социальную сферу, в которой ООТ в полном объеме места нет. Однако развитие современной цивилизации подтверждает обратное, технологическое образование в школе необходимо понимать как важный социально предмет, призванный создавать условия для нравственного, экологического и этического воспитания, развития личностного потенциала школьника, его самоактуализации и самоопределения, а не подменять его пониманием общего образования как подготовительного отделения вуза со всеми вытекающими отсюда печальными последствиями.

Мировой опыт подтверждает, что технологическое образование имеет значительные стратегические перспективы в развитии техники и технологии современного аграрного и индустриального производства. Однако сегодня и в перспективе уже недостаточно представить молодежи только высококачественное технологическое образование как прочную основу для ее грядущей социальной мобильности. Сейчас трудно переоценить влияние

технологического образования на социальную мобильность молодежи, особенно аграрного сектора, где для выпускников сельской школы требуется дифференцированная направленность этого процесса. У технологического образования перед другими общеобразовательными предметами много преимуществ для проявления практики и творчества в различных областях и сферах деятельности – это:

– инновации в индустриальном и аграрном производстве, развитие и совершенствование информационных и коммуникативных технологий, социализация личности и сокращении безработицы, расширение общей эрудиции, технологической культуры выпускников и т. д.

Специалист техносферной цивилизации и информационных технологий должен быть профессионально мобильным и конкурентоспособным, обладать ключевыми, универсальными и многими другими компетенциями. В этой связи, возникает вопрос: какова роль технологического образования учащихся Российской Федерации в данной подготовке и есть ли необходимость включать технологию в фундаментальное ядро ФГОС?

Современное производство, средства массовых коммуникаций и социальных услуг строятся на фундаменте знаний, интегрированных в технологии. Не усвоив этих знаний, человек не сможет успешно работать во многих отраслях и сферах деятельности. Без преувеличения можно сказать, что чем выше технологическая культура каждого из нас, тем эффективнее мы сможем создавать мощную материально-экономическую, оборонную и социальную базу нашего государства. Важность данного предмета зафиксирована в проекте ФГОС [13]. В то же время из фундаментального ядра общего образования ОО «Технология» исключена, а изучение ее в школе ограничена 5–6 классами, что противоречит мировой тенденции повышения роли технологического образования как стратегического фактора подъема экономики и гармонизации отношений между человеком, природой и техносферой.

Фундаментальное ядро общего образования, как известно, определяется через обоснование основных дефиниций научных закономерностей, взаимосвязей явлений и объектов: природа, человек, общество, техносфера, реализация которых в проекте стандарта общего образования рассматривается как целенаправленный процесс взаимодействия субъектов образования. При внимательном изучении содержания проекта выясняется, что в предложенном ФГОС «исчез» важный сегмент фундаментального ядра, – это научные закономерности техносферы, взаимодействия человека с техникой. И этот явный методологический пробел в данном проекте отдельными общеобразовательными учебными предметами (физика, химия, биология и др.) и в общем их единстве заменить технологию нельзя.

Исключая ООТ из фундаментального ядра ФГОС, авторы проекта, полагают, что у ООТ теоретических основ нет. Ее содержание опирается на законы физики, химии и другие научные идеи естественнонаучных дисциплин, а потому в новом стандарте повторять исходные положения данных

предметов не стоит. Каждый из изучаемых школьных предметов рассматривает соответствующие физические, химические, биологические, экономические, социальные или иные научные закономерности. У ООТ собственно научные закономерности реально не просматриваются, следовательно, включать ее в фундаментальное ядро не следует. С такими доводами авторов проекта ФГОС согласиться нельзя. Действительно, какие бы явления и процессы не рассматривались, все они так или иначе существуют, взаимодействуют, видоизменяются на основе законов природы, излагаются в учебных предметах – природа едина. Эта аксиома не требует доказательств.

Известно, что все науки зародились и «вышли» из натурфилософии и алхимии. У человека с древних времен было стремление не только добыть и обработать сырье, но и преобразовать материалы из одних видов в другие. Это стало началом стихийного зарождения приемов и методов деятельности, результатом которой было создание изделий и необходимых продуктов – это начало формирования целенаправленных действий, в основе которых зарождались различные способы преобразования добытых человеком сырья и материалов. Начиная с элементарных приемов действий, они с течением времени человечеством отрабатывались в различные направления преобразующей деятельности. При этом были открыты или усовершенствованы способы получения красителей, кислот, щелочей, сплавов, солей, стекла, эмалей, разработаны многие приемы лабораторной техники и технологии работы с веществами и различными материалами. Исходя из потребности, обосновывались и вводились специальные понятия и определения, на основе которых разрабатывались соответствующие отраслевые технологии для конкретного производства и профессиональной деятельности. Знания об энергии, материалах и информации, мире труда и техники постепенно расширялись и развивались, дополнялись и шлифовались, оформлялись в виде самостоятельного важного научного направления преобразующей деятельности человека, – технологию. Будь-то это технология обработки конструкционных материалов, пищевых продуктов, проектирование, разработки и создания различных технических объектов и сооружений.

Начиная с середины 50-х годов прошлого века «большая наука» постепенно «переключилась» на технологическое совершенствование всех сфер производства и социальных услуг: понятие «научно-техническая революция» сменилось в настоящее время понятием «технологическая революция». Основное внимание ученых сосредоточилось на развитии перспективных технологий: биотехнологии, биоэнергетика, информационные технологии, нанотехнологии и др. [15].

Краткий ретроспективный экскурс позволяет сделать однозначный вывод, что **«Технология» – это научное направление о способах преобразования и использования различных видов энергии, информации, обработки материалов и пищевых продуктов.** (Хотелось бы напомнить авторам проекта ФГОС, что за открытие в области технологий присуждают Нобелевские премии). Закономерности развития техносферы, технологии

создания объектов и обработки материалов, совершенствования способов преобразующей деятельности человека достаточно теоретически обоснованы и научно изложены в различных специальных(отраслевых) дисциплинах, которые осваивают студенты технических средних специальных и высших профессиональных учебных заведений. И этот очевидный факт. Разработчики опубликованного проекта ФГОС, исключая технологию, а вместе с ней графику и черчение, из фундаментального ядра, намеренно решили, что в современных условиях и в перспективе их вполне может заменить информатика. Это явная стратегическая ошибка, которая, если вовремя ее не исправить, очень дорого обойдется государству. Ради справедливости отметим, что в настоящее время технологическое образование невозможно представить себе в отрыве от современных информационных технологий, так как они проникают во все сферы деятельности, коммуникаций и производства [14, с. 88]. Это процесс значительно повышает роль технологии в жизни человека, общества и государства, усиливает практико-ориентированную мотивацию учащихся к учению вообще, к изучению технологии в том числе. Технология является одним из немногих школьных предметов, ориентирующих молодежь на технический профиль подготовки и необходимые производству массовые профессии, в которых остро нуждается производство и экономика нашей страны.

Средняя общеобразовательная школа призвана формировать социальную зрелую личность с определенными метапредметными, межпредметными и предметными компетенциями. Компетенции, включая знания, умения и навыки конкретного учебного предмета и являясь ожидаемым результатом обучения, определяют личную социальную ответственность и опыт самостоятельной деятельности. Компетенции в общем понимании являются системным понятием, объединяющим свойства всех уровней знаний, деятельности и опыта. Ориентация ФГОС на компетентностное образование в целом позволяет на интегративном уровне совместить требования, как к межпредметным, так и к метапредметным компетенциям, в их теоретико-методологическом единстве.

Однако, исключив ООТ из фундаментального ядра проекта общего образования, сформировать ключевые и межпредметные компетенции в полном объеме не представляется возможным. Компетенции «характеризуют не знания человека в отдельной научной области и способности их применять, а комплексный ресурс личности, который обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной профессиональной сфере» [15, с. 40]. Следовательно, развитие ресурса личности учащегося требует усиления междисциплинарных связей с учетом изучения и ООТ на равных правах с другими учебными предметами. Современного социально нравственного человека техносферной цивилизации без технологического образования и трудовой подготовки воспитать нельзя.

Технологическое образование, как известно, охватывает значительно широкий круг вопросов научных основ техносферы(техника, технологии, материаловедение, экономико-предпринимательские, экологические, эс-

тетические и другие основы индустриального и аграрного производства, коммуникативно-технические средства и системы, обеспечивающие охрану окружающей среды, культуру общения человека с миром природы и техники) и направлено на социализацию профессиональной деятельности человека с учетом развития ведущих направлений информационных и высоких технологий.

ООТ, как никакой другой предмет, выполняет системообразующую функцию формирования компетенций и универсальных учебных действий, объединяет все, что делается в отдельных учебных предметах в этом направлении, интегрирует целостность технологических идей общего образования и способствует учащимся на практике реализовать свою подготовку, то есть компетентность. Именно, на уроках технологии школьники выдвигают и обосновывают идеи, моделируют, конструируют, выполняют экономические расчеты, подбирают необходимые материалы, инструменты и определяют технологические этапы изготовления того или иного изделия, актуализируя и реализуя на практике компетенции по многим другим учебным предметам. Школьники учатся проявлять компетентность, оценивая эстетические, экологические, объективные и субъективные ценности результата своего труда и учебно-практические действия в конкретном продукте. Таким образом, технологическая подготовка учащихся, усвоенные ими образовательные знания, основы специальных и технических компетенций, способы деятельности в условиях, приближенных к реальной жизни для решения практических задач, способствуют активному формированию ключевых компетенций, необходимых и важных для будущего специалиста, готового действовать в любой проблемной, в том числе экстремально-технологической, ситуации в групповом взаимодействии с персональной ответственностью за свои непосредственные обязанности на рабочем участке.

Таким образом, вывод напрашивается сам собой: необходимость возвращения ООТ в фундаментальное ядро проекта ФГОС не должно ни у кого вызывать сомнения. На основе реализации компетентностного подхода изучение данного учебного предмета будет способствовать не только углублению и расширению общего образования через формирование научных основ преобразующей деятельности человека и технологий различных отраслей современного производства и социальных услуг, но и более осознанному освоению метапредметных и межпредметных компетенций, повышению научного уровня компетентностной подготовки выпускника общеобразовательной школы.

ОО «Технология», – это не компилятивный и дублирующий учебный предмет, а стержневой компонент общего образования в силу того, что знания научных основ техносферы и закономерностей преобразующей деятельности человека составляют центральное звено специальных(отраслевых) компетенций/компетентностей профессий типа «Человек-Техника» и восполняет недостающий «сегмент» фундаментального ядра ФГОС в полном объеме. В данном предмете заложены значительные пропедевтические

нравственно-этические резервы формирования у старшеклассников соответствующих компетенций.

*Технологические компетенции* (владение знаниями и умениями в области техники, технологии различных отраслей производства, свойствами и качествами различных материалов и пищевых продуктов; способами преобразования и применения электрической, тепловой, гидравлической и других видов энергии в производстве и быту; способами изображения деталей, узлов, машин, кинематических, электрических и магнитных цепей; общих основ научной организации труда и производства; социально-коммуникативных взаимодействий и отношений в трудовой и профессиональной деятельности).

Процесс формирования технологических компетенций предполагает изучение основных понятий, научных закономерностей и процессов конкретного направления технологии. При изучении техники и технологий выделяются и обобщаются характерные и доступные для понимания учащихся научные принципы и свойства, на основе которых раскрываются действия и устройство наиболее важных для производства и экологии технологических установок, агрегатов, аппаратов, способов преобразующей деятельности и т. д. Прежде всего, тех, которые освоены (совершенствуются) и применяются в конкретных отраслях народного хозяйства. Обосновывается значение ряда областей техники и технологий в развитии конкретной отрасли производства. Раскрывается важность определенного типа технологии для профессионального самоопределения и решения социально-экономических задач в интересах человека. Исходя из возможностей и специфики модулей учебной дисциплины, сообщаются краткие сведения о соответствующих массовых профессиях, востребованных рынком труда. Информация о профессиях рассматривается как составная интегрирующая часть усиления ключевых компетенций будущего специалиста любой сферы деятельности.

Интеграция основных научных закономерностей содержания и обучения, в том числе формирование технологических компетенций и общетрудовых навыков, на основе реализации компетентного подхода, позволяет выстроить методологическую структуру общего образования с учетом включения ООТ в фундаментальное ядро проекта ФГОС: *метапредметные (ключевые) компетенции* (умение быть ответственным, работать в коллективе, участвовать в совместном принятии решений учебных, практических и социальных задач, толерантность к разным этнокультурам и религиям, владение развитой речью и иностранными языками, воспринимать, интерпретировать и видоизменять полученную информацию, ориентирование в социально-коммуникативных технологиях, умение непрерывно учиться и развиваться); *межпредметные (универсальные) компетенции* (выполнение роли гражданина и потребителя; владение методами самостоятельной познавательной и технологиями преобразующей деятельности, общетрудовыми навыками; технологиями компьютерного программирования, включая общение через Internet; умение анализировать ситуацию на рынке труда,

оценивать ее профессиональные возможности, владение аспектами собственного здоровья, безопасности жизнедеятельности, семейного бытия); *ИКТ компетенции* (владение основами информатики и опыта пользователя ПК с использованием современных информационных технологий на цифровых и электронных носителях, выполнение основных чертежно-графических действий и экономических расчетов, связанных с технологией проектирования, конструирования и изготовления доступных и полезных продуктов(изделий); *технологические компетенции* (объекты труда, оборудование, инструменты и рациональные приемы труда, этапы преобразующих действий на основе программного обеспечения ИКТ); *проектно-творческие компетенции* (поиск, обоснование и выбор проекта, в том числе с элементами экологии и дизайна, используя программное обеспечение, составление алгоритма технологических операций, анализ результатов деятельности в контексте социально-нравственных качеств личности); *специальные (отраслевые) компетенции* (понятия, научные закономерности развития техники и технологий современного индустриального и аграрного производства, включая высокие технологии и сферы коммуникаций и социальных услуг и др.); *профориентологические компетенции: знания* (основные положения профессиональной компетентности и гуманизма личности – природа и человек, мир труда и личность в мире профессий, здоровье человека и развитие техносферы через призму культурных и хозяйственных традиций малой родины); *умения* (использование знаний о способах изучения профессионально ориентированных интересов и диагностика профессиональных намерений, определение профессионального типа личности, принимать доступные и необходимые решения в ходе выполнения практических заданий и осуществления творческих работ, способствующие формированию межличностных компетенции); *самосовершенствование* (развитие индивидуальных качеств, здоровье и образовательные ресурсы, реализация социальных прав, связанных со свободой осознанного выбора профиля собственной траектории обучения и будущей деятельности, обоснование и проектирование жизненных и профессиональных планов личности, строить жизнь и деятельность в соответствии с требованиями информационной цивилизации и высоких технологий).

Завершающим шагом реализации содержания ОО «Технология» как учебного предмета в контексте фундаментального ядра основного общего образования с позиции компетентностного подхода является рефлексия учащихся, которая определяется ценностно-смысловыми ориентирами, сформулированными в проекте ФГОС. Возникает необходимость глубокой и последовательной работы с молодежью в области разъяснения необходимости и важности технологического образования и его маркетинга.

### Библиографический список

1. **Алексеев, Н. Г.** Философия образования и технология образования [Текст]/ Н. Г. Алексеев. // Вопросы философии. – 1995. – № 11. – С. 7–17.
2. **Байденко, В. И.** Компетенция: к освоению компетентностного подхода. Материалы к методическому семинару [Текст]/ В. И. Байденко. – М., 2004.
3. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст]/ В. А. Болотов. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
4. **Борисов, П. П.** Компетентностно-деятельностный подход к модернизации содержания образования [Текст]/ П. П. Борисов. // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 58–67.
5. **Зеер, Э. Ф.** Ключевые компетенции учащихся по ремесленным профессиям [Текст]/ Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. // Образование и науки. – 2005. – №1. – С. 70–79.
6. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]/ И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004.
7. **Иванов, Д. А.** Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий [Текст]/ Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М.: Когито-центр, 2002.
8. **Ключевые компетенции и образовательные стандарты** [Текст]: доклад А. В. Хуторского на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002. – М.: – Центр «Эйдос», 2002.
9. **Нефедова, Л. А.** Развитие ключевых компетенций в проектном обучении [Текст]/ Л. А. Нефедова, // Школьные технологии. – 2006. – №4. – С. 61–66.
10. **Осмоловская, И.** Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования [Текст]/И. Осмоловская. // Директор школы. – 2006. – № 8. – С. 64–69.
11. **Письмо** Президенту Российской Федерации Д. А. Медведеву участников XVI Международной научно-практической конференции «Технологическое образование как фактор инновационного развития страны». Ярославль, 5–7 октября 2010 г., 3 с.
12. **Рыжаков, М. В.** Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации [Текст]/ М. В. Рыжаков, // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 4. – С. 20–23.
13. **Федеральный** государственный образовательный стандарт основного общего образования (Проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://mon.gov.ru/pro/fgos>
14. **Технологическое образование как фактор инновационного развития страны:** Материалы XVI международной научно-практической конференции (4–8 октября 2010 г.) [Текст]: материалы конференции/отв. ред. Ю. Л. Хотунцев, Л. Н. Серебрянников. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2010. – 544 с.
15. **Шемет, О. В.** Пространственная организация компетентностно ориентированного образовательного процесса в вузе [Текст]/ О. В. Шемет, // Педагогика. 2010. – № 6. – С. 40–44.

## 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.

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.nspu@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 [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

**Аникин, А. Е.** Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / 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 [Текст] / 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.

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).

ՀԱՅԿԱՅԻՆ

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*научно-практическое издание*

**11/2010**

**Главный редактор:** В. А. Беловолов  
**Ведущий редактор:** С. П. Беловолова  
**Ответственный секретарь:** А. Н. Никульников  
**Оператор электронной верстки:** С. В. Беляев  
**Программист:** Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова  
**Технический секретарь:** Н. В. 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. 26,25. Уч.-изд. л. 22,20.

Подписано в печать: 29.10.10. Тираж 1000 экз. Заказ № 880.  
ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.  
Тел.: (383) 236-13-43, 292-12-68.  
E-mail: [nemopress@mail.ru](mailto:nemopress@mail.ru)