«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

Научное периодическое издание

5/2012

Новосибирск

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Научное периодическое издание

5/2012

«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

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Р. И. Айзман, Заслуженный деятель науки РФ, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Д. Ю. Ануфриева, доктор педагогических наук, доцент Новосибирск
И. Л. Беленок, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

T. A. Romm, editor in chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Novosibirsk
R. I. Aizman, Honored member of Science of Russian Federation, Assistant to the editor-in-chief, Doctor of Biological Sciences, Professor, Novosibirsk
G. S. Chesnokova, Leading editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Novosibirsk

N. P. Abaskalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk
R. O. Agavelyn, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk
E. V. Andrienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk
D. U. Anufrieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk
I. L. Belenok, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk
N. Ya. Bolshunova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Doctor of Historical Sciences, Professor, Novosibirsk
Z. I. Lavrentyeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk
A.A. Chernobrov, Doctor of Philological Sciences, Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Е. И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург
Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Д. А. Данилов, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Якутск
А. Н. Джуринский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
И. Ф. Исаев, доктор педагогических наук, профессор, Белгород
А. Ж. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
Н Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор, Чита
А. Д. Копытов, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, Томск
П. В. Лепин, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

V. A. Adolph, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk
E. I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow
R. M. Asadulin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa
M. A. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg
E. V. Galazhinsky, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk
A. D. Gerasev, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk
D. A. Danilov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Correspon- ding Member of the RAE, Yakutsk
A. N. Dzhurinsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow.
I. F. Isaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Belgorod
A. K. Zhafyarov, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk
N. E. Kasatkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo
T. K. Klimenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chita
A. D. Kopytov, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the RAE, Professor, Tomsk
P. V. Lepin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk
V. M. Lopatkin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul

Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь
В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А.В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
А. М. Новиков, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Лауреат Государственной премии РФ, Москва
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, Новокузнецк
Е. Л. Руднева, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
Ю. В. Сенько, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул
В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт-Петербург
Ф. Ш. Терегулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

Зарубежные члены:

И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, Киев
А. К. Кусаинов, Президент Академии педагогических наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы
А. Сидоркин, канд. пед.наук, доктор философии образования, профессор, Роуд Айленд Колледж, США
Ричард Зинсер, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США
Эндрю Тарговски, Президент Международного общества сравнительного анализа цивилизаций, Президент Центра Экологического Бизнеса, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

L. I. Lurie, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Perm
V. I. Matis, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul
A. V. Mudrik, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
A. Y. Nine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk
A. M. Novikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Winner of the State Award of the Russian Federation, Moscow
V. I. Petrishchev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk
S. M. Redlikh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novokuznetsk
E. L. Rudneva, Doctor of Pedagogical Sciences, Kemerovo
G. I. Sarantsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Saransk, Mordovia
N. L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
U. V. Senko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Barnaul
V. Ya. Sinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk
A. I. Subetto, Doctor of Philosophical Sciences, Doctor of Economics, Professor, St.-Petersburg
F. Sh. Teregulov, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Ufa
V. E. Shteinberg, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Ufa

International section:

I. D. Bekh, Doctor of Psychologial Sciences, Professor, Full Member of NAPO of Ukraine, Kiev

A. K. Kusainov, President APN R. Kazakhstan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Almati

A. Sidorkin, Professor, Rhode Island Collegel, USA
Richard W. Zinser, Doctor, professor, Western Michigan University, USA

Andrew Targowski, President of the International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC), Director of the Center for Sustainable Business Practices, Doctor, professor, Western Michigan University, USA

Учредитель: ФГБОУ ВПО
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)
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 по каталогу «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. Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2012
© Сибирский педагогический журнал, 2012

Founder: FSBEE HPE
«Novosibirsk State Pedagogical University»

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)
The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certifi cate of registration PI №77 – 16812 on 20.11.2003

Distributed by subscription and at retail.
Subscription index in the directory «Mail of Russia» 32358
Subscription index in «Rospechat» 40633

“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientifi Citing
Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBEE HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2012
© Siberian pedagogical journal, 2012

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ 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 современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

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

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

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.

СОДЕРЖАНИЕ

Профессиональное образование

Шипилина Л. А. Формирование методологической культуры будущих магистров профессионального обучения 9

Демченко З. А. Личностный смысл в качестве вектора развития ценностной позиции субъекта в научно-исследовательской деятельности 18

Сотникова О. А., Дейнега С. А. Метод дуальных учебных программ в организации учебного процесса технического вуза..... 24

Каменев Р. В., Крашенинников В. В. Концепция применения систем автоматизированного проектирования в учебном процессе педагогического вуза..... 30

Татьянина Т. В. Проектное обучение в формировании профессиональной компетентности будущего учителя 35

Добровольская Е. В. Компетентностный подход в обучении иностранному язык (организационно-методический аспект) 40

Жданова Е. В. Современные инструменты оценки работы студентов на занятиях по английскому языку..... 45

Низовая И. Ю. К типологии электронных учебников по русскому языку как иностранному 50

Ратова М. Р., Шилина Н. Г., Кичигина Е. И., Мягкова Е. Г. Анализ использования 3D графики в учебном процессе медицинского вуза 55

Прелова Е. В. Реализация личностно-деятельностного подхода в рамках технологии «языковой портфель»..... 61

Керимбаев Н. Н. Профессиональное использование икт как один из компонентов методической системы подготовки будущих учителей..... 65

Мощанская Е. Ю., Руцкая Е. А. Формирование дискурсивной компетенции при обучении устных переводчиков..... 69

Шпак М. М. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-правомерной направленности студентов неюридических специальностей 75

Vocational traning

Shipilina L. A. Forming methodological culture in the future masters of professional education..... 9

Demchenko Z. A. Personal meaning in quality vektora of development axiological-national position subjectes in research activity..... 18

Sotnikova O. A., Deinega S. A. Method of dual curriculum in the teaching of the technical university..... 24

Kamenev R. V., Krasheninnikov V. V. The conception of aplication of cad systems in the educational process at the pedagogical university..... 30

Tatjanina T. V. Design education in the formation of the professional competence of teachers of the future..... 35

Dobrovolskaya E. V. The competence-based approach in foreign language teaching (organizing and methodical aspect) 40

Zhdanova E. V. Modern tools of assessment of students' work at the english lessons..... 45

Nizovaja I. J. The typology of digital textbook in teaching russian as a foreign language 50

Ratova M. R., Shilina N. G., Kichigina E. I., Myagkova E. G. Analysis of usage 3D graphics in education in medical high school..... 55

Prelova E. V. The personality-active approach realization with in the «language learning portfolio» technology..... 61

Kerimbayev N. N. Professional use of information communication technology as a component of the methodical system of training of future teachers..... 65

Moshanskaya E. Y., Rutskaya E. A. Developing of the Discursive Competence in Teaching Interpreters 69

Shpak M. M. Psychologic-pedagogical conditions of formation of a professional-lawful orientation of students of non-legal specialities..... 75

Ярославская И. И. Методика создания учебных материалов по русскому языку как иностранному (с помощью ресурсов интернета) 80

Jaroslavskaya I. I. The methodology of creating educational matherials for teaching russian as a forejgn language with the help of internet resources 80

Профессиональное воспитание

Кутняк С. В. Формирование карьерных компетенций студентов педагогического вуза 84

Балгабекова Г. Г., Коростелева Н. А., Булахтина О. Ю., Джантасова Д. Д. Формирование этнокультурной компетенции у студентов различных факультетов..... 91

Осипова С. И., Окунева В. С. Проектная деятельность в формировании у студентов способности работать в команде 96

Нафиков Д. Г. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего специалиста-кинолога уголовно-исполнительной системы 102

Игнатьева Т. С. О проблеме развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов 106

Лежнева М. С. Педагогическое содействие формированию мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих специалистов в области компьютерных технологий..... 110

Криницын Д. В. Самопроектирование будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательный форсайт..... 115

Professional development

Kutnyak S. V. Formation of career competence of students pedagogical university..... 84

Balgabekova G. G., Korostelyova N. A., Bulakhtina O. Y., Jantassova D. D. Ethnic and cultural competence's development of students of different faculties 91

Osipova S. I., Okuneva V. S. Project activities in the formation of the studends' ability to work in a team 96

Nafikov D. G. Formation of Professional Significant Qualities of Personality of a Would-Be Professional Dog-Handler in Penal System..... 102

Ignatjeva T. S. About the problem of moral culture development in students of medical institutes 106

Lezhneva M. S. Pedagogical assistance to formation of motivational readiness for interprofessional interaction at the future experts in the field of computer technologies 110

Dmitriy V. K. Self-projection of future manager in the process of study at higher education institution as educational foresight 115

Социализация и воспитание

Дмитриева Н. В., Левина Л. В., Перевозкина Ю. М., Сигаева А. В. Постмодернистские факторы аддиктивного риска 119

Шайдурова Н. В. К вопросу об оценке уровня эстетической воспитанности детей, посещающих занятия по изобразительной деятельности в условиях этнокультурного центра 125

Трошина Н. Н. Духовно-нравственный потенциал религии в процессе воспитания 131

Степанова Т. И., Ноговицына Я. И. Синергетический подход к организации воспитательной работы в школе 135

Портнягин И. И. Интеллектуальное развитие школьников-спортсменов 141

Sozialization education

Dmitrieva N. V., Levina L. V., Perevozkina J. M., Sigaeva A. V. Postmodern factors of addiction risk..... 119

Shaidurova N. V. On the level of assessment aesthetic education of children, classes in fine art in ethnocultural centers..... 125

Troshina N. N. The spiritual and moral potential of religion in the process of education..... 131

Stepanova T. I., Nogovitsyna Y. I. The synergetic approach in the organization of educational work at school..... 135

Portnyagin J. I. The intellectual development of the schoolpupil-sportsman..... 141

Психологические исследования

Даргель И. В., Шилов С. Н. Роль активации коры головного мозга в формировании высших психических функций младших школьников с задержкой психического развития 146

Верхотурова Н. Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования 150

Кавокин А. И., Аникина А. Ю., Красноперова Н. А., Караулова Л. К. Дифференциальная оценка типологических особенностей проявления свойств нервной системы у подростков 155

Расулов М. М., Лобов А. Н., Нурбеков М. К. Свойства психики и их связь с асимметрией рук у пловцов..... 162

Иванова Т. И., Шаталова Е. В. Активизация мотивационных состояний дошкольников в процессе формирования математических представлений 168

Psychological messages

Dargel I. V., Shilov S. N. Role of the cerebral cortex activation in the formation of the higher mental functions younger scoolboys with the mental retardaction..... 146

Verhoturova N. Y. About problem of defining the structure and mechanisms of emotional reacting..... 150

Kavokin A. I., Anikina A. J., Krasnoperova N. A., Karaulova L. K. Differential estimation of typological features displays of properties of nervous system at schoolboys..... 155

Rasulov M. M., Lobov A. N., Nurbekov M. K. Properties of mentality and their communication with asymmetry hands at swimmers 162

Ivanova T. I., Shatalova E. V. Activization of motivational conditions of preschool children in the course of formation of mathematical imaginations..... 168

Теоретические сообщения

Володина О. В. Гуманизм как личностно-ориентированный идеал мироустройства 174

Кобзева Н. И. Становление естественнонаучного «Образа Мира» студентов вуза как предмет исследования 179

Басалаева Н. В., Захарова Т. В. Ключевые компетенции как интегральный результат современного образования..... 183

Кочергина В. К. Специфика русского и финского коммуникативного поведения в академической сфере (модель общения «от студента к преподавателю»)..... 186

Шмакова А. Д. Профильное обучение как предмет исследования педагогической психологии: исторический аспект..... 190

Никонова Л. В. Понятия слово и речь – соотношение номинативного и коммуникативных аспектов..... 194

Teoretical massage

Volodina O. V. Humanism as the ideal of world aimed on the personality 174

Kobseva N. I. Becoming of natural-science “Character of the World” of students of institution of higher learning as article of research 179

Basalaeva N. V. Zaharova T. V. Key competencies as integrated result of modern formation..... 183

Kotchergina V. K. Russian and Finnish communicative behavior in academic context (communication model from student to professor) 186

Shmakova A. D. Vocational educational psychology: historical aspect 190

Nikonova L. V. About realization of communicative word function 194

Непрерывное образование

Рихтер Т. В. Особенности процесса моделирования системы дидактического обеспечения дистанционного обучения педагогических кадров в условиях непрерывного профессионального образования..... 199

Continuos education

Richter T. V. The peculiarities of the process of modeling the system of didactic providing distance learning of pedagogical personnel in the conditions of continuing professional education 199

Леонов М. В. Технологическое образование школьников в процессе внедрения стандартов нового поколения 206

Осипова В. В., Худяков В. Н. Педагогические условия формирования общетехнической культуры студентов колледжа 211

Виноградова Г. А., Авакян И. Б. Готовность педагогов к инновационным изменениям и социально-психологический климат в педагогическом коллективе среднего специального учреждения 214

Leonov M. V. Technological formation of schoolboys in the course of introduction of standards of new generation..... 206

Osipova V. V., Khudyakov V. N. Pedagogical conditions of culture students general engineering colleges..... 211

Vinogradova G. A., Avakjian I. B. Teachers' readiness for innovative changes and social-psychological climate in the teaching staff of the specialized secondary school 214

История педагогической теории и практики

History of pedagogical theory and practice

Зверев В. А., Тимофеева Ю. В. Внешкольное образование как средство развития книжной культуры сельского населения Западной Сибири в конце XIX – начале XX века 220

Дейч Б. А. Внешкольная работа с детьми в России на этапе становления (конец XIX – начало XX веков): историко-педагогический анализ 225

Zverev V. A., Timofeeva Y. V. Additional education as a mean of development of bookculture among village people living in Western Siberia at the end of XIX – beginning of XX century 220

Deitch B. A. Out-of-skool and extracurricular activities with children in Russia at the formative stage of development (end of XIX – early XX centuries): historical and pedagogical analysis..... 225

Из педагогического опыта

Pedagogical experience

Ваниева В. Ю. Юрловская И. А. Использование цветового игротренинга в логопедической работе с дошкольниками, имеющими нарушения речи 231

Бабенкова Е. В. Этапы социально-реабилитационной работы с детьми, оставшимися без попечения родителей..... 235

Vanieva V. Y., Yurlovskaya I. A. Using a colour playing training in speech therapy work with preschool children who have speech disorders..... 231

Babenkova E. V. Stages socially - rehabilitation work with children, remaining without care of parents 235

УДК 378.1

Шипилина Людмила Андреевна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета, shipilina-l@yandex.ru, Омск

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. С переходом на многоуровневую подготовку специалистов на основе компетентностного подхода в рамках ФГОС ВПО перед вузами встает задача обеспечения целей профессиональной подготовки. В статье определяются концептуальные позиции относительно формирования методологической культуры у будущих магистров профессионального обучения, обеспечивающей успешность инновационной профессионально-педагогической деятельности в НПО и СПО.

Ключевые слова: методологическая культура, магистр профессионального обучения, концепция формирования методологической культуры, научно-исследовательский семинар.

Shipilina Lyudmila Andreevna

Doctor of pedagogy, professor, head of department of professional pedagogy, psychology and management, Omsk state pedagogical university, shipilina-l@yandex.ru, Omsk

FORMING METHODOLOGICAL CULTURE IN THE FUTURE MASTERS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. A transfer to a specialists' many-leveled preparation in the context of competence-based approach within the framework of FSES of HPE (Federal State Educational Standard of Higher Professional Education) poses a problem of pursuing aims of higher professional preparation. In the article conceptual aspects concerning formation of methodological culture in the future Masters of professional education are defined, which provides success in the innovative professional pedagogical activity in non-university level higher education.

Key words: methodological culture, Master of professional education, conception of forming methodological culture, seminars on scientific research.

Главной движущей силой всех современных реформ высшего образования выступает возрастание требований к уровню интеллектуального и нравственного развития человека с высшим образованием, к его социально-профессиональной компетентности, необходимой для жизни в современном быстро меняющемся и усложняющемся мире. Общемировая тенденция движения к новому качеству высшего образования проявляется, прежде всего, через нарастание комплексного, системного, междисциплинарного и интегрального характера требований к уровню подготовленности выпускников вузов для выполнения как профессиональных, так и социальных ролей в разнообразных и широких контекстах.

Формирование инновационной системы России требует от системы высшего образования подготовки специалистов инновационного типа. Анализ содержания инновационной и научно-исследовательской деятельности показал, что в современных условиях научно-исследовательская и инновационная деятельность тесно взаимосвязаны. С одной стороны, инновационная деятельность, на ранних этапах, включает в себя научно-исследовательскую деятельность в виде фундаментальных и прикладных научных исследований и эксперимен-

тальных разработок. С другой стороны, одной из функций научно-исследовательской деятельности является инновационная. Так, научно-исследовательские организации, группы ученых и отдельные ученые разрабатывают инновационные проекты, участвуют в научных конкурсах, грантах, занимаются внедрением и коммерциализацией полученных научных результатов.

Важным условием реализации этих требований является переход к многоуровневой системе подготовки на основе компетентностного подхода в рамках ФГОС ВПО.

Подготовка специалистов инновационного типа и квалифицированных преподавательских кадров наиболее эффективно может осуществляться на образовательной ступени магистратуры. Основные цели подготовки магистров сводятся к следующим положениям: развитие знаний и научного мышления у студентов, освоение и закрепление ими навыков ведения научной и педагогической работы; подготовка научно-исследовательских и научно-педагогических кадров для вузов и иных областей профессиональной деятельности либо к дальнейшему обучению в аспирантуре. Высококвалифицированные кадры с магистерским уровнем образования требуются не только в исследовательских организациях или вузах в качестве преподавателей, но и в реальном бизнесе, в компаниях и организациях самых разных сфер деятельности и форм собственности.

Немного истории. Степень появилась в Древнем Риме, причем отношения к науке первые магистры не имели. В Средние века этот термин напрямую стал употребляться в значении «ученая степень». В России степень магистра введена в 1803 г. Лица, получившие ее, имели право заведовать кафедрой. Современный магистр – это широко эрудированный специалист, владеющий методологией научного творчества, современными информационными технологиями, подготовленный к исследовательской, консультационной и аналитической деятельности.

Вернемся к идее подготовки высококвалифицированных кадров на основе компетентностного подхода. Достаточно прозрачный в своих основных идеях, в практике компетентностный подход обретает мультивариативность, что предполагает множественность сценариев его реализации в зависимости от субъектов, вовлеченных в профессионально-образовательный процесс, уровня образования, региональных потребностей, направления подготовки, специализации и т. д. Через компетентностный подход к результатам высшего образования, сконцентрированным в виде компетенций и компетентности, осуществляется сегодня принципиальный парадигмальный сдвиг от «предметоцентричности» к большей «студентоцентричности» в высшем образовании. Компетентностный подход фактически «подталкивает» движение к большей индивидуализации обучения студентов, включая их возрастающую вовлеченность в самостоятельную учебную деятельность и личную ответственность за ее результаты (индивидуальное планирование, самооценка, самоорганизация, саморазвитие, индивидуальный мониторинг, презентация и защита своих учебных достижений, возможностей и др.), развитие навыков трудоустраиваемости [5]. Реализация компетентностного подхода рассматривается как один из главных механизмов повышения мотивации студентов к получению качественного высшего образования, ускорения их социального и профессионального становления.

Анализ педагогической теории и вузовской практики позволяет предположить, что развитие индивидуальных стилей учебной (профессиональной) деятельности обучающихся в процессе реализации целей многоуровневой системы подготовки в вузе наиболее полно происходит на авторском уровне – в магистратуре. Занимая промежуточное место между бакалавриатом и аспирантурой, магистратура может рационально совмещать как по объему, так и по содержанию возможности групповых и индивидуальных форм обучения, создавая тем самым благоприятные условия для развития индивидуальных стилей учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности обучающихся в вузе. Выпускник магистратуры, освоивший основную образовательную программу, должен быть широко эрудированным профессионалом с фундаментальной научной подготовкой, владеющим методологией научного и педагогического творчества, современными информационными технологиями, подготовленным к научной и педагогической работе.

В нормативных источниках и научных публикациях выделяется ряд основных задач подготовки магистров, решение которых непосредственно связано с развитием их индивидуальных стилей учебной (профессиональной) деятельности:

– непрерывность и преемственность подготовки к самостоятельной научной и/или педагогической деятельности;

– повышение результативности научно-исследовательских работ студентов, прохождения ими педагогической практики и участия в соответствующих образовательных и научных мероприятиях;

– поддержка научно-творческой самодеятельности студентов-магистрантов, вовлечение в систематическую работу исследовательских коллективов;

– обеспечение освоения теории и практики научной и педагогической деятельности на основе информации о реальной ситуации в изучаемых областях;

– создание условий для формирования и развития у студентов личных творческих качеств и объективной самооценки; способности к самостоятельным теоретическим и практическим суждениям и выводам; профессионально значимых качеств научных и педагогических работников; быстрой адаптации к изменяющимся условиям труда; опыта практического приложения приобретенных знаний и умений при работе в научном коллективе и студенческой аудитории; устойчивой потребности участия в полезной для личности, общества и государства деятельности.

Анализ требований к качеству современного высшего образования, условиям и средствам его достижения особенно на уровне магистерской подготовки показывает, что успех во многом определяется тем, что называется методологической культурой выпускников.

Общеизвестно, учителя-практики любой образовательной области обучаются не только методике, специфичной его учебному предмету, но и совокупности теоретических принципов, обозначенных в науковедении методологическими. Однако многие из них за понятием “методология” видят мало им понятное, нечто далекое от реальной действительности и образования в целом, что свидетельствует о низком уровне сформированности методологической культуры.

В практике часто поиск решений сводится к выполнению стандартных методических ритуалов, определяющих правильность выбора «оптимального» варианта педагогических действий из чужого, а не собственного творческого потенциала. Еще совсем недавно многие учителя. Если не большинство, пользовались только теми «инструментами», которыми их научили пользоваться. Их перечень, описанный педагогическими понятиями, начинается в образовательной практике даже не с середины, а с конца. Это приводит к тому, что весь остальной «арсенал» научно-педагогической деятельности остается неиспользованным. Например, как правило, учителя чаще всего обращаются к понятию «метод», не придавая значения тому, что это понятие, как педагогическая категория, не может существовать изолированно. Попытка установить связь между деятельностью сознания и операционными умениями, используемая в таком случае, исключает собственно смысловую сферу деятельности учителя. Личностные ценности подменяются внешними проявлениями квазитворчества.

В настоящее время происходит болезненная смена «педагогических цивилизаций». От педагогической культуры техногенной цивилизации общество переходит к гуманистической педагогической культуре антропогенной цивилизации. Знаниевая ориентация в образовании уступает место личностно-смысловой, компетентностной, репродуктивные способы усвоения культурного наследия – творческим, коллективные формы обучения – групповым и индивидуальным, авторитарный стиль педагогического взаимодействия – диалогу, культурному полилогу, сотрудничеству.

Для осуществления профессиональной деятельности (прогностической, проективной, предметно-методической, организаторской, экспертной, педагогической импровизации) педагогу необходим определенный набор знаний, умений, навыков, способностей, которые также будут определять его методологическую компетентность. Чтобы воспитывать и обучать в гуманистической педагогике, педагог должен, в первую очередь, понимать происходящее вокруг и внутренний мир своего ученика. Для этого ему надо владеть новыми методологическими

умениями – определение реального смысла педагогических понятий, описывающих феномены воспитания и обучения, установление связей их смыслов, сопоставление значений и т.п.

Наш анализ подготовленности абитуриентов, поступающих на обучение магистерским программам, свидетельствует о наличии у них нерешенных за предыдущий период профессиональной подготовки проблем с формированием методологической культуры, необходимой для успешной педагогической и управленческой деятельности в современных образовательных учреждениях.

В Омском государственном педагогическом университете уже более 10 лет осуществляется подготовка студентов по магистерским программам. На кафедре профессиональной педагогики, психологии и управления сложился некоторый опыт подготовки магистров по направлению педагогического образования, а с переходом в 2011 на ФГОС начата подготовка магистров по направлению 051000 «Профессиональное обучение». Открыты две магистерские программы: «Менеджмент в образовании», «Управление человеческими ресурсами в образовании». Так исторически сложилось на кафедре, что магистрантами часто становятся практики образования: педагоги профессионального обучения, руководители образовательных учреждений СПО и НПО, имеющие не только высшее образование, но и богатый опыт работы в сфере образования.. Но ежегодно проводимое в начале обучения в магистратуре тестирование показывает, что методологическая компетентность и методологическая культура для наших студентов является актуальной проблемой. Примерно 90% начинающих магистрантов имеют репродуктивный уровень развития методологической культуры, характеризующийся тем, что студент слабо владеет методологическими, антропологическими, психолого-педагогическими знаниями, исследовательскими умениями и навыками; неосознанно применяет понятийно-терминологический аппарат педагогического исследования; старается действовать с опорой на существующие методические рекомендации без достаточного осмысления собственной деятельности. Данная ситуация обращает к проблеме необходимости целенаправленного формирования методологической культуры магистрантов в процессе их подготовки.

Сформулируем основные концептуальные положения как варианта решения проблемы формирования методологической культуры магистрантов.

1. Представляется, что решение данной проблемы возможно на совокупности следующих методологических оснований. Мы разделяем достаточно авторитетное мнение (А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер и др.), что компетентностный подход составляет основу, но не единственную, для организации профессионально-образовательного процесса, обеспечивающего качество профессионального образования, фиксируемого в категориях компетентности и компетенций. Центральной фигурой образовательного процесса должен являться субъект или личность, но не компетенции. Психологическим механизмом обучения, воспитания и развития будет являться взаимодействие субъектов образовательного процесса в предметном, понятийном, нравственном поле будущей профессиональной деятельности. Компетенции будут выступать как инструментальный, операциональный компонент и результат образования – как способность справляться в практическом плане с определенными типами профессиональных задач и ситуаций [5]. Если рассматривать конкретные подходы, то наиболее соответствует проблемной ситуации контекстно-компетентностный подход [4], а также модели, в которых обращается особое внимание на субъективный опыт обучающихся. Таким образом, профессионально-образовательный процесс предстает как процесс погружения субъекта в профессионально-ориентированные ситуации при выполнении целенаправленной учебно-профессиональной и квазипрофессиональной деятельности, в ходе которого качественно и количественно преобразуется социально-профессиональный опыт, позволяя оценивать, прогнозировать ситуации и выбирать конкретно-практические действия, приводящие к их успешному завершению, т. е. проявлять конкретные профессиональные компетенции.

Одним из важнейших теоретико-методологических подходов, обеспечивающих возможность развития субъектности ма-

гистранта в профессионально-образовательном процессе и формирования такой его характеристики как методологическая культура является культурологический подход, поскольку он обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Культура воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально, обуславливая его становление как личности во взаимодействии с миром материальных предметов и социальных отношений. Усвоение культуры - это взаимонаправленный процесс, для которого характерны все закономерности коммуникативной деятельности. Культура передается не в процессе пассивного освоения готовой информации, а в личностном общении, то есть в общении с личностью как носителем нестандартных творческих устремлений. В контексте концепции формирования методологической культуры магистрантов культура характеризует качественное состояние деятельности человека; как система ценностей культура формирует у человека определённые ценностные потребности и ориентации; культура есть сфера свободной самореализации личности и творчества; культура, концентрирующая в себе социальный опыт множества поколений людей, имманентно приобретает способность накапливать знания о мире и тем самым создаёт благоприятные условия для его познания и преобразования.

Философский аспект раскрывает методологическую культуру как взаимосвязь мировоззренческой позиции личности с ее социально-аксиологическим потенциалом [1]. В педагогике понятие «методологическая культура» (О.С. Анисимов, В.В. Краевский, С.В. Кульневич, Л.Б. Соколова, А.Н. Ходусов и др.) стало употребляться сравнительно недавно. Традиционно говорилось о необходимости овладения методологическими основами и методами исследования, в настоящее время – методологической и исследовательской компетентностью. Сочетание «методологическая культура» является правомерным постольку, поскольку овладение культурой предполагает иное отношение к преобразованию педагогической теории и практики. Культура помогает превратить методологический опыт в достояние будущего специалиста, фактор развития его личности, творческого мышления, формирования научного мировоззрения и ценностной позиции.

В рамках культурологического подхода Е.В.Бондаревская и С.В.Кульневич связывают методологическую культуру педагога с его готовностью к осуществлению личностно ориентированной, смыслопоисковой, смыслотворческой (методологической) деятельности, направленной на обретение им собственной педагогической позиции среди противоречивых педагогических реалий. Данное определение снимает ограничение, имеющее место в психолого-педагогической литературе, выраженное в мнении, связывающем методологическую культуру с научной деятельностью и ограничивающем ее рамками философской методологии, указывает на необходимость овладения педагогом методологией «практико-ориентированной», дающей ему в руки «средства и методы рефлексии, анализа, оценки и самооценки педагогических явлений и событий, поиска и выбора культурных смыслов, моделей и вариантов собственной образовательной деятельности» [2, с. 105].

В качестве составляющей части данное понятие включается в более широкое понятие «профессиональная культура педагога». «Проблема методологической культуры педагога вне контекста его профессиональных качеств и деятельности, в которой он выступает в роли субъекта сознательной профессиональной активности, не имеет смысла» [6, с. 39]. Методологическая культура как составная части профессионально-педагогической культуры имеет своими компонентами ценностно-личностную позицию; систему знаний (антропологических, методологических и психолого-педагогических); исследовательские умения и навыки; аналитико-рефлексивные способности; опыт творческой и коммуникативной деятельности.

Специфика методологической культуры магистра профессионального обучения обусловлена тем, что в процессе методологического поиска формируется субъективность, авторство понимания взаимосвязи предметного содержания рабочей профессии и профессионально-педагогической деятельности в плане обучения профессии, что является непременным условием последующего формирования магистром субъективности, востребованности личностных структур тех с

кем, он работает: студентов, сотрудников и т.п. Методологическая культура магистра профессионального обучения определяет возможность порождения им новых идей в конкретных проблемных ситуациях профессионально-педагогического образования, т.е. обеспечивает эвристичность профессионально-педагогического мышления.

На технологическом уровне концепции формирования методологической культуры будущих магистров профессионального обучения используется разрабатываемый нами интегративно-развивающий подход, понимаемый как особая форма познавательной и практической деятельности, позволяющая реализовать идеи интеграции и развития. Название данного подхода выражает его содержание и основную функцию; интеграция выступает основным средством достижения результата профессионально-образовательного процесса, представленного в данном случае методологической культурой магистра профессионального обучения. Основанием интеграции являются цели подготовки в магистратуре, заложенные в модели профессионального развития магистра, реализация которых достигается посредством процесса, системы и механизма формирования методологической культуры будущих магистров. Интегративность отражает, во-первых, сложность содержания феномена методологической культуры магистра профессионального обучения, во-вторых, мультивариативность педагогического процесса в магистратуре, в-третьих, результаты формирования методологической культуры магистра профессионального обучения: характер его профессионального мышления и деятельности, личностные и профессиональные качества. Интегративный характер имеет профессионально-педагогическая деятельность магистра профессионального обучения, отражающая взаимосвязь между требованиями к содержанию подготовки рабочего и педагога профессионального обучения.

Интегративно-развивающий подход обеспечивает оптимизацию и структуризацию содержания обучения, обеспечивает возможности самостоятельной разработки обучающимися траектории обучения, интеграцию содержания общекультурной, отраслевой, производственно-технологической подготовки, логику и взаимосвязь различных этапов технологии профессионально-педагогической деятельности, интеграцию разнообразных факторов воздействия на личностно-профессиональное развитие.

Основная функция интегративно-развивающего подхода заключается в том, чтобы процесс формирования методологической культуры будущего магистра профессионального обучения развивал готовность к постоянному саморазвитию в профессиональной деятельности, способствовал самореализации личности в деятельности.

Основой интегративно-развивающего подхода, делающей его концептуально единым и непротиворечивым, является система принципов, исходящая из закономерностей формирования методологической культуры магистра. Общеметодологическими принципами разрабатываемого подхода являются следующие: системности, целостности, интеграции, развития; они отражают учет интегральной сущности человеческой деятельности, идеи природной, социальной и духовной целостности личности и возможности ее развития, увеличение объема частоты, интенсивности взаимодействия между элементами образовательной системы, предполагают включение студентов в исследовательскую работу в условиях экспериментальных площадок в инновационных образовательных учреждениях НПО и СПО и внедрение результатов собственных исследований в практику профессионально-образовательного процесса.

2. Формирование методологической культуры будущего магистра профессионального обучения в профессионально-образовательном процессе магистратуры обеспечивается реализацией принципов:

– преемственности, что означает использование знаний, умений и навыков, полученных магистрантами в ВУЗе, в последующей профессиональной своей деятельности и деятельности коллег;

– проблемно-методологического структурирования учебного материала, ориентированного на подготовку магистранта к инновационной, экспериментально-исследовательской деятельности;

– включения субъекта учебной деятельности в значимую деятельность, отражающего необходимость выбора и организации

таких видов деятельности магистранта, в которых осуществляется его саморазвитие, разработки таких видов и форм значимой деятельности на занятиях и практиках, при которой каждый магистрант участвует в процессе обучения как значимая личность и его деятельность рассматривается как остро востребованная для профессионально-педагогического образования.

3. Для определения содержательной части формирования методологической культуры будущих магистров профессионального обучения важным представляется определение специфики профессионально-педагогического образования, в рамках которого осуществляется подготовка магистров по направлению «Профессиональное обучение». Нужно отметить, что многие исследователи не различают педагогическое образование и профессионально-педагогическое образование, полагая, что педагогическое образование является профессиональным. Мы придерживаемся точки зрения представителей научной школы Г.М.Романцева, которые наполняют данные понятия следующим содержанием: система педагогического образования направлена на подготовку учителей для осуществления педагогической деятельности при обучении общеобразовательным предметам [9]. Система профессионально-педагогического образования направлена на подготовку педагогов профессионального обучения для осуществления профессионально-педагогической деятельности при обучении профессии. Термин «педагог профессионального обучения» обозначает утвержденное в 2000 г. наименование квалификации для лиц, получивших высшее профессионально-педагогическое образование. Кроме того, это обобщающее название персонала, занятого в образовательном процессе учебных заведений начального профессионального образования на административных должностях или в качестве преподавателей общетехнических, специальных и общеобразовательных дисциплин, старших мастеров, мастеров производственного обучения и др. (Романцев, Федоров).

Для профессионально-педагогического образования имеют методологическое значение принципы профессиональной педагогики: взаимной обусловленности педагогического и производственного процессов; взаимосвязи общенаучной и профессиональной подготовки специалистов; интеграции психолого-педагогического, отраслевого и производственно-технологического компонентов подготовки (профессионально-педагогическая направленность); перспективно-опережающей подготовки обучающихся по отношению к развитию профессиональной школы (первое опережение) и по отношению к развитию соответствующей отрасли производства (второе опережение) [9].

Объектами профессионально-педагогической деятельности являются участники и средства реализации целостного образовательного процесса в учреждениях начального, среднего и дополнительного профессионального образования, включающих учебно-курсовую сеть предприятий и организаций, а также службы занятости населения по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих и специалистов.

Профессионально-педагогическая деятельность представлена следующими видами: педагогическая; научно-исследовательская; образовательно-проектировочная; организационно-технологическая; обучение рабочей профессии. Эти виды определяют содержание образовательной программы, разрабатываемой высшим учебным заведением совместно с заинтересованными работодателями.

4. Одним из существенных недостатков существующих в настоящее время магистерских программ выступает их традиционный, преимущественно обучающий характер с неразвитой исследовательской составляющей. Недостаточно усилий предпринимается для выработки у студентов исследовательских компетенций методологической культуры. Другой недостаток заключается в том, что подготовка студентами магистерских диссертаций начинается слишком поздно, что негативно отражается на уровне и содержании этих диссертаций. В силу этих причин развитие исследовательской компоненты деятельности магистрантов становится одним из основных принципов совершенствования магистерских программ. Согласно ФГОС направления «Профессиональное обучение» (магистратура) в модели магистерской программы планируется отводить на разные формы научно-исследовательской работы

студентов до 40-50 зачетных единиц из 120. Основной формой организации этой работы в разрабатываемой нами концепции выступает научно-исследовательский семинар (НИС).

Цель НИС: формирование методологической культуры будущих магистров профессионального обучения.

Основные задачи НИС:

Проведение профориентационной работы среди студентов, позволяющей им выбрать направление и тему исследования.

Обучение студентов навыкам академической работы, включая подготовку и проведение исследований, написание научных работ.

Обсуждение проектов и готовых исследовательских работ студентов.

Развитие креативных способностей студентов и выработка у них навыков научной дискуссии и презентации исследовательских результатов.

Конечная задача семинара – сделать научную работу студентов постоянным и систематическим элементом учебного процесса, включить их в жизнь научного сообщества кафедры и образовательных учреждений так, чтобы они смогли детально освоить технологию и «кухню» научно-исследовательской деятельности.

Механизмы реализации цели и задач НИС:

Введение института тьюторства.

Практико-прикладная и исследовательская направленность обучения; создание условий для совершенствования исследовательской деятельности на рабочих местах (в образовательных учреждениях).

Проектирование индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся.

Формирование эффективной системы управления качеством научно исследовательской деятельности:

– создание системы внутреннего контроля качества исследовательской деятельности;

– привлечение к мониторингу качества работодателей и профессиональных объединений;

– активное участие в конкурсах различного уровня, выполнении исследовательских проектов по заказу работодателей.

Результат работы НИС: проявления динамики формирования методологической культуры будущих магистров профессионального обучения, выражающиеся в переходе на более высокий уровень методологической культуры.

Уровни сформированности методологической культуры будущих магистров профессионального обучения: репродуктивный, интерпретационный и продуктивный [3].

На репродуктивном уровне методологическая культура характеризуется тем, что студент не испытывает достаточной потребности в самосовершенствовании своего профессионального уровня, в творческом росте; имеет серьезные недостатки в общекультурной, общенаучной подготовке и культуре общения; слабо владеет методологическими, антропологическими, психолого-педагогическими знаниями, исследовательскими умениями и навыками; неосознанно применяет понятийно-терминологический аппарат педагогического исследования; старается действовать с опорой на существующие методические рекомендации без достаточного осмысления собственной деятельности.

На интерпретационном уровне методологическая культура будущего магистра имеет ряд отличительных особенностей: студент принимает участие в творческом поиске эпизодически; обладает достаточной общекультурной и общенаучной подготовкой, культурой профессионального общения; у него отсутствует системность методологических, антропологических, психолого-педагогических знаний, исследовательских умений и навыков; в достаточной степени владеет понятийно-терминологическим аппаратом педагогического исследования; осмысленно копирует приемы и способы результативной деятельности, осваивает новые методические находки, однако творчество сводится только к функциям «улучшения» и «совершенствования».

Продуктивный уровень сформированности методологической культуры будущего магистра характеризуется следующими качествами: сформировано положительное эмоционально-ценностное отношение к самосовершенствованию, перманентному личностному и профессиональному росту; достигнуто оптимальное сочетание общекультурной, общенаучной и теоретико-методологической подготовки; владеет культурой профессионального общения на высоком уровне; свободно и осознанно опе-

рирует философскими, психологическими и педагогическими концепциями, владеет современными методами и понятийно-терминологическим аппаратом педагогического исследования; развиты рефлексивные способности; имеется индивидуально-творческий подход к педагогическим явлениям, есть собственные разработки и научно-методические публикации.

В качестве критериев сформированности методологической культуры будущего магистра профессионального обучения выступают критерий качества и критерий факта.

Критерий качества проявляется в следующих показателях: ценностно-личностная позиция магистра, потребность в инновационном совершенствовании профессионально-образовательного процесса, творческой самореализации; психолого-педагогическая, методологическая компетентность и развитое рефлексивное мышление; владение культурой профессионально-педагогического общения; умение организовать собственную исследовательскую деятельность как систему и разработать авторский образовательный проект.

Показателями критерия факта являются: наличие публикаций, авторских проектов; участие в профессионально-педагогических конкурсах и олимпиадах; участие в научно-практических конференциях; участие в грантах.

Библиографический список

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Художественная литература, 1979. – 424 с.

2. *Бондаревская Е. В.* Теоретико-методологические вопросы изучения формирования педагогической культуры // Формирование педагогической культуры будущего учителя: Сб. Ростов-н/Д., 1989. – С. 3–20.

3. *Валеев Г. Х.* Формирование методологической культуры учителя-исследователя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Уфа, 2001. – 42 с.

4. *Вербицкий А. А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Инновационные проекты и программы в образовании». – 2011. – №4. – С. 32–37.

5. *Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П.* Практика формирования компетенций: методологический аспект / Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф., 5 мая 2011 г. / науч. ред. Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург-Березовский: Филиал Рос. гос. проф.-пед. ун-та в г. Березовском, 2011. – С .5–10.

6. *Краевский В. В.* Качество педагогики и методологическая культура педагога //Магистр. 1991. – № 1. – С. 4–16.

7. *Кустов Л. М.* Подготовка учителя трудового обучения к исследовательской деятельности в условиях системы повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1993. – 174 с.

8. *Кульневич С. В.* Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 108–115.

9. *Романцев Г. М.* Подготовка педагогов профессионального обучения: проблемы стандартизации / Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф., 5 мая 2011 г. / науч. ред. Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург-Березовский: Филиал Рос. гос. проф.-пед. ун-та в г. Березовском, 2011. – С. 43–52.

10. *Ходусов А. Н.* Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. – М.: Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина, 1997. – 357 с.

11. *Шипилина Л. А.* Методология психолого-педагогических исследований: Учебное пособие для аспирантов и магистрантов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 208 с.

УДК 378.016

Демченко Зинаида Алексеевна

Кандидат педагогических наук, заместитель директора Института энергетики и транспорта, Северный (Арктический) федеральный университет, dza.nw@yandex.ru, Архангельск

ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ В КАЧЕСТВЕ ВЕКТОРА РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНОЙ ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В ситуации развития кадрового вопроса, развития инновационных процессов в вузе, решения проблемы интеграции науки в образование университеты вынуждены будут пересмотреть своё отношение к научно-исследовательской деятельности студентов (будущий потенциал научных и научно-педагогических кадров). Автор видит выход из данного тупика в изменении менталитета к научно-исследовательской деятельности студентов в сторону ценностного отношения. В качестве сущностной составляющей этого отношения в статье представлен личностный смысл. Научно-исследовательская деятельность студентов представлена как социально педагогический феномен.

Ключевые слова: процесс, управление, развитие, субъект, культура, ценностное отношение, ценностно-смысловая позиция, личностный смысл, ценностные ориентации, деятельность, научно-исследовательская деятельность студентов, ценностные приоритет

Demchenko Zynaida Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director, Power and Transport Engineering Institute, Northern (Arctic) Federal University, dza.nw@yandex.ru, Arkhangelsk

PERSONAL MEANING IN QUALITY VEKTORA OF DEVELOPMENT AXIOLOGICAL-NATIONAL POSITION SUBJECTES IN RESEARCH ACTIVITY

Abstract. In the situation of the development of human resources development, development of innovative processes in the higher school, solving the problems of integration of science in education universities will be forced to reconsider its attitude to scientific-research activity of students (future potential of the scientific and scientific-pedagogical personnel). The author sees the way out of this impasse in changing the mentality of the scientific-research activity of students in the direction of the value relations. As an essential component of this relationship is presented in the article personal meaning. Scientific-research activity of students is presented as a socio-pedagogical phenomenon.

Keywords: process, management, development, subject, culture, axiological attitude, axiological-national position; personal meaning, value milestones, worker activity, research activity of students, valuable priorities.

Состояние современного социокультурного общества диктует необходимость ускоренного решения проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров. На решение этой проблемы направлен ряд основополагающих документов, в том числе: Концепция федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы»; «Концепция развития научно-исследовательской деятельности в учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации на период до 2015 года»; Приказ Минобразования № 2695 от 16.07.2001 г. «О координации и государственной поддержке научных исследований студентов и молодых учёных; Приказ Минобразования № 2859 от 03.07.2003 г. «О состоянии и развитии научно-исследовательской работы студентов вуза» и др.

Контент-анализ документов указывает на то, что кадровая проблема является одной из острейших для российской науки и российского образования. К большому сожалению, в российских вузах пока отсутствует целостный подход к развитию молодёжной науки, в

том числе студенческой (базовый потенциал магистратуры, аспирантуры и докторантуры на перспективу).

Процесс формирования ценностного отношения студентов вуза к научно-исследовательской деятельности для нас выступает как целостный процесс (педагогический) при особом виде коммуникативного взаимодействия и межличностного общения субъектов, в результате чего идёт последовательная передача исторического опыта, и накопленных человечеством знаний; как линейно-циклический и воспроизводимый набор логически связанных действий, направленных на достижение заранее поставленной значимой цели, с использованием понятийного аппарата, измеряемых диагностических характеристик научного взросления личности будущего специалиста, его природных задатков, творческих возможностей и мотивационных потребностей (студент цель и ценность данного вида деятельности). В качестве сущностной составляющей ценностного отношения студентов (учащейся молодёжи) мы ставим личностный смысл – проживаемая система знаний, понятий и ценностей.

Траектория профессионального развития будущего специалиста нами видится в его личностном развитии, в обогащении его субъектного опыта, в гармонизации самости и социумности – двух взаимосвязанных полюсов направленности личности на себя (жизнь в себе) и на общество (жизнь в социуме). В исследовании отмечено то, что профессиональная карьера и успешность в реализации жизненного кредо зависит от множества факторов и в большей степени от понимания себя как личности, как неповторимого индивида и как активного высокоразвитого субъекта деятельности.

Если траекторию развития ценностно-смысловой позиции будущего специалиста принимать как многоэтапный процесс в течение всего образовательного процесса и последующей профессиональной деятельности, то вся совокупность функционала должна включать в себя следующий ряд компетенций, в том числе:

– диагностическую (определение личностных и профессиональных потребностей и возможностей, поиск техник самоактуализации);

– целеполагание (постановка и осознание приоритетных образовательных и профессиональных целей);

– планирование (выбор направлений саморазвития в ситуации свободы выбора, видов деятельности, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов и маршрутов функциональной грамотности на ближайшую перспективу);

– самоорганизацию, организацию и управление (владение психолого-педагогическими технологиями саморегуляции и менеджмента);

– самоконтроль, самоанализ, самооценка (владение методологией развития творческого потенциала и направленности личности) и т.д.

Признание уникально-неповторимой ценности студента усиливает ответственность высшего профессионального образования за построение будущей жизнедеятельности каждого выпускника вуза. В этом контексте заявленной проблемы ценностно-смысловой и личностно-ориентированный подходы к организации и управлению научно-исследовательской деятельностью выступают в качестве базиса, на основе которого формируется личность будущего специалиста, а так же личностный смысл ценностного отношения к результатам своей деятельности.

Исторически доказано, что время жизни динамических систем является приоритетным по отношению к пространству, которое наполнено различными событиями и различным содержанием (периоды жизни человека, в том числе студенческий). Приоритетность, с точки зрения И. Канта, Э. Гуссерля, А. Бергсона, «раннего» М. Хейдеггера и др., определяется тем, что переживание времени субъектом (личностью) интерпретируется как экзистенциальная определённость и первичная данность присутствия человека в конкретном промежутке времени. Историческое пространство в своём новом спиралеобразном представлении можно вернуть (тихая или быстрая эволюция в своих высших формах проявления или в процессе нивелирования), время назад не возвращается. Поэтому наделение личностным смыслом субъекта деятельности на раннем периоде становления как будущего специалиста имеет историческую, профессиональную и педагогическую значимость аксиологического

и акмеологического толкования.

В качестве понятия «личностный смысл» нами принято следующее: «*Личностный смысл – индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развёртывается её деятельность, осознаваемое как «значение – для – меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеал»* [15, с. 525].

С точки зрения ассоциативной психологии именно личностный смысл рассматривается многими исследователями как сущностная составляющая когнитивных структур ценностного отношения субъекта к деятельности. Личностный смысл с точки зрения С. П. Манукян, В. Франкла, В. Э. Чудновского и др. определяет уровень его мировоззрения личности. Вслед за данными авторами мы полагаем, что именно личностный смысл определяет цель деятельности человека (формирует профессиональный смысл деятельности), формирует ценностное отношение к себе, другим людям, другому человеку, событиям окружающего мира и пр. [3; 6; 7; 8; 1].

Логически переходя от определения личностного смысла как субъективного феномена (единицы сознания личности) к рассмотрению личностного смысла в структуре личности, А. Н. Леонтьев констатирует жесткую, подчиняющую связь смысла с мотивом. Именно отношение мотива деятельности к цели действия субъекта порождает личностный смысл. В результате такого отношения, считает автор, личностный смысл оказывается вторичным, зависимым от значений деятельности, которые он призван субъективно окрашивать. Следовательно, от мотива деятельности [5].

В качестве вывода можно констатировать тесную бинарную связь между мотивом, позитивной деятельностью, личностным смыслом ценностного отношения к деятельности.

Е. П. Ильин в качестве базового феномена, влияющего на поведение субъекта в деятельности, рассматривает лишь мотив. У него в исследовании мотив представлен в качестве: а) личностной диспозиции; б) состояния человека; в) формулировки ответа на вопрос, почему мы ставим перед собой эту цель, а не цель другую (мотив-формулировка); г) удовлетворённости как отношения к выполняемой деятельности, образу жизни и пр. Автор в процессе рассуждения указывает на то, что поведение человека всегда связано с мотивацией, в которой ведущая роль принадлежит не физическим, а психологическим механизмам. По мнению ученого, психологические механизмы (установки) позволяют сознательно осуществлять субъекту деятельности анализ ситуации, выбор цели деятельности, выстраивать план действия в той или другой ситуации. Е. Н. Ильин считает, что мотив поведения человека в деятельности тесно связан с его волей. Поэтому не всякая причинная обусловленность поведения может считаться мотивом, а только та, которая связана с чувствами человека, его эмоциями, внутренними побуждениями [4; 2].

То, что автор связывает мотив с изменением личностной диспозиции субъекта деятельности, его психологическим состоянием, осмыслением цели деятельности (мотив-формулировка), удовлетворённостью выстроенного отношения к выполняемой деятельности позволяет так же констатировать – личностный смыл как проживаемая ценность может оказывать существенное влияние на ценностное отношение субъекта к предмету своей деятельности как системообразующей ценности.

Личностный смысл нами понимается как феноменальное явление и как особое социопсихологическое и психолого-педагогическое состояние субъекта в архитектуре определенной позиции; потребностно-мотивационная готовность субъекта нести ответственность за результаты своей деятельности и отношение к ним; способность субъекта в процессе деятельности и отношения к ней общественные ценности превращать в индивидуально значимые [3, с. 14].

Анализ различных точек зрения на характерологические особенности феномена «личностный смысл» указывает на важное место в системе переоценки его значимости для развития ценностного отношения субъекта к деятельности как системообразующей ценности таких критериальных показателей как: раздумье человека о месте и роли его личности в окружающем мире (дискурсные представления о времени и

пространстве жизнедеятельности активного субъекта); направленности личности субъекта на ценностное отношение к другому субъекту (субъектам) совместной деятельности и взаимодействия; наличие у субъекта мировоззренческой системы ценностей и ценностных ориентаций в окружающем его мире; г) создание условий для обеспечения целостной образовательной и научно-исследовательской деятельности как её базовой части; предполагаемую ответственность субъекта деятельности за последующие её результаты и др. [1; 3, с. 13].

Исходя из этого, процесс развития ценностно-смысловой позиции будущего специалиста в организованном нами и управляемом процессе научно-исследовательской деятельности в вузе (авторский проект – «Научная школа – студента-исследователя») представлен совокупностью следующих значимых для нас компонентов: 1) философский – формирование мировоззренческой системы ценностей (смыслы и отношение) и диалектический аппарат познавательной деятельности субъекта (онтологическая составляющая); 2) социокультурный, вызывающий повышенный интерес к предвосхищающей роли науки в динамическом развитии общества; 3) историко-педагогический, включающий генезис человеческой деятельности во всех её плоскостях и на всех уровнях развития; 4) психолого-педагогический, устанавливающий коммуникативные и межличностные связи в деятельности; 5) аксиологический и культурологический создающие систему переоценки ценностей субъектами деятельности – индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развёртывается её деятельность – личностный смысл [2].

Личностный смысл как феноменальное явление понимается нами как:

– особое социопсихологическое и психолого-педагогическое состояние субъекта в архитектуре определенной позиции;

– потребностно-мотивационная готовность субъекта нести ответственность за результаты своей деятельности и отношение к ним;

– способность субъекта в процессе деятельности и отношения к ней общественные ценности превращать в индивидуально значимые [1; 3, с. 14].

Контент-анализ теоретических источников, собственное видение проблемы позволило нам выделить следующие педагогические условия развития личностного смысла ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности у студентов младших курсов технического университета, которые дали согласие обучаться в «Научной школе студента – исследователя»:

– актуализация познавательной деятельности студентов, направленной на освоение системы образовательных ценностей и ценностей человеческой деятельности в контексте освоения основ научно-исследовательской работы;

– организация смыслового восприятия и освоения специально отобранного содержания изучаемого материала, в том числе образцов текстовых культур;

– подбор соответствующих интересам студентов форм инновационной работы и форм их творческого участия в научно-практических мероприятиях позволяющие студентам выявить уровень своего потенциала и уровень субъективной позиции «Я-Концепция»;

– комплексная поэтапная диагностика направленности личности студентов, их ценностных ориентаций в качестве вектора проектирования ценностно-смысловой позиции в принятии научно-исследовательской деятельности как системообразующей ценности;

– психолого-педагогическое сопровождение профессионального и гражданского взросления студентов (индивидуальные образовательные маршруты и маршруты функциональной грамотности на перспективу).

Нами установлены три составляющие компоненты образовательной технологии, благодаря которым осуществляется реализация ценностно-смысловой позиции студентов к принятию научно-исследовательской деятельности как её важной составляющей:

– освоение понятийного аппарата педагогической аксиологии;

– самодиагностика природных задатков и ценностных ориентаций;

– включение в диалог и полилог по проблемам развития субъективной позиции в деятельности и её смыслового значения для реализации жизненного кредо, осуществления будущей профессиональной деятельно-

сти на уровне ее социальной и социокультурной значимости.

В исследовании определены педагогические условия детерминирующие развитие личностного смысла ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности как системообразующей ключевой ценности: 1) создание единого культуротворческого пространства в вузе на уровне научно-исследовательского управления с учётом достижений фундаментальной и прикладной науки с позиции локального межнационального характера (научные школы и общества, магистратура, аспирантура, докторантура, научно-образовательные центры, центры коллективного пользования, технопарки, бизнес-инкубаторы идей и предложений, научно-исследовательские институты и малые предприятия); 2) изменение политики вуза по отношению к научно-исследовательской работе студентов как базовому потенциалу обновления кадров, создав нормативно-правовую базу для инновационного развития молодёжной науки, в том числе НИР студентов, начиная с первого курса обучения и др.

Концепция «Научной школы студента-исследователя», которую мы создали в 2007 году в образовательном пространстве технического вуза в качестве социокультурного и психолого-педагогического проекта, позволяет динамически развивать духовную субстанцию слушателей. Уровень реализации творческих и научно-исследовательских проектов слушателями школы подтверждает посылку о том, что наделение смыслом любого события, как и любой ценности, имеет экзистенциальный характер и является результатом внутренней духовной деятельности субъекта. Подобные процессы требуют от руководителя проекта толерантного отношения к их участникам. Правильно выстроенная позиция руководителя проекта и оптимально задействованные психолого-педагогические механизмы управления научно-исследовательской деятельностью студентов позволяет не только целенаправленно заниматься формированием собственных образовательных маршрутов, но и работать в команде, проявлять лидерские качества, управлять своим развитием.

Включение базовых ценностей науки и образования в содержательную деятельность «Школы», признание права студента на собственную точку зрения подтвердили гипотетическую посылку о том, что не сама деятельность является побудителем ценностного отношения к ней субъекта, а ее значение для него. Становится понятным рассуждение А. Н. Леонтьева о сдвиге мотива на цель, когда к деятельности побуждает не просто желание овладеть предметом (интерес к изучаемому учебному предмету), а получение от изучения удовольствия (личностный смысл). Как следствие такая деятельность, выступая в качестве социопедагогического феномена и системообразующей ключевой ценности, представляет собой значимый фактор воспроизводства общечеловеческих ценностей и ценностного отношения к самой образовательной деятельности, как у студента, так и преподавателя вуза [5].

В заключении обращаем внимание на то, что решение инновационных подходов, связанных с обновлением научных и научно-педагогических кадров, с ускорением процессов интеграции науки и образования, зависит во многом от образовательной политики, проводимой на уровне правительства Российской Федерации, от диспозиции высшей профессиональной школы в данном вопросе, от миссии и позиционирования её профессорско-преподавательского состава, установленной в образовательном процессе вуза ценностно – смысловой позиции будущего специалиста, системной организации научно-исследовательской деятельности студентов начиная с младших курсов и заканчивая их обучением в магистратуре (аспирантуре).

Библиографический список

1. *Демченко З. А.* Личностный смысл в структуре ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности студентов вуза / Современная наука и образование в решении проблем экономики европейского Севера / Сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.– практич. конфер., посвящённой 80-летию АЛТИ-АГТУ (ноябрь 2009 г.). – Архангельск, Изда-во АГТУ, 2009. – С. 154–160.

2. *Демченко З. А.* Научно-образовательная школа студента-исследователя. Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 155–158.

3. *Демченко З. А.* Личностный смысл как побудитель научно-исследовательской деятельно-

сти субъекта // Новое в психолого-педагогическим исследованиях. – 2011. – № 4(24). – С. 6–17.

4. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.

5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

6. *Манукян С. П.* Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения// Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 130–133.

7. *Франкл В.* Смысл жизни // Вопросы философии. – 1990. – № 6. – С. 68–132.

8. *Чудновский В. Э.* Смысл жизни: Проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 15.

9. *Шевандрин Н. И.* Социальная психология в образовании: учеб. пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: ВЛАДОС, 1995. – С. 481–484.

УДК 378.147

Сотникова Ольга Александровна

Доктор пед. наук, профессор кафедры высшей математики Ухтинского государственного технического университета, sotnol@mail.ru, Ухта.

Дейнега Светлана Александровна

Доцент кафедры начертательной геометрии и графики Ухтинского государственного технического университета, deynega07@mail.ru, Ухта.

МЕТОД ДУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА*

Аннотация. В статье рассматриваются современные педагогические технологии обучения, направленные на развитие технического мышления студентов технического вуза, которое формирует профессиональные компетенции. Предлагаемая организация учебного процесса использует метод дуальных учебных программ. Данный метод направлен на развитие одного из компонентов технического мышления – понятийно-образного мышления. Учебные дисциплины представляются парно: одна дисциплина должна концентрироваться на понятийности, другая – на образности своего содержания.

Ключевые слова: техническое мышление, организация учебного процесса, метод дуальных учебных программ.

Sotnikova Olga Aleksandrovna

Dr. ped. Sciences, professor of Higher Mathematics Ukhta State Technical University, sotnol@mail.ru, Ukhta.

Deinega Svetlana Aleksandrovna

Assistant professor of descriptive geometry and graphics Ukhta State Technical University, deynega07@mail.ru, Ukhta.

METHOD OF DUAL CURRICULUM IN THE TEACHING OF THE TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. The article deals with modern educational technology courses aimed at developing the technical thinking of students of technical university, which forms the professional competence. The proposed organization of the training process uses a dual curriculum. This method aims to develop a component of technical thinking – conceptual and creative thinking. Educational disciplines are represented in pairs: one discipline should focus on conceptual, the other – to imagery of its content.

Keywords: engineering thinking, organization of educational process, the method of dual training programs.

Основное направление Федерального Государственного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и реализующие его основные образовательные программы вузов высшего профессионального образования (ООП ВПО) ориентированы на компетентностный подход: главными целевыми установками являются компетенции, отражающие определенные качества будущего профессионала.

Компетенция, как личностное качество, связано с формированием у студентов *собственных* алгоритмов деятельности (способов, приемов, методов), направленных на достижение требуемых профессиональных знаний, умений и навыков. Поэтому организация обучения на основе компетентностного подхода обязывает использовать личностно-ориентированные технологии обучения. Использование таких технологий

* Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 11-16-11501г.)

определяется, прежде всего, особенностями обучаемого (интересами и склонностями студента) и ожидаемыми результатами обучения (спецификой формируемых компетенций).

Говоря о подготовке студентов в техническом вузе, мы исходим из такого положения дел, при котором особенности студента связаны с интересом и склонностями к занятиям с техническими объектами и ожидаемые инженерные (профессиональные) компетенции определяются развитым техническим мышлением.

Анализ психолого-педагогических исследований (М. В. Мухина, Б. Ф. Ломов, Т. В. Кудрявцев и др.) свидетельствует о том, что техническое мышление представляет собой совокупность различных типов мышления и формируется на базе пространственного мышления, а структура технического мышления включает в себя три основных взаимозависимых компонента: понятие, образ, действие. В процессе мыслительной деятельности на разных этапах на первый план выступают то одни, то другие структурные компоненты, но по своей специфике «выступления» они интегрируются в два основных типа: теоретико-практическое мышление и понятийно-образное мышление (Л. Х. Зайнутдинова, Т. В. Кудрявцев, Б. Ф. Ломов, Д. А. Яковец и др.). Применительно к процессу решения технических задач (продуктивность их решения определяет уровень развития технического мышления) естественно предположить, что понятийно-образная компонента (понятийно-образное мышление) играет определяющую роль. При этом речь идет о «понятийности» и «образности» применительно к техническим (инженерным) объектам. Поэтому на начальных этапах профессиональной подготовки в техническом вузе необходимо уделять особое внимание именно формированию *понятийно-образного мышления*.

Обратим внимание, что составляющая понятийно-образной компоненты технического мышления рассматривается в единстве понятий и образов. По мнению психологов, образный компонент мышления является существенным при первоначальном усвоении некоторых теоретических знаний, выполняя функцию своеобразной опоры, облегчая процесс усвоения и конкретизируя формирующиеся понятия. При решении многих технических задач понятийный и образный компоненты тесным образом связаны и являются равноправными в общем процессе мыслительной деятельности. Решение большинства технических и производственно-технических задач сопровождается возникновением и оперированием сложной системой образов, причем эти образы находятся в непосредственном взаимодействии и перестройке средствами понятийного аппарата мышления [1].

Традиционно в обучении используется одностороннее рассмотрение натурального технического объекта с последующим переходом к его схеме. Однако экспериментально выявлено, что при определенных условиях обратный путь, путь от схемы к натуральному объекту предпочтительнее, чем путь от реального устройства к его схеме (Т. В. Кудрявцев). Для полноценности в развитии понятийно-образного мышления необходимо сочетание этих двух путей, что возможно обеспечить различными педагогическими технологиями. Одной из таких педагогических технологий может выступать «метод дуальных учебных программ».

Внедрение дуальных образовательных программ отвечает современным требованиям обучения и опирается на имеющийся зарубежный опыт. В научно-педагогической литературе отмечается, что использование дуальной системы в образовании способствует более разностороннему профессиональному развитию студентов, обеспечивает взаимосвязь, взаимопроникновение и взаимовлияние различных систем (наука и образование, наука и производство и т. п.), что приводит к качественным изменениям в профессиональном образовании. Однако дуальные программы обычно применяются при параллельном обучении в образовательном учреждении и на производстве. В основу такого обучения положен принцип взаимосвязи теории с практикой, что особенно важно для профессионального становления студента на старших курсах.

Однако дуализм может быть реализован не только на основе цепочки «образовательное учреждение – производство», но и непосредственно при организации учебного процесса в вузе.

В предлагаемой организации учебного процесса для формирования технического мышления методом дуальных учебных программ мы исходим из необходимости двустороннего движения в понятийно-образной составляющей технического мышления. С этой целью учебные дисциплины необходимо представлять парно: одна дисциплина должна концентрировать свое внимание на понятийности, а другая – на образности своего содержания. Вместе с тем содержание этой пары дисциплин должно быть связано так, чтобы возможен был переход от понятийности к образности и обратно.

Как правило, любая профессионально ориентированная дисциплина технического вуза в своем содержании имеет понятийный и образный компоненты. Однако мы считаем, что должны быть именно две дисциплины, разные по названию. Возможно, они имеют один предмет изучения, но рассмотрение этого предмета в различных дисциплинах, т. е. с различных точек зрения, позволяет сформировать целостность процесса познания в технических науках. Это создаст определенные установки на взаимопроникновение идей исследования технических объектов, возможность применения концепций из разных областей к одному объекту изучения.

Таким образом, введение пар дисциплин (учебных дуэтов) в профессиональных дисциплинах технических вузов обусловлено необходимостью создания условий для:

1) переходов от понятийности к образности и обратно (взаимных переходов в понятийно-образном мышлении);

2) формирования целостности восприятия при изучении технических объектов.

Дисциплины, удовлетворяющие указанным выше требованиям, можно условно обозначить как «основная», ориентированная на понятийность, и «дополнительная», концентрирующая внимание на образности. Указанные названия не содержат в себе приоритета, поскольку понятийно-образная составляющая технического мышления не признает главенствующей роли ни движения от понятия к образам, ни обратного перехода. В различных технических задачах продуктивность решения определяется разными переходами, а потому и понятийная и образная составляющая важны, они не должны в техническом мышлении формироваться в отрыве друг от друга.

На младших курсах использовать дуальную систему обучения возможно на принципе понятийно-образного мышления как параллельное изучение взаимосвязанных дисциплин, где изучение одной дисциплины опирается на другую. Одна дисциплина выступает как понятийный компонент, вторая как образный. Это будет способствовать углубленной подготовке дисциплин с достаточно высоким уровнем формирования технического мышления и некоторых сопутствующих компонентов профессиональных компетенций.

Рассмотрим метод дуальных учебных программ на примере изучения графических дисциплин в техническом вузе. В ФГОС ВПО направления подготовки «Нефтегазовое дело» в профессиональном цикле запланированы к изучению дисциплины «Начертательная геометрия» и «Инженерная и компьютерная графика». Вместе с дисциплиной «Начертательная геометрия», изучаемую в первом семестре, можно рассматривать дополняющую ее вариативную дисциплину «Пространственное геометрическое моделирование», функция которой в образной составляющей содержания обучения: развитие пространственного воображения, пространственной интуиции, инженерного образного мышления. Эта дисциплина своими «образными понятиями» готовит студентов к изучению дисциплины «Инженерная и компьютерная графика», а также некоторых профессиональных дисциплин. «Начертательная геометрия» выполняет функцию развития понятийного мышления, где преобладают теоретическая (абстрактная) и практическая (наглядно-действенная) сторона технического мышления. Парность дисциплин позволит от понятий переходить к образам и обратно, от образов к понятиям. Кроме того, наглядно-действенное мышление, направленное на решение практических задач с использованием результатов теоретической деятельности, может переходить в наглядно-образное мышление. В этом случае степень развитости технического мышления будет выше в сравнении в обычной организации учебного процесса.

Примерное распределение дисциплин по часам в семестре приведено в таблице 1.

Таблица 1

Количество часов на дисциплину в семестр

№ п/п	Дисциплина	Семестр	Виды учебной работы и трудоемкость (в часах)		Итоговый контроль
1	Начертательная геометрия	1	Лекции 18	Практические занятия 36	Экзамен
2	Пространственное геометрическое моделирование	1	–	Лабораторные занятия 18	Зачет

Таблица 2

Распределение часов по неделям

№ п/п	Виды учебной работы (в часах)	Дисциплина									
		Начертательная геометрия					Пространственное геометрическое моделирование				
		Недели									
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Лекции	2	0	2	0	2	–	–	–	–	–
2	Лабораторные занятия	–	–	–	–	–	0	2	0	2	0
3	Практические занятия	2	2	2	2	2	–	–	–	–	–

Таблица 3

Цели и задачи изучаемых дисциплин

Дисциплина	Цели дисциплины	Задачи дисциплины
Начертательная геометрия	приобретение практических навыков в области проектно–конструкторской деятельности	– развитие пространственного воображения и навыков логического мышления; – изучение методов построения изображений геометрических объектов; – приобретение практических навыков в построении и чтении чертежей геометрических объектов
Пространственное геометрическое моделирование	изучение студентами компьютерных технологий создания геометрических моделей объектов, методов создания объектов различного типа, использования возможностей современных технологий моделирования.	– овладение практическими навыками работы с современными графическими программными средствами; – обучение выработке мотивированного решения на постановку задачи проектирования, ее творческого осмысления и выбор оптимального алгоритма действий; – овладения навыками индивидуальной деятельности в разработке и реализации проектов создания моделей объектов; – выработка мотивации к изучению дисциплин, основывающихся на использовании современных систем компьютерного проектирования и моделирования

Недельное распределение по часам дисциплины «Начертательная геометрия» – 1/0/2, «Пространственное геометрическое моделирование» – 0/1/0. В таблице 2 дан пример распределения учебных часов при параллельном изучении 1-го модуля парных дисциплин.

Распределение часов выбрано по неделям и составляет в совокупности парных дисциплин в первую неделю – 2/0/2, во вторую неделю – 0/2/2 и т. д. В сумме за каждую неделю при изучении парных дисциплин получается одинаковое количество часов, т. е. поддерживается постоянный ритм обучения.

В следующей таблице 3 приведены цели и задачи изучаемых дисциплин.

Процесс изучения учебных дисциплин осуществляется по проектно-модульному принципу с использованием балльно-рейтинговой системы контроля знаний студентов. Данное обучение относится к инновационным технологиям, основу которых

составляют гуманистические идеи и принципы, посредством которых реализуется личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке специалистов.

Содержание учебных дисциплин разделяется на логически завершенные части (модули). Модуль состоит из компонентов, которые являются структурными элементами модульной программы дисциплины и предопределяются ее содержанием. Как правило, в семестре дисциплина разбивается на 3 основных модуля с обязательным промежуточным контролем и подсчетом баллов: 1 модуль на 6-ой неделе, 2 модуль на 12-ой неделе, 3 модуль на 18-ой неделе.

В качестве контроля по изучению модулей в каждой дисциплине применяются контрольные работы, расчетно-графические задания, тесты т. п. Каждый модуль включает обязательные виды работ – ознакомление с лекционным материалом, практические занятия, выполнение лабораторных работ, домашние индивидуальные работы, выполнение учебных проектов по определенным темам и т. п. Кроме обязательных видов работ, студенты могут выполнить дополнительные работы по выбору (участие в олимпиаде, выступление на конференции, участие в НИРС, решение задач повышенной сложности сверх обязательного уровня).

Все виды работ оцениваются в баллах. Описание совокупности модулей с распределением баллов по отдельным видам работ оформляется в виде технологической карты. Технологические карты разрабатываются преподавателями по каждой дисциплине с учетом ее специфики. На первой учебной неделе семестра студенты знакомятся с технологическими картами по каждой дисциплине, особенностями организации учебного процесса и с порядком формирования рейтинговой оценки.

Формирование профессиональных компетенций также происходит в процессе самостоятельной работы студентов над учебными проектами при изучении модуля дисциплины. В отличие от разрабатываемых проектов по курсу (курсовые), проекты дисциплины в рамках изучаемых модулей предполагают не только использование полученных и имеющихся знаний, но и добывание новых. Основной целью проектов является самостоятельное изучение новых тем дисциплины. Разработкой основного содержания и реализацией проекта студент может заниматься, используя методы основной и дополнительной дисциплин, т. е. методы построения плоских чертежей объектов и методы их пространственного представления.

В учебном процессе обучения графическим дисциплинам значимая роль отводится контролю студентов. Результативность и эффективность обучения зависит от содержания, полноты, плановости и систематичности контроля знаний студентов. Средством стимулирования постоянной активной учебной деятельности студентов является текущий контроль усвоения учебного материала. Он реализуется следующими способами: устным и письменным опросом, проверкой домашних и аудиторных задач, проверкой и приемом графических работ.

В качестве рубежного контроля применяется межсессионная аттестация, которая проводится три раза в семестр в сроки, установленные графиком учебного процесса университета. Основной целью аттестации является контроль самостоятельной работой студентов и эффективностью их работы на лекционных и практических занятиях. Оценивается уровень усвоения теоретического материала, работа над учебными проектами и их представление, объем и качество выполнения плановых РГР и домашних заданий, состояние и качество ведения конспекта лекций, уровень текущей успеваемости. Аттестационные оценки выставляются по результатам работы каждого студента. Итоги аттестации оцениваются в виде баллов за пройденный период времени.

Итоговый контроль предназначен для определения достижения конечных результатов обучения в объеме учебного материала, изучаемого в семестре, с учетом индивидуального рейтинга студентов. Форма итогового контроля по дисциплине «Начертательная геометрия» – экзамен, по дисциплине «Пространственное геометрическое моделирование» – зачет (недифференцированный).

Опыт преподавания графических дисциплин показывает, что использование предложенной организации учебного процесса способствует формированию высокой степени развития понятийно-образного мышления, способствующего развитию и

формированию технического мышления, и формированию профессиональных компетенций студентов технического вуза.

Библиографический список

1. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.

2. *Зайнутдинова Л. Х., Яковец Д. А.* Формирование технического мышления – задача компьютерных обучающих программ по общетехническим дисциплинам // Вестник АГТУ. – 2005. – № 2(25) – С. 304–312.

3. *Мухина М. В*. Развитие технического мышления у будущих учителей технологии и предпринимательства средствами познавательных заданий: дисс. … канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2003. – 210 с.

4. *Ломов Б. Ф.* Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.

УДК 004.9+378

Каменев Роман Владимирович

Старший преподаватель кафедры машиноведения факультета технологии и предпринимательства Новосибирского государственного педагогического университета, romank54.55@gmail.com, Новосибирск

Крашенинников Валерий Васильевич

Кандидат технических наук, профессор кафедры машиноведения факультета технологии и предпринимательства Новосибирского государственного педагогического университета, vkrash48@mail.ru, Новосибирск

КОНЦЕПЦИЯ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Реформы в образовании – процесс постоянный. В связи с этим одной из приоритетных задач сегодняшнего обучения является организация и совершенствование профессиональной подготовки будущих выпускников. Использование систем автоматизированного проектирования – одно из направлений подготовки специалистов, отвечающих требованиям высокотехнологичного информационного общества.

Ключевые слова: системы автоматизированного проектирования, высокие технологии, учебно-методический комплекс, инновационные технологии, дистанционное обучение.

Kamenev Roman Vladimirovich

Senior teacher of mechanical engineering of the technology and business department of Novosibirsk state pedagogical university, romank54.55@gmail.com, Novosibirsk

Krasheninnikov Valery Vasilyevich

Candidate of technical sciences, professor of mechanical engineering of the technology and business department of Novosibirsk state pedagogical university, vkrash48@mail.ru, Novosibirsk

THE CONCEPTION OF APLICATION OF CAD SYSTEMS IN THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. Reforms in education is a constant process. In this regard, one of the priorities of the present study is to organize and improve the training of future graduates. Using the systems of computer-aided design is one of the areas of training that meets the requirements of high-tech information society.

Keywords: computer-aided design, high technology, a training complex, innovative technology, distance learning.

Внедрение компьютерных технологий в различные сферы общественной жизни заставило внимательно проанализировать труд многих категорий работников. Значительная часть каждодневного труда поддается формализации, в результате чего она может быть автоматизирована с помощью современных вычислительных средств. Интеллектуальная деятельность человека может быть представлена в виде достаточно больших и сложных совокупностей элементарных логических и арифметических операций. Это позволяет моделировать на современных компьютерах многие из функций, считавшихся ранее привилегией человека. Уровень использования микропроцессорных систем позволяет сегодня создавать автоматические технологические линии производства, осуществлять управление системами в условиях, не позволяющих присутствия человека. Тем самым автоматические средства всё больше приобретают превосходство над человеком в точности, надежности, скорости обработки информации и продолжительностью работы.

На текущем этапе реформирования российского образования и сокращения аудиторной нагрузки дисциплин требуются новые подходы и новые решения для сохранения объема, выдаваемого преподавателем учебного материала. В этой ситуации повышение

качества подготовки выпускника можно добиться за счет сближения теоретических и практических областей процесса обучения: во-первых, развитие и углубление меж предметных связей, а во-вторых, развитием внутренних интеграционных процессов образовательных программ. Такие факторы как переход к электронному документообороту на предприятиях, практически полная автоматизация проектно-конструкторских работ в промышленности, поднимают на новый уровень требования к выпускникам ВУЗов [5].

Следует обратить внимание на применение в образовательной практике инновационных технологий, представляющих собой системную совокупность педагогических новшеств, применяемых для достижения нового качества образования. В последние годы абсолютное большинство инноваций в обучении продиктованы внедрением новых информационных технологий, которые относятся к важнейшим компонентам современных образовательных систем всех ступеней и уровней, а также реализуемых в них учебных процессов. При этом цели применения информационных технологий связывают с созданием новых возможностей в образовательных системах для всех ее участников и в своем конечном выражении определяют условия проектирования современных наукоемких педагогических технологий [6].

Значительное влияние на социальную и гуманитарную сферы развития общества на рубеже XXI века стали оказывать высокие технологии. Появилось понятие высоких (и даже сверхвысоких) интеллектуальных технологий в различных областях деятельности (высокие технологии мышления, принятия решений, выхода на цели и т. п.). На наш взгляд, сегодня следует обратить особое внимание на высокие технологии, широко применяемые в научных и производственных процессах. Дело в том, что освоение новых высоких технологий предполагает не только достижение ими технической функциональности и экономичности, но и взаимосогласованные перемены в организации труда и квалификации работников, а также изменения в экономической и правовой среде, системе образования и т. д.

Использование высоких технологий, по нашему мнению, позволяет решить проблему экономической эффективности образования. Введение в учебный процесс высоких технологий, как средств повышения эффективности обучения, является необходимым условием повышения качества и эффективности образовательного процесса в целом [7]. Результаты исследований, проведенных в Новосибирском государственном педагогическом университете, показывают, что применение в учебном процессе высоких технологий (например, систем автоматизированного проектирования САПР, систем автоматизированного сбора данных) позволяют значительно снизить трудоемкость освоения учебного материала [1; 4].

В связи с тем, что появление САПР значительным образом изменило проектную деятельность инженера, образовательные программы технических ВУЗов предусматривают обучение студентов навыкам работы в системах автоматизированного проектирования, позволяющих создавать электронные версии конструкторских и технологических документов. Можно сказать, что внедрение в процесс обучения в образовательных учреждениях дисциплин, обучающих студентов принципам работы в системах двух– и трехмерного проектирования продиктовано временем и позволяет резко повысить качество подготовки выпускаемых специалистов.

Рынок САПР развивается, с каждой новой версией функциональные возможности продуктов расширяются, производительность увеличивается, а использование упрощается. В качестве примера использования в учебном процессе различных ВУЗов можно назвать такие программы зарубежных разработчиков, как AutoCAD, Solid Edge, Inventor, программы отечественных разработчиков T-Flex, КОМПАС-3D. Как зарубежные, так и отечественные САПР, охватывают область поверхностного и объемного моделирования, конечно-элементного анализа, кинематических расчетов и т. д.

Авторы работы ставят перед собой целью разработать содержание методики применения технологий автоматизированного проектирования при изучении общетехнических дисциплин в педагогическом ВУЗе. По нашему мнению использование САПР возможно не только при графической подготовке на дисциплинах «Инженерная графика», «Компьютерная графика», но и на

таких технических дисциплинах, как «Сопротивление материалов», используя модули конечно-элементного анализа, возможно использование САПР и на дисциплинах «Теория машин и механизмов», применяя модули кинематических расчетов. По мнению авторов исследования наиболее полно подходит для использования в курсе «Детали машин» система трехмерного моделирования КОМПАС-3D.

Прийти к этому выводу позволили следующие факторы:

• КОМПАС-3D является полностью российской разработкой, позволяет работать на родном языке без применения дополнительных программ русификации используемых с англоязычными аналогами;

• дружелюбный, интуитивно понятный интерфейс, мощная справочная система и встроенное интерактивное обучающее руководство «Азбука КОМПАС» позволяют освоить работу с системой в кратчайшие сроки и без значительных усилий.

• возможность получения конструкторской и технологической документации с поддержкой Российских стандартов и ГОСТов: встроенная система КОМПАС-График позволяет выпускать чертежи, спецификации, схемы, таблицы, текстовые документы, избегая ошибок на стадии оформления;

• возможность простановки размеров и обозначений в трехмерных моделях (поддержка стандарта ГОСТ 2. 052–2006 «ЕСКД. Электронная модель изделия»);

• поддержка разработчиком программы (компания АСКОН – крупнейший российский разработчик, поставщик программного обеспечения и интегратор в сфере автоматизации проектной и производственной деятельности) учебных заведений, выражающаяся в поставки программного продукта по университетской лицензии на специальных льготных условиях.

Анализ учебных планов выявил тенденцию сокращения обязательных аудиторных занятий при соблюдении требований обязательного объема знаний, умений, навыков выпускаемого специалиста. Это обстоятельство вынуждает преподавателей искать пути интенсификации, как аудиторных занятий, так и самостоятельной работы студентов. Перед преподавателями встала задача организации учебного процесса в новых условиях распределения академических часов и создания методик применения компьютерных технологий.

Изучение дисциплины «Детали машин» проводится в соответствии с образовательной программой для большинства технических направлений высших учебных заведений. Цель изучения дисциплины «Детали машин» – освоить методы, правила и нормы их проектирования, обеспечивающие выбор наиболее рациональных для них материалов, форм, размеров, степени точности и качества поверхности, а также технические условия изготовления, исходя из условий работы деталей и узлов машины. Большое значение при этом имеет изучение тем, которые затрагивают такие разделы курса, как: основные понятия и определения, передачи (цилиндрическая зубчатая, коническая зубчатая, червячная, передача трением), валы и оси, опоры валов и осей, муфты, соединения (неразъемные, разъемные), упругие элементы и т. д.

Особо необходимо отметить специфику заочной формы обучения, имея в виду недостаточную периодичность занятий и достаточно большой объем самостоятельной работы. Это требует разработки специального методического обеспечения [2], необходимого для создания учебной информационной среды, основу которого составляют мультимедиа-курсы, библиотеки и тестовые программы, реализуемые с помощью информационных компьютерных технологий (ИКТ). Такая учебная среда предоставляет уникальные возможности для получения знаний как самостоятельно, так и под руководством преподавателей во время консультаций и занятий в течение семестра и установочных сессий.

За компьютером студент может изучить теоретический курс, получить задания, составленные преподавателями. Основной плюс – малые затраты времени. Недостатком является то, что подобным образом можно получить только теоретическую часть знаний и навыков. Практическая часть дисциплины, которая носит характер прикладной, остается неизученной. В месте с тем, приобретение практических навыков особенно актуально при изучении общетехнических дисциплин, к которым относится курс «Детали машин» преподаваемый на кафедре. Выполнение лабораторной работы, курсово-

го проекта или контрольных заданий трудно провести с помощью только технических средств обучения, без участия преподавателя, а проконтролировать правильность выполнения графической части невозможно.

Для разрешения этого противоречия на факультете технологии и предпринимательства (ФТиП) Новосибирского государственного педагогического университета создано методическое обеспечение учебного процесса для студентов очной и заочной форм обучения, которое представлено в виде учебно-методического комплекса (УМК). Все эти материалы размещены на сервере дистанционного обучения ФТиП (СДО ФТиП) в виде электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК). Таким образом, ЭУМК представляет собой учебно-методические ресурсы курса, имеющие локальный и сетевой доступ и легко могут быть получены через Интернет студентами как заочной, так и дневной форм обучения. Для студентов-заочников это является особенно важным.

Однако надо подчеркнуть, что, несмотря на развитие компьютерных технологий и широкое внедрение Интернет в учебный процесс учебные материалы в традиционном виде не исключаются из средств обучения. Они позволяют студентам ознакомиться с учебными материалами, представленными в другой трактовке. Например, задания для выполнения контрольных работ студенты заочной формы обучения выбирают по методическим указаниям «Курсовое проектирование деталей машин», разработанным на кафедре. Эти задания представлены как в электронном, так и в печатном виде. В них объясняются порядок выбора задания, его оформление, рекомендации по выполнению и приводится перечень рекомендуемой литературы.

Обучающий эффект может быть усилен за счет использования тестирующей программы, которая позволила бы проконтролировать усвоение студентами учебного материала. Для этих целей на кафедре разработаны тестовые материалы по деталям машин и также размещены на СДО ФТиП, что позволяет проводить контроль уровня знаний студентов, по окончании выполнения теста студент получает информацию о качестве своих ответов. Необходимо отметить, что наличие в программе большого количества четко сформулированных вопросов, ответы на которые можно найти в процессе изучения материала, способствует его запоминанию. Возможность неоднократного прохождения теста способствует закреплению полученных знаний.

Таким образом, можно сказать, что при заочной форме обучения основной упор делается на самостоятельные внеаудиторные занятия, которые следует проводить по вышеуказанной методике. При этом большое значение имеют подбор материала по темам и правильное планирование процесса обучения. Немаловажно, что знания, полученные с использованием новых образовательных технологий, оказываются не только качественными, но и более обширными, поскольку подобные ресурсы позволяют ознакомиться с большим количеством материала.

Оценка успешности освоения обучаемыми представляемого им учебного материала проводилась с помощью компьютерного тестирования средствами сервера дистанционного обучения ФТиП основанного на системе Moodle [3]. Поскольку Moodle позволяет разрабатывать банки тестовых заданий двух основных типов открытого и закрытого, которые объединяют пять видов: дополнения, свободного изложения, множественного выбора, восстановления соответствия и восстановления последовательности. К этим пяти видам может быть сведено все многообразие существующих заданий.

При составлении тестовых заданий использовались электронные модели изделий и сборочных единиц, демонстрируемых при изучении дисциплины, например при изучении темы «Опоры валов и осей» использовались электронные модели подшипников качения. Тест включает в себя шестьдесят тестовых заданий по основным темам, изучаемым на курсе «Детали машин». На выполнение теста отводилось шестьдесят минут из расчета одна минута на одно тестовое задание. Вопросы отбирались случайным образом из банка, состоящего из двух сот тестовых заданий.

Авторы статьи задались целью выявить влияние использования технологий автоматизированного проектирования на успеваемость при изучении общетехнических дисциплин на материалах дисциплины «Детали машин». Для этого было проведено исследование на базе двух вузов сибирского региона с 2009 по 2011 годы: ФБГОУ ВПО «Ново-

сибирский государственный педагогический университет»; ФБГОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования имени В. М. Шукшина».

Для сравнения результатов исследований в разных условиях измерения используется достаточно большой набор статистических способов, называемых в общем виде критериями различий. Мы используем t-критерий Стьюдента, поскольку он является параметрическим критерием, а параметрические критерии обладают большей мощностью (мощность критерия – это способность выявлять различия или отклонять нулевую гипотезу – гипотезу о сходстве, если она неверна). Также одним из главных достоинств, критерия является широта его применения – он может быть использован для сопоставления средних значений у связанных и несвязанных выборок, причем выборки могут быть не равны по величине.

С полученными результатами обследования произведены расчеты: суммы и средние арифметические в каждой группе, рассчитаны разницы по абсолютной величине между средними значениями групп, а также по выбранному статистическому методу рассчитано так называемое эмпирическое значение и число степеней свободы. По полученным результатам расчетов используя таблицу, критических значений t-критерия Стьюдента определено значения критерия при различных уровнях значимости. Обнаруженные нами различия между группами значимы более чем на 1% уровне. В терминах статистических гипотез это утверждение звучит так: гипотеза ***H0*** о сходстве отклоняется, и на 1% уровне значимости применяется альтернативная гипотеза ***H1*** о различии между контрольной и экспериментальной группой.

Таким образом, можно сказать, что применение САПР на дисциплине «Детали машин» увеличивает эффективность преподавания, беря положительные стороны от одного и другого. Но при этом возникают определенные требования, и к преподавателю, и к студенту, в первую очередь это владение инструментарием САПР на уровне опытного пользователя. Студенты данные навыки получают на дисциплинах «Компьютерная графика и моделирование» и «САПР в сервисе», преподаватели же в рамках мероприятий по повышению квалификации. Возможно, некоторое время от курса «Детали машин» придется потратить на изучение САПР приложений и принципов моделирования, но потом будет возможно создавать модели и чертежи уже не на бумаге, а на экране монитора. Но вместе с тем владение инструментарием САПР это требования времени. Изучаются самые перспективные технологии проектирования, осваивается работа с компьютером и системами компьютерной графики. Это позволяет студентам выполнять курсовые и дипломные проекты с использованием компьютерных программ проектирования, а получив такое образование, быть конкурентоспособными на рынке труда.

Библиографический список

1. *Барахтенова Л. А., Крашенинников В. В.* Оптимизация учебной информации как условие повышения эффективности учебного процесса // Вестник педагогических инноваций. – Новосибирск, – 2005. – № 2. – С. 7–23.

2. *Григоревская Л. П., Григоревский Л. Б., Полкова А. В.* Разработка специальных дидактических средств для повышения качества обучения дисциплине «Инженерная графика» // Сибирский педагогический журнал – 2011. – № 4. – С. 100–110.

3. *Каменев Р. В., Лейбов А. М.* Технологии дистанционного обучения при изучении прикладных библиотек КОМПАС-3D. – САПР и Графика. – 12. 2010. – С. 86–88.

4. *Крашенинников В. В., Мазов С. Ю.* Концепция применения высоких технологий в образовательном процессе // Философия образования. – 2007. – № 2 (19). – С. 110–114.

5. *Лейбов А. М., Крашенинников В. В.* Современные аспекты использования систем автоматизированного проектирования в образовании. Философия образования. – 2006. – Специальный выпуск. – С. 272–276.

6. *Лепин П. В., Барахтенова Л. А., Крашенинников В. В*. Система регионального образования. Ресурсы, проблемы мониторинга // Вузы России. – М., 2004. – С. 28–35.

7. *Лепин П. В., Крашенинников В. В., Барахтенова Л. А.* Высокие технологии как основа образовательных моделей: Проблемы эффективности и реализации // Вестник педагогических инноваций. – Новосибирк: Изд. НГПУ, 2004. – № 1. – С. 3–33.

УДК 371. 314. 6(045)

Татьянина Татьяна Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», tatianina@rambler.ru, Саранск

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ*

Аннотация. В статье определена сущность компетентностного подхода в высшем профессиональном педагогическом образовании, раскрыт современный контекст понятия «проектирование», показаны пути и способы овладения профессиональной компетентностью студентами педагогического вуза посредством проектного обучения.

Ключевые слова: проектное обучение, педагогическое проектирование, профессиональная компетентность, коммуникативные технологии.

Tatjanina Tatjana Viktorovna

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Ph. D. Department of Pedagogy Mordovia State Pedagogical Institute named after M. E Evsevjev, tatianina@rambler.ru, Saransk

DESIGN EDUCATION IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF THE FUTURE

Abstract. The paper defined the essence of competence-based approach in higher vocational teacher training, revealed a modern context the term “design” shows the ways and means of mastering the professional competence of students through high school teaching project-based learning.

Keywords: design education, design pedagogy, professional competence, communication technologies.

В условиях коренного преобразования системы высшего профессионального образования на качественно ином уровне актуализируется проблема подготовки педагога-профессионала. Понимание и принятие студентом педагогического вуза идеи овладения знанием не только как объективно существующего явления, но и как обладающего признаками субъектности процесса, когда знания становятся личностными качествами или компетенциями оказывается чрезвычайно важным. Развертывание содержания образования вокруг личностно-значимых компетенций, их перевод на язык учебно-профессиональной деятельности в ходе проектирования творческих заданий составляют суть перехода от обезличенных, отчужденных от человека значений к ценностному отношению к собственной деятельности. Это находит отражение в развитии ценностных ориентаций студентов, в том числе и в системе взаимоотношений «преподаватель-студент»[5].

В связи с этим значение утвердившегося в отечественном образовании компетентностного подхода вряд ли можно переоценить. Сущность этого подхода заключается в том, что профессиональная подготовка учителя должна быть направлена на использование возможностей своего предмета для формирования у учащихся надпредметных (социальных, коммуникативных, когнитивных, информационных) компетенций.

* Статья опубликована при финансовой поддержке Министерства образования и науки (грант ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме «Определение теоретико-методологических положений и соответствующих им педагогических условий проектирования и реализации содержательно-процессуальной модели формирования профессиональной компетентности студента педагогического вуза» (П 827 от 24. 05. 2010г.)).

По мнению И. А. Зимней их следует относить к ключевым компетенциям, которые сами по себе способны парадигмально изменять качество высшего образования в процессе обучения в вузе [2, с. 57]. В. И. Андреев справедливо замечая, что компетентность является более широким понятием, чем компетенция, акцентирует внимание на том, что основой любой компетенции является умение. Вместе с тем компетенция определяется им как «интегральный показатель, степень готовности личности (включающая позитивную мотивацию, знания, умения, способности и опыт творческой деятельности), которая проявляется, развивается и реализуется в решении определенного комплекса учебных, профессиональных и других задач»[1, с. 258–259]. На важность задачного подхода обращает внимание и В. В. Сериков, определяя компетентностный подход как «попытку построить образовательный процесс, обеспечивающий становление у учащегося собственной системы работы, компетентности и других характеристик образованности, которые нельзя «сложить» из набора знаний и умений [9, с. 184].

При этом необходимо учитывать, что абсолютное большинство педагогов-исследователей выделяют компетентностный подход среди других и считают, что он многофункционален: позволяет более точно определить номенклатуру и логику развития значимых в профессиональном плане педагогических знаний и умений, может служить основой для определения ориентиров в конструировании содержания профессионального педагогического образования и его интенсификации: разработка и использование новых систем, методов, технологий обучения [4].

Проектирование является неотъемлемой его частью содержания высшего профессионального педагогического образования. Современный контекст этого понятия связан с процессом «создания проекта будущего, потребного состояния объекта и включает прогнозирование, моделирование, разработку проектов и их научно-методическое и ресурсное обеспечение» [6, с. 50].

И. А. Колесникова многопланово рассматривает проектирование: как специфический вид деятельности, направленной на создание проекта как особого вида продукта; научно-практический метод изучения и преобразования действительности; форму порождения инноваций; управленческую процедуру [3, с. 20–21]. Данная точка зрения отличается системным видением проектирования и вполне оправдана, в особенности, когда речь идет о формировании такого сложного, интегративного качества личности как профессиональная компетентность. Она, находясь в центре внимания нетрадиционного проектирования, является его объектом, неоднозначным и непредсказуемым в отличие от материальных объектов. Поэтому важной оказывается сама технология «получение педагогического объекта: что необходимо сделать в процессе проектирования, какие шаги следует предпринять, чтобы в результате создать реальную модель решения исследуемой проблемы» [7, с. 6]. Продуктивность и функциональность такой модели обусловлена целенаправленной деятельностью, направленной на создание проекта, как некоего инновационного продукта, востребованного образовательно-воспитательной системой, что совсем не предполагает отождествления с процессами разработки, планирования и прогнозирования.

Существенным фактором эффективности являются выделенные Н. О. Яковлевой основные особенности педагогического проектирования: базирование процесса на некотором изобретении; ориентированность результатов на массовое использование; ценностное основание деятельности проектировщика; ориентированность на будущее, на предвидение результатов и последствий деятельности; актуальность решаемой в процессе проектирования проблемы; системность, полинаучность, информационность проектирования [11].

Наряду с этим целесообразной является точка зрения ученых, рассматривающих педагогическое проектирование как прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах (В. В. Сериков, Г. К. Селевко, Е. С. Заир-Бек, Н. А. Масюкова, В. Е. Радионов). Говоря о специфике педагогического проектирования, эти исследователи подчеркивают, что она проявляется в практико-ориентированной деятельности,

целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности (создание программ, учебников и т. д.).

Данный подход явился основополагающим при разработке содержания и процессуального обеспечения элективного курса «Педагогическое проектирование в развитии профессиональной компетентности студента вуза». Его сущность заключается в адаптации идей, являющихся основой проектирования как особого способа познания и преобразования действительности к педагогической деятельности: опережение или перспектива, заложенная в самом слове «проект»; «разность потенциалов» между актуальным состоянием предмета проектирования и желаемым результатом; пошаговость, позволяющая достигать цели поэтапно; кооперация, объединяющая ресурсы и усилия в ходе проектирования. Центральной является идея «разветвляющейся активности» или коллективно-распределенной деятельности по мере следования намеченному плану [3, с. 30–31].

Данный курс рассматривается в системе высшего профессионально-педагогического образования как дисциплина инструментального характера и рассчитан на студентов старших курсов, сознательно усвоивших базовые психолого-педагогические понятия и основы теории педагогики.

Образовательной целью курса является овладение студентами проектированием, конструированием, организацией и анализом педагогической деятельности, в ходе которой актуализируются проектировочно-прогностические, организационно-деятельностные и рефлексивно-аналитические умения (компетенции). Их отработка и эффективное применение на практике в дальнейшем во многом обеспечивается созданием условий для формирования личностно значимого опыта индивидуальной и совместной деятельности при решении педагогических задач.

Смыслообразующей идеей курса является процесс формирования профессиональной компетентности студента педагогического вуза. В ее структуру включают ценностно-значимые образы проектируемой предметной среды, творческие и научные концепции, являющиеся содержанием теоретического сознания, индивидуальные креативные программы деятельности. Круг ценностей образует аксиологическую составляющую.

Реализация данной идеи предусматривает создание образовательного пространства, в котором возможна вариативность в выборе пути достижения педагогических целей, диалектичность свободы деятельности и нормированности действий в педагогическом процессе, его технологичность. При этом важнейшими факторами становятся: прогнозирование успешности собственной педагогической деятельности на ее различных этапах, сочетание процесса познания с творческой, созидательной учебно-педагогической деятельностью индивидуального и коллективного характера, стремление к овладению технологией творчества и творчества в технологии, сформированность потребностно-ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности.

Основными принципами отбора содержания и структурирования учебного материала элективного курса по педагогическому проектированию являются: логика системного проектирования педагогического процесса, что определяет основные разделы курса, необходимость и значимость информации и учебно-педагогической деятельности обучающихся в зависимости от уровня их подготовленности, опыта педагогической деятельности, профессиональной направленности, интересов, а также социально-педагогических потребностей региональной системы образования. Необходимо также наличие четкой стратегии и тактики деятельности по принятию планового решения в педагогических ситуациях, что может являться разнообразным дополнением основных разделов данной учебной дисциплины.

Содержательно-процессуальное обеспечение курса находит проявление в двух структурных подсистемах: информационной и операционной. Информационная подсистема отражает логику выстраивания самой учебной дисциплины, содержит основные вопросы и ключевые понятия. Операционная структура содержания непосредственно связана с профессионально-педагогической деятельностью и формированием учебно-педагогических умений.

Курс «Педагогическое проектирование в развитии профессиональной компетентности студента вуза» предполагает сочетание различных форм обучения: лекций, семинаров, лабораторно-практических занятий. Однако все они объединены замыслом создания студентами «учебного творческого проекта – самостоятельно разработанного и изготовленного продукта (материального и интеллектуального) от идеи до ее воплощения, обладающего субъективной или объективной новизной, выполненного под контролем и при консультации преподавателя» [8, с. 229].

Поскольку формирование профессиональной педагогической компетентности студента связано с постоянным приращением знания, овладением способами творческой деятельности, взращиванием субъектной позиции личности обучающегося, в содержании курса важно обозначить узловые блоки (модули).

Первый, теоретико-определяющий, направлен на овладение студентами проектным мышлением как «процессом обобщенного и опосредованного познания действительности, при котором человек использует технологические, технические, экономические и другие знания для выполнения проектов по созданию культурных ценностей» [8, с. 228]. Второй, практико-ориентированный, в своей основе содержит сущностные характеристики самого метода проектов и предполагает освоение студентами способов организации самостоятельной деятельности, творческой самореализации по достижению личностно и коллективно значимого результата.

Организация обучения в каждом учебном модуле предусматривает образовательные задачи и критерии эффективного усвоения материала. Важным фактором является понимание обучающимися соотношения структуры изучаемой педагогической деятельности и учебной деятельности, ее моделируемой. Это является основанием адекватного восприятия и последующего освоения будущими учителями предметного содержания дисциплины наряду с другими учебными курсами в процессе овладения профессиональной компетентностью.

Содержание обоих модулей должно обладать гибкостью. Оно может расширяться, дополняться за счет включения различных тем, способствующих при однонаправленности мотивов изучения курса овладению студентами способами решения не только учебно-профессиональных, но и личностно-реализационных задач.

Результаты исследовательской деятельности и практический опыт работы показывает, что их успешность во многом определяется владением обучающимися коммуникативными технологиями. Среди них предкоммуникативное моделирование и планирование, предваряющее целенаправленно организуемое в группе общение; взамонаправленность, используемая для реализации комплекса умений, нацеленных на применение партнерами по общению принимаемой и адекватной для каждой конкретной ситуации коммуникативной «пристройке»; взаимоинформированность, представляющая систему органичного использования вербальных и невербальных средств чередования говорения и слушания в процессе осуществления конкретной коммуникативной задачи; взаимоотключение, способствующее актуализации, реализации и стабилизации умений «свертывать» акт общения при условии исчезновения мотивов контакта; посткоммуникативная рефлексия, служащая для ретроспективного анализа системы общения. Особое место принадлежит технологии взаимоотражения, которая реализуется одновременно с вышеобозначенными технологиями, инфраструктурно обеспечивая их эффективность [10, с. 10–11].

Овладение студентами системой профессиональных коммуникативных технологий происходит посредством изначально заложенных в содержание учебных заданий по курсу сверхзадач. Результативность их решения достигается применением разработанной системы поэтапно-градуированных заданий теоретического и практического характера, в которых заложена потенциальная возможность удовлетворения потребности в самоактуализации и самореализации при синтезе личностных, профессиональных и коммуникативных качеств, использованием индивидуальных карточек, определяющих содержание заданий и указывающих форму их коммуникативной презентации, перекрестных алгоритмов, включающих параллельную содержательную и коммуникативную последовательность действий

при обозначении критических моментов их взаимосинтеза, опорных тезисов, предусматривающих вербальную версификацию опорных знаний и др.

В конечном итоге это способствует развитию целевых ориентаций студентов, связанных не только с деятельностью в рамках данного учебного курса, но и с освоением надпредметных (ключевых) компетенций: стимулирование мотивации на самостоятельное приобретение знаний с их последующим применением в жизненных ситуациях, проявление инициативы, формирование умений регулировать конфликты, осуществлять самостоятельный выбор и нести ответственность за принятое решение и др.

В дальнейшем степень их реализации просматривается в овладении студентами профессиональной компетентностью в ходе самостоятельной проектной деятельности, организуемой в двух основных направлениях: изучение основных и дополнительных источников педагогической информации, ее анализ, интерпретация и адаптация в собственной учебной и педагогической деятельности; выполнение индивидуальных и коллективных проектов нормативного, информационного, исследовательского и творческого характера. В основу такой системы самостоятельной работы положена идея освоения технологии проектного обучения в формировании профессиональной компетентности будущих учителей, что гарантирует достижение результативности в ходе решения учебно-педагогических, а затем и профессионально-педагогических задач на этапе их моделирования, осуществления и анализа при учете индивидуально-психологических проявлений личностного потенциала студентов.

Критериями оценки результатов проектной деятельности студентов являются: владение способами учебно-познавательной и профессионально-педагогической деятельности с использованием исследовательского компонента, использование профессионально-педагогических коммуникативных и информационно-коммуникационных технологий, самоорганизация. Укрепление достигнутого уровня профессионально-педагогической компетентности будущих учителей осуществляется за счет оказания им адресной помощи преподавателем (тьютором) в процессе развертывания системы многопланового взаимодействия с учениками и другими партнерами по общению, что в итоге приводит к закреплению освоенных студентами технологий проектного обучения.

Таким образом, применение проектного обучения в формировании профессиональной компетентности будущих учителей особенно актуально в настоящее время. Идеи проектирования связаны непосредственно с функционированием педагогических систем, упорядоченная работа которых создает условия для развития образовательного пространства, в котором возможно полноценное развитие личности.

Библиографический список

1. *Андреев В. И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.

2. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 37.

3. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование. – М.: «Академия», 2005. – 285 с.

4. *Лобашев В. Д.* Тенденции интенсификации профессиональной подготовки студентов педагогических вузов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 32–40.

5. *Милинис О. А.* Личностная парадигма развития ценностных ориентаций будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 119–123.

6. Педагогический словарь : учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

7. Проектирование современных образовательно-профессиональных программ по направлениям педагогического образования: Методические рекомендации. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 127 с.

8. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

9. *Сериков В. В.* Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

10. *Татьянина Т. В.* Технологии общения в формировании коммуникативной компетентности студентов финансово-экономического вуза // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – №2. – С. 37–41.

11. *Яковлева Н. О.* Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: М-во образования Рос. Федерации, Акад. труда и соц. отношений. – М.: АТиСО, 2002. – 239 с.

УДК 378+37.0

Добровольская Елена Валерьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, dobro.e.v@yandex.ru, Новосибирск

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫК (организационно-методический аспект)

Аннотация. В статье описываются организационно-методические условия, которые способствуют формированию иноязычной компетенции студентов неязыковых образовательных программ в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов высшей школы третьего поколения.

Ключевые слова: компетентностный подход, программа дисциплины, результат освоения дисциплины, оценка уровня формируемых компетенций, интерактивные технологии.

Dobrovolskaya Elena Valeryevna

Candidate of Philological Sciences, Docent of the Foreign Languages Department of Novosibirsk State Pedagogical University, dobro.e.v@yandex.ru, Novosibirsk

THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING (organizing and methodical aspect)

Abstract. The article describes the organizational and methodical conditions, which contribute to the formation of the foreign language competence among the students of non-linguistic educational programs in accordance with the requirements of the higher school state educational standards, the third edition.

Keywords: the competence-based approach, the discipline program, the discipline studying result, assessment of competences level to be formed, interactive technologies.

Современные требования к организации учебного процесса в высшей школе определяют результат профессионального образования в перечне компетенций. Задача настоящей статьи заключается не в поиске наиболее полного содержания понятийного поля исследуемой проблемы, а в описании необходимых и достаточных компонентов системы, способных обеспечить подготовку выпускника вуза по иностранному языку с учетом компетентностного подхода.

Компетенции в современной научно-методической литературе представляют как характеристики специалиста, востребованного на рынке труда. Выделяют так называемые «ключевые» компетенции: владение родным и иностранным языками, владение информационно-компьютерными технологиями, гибкое и инновационное мышление, стремление к непрерывному образованию, владение способами решения проблем [1; 2]. Следовательно, компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность учащегося, а формирование у него умения разрешать проблемы по аналогии [3]: осуществлять поиск, анализ, обработку и передачу необходимой информации, выявлять ключевые проблемы, работать с документацией и с окружающими людьми, индивидуально и в команде, проводить планирование и оценку деятельности и т. п.

Дисциплина *иностранный язык*, являясь универсальной частью профессиональных образовательных программ, создает условия для овладения означенными компетенциями как посредством расширения коммуникативных возможностей обучаемого, так и через знакомство с особенностями иноязычной культуры.

Организационно-методическая поддержка обучения иностранному языку в рамках неязыковых профессиональных образова-

тельных программ предполагает разработку такой программы дисциплины, которая могла бы быть применима для всех специальностей и направлений бакалавриата, в реализации которых участвуют преподаватели кафедры.

Отличительной чертой программы дисциплины нового поколения становится ее ориентация на позицию студента как субъекта образовательной деятельности. Преподаватель принимает статус помощника, куратора, консультанта, проводника в «бесконечном лабиринте» информации. Изменены подходы к целеполаганию как на уровне образовательной программы – вуз должен предоставить студенту возможность самому формировать программу обучения [4, п. 7. 11], так и в рамках отдельной дисциплины. Привычные для вузовских программ формулировки: *Целью программы является повышение исходного уровня…, Дать представление студентам…, Сформировать знания у студентов…, В ходе обучения дисциплине следует познакомить студентов… и т. п.* – не обеспечивают выполнение требований к результату современного образования. Цель должна стать системообразующим элементом не только педагогической деятельности, но и деятельности студента. Активная роль обучающегося закрепляется на уровне цели изучения: «*Студент будет способен…, Студент расширит…, Студент получит представления…, Студент подготовится…*» и т. п.

Компетентностная модель выпускника, определяющая его готовность и способность к продуктивной деятельности в сфере будущих профессиональных и социальных отношений, задается на этапе проектирования основной образовательной программы. В этой связи о требованиях к результатам освоения отдельной дисциплины можно говорить как о части компетентностной модели или как о компетентностной модели по дисциплине, ограниченной компетенциями, которыми овладевает обучающийся в процессе освоения этой дисциплины.

Выделить основные единицы компетентностной модели по дисциплине *иностран-*

Таблица 1

Требования к результатам освоения дисциплины иностранный язык

	Пороговый уровень	Повышенный уровень
Компетенция 1 (К1) – владеет одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного		
Знает	лексический и грамматический минимум, необходимый для бытовой коммуникации	лексику и грамматику в объеме, необходимом для анализа полученной информации, решения социальных задач
Умеет	формулировать мысль в устной и письменной формах на иностранном языке	правильно, логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь
Владеет	способностью вести диалог на разговорном уровне	иностранным языком в объеме, необходимом для взаимодействия и свободного общения
К2 – способен понимать значение культуры и строить межкультурные коммуникации		
Знает	культуру и традиции стран изучаемого языка	правила речевого этикета, идиоматику языка
Умеет	руководствоваться современными принципами толерантности по отношению к другой культуре	строить коммуникацию с учетом культурных кодов
Владеет	навыками коммуникации в модулируемой иноязычной среде	навыками коммуникации в иноязычной среде
К3 – использование знания иностранного языка в профессиональной деятельности и профессиональной коммуникации		
Знает	лексический и грамматический минимум, необходимый для работы с профессиональной литературой	лексический и грамматический строй языка в объеме, необходимом для осуществления профессионального взаимодействия
Умеет	переводить специальные тексты со словарем	читать литературу в области профессиональной деятельности без словаря
Владеет	иностранным языком в объеме, необходимом для работы с профессиональной литературой	способностью к деловым коммуникациям в профессиональной сфере, навыками публичного выступления на иностранном языке

ный язык позволил анализ федеральных государственных образовательных стандартов по реализуемым в университете направлениям бакалавриата. Содержательными компонентами компетенции являются положения о том, что студент должен знать и уметь, чем владеть. Установление соответствия между указанными во ФГОС ВПО компетенциями и ЗУНами с градацией уровней формируемых компетенций обеспечивает разработку структурно-содержательной модели результата освоения дисциплины с применением компетентностного подхода (таблица 1).

При этом *пороговый уровень* – это *удовлетворительный* уровень владения языком, который позволяет студенту получить положительную оценку, то есть быть аттестованным по дисциплине; освоение *повышенного уровня* языковых компетенций обеспечивает хорошее знание языка и оценку «хорошо или «отлично». Таким образом, описание указанных уровней способствует в то же время установлению критериев оценки.

При создании фондов оценочных средств нужно учитывать, что оценивать следует не знания или личные качества выпускника, а степень овладения компетенциями. Поэтому формулировки заданий должны быть таковы, чтобы, во-первых, быть пригодными для оценивания уровня формируемых компетенций, во-вторых, выполнение аттестационного задания должно максимально приближать учащегося к условиям его будущей профессиональной деятельности, другими словами, создавать переживание профессионального опыта. Следовательно, для контроля уровня иноязычной компетенции важно использовать не только современные тексты разных речевых жанров: диалог, рассуждение, описание, специальный текст, статья и др., – но и тексты не учебного характера, такие, которые продуцируются в реальной иноязычной среде. Помощником в подборе необходимого материала может стать интернет.

Для дисциплины *иностранный язык* рекомендуется составление каталога интернет-ресурсов, включающего следующие структурные компоненты:

– по уровню владения иностранным языков (начальный, продвинутый, высокий);

– по аспектам языковой деятельности (чтение и перевод, письмо, аудирование);

– по языковым уровням, которые осваивает учащийся (фонетика, лексика, грамматика);

– по видам учебной деятельности (упражнения, тестирование, домашнее чтение).

Составление каталога – довольно трудоемкая работа, так как кроме подбора сайтов, она обязательно должна включать их экспертизу и возможную классификацию. Следует объединить усилия преподавателей кафедры. В конечном итоге кафедра получит продукт, создающий условия для проведения аудиторных занятий в интерактивной форме и способный эффективно, то есть результативно, организовать самостоятельную работу студентов. Тем более что особый акцент в программе дисциплины делается на разработке и ведении занятий с применением интерактивных технологий обучения. Доля таких занятий, согласно требованиям ФГОС ВПО [4, п. 7. 3], должна составлять не менее 20%.

Понятие *интерактивные технологии* довольно широкое [6], но ключевым в нем является создание условий для активного паритетного взаимодействия обучающегося с любым источником информации: педагогом, другим учеником, компьютерной поисковой системой, компьютерной программой и т. п. Взаимно направленная активность субъектов взаимодействия позволяет развивать познавательную деятельность, обогащать имеющийся опыт, стимулировать инициативу учащегося, развивать его творческий потенциал и способность к самостоятельному решению проблемы. Новые знания появляются каждый день, и для того чтобы соответствовать современному уровню в профессии, необходимо не только привить студенту потребность в их освоении, но и сформировать алгоритм, ведущий к выполнению производственной задачи. На современном этапе важную роль в интерактивном обучении играют компьютерные или информационно-коммуникационные технологии.

Для преподавателей становится актуальным повышение грамотности в коммуникативно-информационной сфере, которое предполагает освоение интернет-пространства и применение актуального мультиаспектного ресурса в процессе обучения. Использование таких интерактивных форм, как «фильм on-line», дискуссия по актуаль-

Таблица 2

Требования к Программе дисциплин

требования к Программе дисциплины	
на основе ГОС ВПО [5]	на основе ФГОС ВПО [4]
Цели и задачи дисциплины: *Целью программы является повышение исходного уровня* *Дать представление студентам* *Сформировать знания у студентов* *Дисциплина посвящена* *В ходе обучения дисциплине следует познакомить студентов*	Цели освоения дисциплины: *В ходе освоения дисциплины студент должен овладеть* *Студент получит представления* *Студент будет способен* *Студент познакомится*
	Место дисциплины в структуре ООП *статус дисциплины в ООП;* *связь с другими элементами учебного плана: что студент должен освоить до и к изучению каких последующих курсов будет готов, что может/ должен изучать параллельно*
Требования к содержанию дисциплины (*дидактические единицы – выписка из ГОС ВПО*) [п. 4]	Требования к результатам освоения дисциплины: ***Перечень формируемых компетенций*** *(общекультурные, общепрофессиональные, профильные) в органичной увязке с осваиваемыми знаниями, приобретаемыми умениями и навыками* [п. 7. 4]
Содержание дисциплины *тематический план с указанием видов учебных занятий (лекции, семинарские, практические), количества часов по каждой теме*	Структура и содержание дисциплины *тематический план с указанием видов и форм учебной работы (**аудиторная и самостоятельная**), их **трудоемкости в** часах и **зачетных единицах; форм текущего и промежуточного контроля, кодов проверяемых компетенций**;* ***отмечаются виды и формы учебной работы, которые реализуются в интерактивных формах***
	Образовательные технологии Описание применяемых технологий обучения и методические материалы, обеспечивающие их реализацию [п. 7. 1]
Методические указания студентам	Организация самостоятельной работы студентов *перечень и описание форм самостоятельной работы студентов, способствующих достижению заданного результата освоения дисциплины* [п. 7. 17]
Формы контроля *Перечень форм контроля, шкала и критерии оценки*	Формы контроля *Перечень форм контроля, шкала и* ***критерии оценки уровня сформированных компетенций*** [п. 8. 4]
Учебно-методическое обеспечение дисциплины *Перечень основной и дополнительной литературы*	Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины *Перечень основной и дополнительной литературы* ***Лицензионное программное обеспечение, электронные библиотечные системы, базы данных, информационно-справочные и поисковые системы*** ***Представление в сети интернет или локальной сети вуза содержания дисциплины и учебно-методических материалов по ней*** [п. 7. 17]
	Материально-техническое обеспечение ***Специализированные аудитории, компьютерные классы, доступ к сети интернет*** [п. 7. 17]
	Технологическая карта студента по дисциплине (по решению кафедры /факультета)

ному событию, круглый стол, фокус-группа, презентация устной темы / проекта и др. невозможно без современного технического оснащения и специального учебно-методического и программного обеспечения.

Таким образом, компетентностный подход в обучении иностранному языку выдвигает определенные методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, которые должны найти отражение в программе дисциплины:

– результат обучения как совокупность сформированных компетенций;

– студент – активный участник проектирования и ведения образовательного процесса, и как следствие – возрастание роли самостоятельной работы студентов;

– опора на информационные технологии и возможности глобальной информатизации;

– направленность диагностических материалов на моделирование ситуации реальной профессиональной деятельности.

Основные отличия в требованиях к программе дисциплины, обусловленные переходом высшей школы к образовательным стандартам третьего поколения или к компетентностно-ориентированным образовательным программам, представлены в таблице 2.

Библиографический список

1. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. – М.: ФГУ «ФИРО», – Центр начального, среднего высшего и дополнительного профессионального образования, – 2010. – 7 с.

2. *Морозова И. О.* Компетентностный подход в обучение деловому английскому языку //Открытый педагогический форум: Фестиваль педагогических идей; раздел: Преподавание иностранных языков. – 2009. [http://festival.1september.ru/articles/527228/] (дата обращения: 29. 12. 2011)

3. *Боброва Т. О.* Современные подходы в формировании лингвистической, коммуникативной и межъязыковой компетенции в обучении иностранному языку в вузе // Центр перспективных исследований при Сибирской Академии государственной службы: интернет-архив статей: Филология и лингвистика. 2010. [http://cprsob.clan.su/load/21-1-0-91] (дата обращения: 29.12.2011)

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2009 № 788. Зарегистрировано в Минюсте РФ 05.02.2010 № 16277.

5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700. 62 Педагогика (степень (квалификация) «бакалавр педагогики») / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.01.2005 № 728.

6. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования // Академия ФСИН России. – [http://apu-fsin.ru/service/omumr/material_int_form. html] (дата обращения: 15.03.2012)

УДК 372.881.111.1

Жданова Елена Викторовна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, ezhdanova@mesi.ru, Москва

СОВРЕМЕННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНКИ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье анализируется значение и важность оценки работы студентов на уроках английского языка, дана структура самооценки. Обосновано применение оценивания устных и письменных проектов с помощью рубрик, представляющих собой шкалу успеваемости студентов по конкретному набору критериев, созданных на базе Интернет-технологий.

Ключевые слова: критерии оценки, самооценка, формирующее оценивание, рубрики, Интернет – технологии

Zhdanova Elena Viktorovna

PHd. In Linguistics, Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, ezhdanova@mesi.ru, Moscow

MODERN TOOLS OF ASSESSMENT OF STUDENTS' WORK AT THE ENGLISH LESSONS

Abstract. In article the meaning an importance of students work`s assessment at the English lessons is analyzed, the structure of self-evaluation is given. The use of oral and written projects `evaluation is considered with the help of rubrics representing the scale of students' achievement in a particular set of criteria, created on the base of Internet-technologies.

Keywords: criteria of evaluation, self-evaluation, formative assessment, rubrics, Internet-technologies.

Проблема оценки студентов является ключевой в преподавании. Трансформация в подходах к учебному процессу заставляет преподавателей ориентироваться в большей степени на так называемое формирующее оценивание [3;4]. Оно акцентирует внимание не на том, как преподаватель подает информацию, а на том, каким образом студенты ее получают и воспринимают. Важным представляется достижение целей, а не их определение.

Но следует иметь ввиду, что не каждая деятельность студентов заслуживает оценивания. Прежде всего, необходимо составить список учебных целей и заданий, направленных на их достижение. Например, если преподаватель желает, чтобы студенты обучились навыкам принятия решений, необходимо представить задание, которое требует принятия решений.

Существенным фактором для хорошей оценки работы студентов является установление четких критериев и стандартов, которые, по мнению Б. Валвурда и В. Андерсона [6], способствуют сокращению временных затрат, делают процесс оценивания более гибким и структурированным, предоставляют студентам объяснение предполагаемых целей, к достижению которых необходимо стремиться; помогают им научиться оценивать свои проекты, а также работы других студентов в группе.

Важную роль при этом играет оценивание студентов самих себя. Однако в этом случае нельзя забывать об установлении доверия в группе, когда студенты не будут бояться отрицательных оценок.

Баркли Е., Кросс К., Мэджор К. Х. в своей книге «Стратегии совместного обучения» [1] ведут речь о том, что самооценка студентов способствует более глубокому обучению и предлагают использовать спектр возможных вопросов:

1) Что вы можете сказать о себе как студенте?

2) Как вы можете применить те знания, которые получили, к новым ситуациям?

3) Какую связь вы видите между опытом и другими курсами?

4) Какие вы видите плюсы и минусы в групповых заданиях?

На уроках английского языка нами применяется следующая форма для самооценки студентов, среди характеристик которой выделим самораскрытие студентов, их понимание учебного процесса (табл. 1).

Мы полагаем, что частью формирующего оценивания в учебном процессе являются рубрики (rubrics), которые представляют собой шкалу успеваемости студентов по конкретному набору критериев.

Рубрики делят задание на составные части и содержат детальное описание того, что считается приемлемым или неприемлемым на каждом конкретном уровне выполнения задания.

Использование рубрик подходит для оценки самых разнообразных заданий: исследовательские доклады, отзывы о книгах и фильмах, разнообразные формы устной работы студентов (обсуждения, дебаты, презентации) и может быть обусловлено, на наш взгляд, рядом факторов:

1) экономия времени;

2) сохранение единого стиля оценки конкретных видов заданий;

3) доступность и понятность студентам;

4) отслеживание индивидуального прогресса студентов;

5) возможность улучшать свои результаты, принимая участие в конструировании рубрик.

Процесс составления рубрик может существенно различаться, но, в целом, формат остается неизменным. Рубрика, как правило, содержит описание задания, название умений и навыков или их компонентов (например, понимание, навыки составления презентаций, навыки критического мышления и т. д.), подвергающихся оценке, шкалу возможных уровней и критерии оценки.

Описание включает в себя форму представления материала, использование дополнительных ресурсов, время, необходимое для реализации данного задания. Например, для презентации фильма можно создать следующее описание:

Task Description for Rubric of Film Presentation

Working in groups of four or five, students will develop and present to the class an analysis of an American movie about World War II. This analysis should go beyond a simple synopsis of the movie to discuss how well or poorly the films reflects a particular point of view about the war. You are expected to do additional research to develop this presentation and to use usual aids of some sort. All group members are expected to participate in the presentation.

Шкала оценок демонстрирует, насколько хорошо или плохо выполнено задание студентами. Для смягчения восприятия студентами низких оценок преподаватель зачастую пишет в рубрике: "*high level*"(высокий уровень), "*middle level*"(средний уровень), "*beginning level"*(начальный уровень) или "excellent"(отличный), "*competent"* (компетентный), "*needs work*"(требует доработки).

Хуба и Дж. Фрид предлагают свои варианты уровней оценок [5]:

Таблица 1

Форма для самооценки студента

Sample Self-Evaluation Form

Name_____
Group Number_____
Project Title_____
Rate yourself on your performance on the project using the following scale:
5=always 4= Frequently 3=sometimes 2=rarely 1=never
I was prepared to contribute to the group_____
I stayed on task_____
I listened to others_____
I participated in discussion_____
I encouraged others to participate_____
Overall I felt my performance in the group should_____

Таблица 2

Oral Presentation Rubric : Evaluation of Oral Presentations

CATEGORY	Distinguished	Proficient	Intermediate	Novice
Content	Shows a full understanding of the topic.	Shows a good understanding of the topic.	Shows a good understanding of parts of the topic.	Does not seem to understand the topic very well.
Enthusiasm	Facial expressions and body language generate a strong interest and enthusiasm about the topic in others.	Facial expressions and body language sometimes generate a strong interest and enthusiasm about the topic in others.	Facial expressions and body language are used to try to generate enthusiasm, but seem somewhat faked.	Very little use of facial expressions or body language. Did not generate much interest in topic being presented.
Preparedness	Student is completely prepared and has obviously rehearsed.	Student seems pretty prepared but might have needed a couple more rehearsals.	The student is somewhat prepared, but it is clear that rehearsal was lacking.	Student does not seem at all prepared to present.
Time-Limit	Presentation is 5-6 minutes long.	Presentation is 4 minutes long.	Presentation is 3 minutes long.	Presentation is less than 3 minutes OR more than 6 minutes.
Vocabulary	Uses vocabulary appropriate for the audience. Extends audience vocabulary by defining words that might be new to most of the audience.	Uses vocabulary appropriate for the audience. Includes 1-2 words that might be new to most of the audience, but does not define them.	Uses vocabulary appropriate for the audience. Does not include any vocabulary that might be new to the audience.	Uses several (5 or more) words or phrases that are not understood by the audience.
Speaks Clearly	Speaks clearly and distinctly all (100-95%) the time, and mispronounces no words.	Speaks clearly and distinctly all (100-95%) the time, but mispronounces one word.	Speaks clearly and distinctly most (94-85%) of the time. Mispronounces no more than one word.	Often mumbles or can not be understood OR mispronounces more than one word.
Stays on Topic	Stays on topic all (100%) of the time.	Stays on topic most (99-90%) of the time.	Stays on topic some (89%-75%) of the time.	It was hard to tell what the topic was.
Comprehension	Student is able to accurately answer almost all questions posed by classmates about the topic.	Student is able to accurately answer most questions posed by classmates about the topic.	Student is able to accurately answer a few questions posed by classmates about the topic.	Student is unable to accurately answer questions posed by classmates about the topic.
Posture and Eye Contact	Stands up straight, looks relaxed and confident. Establishes eye contact with everyone in the room during the presentation.	Stands up straight and establishes eye contact with everyone in the room during the presentation.	Sometimes stands up straight and establishes eye contact.	Slouches and/or does not look at people during the presentation.
Volume	Volume is loud enough to be heard by all audience members throughout the presentation.	Volume is loud enough to be heard by all audience members at least 90% of the time.	Volume is loud enough to be heard by all audience members at least 80% of the time.	Volume often too soft to be heard by all audience members.

Таблица 3

Rubric for Evaluation of Group Debates

CATEGORY	Distinguished	Proficient	Intermediate	Novice
Respect for Other Team	All statements, body language, and responses were respectful and were in appropriate language.	Statements and responses were respectful and used appropriate language, but once or twice body language was not.	Most statements and responses were respectful and in appropriate language, but there was one sarcastic remark.	Statements, responses and/or body language were consistently not respectful.
Use of Facts/ Statistics	Every major point was well supported with several relevant facts, statistics and/or examples.	Every major point was adequately supported with relevant facts, statistics and/or examples.	Every major point was supported with facts, statistics and/ or examples, but the relevance of some was questionable.	Every point was not supported.
Information	All information presented in the debate was clear, accurate and thorough.	Most information presented in the debate was clear, accurate and thorough.	Most information presented in the debate was clear and accurate, but was not usually thorough.	Information had several inaccuracies OR was usually not clear.
Presentation Style	Team consistently used gestures, eye contact, tone of voice and a level of enthusiasm in a way that kept the attention of the audience.	Team usually used gestures, eye contact, tone of voice and a level of enthusiasm in a way that kept the attention of the audience.	Team sometimes used gestures, eye contact, tone of voice and a level of enthusiasm in a way that kept the attention of the audience.	One or more members of the team had a presentation style that did not keep the attention of the audience.
Organization	All arguments were clearly tied to an idea (premise) and organized in a tight, logical fashion.	Most arguments were clearly tied to an idea (premise) and organized in a tight, logical fashion.	All arguments were clearly tied to an idea (premise) but the organization was sometimes not clear or logical.	Arguments were not clearly tied to an idea (premise).
Understanding of Topic	The team clearly understood the topic in-depth and presented their information forcefully and convincingly.	The team clearly undestood the topic in-depth and presented their information with ease.	The team seemed to understand the main points of the topic and presented those with ease.	The team did not show an adequate understanding of the topic.

1) "exemplary" (образцовый), "*proficient" (*продвинутый), "*marginal*" (средний), "*novice"*(начальный);

2) ' *'Advanced"* (продвинутый)*, "intermediate high*"(выше среднего*), "intermediate*" (средний), *"novice"* (начальный).

Благодаря подобным критериям студенты учатся правильно интерпретировать задание, его структуру и то, как оно будет оцениваться преподавателем.

Существуют два основных типа рубрик: аналитические (к каждой категории навыков разрабатываются критерии оценок и уровни освоения знаний) и целостные (уровни знаний единые для всех категорий). Наиболее частотным является второй вид рубрик. Нами, например, успешно применяются рубрики для оценки устных презентаций или монологических высказываний студентов на английском языке, а также рубрики для оценки групповых обсуждений, таких как дебаты (табл. 2; табл. 3).

Процесс составления рубрик может показаться, на первый взгляд, трудоемким,

но они способствуют лучшему пониманию сильных и слабых сторон студентов Рубрики придут на помощь, когда у студентов возникают проблемы с изучением каких-то тем, и необходимо выявить степень их прогресса.

Р. С. Андерсеном создана модель «4x4», согласно которой студенты могут принимать непосредственное участие в конструировании рубрик для оценки своих проектов [2]. Мы адаптировали данную модель к практическим занятиям по английскому языку. Студенты получают конкретное задание. Далее они делятся на группы из четырех человек и обсуждают категории для оценки, которые, по их мнению, наиболее значимы. Например, для устного высказывания может быть важен грамматический уровень речи, быстрота речи и т. д. После дискуссии представитель каждой группы обосновывает свое мнение по поводу включения в рубрику тех или иных категорий и критерий оценки (все обсуждения ведутся на английском языке). С помощью группового голосования принимается окончательное решение.

Что касается технических возможностей, создать рубрики можно вручную с помощью программы Word или воспользоваться специальными сайтами. Например, на сайте RUBISTAR (http://rubistar. 4teachers. org) предусмотрена функция сохранения и редактирования рубрик Онлайн, доступ к рубрикам с любого компьютера, а также представлена обширная база готовых рубрик по различным темам: устные проекты, чтение, мультимедиа, искусство, математика, письмо, науки, музыка.

Сайт RCAMPUS (www. rcampus.com) помимо рубрик предлагает пользователю платформы по составлению электронных портфолио. Можно также воспользоваться программой по составлению рубрик LOTE RUBRIC MAKER, которая загружается на компьютер и используется в режиме Оффлайн.

В числе других специализированных сайтов отметим www. isocrates. org, www.rubrix. com, www.rubrics4teachers.com, www. assessmentfocus.com.

Достаточное количество информации о рубриках и их использовании в учебном процессе с обсуждением мнений разных преподавателей по всему миру представлено на сайте: http://styluspub.com/resources/introductiontorubrics. aspx

Таким образом, Интернет-технологии предоставляют широкие возможности для варьирования. Каждый преподаватель может выбрать наиболее подходящий для него сайт и не только создавать с помощью него рубрики для оценивания различных проектов, но и делиться своими наработками с другими преподавателями в мировом сообществе.

В заключении следует отметить, что процесс оценивания студентов в образовании обычно представляет собой лишь сообщение им оценок. Однако в рамках повсеместного распространения коммуникативного метода и гуманизации в обучении необходимо осуществлять переход к иным формам оценивания, которые будут способствовать формированию у студентов определенных знаний, умений и навыков. При этом студенты смогут научиться видеть свои сильные и слабые стороны в обучении, преодолевать трудности в познании сложных языковых тем. Такой формой можно назвать рубрики, преимущество которых состоит в том, что студенты могут сами принимать участие в их конструировании, что развивает навыки критического мышления, которые на сегодняшний день являются неотъемлемой частью компетенций хорошего специалиста. Более того, возможность создания рубрик с помощью Интернет-технологий позволяет распределять время более эффективно, направляя усилия преподавателя на достижение определенных учебных целей.

Библиографический список

1. *Barkley E. F., Cross K. P., Major C. H.* Collaborative learning techniques. A handbook for college faculty . – San-Francisco: Jossey-Bass, 2005. – 303 p.

2. *Danielle D., Stevens and Antonia J. Levi.* Introduction to rubrics. –Virginia: Stylus Publishing, 2005. – 131 p.

3. *Gardner John.* Assessment and learning. – 2006. – 229 p.

4. *Grinstein L.* What teachers really need to know about formative assessment. – ASCD Publications, 2010. – 194 p.

5. *Huba M. E., Freed J. E.* Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. – Boston: Allyn & Bacon, 2000. – 98 p.

6. *Walvoord B., Anderson V.* Effective grading: a tool for learning assessment**.** – San-Francisco: Jossey-Bass, 1998. – 65 p.

УДК 372.881.161.1

Низовая Ирина Юрьевна

Доцент кафедры педагогики и психологии Международного института компьютерных технологий, nizovaja@yandex.ru, Воронеж

К ТИПОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья посвящена анализу электронных учебников, которые используются в обучении русскому языку как иностранному. Рассматриваются типологические особенности этих учебников и их структура. Описаны способы организации самостоятельной работы с помощью электронных учебников, возможности использования новых упражнений и заданий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, электронный учебник, мультимедиа, обучение языку, компьютерные упражнения и задания.

Nizovaja Irina Jurjevna

Assistant Professor, Department of education and psychology, Intrnational Institute of Computer Technology, nizovaja@yandex.ru, Voronezh

THE TYPOLOGY OF DIGITAL TEXTBOOK IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article deals with different techniques in creating digital textbooks in the teaching Russian as a foreign language. Considered particularities of using digital textbooks in the classroom, formulated principles of different types of exercises and tasks, discussed a different ways of presenting a new teaching materials. Special attention was given to the using digital exercises and tasks.

Keywords: Russian as a foreign language, digital textbook, multimedia, language teaching, electronically exercises and tasks.

В настоящее время в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) используются учебники, относящиеся к различным методическим направлениям, что обусловлено многообразием подходов к теории и практике обучения. Большой интерес методистов вызывают учебники, построенные на основе технологий мультимедиа. Электронная книга, претендующая на статус учебника по русскому языку, должна включать следующие обязательные компоненты: теоретический материал, сборники специально разработанных компьютерных упражнений, снабженных системами контекстуальной и общей помощи, словарь лингвистических терминов, сборники диктантов, тесты, интерактивные таблицы, уроки-объяснения, словари примеров и иллюстрации. Каждый компонент электронного учебника должен обладать высокой степенью интерактивности и наглядности.

Как отмечается в научно-методической литературе [3; 4], на название электронный учебник или электронное учебное пособие могут претендовать несколько видов электронных дидактических материалов:

1) *Цифровая версия* печатного издания, в точности повторяющая печатный прототип, расширяя его возможности за счет гипертекстовой организации теоретической части, мультимедийных средств наглядности и обратной связи при выполнении практических и контрольных заданий.

2) *Электронный учебник*, не имеющий печатного прототипа, но построенный по всем классическим канонам, распространяющимся на этот вид учебного издания. Такие учебники в обязательном порядке сопровождаются печатным приложением, в котором представлена в полном объеме текстовая часть. Эта печатная часть учебника становится настольной книгой ученика и учителя, а компьютерная часть служит лишь опорой при выполнении практических заданий.

3) *Электронное издание*, построенное по типу учебно-методического комплекса,

близкое по свойствам предметной обучающей среде. Электронный учебник начинает рассматриваться как программно-методический комплекс, соединяющий в себе обычный учебник, справочник, задачник, лабораторный практикум, интерактивные таблицы, статичные и динамичные иллюстрации и т. д.

При изучении иностранного языка с помощью электронного учебника (в отличие от традиционного печатного учебника) предполагается прежде всего моделирование языковой среды (вернее типовых ситуаций общения, так как в полном объеме воспроизвести языковую среду невозможно), которую учащийся наблюдает, в которой как бы общается с носителями языка, путешествует, познавая язык и культуру страны, важно прежде всего стимулирование устного и письменного общения на изучаемом языке. Речевые ситуации обеспечиваются информационной поддержкой на основе текстовых, аудиовизуальных банков данных и информационно-поисковых систем. Информационную поддержку электронного осуществляют и ресурсы Интернета.

Существуют различные основания для классификации электронных учебников. Так, например, основанием классификации могут стать педагогические задачи, которые решаются данным учебником [4]. На этом основании выделяются следующие виды компьютерных учебных материалов:

1) средства теоретической подготовки (учебники, системы контроля знаний, обучающие системы);

2) средства практической подготовки (практикумы, тренажеры, сборники упражнений);

3) вспомогательные средства для поддержки традиционных занятий;

4) комплексные средства (специализированные компьютерные курсы).

Процесс преподавания русского языка как иностранного пока слабо обеспечен современными компьютерными дидактическими материалами, преподавателями языка электронные учебники по ряду причин (традиции преподавания, отсутствие стимулов для использования новых технологий, устаревшие программы обучения) используются редко, хотя по русскому языку как иностранному подготовлено более двадцати различных электронных учебников. Известность получили следующие электронные учебники: «Капуста» (Финляндия), «Руслан» (Великобритания), «Русский язык с самого начала» (РФ), «Голоса» (США), «Краски» (Италия) и др. В учебных заведениях РФ были созданы электронные учебники «Владимир» (2003), «Новости из России» (2002–2006) и «Русский язык с компьютером. Шаг I» (2006) и др. В последнее время стали создаваться весьма интересные электронные учебники по русскому языку для российских школ. В школах РФ используются электронные пособия, построенные на школьных курсах изучения русского языка, например, «1С: Репетитор. Русский язык», «1С: Школа. Морфология. Орфография. 5-6 классы» и др. [2, 3; 4].

Наиболее типичными в электронных учебниках являются следующие особенности.

1. Выделение различного рода программных модулей – видеофрагменты, озвученные диалоги (обычно со зрительной поддержкой: фотографии, рисунки), автоматический словарь, грамматический комментарий, тренировочный модуль, модуль записи и воспроизведения речи (фонетический аспект), базы данных текстов, типичных ошибок и др.

2. Презентация учебного материала осуществляется прежде всего в форме озвученных диалогов (диалоги сопровождаются видеозаписью, мультипликацией, статичными картинками) или озвученных текстов для чтения.

3. Различные виды тренировочных упражнений (подстановка, множественный выбор, поиски соответствий, реконструкция текста, перевод, конструирование по моделям), которые основаны на предсказуемости ответа учащегося (анализ ответов проводится программами в основном путем сравнения с эталонами, хранящимися в банке данных).

4. Запись, анализ и воспроизведение речи пользователя, сопровождаемые зрительной информационной поддержкой, осциллограммами, таблицами.

5. Гипертекстовая форма организации информации, что позволяет быстро переходить от одного раздела к другому, от одного типа информации к другой, осуществлять поиск информации.

6. Анимация для семантизации, мотивации речи, презентации учебного материала.

7. Интернет-поддержка в виде дополнительных учебных материалов, методических

рекомендаций, доступных с помощью компьютерных сетей.

Уже на первом этапе создания и использования в учебном процессе по русскому языку электронных учебников в 1990-е гг. возникли многочисленные трудности и проблемы [4]. Практически сразу стало понятно, что электронные учебники и пособия с большим трудом встраиваются в существующую классно-урочную систему преподавания, что они плохо приспособлены для современных форм обучения, основанных на групповых формах работы учащихся, проектном и деятельностном подходе. Причем, в ряде случаев виноват не столько сам продукт, сколько отсутствие продуманной методики его применения в целенаправленном учебном процессе. Исследования показали, что предлагаемые к поставке в учебные заведения электронные издания в школах практически не используются. Причем причины заключаются не столько в качестве поставляемых зданий, сколько в их неприспособленности к реальному учебному процессу. Большинство опрошенных учителей отметили, что даже достаточно качественные учебные ресурсы не могут быть использованы в педагогической практике в силу отсутствия методики их встраивания в учебный процесс, продуманных содержательных (деятельностных), организационных и административных моделей.

Среди работ, вышедших в последнее время, следует выделить несколько типов электронных учебников. Например, мультимедийное пособие «Краски-А1» включает четыре тематических раздела («О себе», «Академическая сфера», «Социально-политическая сфера», «Свободное время и отдых») [1]. Каждый тематический раздел включает 3 коммуникативные ситуации, состоящие из видеофрагмента, двух интерактивных заданий по аудированию и чтению (на основе просмотренного фрагмента), двух интерактивных заданий по развитию лексики, двух интерактивных заданий по грамматике. Видеофрагменты позволяют обучающимся интуитивно понять происходящее и соотнести вербальную и невербальную информацию. После прохождения курса учащимся предлагается комплекс тестовых задания, направленных на контроль лингвистических и коммуникативных компетенций тестируемого. Мультимедийное пособие «Краски-А2» является продолжением указанного выше пособия. Тематика разделов соответствует требования базового уровня владения русским языком как иностранным: «Как устроиться на работу», «СМИ», Покупки», «Туризм», «Обычаи и традиции России». В соответствии с современным уровнем развития компьютерных технологий в состав курса включены социальные сервисы. Курсы включают также блоги, куда обучающиеся могут помещать свои комментарии, форумы для активизации общения с другими учащимися и преподавателем, коллекции ссылок на дополнительную информацию в Интернете. Направленность на изучение аутентичных текстов отражается также в том, в курсе активно используются записи теле– и радионовостей, программ. Важной частью курса является осуществление регулярного мониторинга хода и результатов учебной деятельности, фиксируется посещаемость, показатели результатов выполнения упражнений и заданий и др. Принципиальной особенностью этого учебника является моделирование ситуаций реального общения и погружение в них учащихся.

Электронный учебник «Русский язык с компьютером. Шаг I» состоит из пяти модулей: «Уроки», «Тренажер», «Словарь», «Справочник», «Методические материалы». Интерактивные уроки представляют собой поурочную систему занятий для последовательной работы с учебным материалом и содержат блоки «Буква», «Звук», «Слово», «Синтагма», «Фраза», «Грамматика», «Лексика», охватывающие языковой и речевой материал в объеме вводно-фонетического и вводно-грамматического курсов. Тренажер включает систему заданий, направленных на постановку/коррекцию произношения. Материал объединен в разделы: «Звуки», «Слово», «Интонация», «Стихи». С учебными материалами тренажера можно работать последовательно или выборочно, что позволяет организовывать различные траектории обучения произношению на стадии закрепления учебного материала, производить коррекцию акцентных отклонений и дальнейшее развитие слухопроизносительных навыков иностранных учащихся. В озвученный словарь включен стандартный лексический минимум элементарного уровня вла-

дения русским языком как иностранным. В справочник включены иллюстрированные и озвученные разделы «Звук», «Звук в слове», «Сочетания слов», «Фраза», «Грамматика». Этот курс ориентирован на начальный этап обучения русскому языку, его структура во многом повторяет структуру стандартного учебника по русскому языку как иностранному.

Все чаще электронные учебники являются составной частью комплексов, включающих поддержку ресурсами Интернета, т. е. становятся сетевыми образовательными продуктами. Это относится например, к электронному учебнику, созданный на основе учебника А. Н. Богомолова «Новости из России» [2]. Учебный материал курса (телевизионные сюжеты, система упражнений, тестовые задания и задания на перевод) представлен в виде автономных уроков, которые сгруппированы по тематическим блокам «Политика», Экономика», «Общество» и «Культура». Курс регулярно обновляется в Интернете за счет включения новых тем и видеосюжетов, что позволяет учащимся параллельно изучать русский язык в средствах массовой информации и следить за событиями, которые освещаются в информационных и аналитических программах телевидения России. Материалы курса помогают учащимся подготовиться к сдаче сертификационных экзаменов по русскому языку как иностранному.

Особая структура учебных материалов представлена в компьютерных учебных курсах, которую используют единую программную оболочку для создания обучающих курсов по разным языкам. Такие курсы издаются обычно известными западными фирмами, они ориентированы на преподавание различных языков в рамках одной программной системы. К ним относятся, например, курсы серии Rosetta Stone, серия электронных пособий Eurotalk, рассчитанные на различные уровни изучения иностранных языков [5]. Так, например, Rosetta Stone представляет собой программную оболочку, в которой представлены четыре модуля, рассчитанные на обучению чтению, аудированию, письму и говорению. Каждый модуль представляет собой особую программную оболочку, которая может заполняться материалами из любого языка, например, поиск соответствия между ситуацией и предложениями, чтение и проверка понимания текста и др.

Для их адекватной оценки электронных учебников необходимо учитывать также ряд технических параметров:

1) оценка интерактивности (использование клавиатуры и мыши, интерактивные анимации, дружественность и удобство интерфейса, реакция на ошибки, удобство навигации, наличие системы поиска, оглавления, тематического указателя, скорость обработки запросов, контекстно-зависимая помощь и подсказки);

2) оценка мультимедиа компонентов и мультимедийности в целом (особенности текста, изображений, видеофрагментов и анимации, особенности звукового ряда, гармоничность цветовых и звуковых решений, сбалансированность различных компонентов и др.);

3) оценка возможностей моделирования реальной среды, особенностей общения носителей языка и др.;

4) коммуникативности (техническая поддержка, методическая поддержка ресурса, особенности дистанционного взаимодействия с преподавателями и другими пользователями, возможности подключения дополнительных ресурсов Интернета).

Как видно из данного списка, оценка эффективности и надежности любого электронного образовательного ресурса проходит по нескольким основным параметрам и представляет собой достаточно сложную процедуру. Сюда не включена оценка методической эффективности курса (по сравнению с традиционными формами обучения), что представляет отдельную методическую задачу и требует дополнительных лингвометодических исследований.

Таким образом, в практике преподавания РКИ используются разные типы электронных учебников. Некоторые из электронных курсов напрямую связаны с печатным учебником, это относится, например, к курсу «Новости из России». Другие ориентированы на определенный уровень владения языком и могут быть использованы с различными учебными пособиями, которые ориентированы на достижение определенного уровня владения языком, например, «Русский язык с компьютером. Шаг I». Третьи ориентированы на моделирование реальных ситуаций

общения с носителями языка («Краски»). Особую группу представляют собой электронные издания, которые могут быть использованы в ходе самостоятельного изучения любого иностранного языка, например, серия электронных пособий EuroTalk.

Библиографический список

1. *Берарди С., Буглакова Л. М.* Дистанционное обучение русскому языку и использование компьютерных технологий в лингводидактическом тестировании по РКИ // Русский язык за рубежом. – 2010. –№ 2. – С. 27–34.

2. *Богомолов А. Н.* Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. Лингвокультурологический. – М.: Макс Пресс, 2008. – 320 с.

3. *Дунаева Л. А.* Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению. – М.: МАКС Пресс, 2006. – 296 с.

4. *Руденко-Моргун О. И.* Принципы моделирования и реализация электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа. – М.: Изд-во РУДН, 2009. – 209 с.

5. *EuroTalk.* Interactive Language learning on CD and DVD ROM. – Eurotalk, 2009. – 79 p.

УДК 362. 123:378

Ратова Мария Равиловна

Старший преподаватель кафедры медицинской информатики и инновационных технологий с курсом ПО Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, malika951@yandex.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

Кичигина Елена Ивановна

Старший преподаватель кафедры медицинской информатики и инновационных технологий с курсом ПО Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, selena_hk@mail.ru, Красноярск

Мягкова Елена Георгиевна

Доцент кафедры медицинской информатики и инновационных технологий с курсом ПО Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, myagkova_elena@list.ru, Красноярск

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ 3D-ГРАФИКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье показана актуальность использования 3D графики в медицинском вузе для разработки обучающих мультимедиа ресурсов по различным медико-биологическим дисциплинам. Проведенный анализ использования 3D графики в учебном процессе Красноярского государственного медицинского университета убедительно доказывает, что такие ресурсы востребованы и являются инструментом, улучшающим качество образовательного процесса.

Ключевые слова: обучение, 3D графика, мультимедиа ресурсы, качество, электронное учебное пособие.

Ratova Maria Ravilovna

Senior lecturer of Medical Informatics Department, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, malika951@yandex.ru, Krasnoyarsk

Shilina Nataliya Georgievna

Ph. D. (pedagogic Sci.), Ass. prof of department of medical and biological physics, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, shilinang@yandex.ru, Krasnoyarsk

Kichigina Elena Ivanovna

Senior lecturer of Medical Informatics Department, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, selena_hk@mail.ru, Krasnoyarsk

Myagkova Elena Georgievna

Head of Educational and Methodical Department, docent of Medical Informatics Department, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, myagkova_elena@list.ru, Krasnoyarsk

ANALYSIS OF USAGE 3D-GRAPHICS IN EDUCATION IN MEDICAL HIGH SCHOOL

Abstract. The article shows that using 3D graphics in development e-books for various biological and clinical disciplines in medical education is actual and important. The survey's results prove that such educational recourses as medical e-books with 3d elements are demanding tools that improves the quality of education.

Keywords: education, 3D graphics, multimedia recourses, the quality of education, e-book.

Современное медицинское образование характеризуется обширным внедрением новых компьютерных технологий в учебный процесс. Суть внедрения новых видов образовательных технологий заключается в интеграции фундаментальных знаний с новейшими прикладными методами. Технология компьютерной 3D графики (трехмерное компьютерное моделирование объектов, процессов и явлений) позволяет создавать наглядный учебный материал, облегчающий обучающимся процесс восприятия и запоминания представляемой информации и, следовательно, повысить интерес к изучению дисциплин [1; 2]. Особенностью медицинского образования является изучение большого количества процессов жизнедеятельности и функционирования организма на микроуровне таких, например, как процесс фагоцитоза, размножение вирусов, активация комплементов и т. д. Как правило, для такого обучения используются стандартные описания из учебников, статичные изображения и схемы, что не всегда дает полное представление обучающимся о сущности происходящих процессов. Трехмерное моделирование различных медико–биологических процессов может являться одним из средств успешного освоения соответствующих дисциплин в образовательном процессе медицинских ВУЗов [3]. 3D графика в совокупности с другими программными средствами позволяет создавать качественные наглядные мультимедиа ресурсы, которые могут с успехом применяться в медицинском образовании. Одной из форм подобных мультимедиа ресурсов являются 3D ролики по различным медико–биологическим дисциплинам.

Одним из факторов эффективной разработки и внедрения в учебный процесс медицинского вуза обучающих мультимедиа ресурсов на основе 3D графики является привлечение студентов медицинского вуза к подобным видам деятельности. В связи с этим изучение компьютерной 3D графики, практическое использование, а так же подбор эффективной схемы ее внедрения в образовательный процесс являются весьма актуальными и заслуживают самого пристального внимания [3]. Для обучения студентов был разработан специальный учебно-методический комплекс «3D графика для студентов медицинского вуза», который включает в себя программу курса и электронное учебное пособие (ЭУП). Оно представляет собой совокупность графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео–, фото– информации. Электронное учебное пособие разработано с учетом современных форм обучения и в соответствии с традиционными дидактическими требованиями предъявляемым к электронным изданиям [4].

Электронное учебное пособие предназначено непосредственно для студентов медицинских вузов, предполагающих заниматься разработкой 3D-роликов, атласов и электронных учебных пособий с элементами 3D-анимации.

Поэтому здесь важнейшей задачей является оценка эффективности использования 3D-графики в учебном процессе медицинского вуза.

Для определения эффективности использования 3D графики в медицинском вузе в процессе эксперимента нами были поставлены и решены следующие задачи:

1) анализ актуального уровня внедрения и востребованности мультимедиасредств, разработанных на основе 3D-графики, в образовательном процессе Красноярского Государственного Медицинского Университета.

2) определение характера влияния 3D-роликов на понимание и усвоение учебного материала.

Для решения первой задачи был разработан 3D-видеоролик и анкета опроса студентов и преподавателей. Для решения второй задачи был разработан 3D-ролик по микробиологии, который был также показан студентам, а затем был проведен опрос по теме и проанализирован средний балл полученных оценок среди студентов, смотревших и не смотревших ролик.

Первым этапом работы стало создание 3D-видеоролика «Патологический механизм аллергической реакции» Который был разработан студентами медицинского университета I и III курсов совместно с их научными руководителями.

Статистическая обработка полученных результатов проводилась с помощью программы Panalyzer, а также табличного редактора MS Excel.

Первую экспериментальную группу составили 150 студентов 3 курса (специаль-

Таблица 1

Влияние 3D видеороликов на восприятие и понимание преподаваемого материала

Параметры	Студенты		Преподаватели	
	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа
Улучшают	95%	78%	100%	96%
Ухудшают	1%	12%	–	–
Не влияют	4%	10%	–	4

ность «лечебное дело») и 30 преподавателей медицинского университета, которым было предложено ответить на ряд вопросов анкеты после просмотра 3D-видеоролика на тему «Патологический механизм аллергической реакции». Контрольную группу составили 150 студентов 2 курса (специальность «лечебное дело») и 30 преподавателей, которые также ответили на вопросы анкеты, но без предварительного просмотра 3D-видеоролика. Анкета предполагала:

1) оценку влияния 3D-видеороликов на восприятие и понимание преподаваемого материала;

2) определение характера наглядных материалов, наиболее всего распространенных в педагогическом процессе медицинского университета;

3) оценку уровня внедрения и необходимости использования 3D–видеороликов в образовательном процессе медицинского университета.

Итоги проведенного исследования представлены в Таблице 1.

При исследовании распространенности и преимущественного использования наглядных материалов в образовательном процессе медицинского университета было получено (рис. 1).

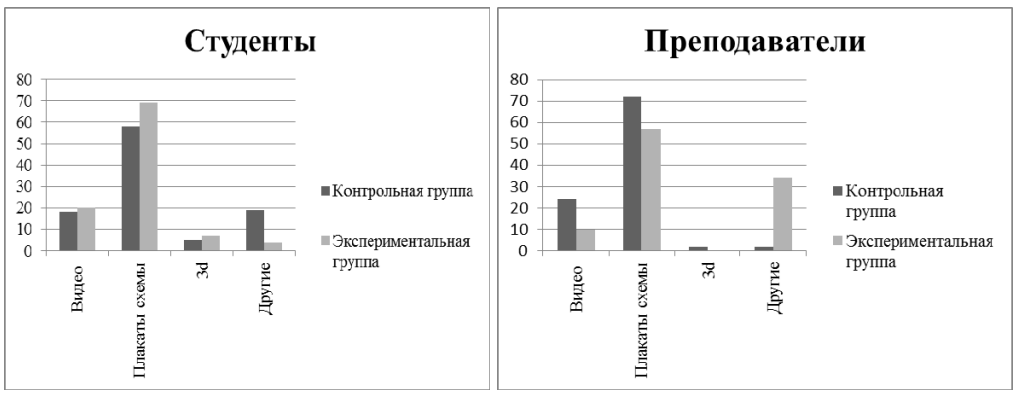


Рис. 1. Структура использования наглядных материалов в образовательном процессе медицинского университета

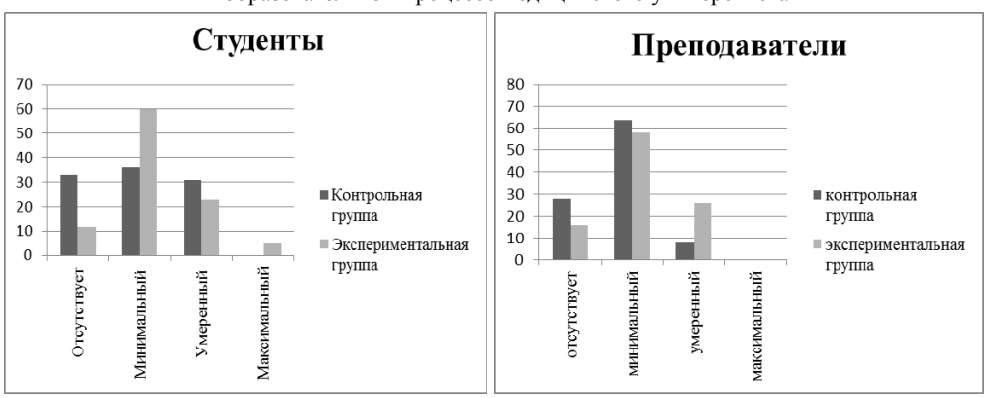


Рис. 2. Оценка внедрения 3D видеороликов в образовательный процесс медицинского университета

При исследовании уровня внедрения 3D-видеороликов в образовательный процесс медицинского университета были получены следующие результаты: ый, 8% – умеренный (рис. 2).

Отметили необходимость обучения студентов для разработки 3D –медиаресурсов 58% преподавателей экспериментальной группы и 64 % контрольной группы (рис. 3).

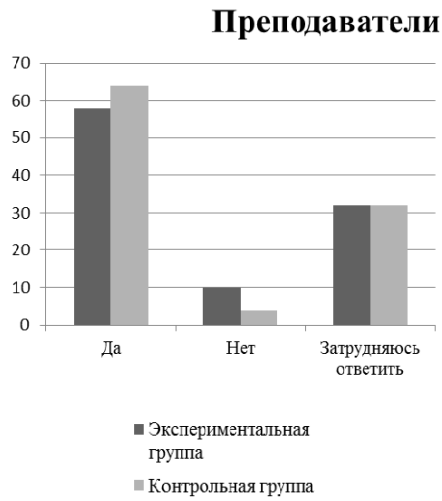


Рис. 3. Необходимость обучения студентов для создания 3D-медиаресурсов

В то же время 53% экспериментальной группы и 64% контрольной группы преподавателей сочли важным и необходимым обучать и преподавателей компьютерной графике с целью создания 3D–медиаресурсов на медицинскую тематику (рис. 4).

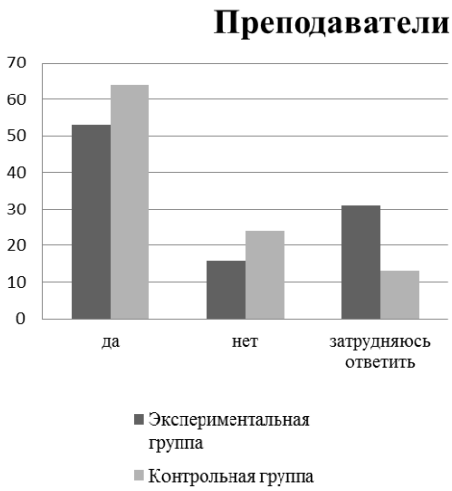


Рис. 4. Необходимость обучения преподавателей для создания 3D-медиаресурсов

Готовы использовать разработанные 3D-ресурсы 100% преподавателей экспериментальной группы и 84% контрольной группы. Участвовать в разработке 3D-видеороликов готовы 74% исследуемой группы преподавателей и 52 % контрольной группы.

С целью выявления интереса студентов к участию в разработке обучающих ресурсов на основе 3D графики был проведен опрос среди 212 студентов медицинского ВУЗа всех специальностей с 1–го по 5–й курс (лечебное дело, педиатрия, стоматология, фармация, сестринское дело). Среди респондентов 47% опрошенных хотели бы дополнительно заниматься трехмерной графикой, из них 40% с целью создания учебных ресурсов.

Важную роль играет влияние 3D-роликов на понимание и усвоение учебного материала. Для того чтобы прояснить данный тезис был проведен опрос среди студентов на кафедре микробиологии. Первую экспериментальную группу составили 45 студентов 3 курса лечебного факультета, которые ответили на вопросы тестирования во время практического занятия после просмотра учебного 3D видеоролика на тему «Активация комплемента по классическому пути». Вторую контрольную группу составили также 45 студентов 3 курса лечебного факультета, которые ответили на те же самые вопросы тестирования во время практического занятия без просмотра учебного 3D видеоролика. При этом теоретический материал они получили в равной мере. Для оценки результатов использовался пакет анализа Excel. Полученные результаты, представленные ниже (табл. 2).

Как видно использование ролика привело к увеличению среднего балла по первому, третьему и четвертому вопросам. Во всех трех случаях различие было достоверно ($P < 0,05$). Только по второму вопросу мы получили недостоверное различие, однако, следует отметить, что при этом использование ролика привело к увеличению среднего балла на 0,4 балла. Это связано с тем, что вопрос был достаточно легким и не вызывал особого затруднения у студентов, поэтому, как с использованием ролика, так и без него студенты с легкостью справились с задачей. Аналогичные результаты были получены по дисциплине анатомия и патофизиология (рис. 5).

Таблица 2

Сводная таблица результатов по микробиологии

Количество респондентов	Номер вопроса	Достоверность	Уровень значимости Р	Увеличение среднего балла по предмету	
				Контрольная группа	Эксперим. группа
45	1	3,35>1,98	0,0012	3,66	4,48
45	2	1,61<1,98	0,109	4,08	4,48
45	3	2,36>1,98	0,02	3,06	3,8
45	4	3,2>1,98	0,019	2,88	3,55



Рис. 6. Средний балл по теме «Активация комплемента по классическому пути»

Таблица 3

Результаты опроса студентов после просмотра 3D-видеоролика на тему «Активация комплемента по классическому пути»

Помог ли 3D ролик в освоении материала по данному вопросу?				
Мнение	да	нет	затрудняюсь ответить	
Количество респондентов	37	2	6	
Ваше отношение к использованию методических материалов по данной технологии в образовательном процессе?				
Мнение	улучшают	не влияют	ухудшают	не знаю
Количество респондентов	43	1	0	1

После просмотра ролика экспериментальной группе студентов были заданы следующие вопросы:

1) Помог ли 3D-ролик в освоении материала по данному вопросу?

2) Ваше отношение к использованию методических материалов по данной технологии в образовательном процессе?

Статистика ответов по данным вопросам приведена в таблице 3.

Разработанные 3D ролики были представлены на различных вузовских конкурсах (КрасГМУ, СибГМУ), а также краевом конкурсе «Софт парад». Большинство проектов получали призовые места и некоторые становились лауреатами конкурсов.

Таким образом, разработка обучающих мультимедиа ресурсов является одним из важнейших направлений современного образования. Актуальность обусловлена в первую очередь тем, что применение мультимедийных средств в обучении позволят активизировать образовательный процесс за счет усиления наглядности. В ходе проведенных исследований было выявлено, что:

1) в педагогическом процессе медицинского ВУЗа уровень внедрения мультимедийных обучающих ресурсов на основе 3D-графики минимальный, а в качестве наглядного материала используются плакаты, схемы и презентации;

2) абсолютное большинство студентов и преподавателей считают, что 3D-видеоролики улучшают восприятие и понимание преподаваемого материала;

3) получены статистически достоверные данные об увеличении среднего балла по разделам медико–биологических дисциплин, на которых использовались разработанные видеоролики;

4) УМКД в форме электронного учебного пособия элективного курса «3D-графика для студентов медицинского ВУЗа» дает возможность эффективно готовить студентов медицинского ВУЗа к разработке мультимедийных ресурсов учебного назначения.

Библиографический список

1. *Романов Д. В.* Дидактический потенциал использования трехмерного моделирования в учебном процессе агроинженерных ВУЗов // Известия Самарской государственной сельскохозяйственной академии. – Самара, 2010. – №4. – С. 97–100.

2. *Тихонова А. Л.* Мотивация будущих учителей иностранного языка в подготовке к проектированию цифровых образовательных ресурсов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №4. – С. 84–92.

3. *Соловьев М. В.* Трехмерные компьютерные технологии в образовательном процессе медицинского университета // Молодой организатор здравоохранения: сб. науч. статей студентов и молодых ученых, посвящ. памяти проф. В. К. Сологуба. – Красноярск: изд–во Версо, 2010. – С. 412–417

4. *Родин В. П.* Создание электронного учебника: учебное пособие . – Ульяновск: УлГТУ, 2003. – 130 с.

5. Анисимов С. А. Трехмерное моделирование патофизиологических процессов на примере аллергии // 74-ая итоговая студенческая научно-практическая конференция с международным участием: Сборник материалов. – Красноярск: Версо, 2010. – С. 49–53.

УДК 37.013

Прелова Елена Вячеславовна

Преподаватель кафедры иностранных языков Пензенской государственной технологической академии, аспирант кафедры педагогики и психологии высшей школы Пензенской государственной технологической академии, macdiman@yandex.ru, Пенза

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В РАМКАХ ТЕХНОЛОГИИ «ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ»

Аннотация. В статье рассматривается личностно-деятельностный подход, его суть, составляющие компоненты (личностный и деятельностный компоненты) и основные характеристики. Автор также затрагивает понятие технологий обучения и их критерии, уделяя особое внимание технологии языкового портфеля (его функциям, разделам и эффективности использования в обучении иностранного языка) и рассматривает реализацию личностно-деятельностного подхода в рамках данной технологии.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход, технологии обучения, технология Языкового портфеля.

Prelova Elena Vyacheslavovna

Lecturer teacher of the Foreign Languages L2 Chair of Penza State Technological Academy, macdiman@yandex.ru, Penza

THE PERSONALITY-ACTIVE APPROACH REALIZATION WITH IN THE «LANGUAGE LEARNING PORTFOLIO» TECHNOLOGY

Abstract. The article deals with the personality-active approach, its essence, constituent components (the personal and active components) and its main characteristics. The author also touches upon some personality-centered technologies of teaching paying special attention to the technology of Language Learning Portfolio (its functions, sections and the efficiency of its use in teaching L2) and considers the realization of the personality-active approach within the given technology.

Keywords: personality-active approach, Technology of Teaching, Language Learning Portfolio technology.

Личность будущего специалиста формируется в процессе учебной деятельности, направленной на саморазвитие в ходе решения учебных задач. Согласно новым государственным образовательным стандартам увеличился объем часов на внеаудиторную самостоятельную учебную деятельность [5]. В качестве основы ее эффективной организации по иностранному языку одним из подходов выбран личностно-деятельностный подход.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и др., где личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Личностно-деятельностный подход к образованию как единство его личностного и деятельностного компонента предписывает организацию предметно-практической деятельности в определенном социальном контексте, создающем положительный эмоционально-мотивационный фон.

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте заключается в управлении развитием человека, основанном на глубоком знании его личности и условий жизни. Личностный компонент предполагает, что в центре образовательного процесса находится сам обучающийся: его мотивы, цели, неповторимый психологический склад. Личностный подход имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и воспитания к отдельному учащемуся, а приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с

тем, чтобы обеспечить запроектированный уровень развития личности. Как подчеркивает А. К. Маркова, при таком подходе осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, но и дальнейшее формирование и развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик [4].

Личностный и деятельностный компоненты неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая, в свою очередь, наряду с действием других факторов, например общением, определяет его личностное развитие. Поэтому разделение подхода на личностный и деятельностный весьма условно и может быть проведено только теоретически [1].

В своем деятельностном компоненте личностно-деятельностный подход предполагает, что сознание человека определяется той деятельностью, в которую он включен [4]. Отличительной особенностью деятельности является ее преобразующий и целенаправленный характер. В деятельности развивается психика обучаемого, формируются его способности и личностные качества. Деятельностный компонент ориентирован не столько на усвоение знаний, сколько на формирование навыков и умений, развитие творческой деятельности обучаемых. Именно этот компонент позволяет избежать разрыва между теоретическими знаниями и применением их на практике.

Основные характеристики личностно-деятельностного подхода представлены Т. И. Шамовой и Т. М. Давыденко следующим образом: 1) приоритетность личностно-смысловой сферы обучающегося и педагога, механизмов образования личностного опыта (рефлексия, переживание) в образовательном процессе; 2) включение личностного опыта обучающегося в образовательный процесс; 3) культивирование уникального опыта обучающегося, индивидуальное видение, языки постижений, чувствования, эмоциональные отклики, интенциональность; 4) признание ценности совместного опыта, ценности взаимодействия; 5) построение образовательного процесса на основе учета психофизиологических особенностей обучающихся; 6) переориентация процесса образования на постановку и решение самим обучающимся конкретных учебных задач; 7) изменение позиции педагога-информатора (контролера) на позицию организатора и координатора.

При данном подходе к обучению основным элементом работы учащихся будет решение личностно-значимых учебных задач, т. е., освоение деятельности, особенно новых видов деятельности (учебно – исследовательской, поисково-конструкторской, творческой и др.) Согласно Д. Б. Эльконину, основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект [6]. Высшая степень проблемности присуща такой учебной задаче, в которой ученик: 1) сам формулирует проблему; 2) сам находит ее решение; 3) решает; 4) самоконтролирует правильность этого решения.

Таким образом, постоянное решение таких учебных задач выливается в систематическую самостоятельную поисковую деятельность. Учебная деятельность с позиции ее субъекта определяется потребностью, которая приводит к «познавательному» мотиву, побуждающему к целеполаганию, планированию, контролю, оцениванию. Большое внимание в общей структуре учебной деятельности отводятся действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки), что обеспечивает учащимся достаточно высокую степень деятельностной самостоятельности. Однако при этом возникает законный вопрос: в какой мере могут не противоречить друг другу самостоятельность и тенденция к технологичности? Решением проблемы является создание и освоение в массовой практике образовательных технологий деятельностно-ценностного типа, реализующих технологическую парадигму.

Термин «технологии обучения» (Technology of Teaching) широко используется с 1960-х гг. для обозначения совокупности приемов работы преподавателя, обеспечивающих эффективное достижение поставленных целей обучения за минимально возможный для их достижения период времени. Важнейшими критериями технологий обучения считаются: результативность (высокий уровень достижения

поставленной цели обучения учащимися); экономичность (усвоение большого объема учебного материала за единицу времени); эргономичность (отсутствие перегрузки и переутомления, обучение в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата); высокая мотивация обучаемых в изучении предмета.

В методике преподавания иностранных языков в последние годы активно используется технология «Языковой портфель» [8], направленной среди прочего и на реализацию личностно-деятельностного подхода, которая обеспечивает включение учащегося в целеполагание, в организацию и управление своей учебной деятельностью, развитие рефлексивной деятельности и самооценки.

Языковой портфель в современных условиях определяется как пакет рабочих материалов, которые представляют тот или иной опыт/результат учебной деятельности обучаемого по овладению иностранным языком. Такой пакет материалов дает обучаемому и преподавателю возможность по результату учебной деятельности, представленному в языковом портфеле, самостоятельно или совместно анализировать и оценивать объем учебной работы и спектр достижений в области изучения языка и иноязычной культуры, динамику овладения изучаемым предметом в различных аспектах, а также опыт учебной деятельности в данной области.

Из вышесказанного можно выделить *основные функции* языкового портфеля: самооценки (обучаемый самостоятельно оценивает свои языковые умения и навыки); оценки (преподаватель может оценить реальные умения и навыки обучаемого, что позволит создать более объективную картину); педагогическая (преподаватель отслеживает самостоятельную внеаудиторную работу обучаемого и совершенствование его языкового уровня); образовательная (обучаемый развивает индивидуальные языковые способности, что повышает мотивацию к самостоятельному изучению языков на протяжении всей жизни).

Данные функции реализуются за счет содержания «Языкового портфеля», включающего следующие три раздела:

1. «Языковой паспорт». Содержит описание языкового опыта и уровня владения языком студента на данный момент по оценке самого студента. На основе содержания «Языкового паспорта» обучаемый может представить свои достижения в области изучения и использования иностранного языка: фиксировать «паспортные данные» своего языкового образования; оценить самостоятельно свой уровень владения в целом и по основным видам деятельности.

2. «Языковая биография». Включает контрольные листы для самооценки, в которых представлены цели обучения, определяемые самим студентом и корректируемые преподавателем; содержат характеристики-дескрипторы, принятых в рамках общеевропейского образовательного пространства, коммуникативных умений по видам речевой деятельности для последовательных уровней владения иностранным языком. На более высоких уровнях расширяется круг видов деятельности и требуется все большее количество знаний, умений и навыков. На основе контрольных листов самооценки, изучающий иностранный язык учится самостоятельно ставить цели, задачи и оценивать результаты изучения языка. В основе описания лежит деятельностный компонент. Изучающие язык рассматриваются как субъекты деятельности, решающие задачи в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности. Наряду с самооценкой предусматривается также параллельная оценка выделенных параметров преподавателем, что позволяет обучающему уточнить свою оценку, обсудить ее с преподавателем, сопоставить личное и экспертное представление о цели овладения изучаемым языком. Эта центральная часть языкового портфеля обеспечивает в процессе овладения иностранным языком основу для рефлексивной самооценки, установления системы равнопартнерского взаимодействия студента и преподавателя.

3. «Досье». Содержит отобранные студентом работы, иллюстрирующие его достижения в изучении иностранного языка. Данный раздел заполняется обучающим, исходя из его индивидуально-личностных потребностей, интересов, склонностей, стиля учебной деятельности, стиля изучения языка, а также его представлений о результатах овладения языком. Помимо фиксации своих достижений, обучающий оценивает имеющиеся у него способы изучения языка

и последовательно расширяет их набор, совершенствуя познавательную деятельность, вырабатывая свой стиль изучения языка [3].

Как показывают результаты апробации «языкового портфеля», его особое педагогическое значение как учебного средства состоит в том, что оно направлено на актуализацию самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком. Эффективность «языкового портфеля» объясняется аутентичным характером оценки и самооценки по сравнению с другими формами контроля и оценки, используемыми в языковой области. Это обеспечивается представленными в «языковом портфеле» реальными учебными задачами и продуктами креативной учебной деятельности, четко осознаваемыми обучаемым критериями оценки, обобщением эффективного личного опыта изучения иностранного языка. Такая форма самооценки способствует актуализации у обучаемых мотивации, связанной с отражением реальных результатов учебной деятельности.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что «языковой портфель» является гибким учебным средством, которое может быть адаптировано практически к любой учебной ситуации, возрасту обучаемых, уровню владения языком, индивидуальным особенностям учащегося и индивидуальному стилю учебной деятельности.

Таким образом, технология «языковой портфель» позволяет: формировать у студентов умение учиться (ставить цели, организовывать собственную учебную деятельность); научить их планировать свои образовательные результаты; проследить свой индивидуальный прогресс, достигнутый в процессе обучения; отразить степень их активности при изучении различных тем; глубже понять причины успехов и неудач в учебе, на основе анализа самоотчетов по изучаемым темам; выступает как инструмент самооценки и самопознания, развивая навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности студентов.

Для эффективной реализации данной технологии в образовательном процессе мы предлагаем придерживаться следующего алгоритма работы с языковым портфелем: 1) В начале языковой портфель вводится как один из инструментов рефлексии по поводу своей языковой принадлежности и степени владения изучаемыми иностранными языками. 2) Далее учащиеся переходят к Биографии и ставят индивидуальные задачи. 3) Учебные результаты накапливаются в Досье и оцениваются в Биографии. На основе этой оценки ставятся новые задачи. 4) Этот процесс повторяется до конца семестра, когда учащиеся вновь возвращаются к Паспорту и снова проводят самооценку.

Подводя итоги вышесказанному, можно с уверенностью сказать, что технология «Языковой портфель» полностью основана на личностно-деятельностном подходе. Но при этом надо понимать, что, прежде всего процесс реализации данного подхода в рамках технологии «Языковой портфель» направлен не только на решение лингвистических личностно-значимых задач, но и на решение основной воспитательной задачи образования – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности.

Библиографический список

1. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

2. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь. М., 2005. – С. 37.

3. *Коряковцева Н. Ф.* «Европейский языковой портфель для России» – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам: Учебное пособие по курсу «Теория обучения иностранным языкам». – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2009. – 154с.

4. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М., 1996. – 308 с.

5. *Прелова Е. В., Ясаревская О. Н.* К вопросу об организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по иностранному языку // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №8. – С. 133–140.

6. *Эльконин Д. Б.* Психологическое развитие в детских возрастах. – М. Институт практической психологии, Воронеж: НПО “Модек”, 1995. – 256 с.

УДК 378.853:004

Керимбаев Нурасыл Нурымулы

Доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева, nurasil@mail.ru, Астана

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессиональное использование информационно-коммуникационной технологии в подготовке будущих учителей.

Ключевые слова: ИКТ, компетентность, методическая система.

Kerimbayev Nurassyl Nurymuly

Doctor pedagogical sciences, Professor, Department of Computer Science of the Eurasian National University named after LN Gumilev Kazakhstan, nurasil@mail.ru, Astana

PROFESSIONAL USE OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGY AS A COMPONENT OF THE METHODICAL SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Abstract. The article examines the professional use of information and communication technology in the preparation of future teachers.

Keywords: ICT, competence, methodical system.

Концепция фундаментализации образования, широкое развитие перспективной системы образования ориентируется на формирование информационного общества. Процесс информатизации общества требует от системы высшего образования специалистов, владеющих новыми информационными технологиями.

Современные инновационные технологии обучения могут обеспечить высокий уровень качества образования и гарантированное достижений целей обучения. Перспективным направлением компьютерного обучения является использование средств информатики и новых информационных технологий для формирования информационной компетентности как компонента профессионально-методической системы подготовки будущих педагогов.

Принцип профессионально-методической направленности есть один из ведущих и основополагающих принципов в теории и практике учебно-воспитательного процесса в педвузе. В процессе овладения компьютерными технологиями происходит процесс привития студентам информационной компетентности. Информационная компетентность будущего учителя состоит из информационных знаний, информационных умений и информационных способностей, выражающихся в совокупности ценностно-ориентационных, профессионально-деятельностных и рефлексивно-коммуникативных компетенций. Все перечисленные выше компоненты информационной компетентности учителя взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Компонентами профессионально-методической системы подготовки будущих учителей физики, представляющей собой педагогическую структуру, являются цели, содержание, методы, формы и средства обучения. Информационная компетентность как один из важнейших компонентов профессионально-методической системы предполагает решение проблем подготовки учителей физики, владеющих современными информационно-коммуникационными технологиями, умением использовать компьютерные средства в процессе обучения.

Современный учитель должен обладать педагогическими умениями, составляю-

щими основу информационной компетентности. Информационная компетентность представляет собой наличие таких умений, как теоретическая готовность будущих специалистов (наличие необходимых знаний, предметных умений), а также практическая готовность (наличие организаторских, творческих и коммуникативных умений).

Современный преподаватель должен не только иметь знания о новых информационных технологиях, но и быть специалистом по их применению в собственной профессиональной деятельности. Постоянный прогресс в области создания и внедрения в систему образования средств ИКТ является основным толчком для развития и интенсификации образования, идеи и специфика которого продолжают оказывать влияние на развитие концепции современного образования.

Современные средства электронных коммуникаций сделали возможным дистанционное обучение, внедрение которого в высшие учебные заведения стало важнейшей формой образовательного процесса.

Дистанционное обучение расширило доступ к образованию, обеспечило взаимодействие между участниками образовательного процесса, а также различными типами образовательных учреждений. Дистанционное обучение как новый вид информационных и коммуникационных технологий позволило осуществить высокоэффективную поддержку, доступ и информационное общение при удаленном расположении преподавателя и студентов.

С развитием телекоммуникационных технологий важнейшими педагогическими средствами для личностно-ориентированного обучения становятся образовательные ресурсы Интернет и гипертекстовые электронные учебники. Гипертекстовые электронные учебники относятся к образовательным электронным изданиям, в которых содержится систематизированный материал по различным областям знаний.

Использование образовательных электронных изданий обеспечивает творческое и активное овладение студентами необходимых знаний и умений. Необходимо отметить, что электронные издания должны отличаться высоким качеством художественного оформления, полнотой информации, уровнем технического исполнения и представленным в них методическим инструментарием, логичностью и последовательностью изложения.

Правильное и умелое использование современных информационных средств позволяют говорить о формирование готовности будущих педагогов к использованию информационных и телекоммуникационных технологий в профессиональной деятельности, о привитие информационно-коммуникационной культуры будущего учителя.

Информационно-коммуникационную культуру необходимо рассматривать в контексте не только учебно-технической культуры будущих учителей, которая представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, приобретенных в учебно-познавательной и практической деятельности, но и как профессионально педагогические знания и умения по рациональному использованию компьютерных инноваций, составляющих основу новой информационной технологии в педагогическом процессе.

Эффективное освоение потенциала средств ИКТ, формирование и развитие информационно-коммуникационной культуры будущих учителей способствует осознанию педагогических возможностей и преимущество использования компьютерных технологий в учебном процессе.

Свободное общение с компьютером диалоговом режиме, составление педагогических обучающих и контролирующих программ, знание роли и места ИКТ при обучении конкретной школьной дисциплины и умения методически грамотно их использовать являются, на наш взгляд, показателями функциональной информационной грамотности будущего учителя. Содержание и структура информационной грамотности представляет собой взаимосвязь инвариантного составляющего содержания, вариативного и носящего прикладной характер и конкретно-индивидуального, реализующегося путем дифференциации и индивидуализации процесса формирования информационно-коммуникационной культуры.

С помощью различных средств ИКТ студенты имеют возможность получать сведения из различных областей знания, реализовать творческий потенциал, формировать стратегию обучения. Использование средств ИКТ позволяют студентам обучаться в со-

ответствии с их индивидуальными различиями (с учетом физиологических особенностей восприятия, памяти и т.д.), стилями восприятия изучаемого материала, темпам обучения. Телекоммуникационный доступ к мировым информационным ресурсам эффективно влияет на личностное развитие. В этом смысле у студентов должны быть сформированы необходимые пользовательские технологические умения работы в Интернет, умение пользоваться программными средствами (Internet Explorer, Netscape Navigator и др.), работать с информацией. Использование системы мультимедиа способствует интенсификации обучения, так как они позволяют создавать, хранить, обрабатывать и воспроизводить информацию в виде трехмерной графики, звукового сопровождения, видео, анимации.

К новым образовательным программам, использующим средства ИКТ, относят «Метод проектов». Используя данную интегральную технологию в процессе обучения, будущий педагог может организовывать различные формы учебной деятельности: получение информации по телекоммуникационным каналам, взаимодействие с сетевыми партнерами, развитие коммуникативной письменной речи учащихся. Цель проектного метода обучения состоит в создании образовательного информационного телекоммуникационного ресурса, содержащего интерактивные задания. В результате интеграции информационного материала, представленного в телекоммуникационных сетях с учебным, коллективной поисковой деятельности происходит повышение эффективности образовательной деятельности.

В условиях высшей педагогической школы формирование интегрированных знаний и обобщенных умений по использованию элементов ИКТ способствует:

– формированию общей информационной культуры будущих специалистов, представлений об информационном мире, информационных процессах и явлениях;

– реализации инновационных моделей организации учебного процесса;

– повышению эффективности освоения образовательных программ;

– интеграции теоретического обучения с практической профессиональной деятельностью;

– повышению профессионально-педагогического уровня подготовки будущих учителей.

Формирование данной готовности как процесс и результат взаимодействия его структурных элементов выполняет определенные функции: методологическую системообразующую, политехническую, профессионально-педагогическую, организационную.

Информационные и телекоммуникационные технологии играют огромную роль в системе открытого и дистанционного образования. Совершенствование системы открытого образования осуществляется путем гуманизации и личностной ориентации образования. Формирование и функционирование системы открытого образования с помощью современных средств телекоммуникаций распределяется во времени и пространстве.

Владея арсеналом средств ИКТ будущий педагог может по-разному строить процесс обучения, выбирая различные виды организации деятельности обучаемых. Так, например, работая с мультимедийными приложениями, учащийся находится в определенной обучающей среде с присущими ей свойствами интерактивности, гибкости. Средствами ИКТ моделируется педагогическое общение, в результате которой происходит развитие мотивации учащихся, формирование личности обучаемого, создается благоприятный эмоциональный климат обучения.

К моменту окончания ВУЗа знания студентов об информатике как науке в целом и её составных частей, умения использовать современные информационные технологии в учебном процессе оказываются объединенными в единую систему. Т.е. происходит интеграция знаний и умений по использованию элементов информационных технологии. Задача, возникающая на данном этапе – интегрирование ИКТ с инфраструктурой образования с учетом теоретических концепций учебного процесса. Организация процесса обучения с использованием ИКТ должна опираться на следующие положения, которые необходимо учитывать будущему педагогу:

– область знаний об информационных и телекоммуникационных технологиях, о средствах ИКТ является частью содержания образования;

– средства ИКТ являются методом, инструментом обучения, направленных на решение образовательных задач;

– процесс овладения инструментарием ИКТ приводит к развитию мышления, познавательных процессов, творческой деятельности.

Задачей использования информационных и телекоммуникационных технологий является создание информационной обучающей среды, способствующей формированию не только определенных предметных знаний, но и мышления, среды, обеспечивающей развитие процессов творчества и интеллекта обучающихся. Информационно-образовательная среда представляет собой совокупность компьютерных и технологических средств, условия их функционирования в учебной деятельности и обеспечивающих информационную поддержку учебного процесса.

Поэтому, в современных условиях будущий педагог должен уметь реализовывать цели и задачи педагогического образования, владеть техническими и программными средствами, а также методическими умениями, необходимыми при организации образовательного процесса.

Готовность будущих педагогов к профессиональному использованию информационных и телекоммуникационных технологий необходимо рассматривать в контексте формирования информационной компетентности будущих учителей физики. Это развитие должно осуществляться на всех этапах и уровнях профессионально-методической системы подготовки будущих педагогов.

Библиографический список

1. *Королева Г. А., Вострикова Н. М., Королев Г. Т.* Мультимедиа лекция как форма обучения в современной высшей школе. Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 76–84.

2. *Акрамова А. С.* Вопросы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов со специализацией «Информатика». – Вестник КазНПУ им.Абая, 2008. – №4. – С. 25–30.

3. *Керимбаев Н. Н.* Информационная компетентность как компонент профессионально-методической системы подготовки будущих педагогов // Вестник. – КазНПУ им.Абая, 2009. – №2. – С. 118–122.

4. *Керимбаев Н. Н.* Развитие компетентностного подхода как научно-методическая проблема информатизации обучения физики в высшей школе. // Исследование, Результаты. Ғылыми журнал КазНАУ 2009. – №3. – С. 188–191.

5. *Шишкина М. Б., Багачук А. В.* Формирование исследовательской компетенции у будущих учителей математики в процессе учебно-познавательной деятельности в педагогическом вузе // Сибирский педагогический журнал. — 2011. – № 7. – С. 47–55.

УДК: 81'253

Мощанская Елена Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского национального исследовательского политехнического университета, mosch@yandex.ru, Пермь

Руцкая Екатерина Александровна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского национального исследовательского политехнического университета, re10@yandex.ru, Пермь

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Аннотация. В статье представлено описание дискурса как объекта восприятия в устном последовательном переводе, дано авторское определение понятия «дискурсивная компетенция», раскрыто ее содержание в ситуациях устно-речевого общения. Основное внимание уделяется вопросу формирования речевых информационно-направленных навыков переводческого аудирования, которые служат основой для формирования рецептивных умений, входящих в состав дискурсивной компетенции будущих переводчиков. Рассматриваются упражнения, направленные на формирование информационно-направленных навыков.

Ключевые слова: дискурс, дискурсивная компетенция, устный последовательный перевод, информационно-направленные навыки переводческого аудирования.

Moshanskaya Elena Yuryevna

PhD (Ped), associate professor of the foreign languages, linguistics and intercultural communication department of the Perm national research polytechnic university, mosch@yandex.ru, Perm

Rutskaya Ekaterina Alexandrovna

Senior lecturer of the foreign languages, linguistics and intercultural communication department of the Perm national research polytechnic university, re10@yandex.ru, Perm

DEVELOPING OF THE DISCURSIVE COMPETENCE IN TEACHING INTERPRETERS

*Abstract***.** The article describes the discourse as a perception object in consecutive translation. The authors offer their definition of discursive competence and reveal its content in oral communication. The article focuses on the information-oriented listening skills development of future interpreters. The information-oriented skills are a basis for developing perception abilities which are a part of the discursive competence. Authors' attention is also paid to the listening comprehension exercises to develop the information-oriented skills.

Keywords: discourse, discursive competence, consecutive translation, information-oriented listening skills of future interpreters.

Смена парадигмы в языкознании обусловила появление дискурсологии как новой отрасли знания и социальной технологии. Это привело к изменениям в переводоведении: в качестве объекта перевода стал рассматриваться текст как составляющая одного из специальных дискурсов или устно-порождаемый дискурс.

Дискурс, понимаемый как конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи и осуществляемое в определенном, когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве [4], как «текст, в котором актуализируются не только собственно языковые факторы – правила сочетаемости слов и последовательности высказываний, их интонационное оформление, формы переспроса, перебивания партнера, виды реакции на вопрос и т.п., но и не-

языковые (экстралингвистические) факторы – познавательные, этнографические, социокультурологические, психологические» [1, с. 106], является сложным объектом восприятия. Результатом восприятия, осмысления и понимания становится субъективный образ, который возникает в сознании реципиента и включает в себя образы содержания речевого произведения, образ коммуникативной ситуации, образ специфики взаимодействия партнеров, а также образ каждого из участников коммуникации. Понимание устной речи, таким образом, связано с принятием реципиентом решений на языковом, когнитивном, ситуативно-дейктическом и прагматическом уровне.

Дискурс как объект перевода в ситуации устного последовательного перевода (УПП) представлен в виде мультимодального (креализованного), развертывающегося во времени и пространстве текста, обладающего квантовым характером. Этот текст может порождаться как одним говорящим, так и двумя или более участниками (диалог или полилог), принадлежащими к разным культурным сообществам, при непосредственном участии переводчика как посредника коммуникации. В ситуации перевода, следовательно, актуализируется культурная составляющая дискурса на всех уровнях: лингвистическом, невербальном, экстралингвистическом, ментальном.

Посредническая деятельность по обеспечению профессионального взаимодействия в межкультурном формате осложнена тем, что понимание предмета сообщения и поведения субъектов общения опосредовано несовпадающими стереотипами типичных ситуаций и поведения в них, разными конвенциональными нормами, неидентичной системой ценностей. Переводчик вносит существенный вклад в реализацию взаимодействия, ибо его опыт и компетенция оказывают влияние на сегментацию дискурса, на скорость и глубину понимания сообщения, на уровень профессиональности общения, на его эмоциональную окрашенность и привлекательность, и, в конечном счете, на оптимальное достижение результата общения. Именно переводчик призван нивелировать возникающие в межкультурном взаимодействии трудности за счет трансформации нетранслируемых фрагментов дискурса, адаптации информации к принимающим культурам. Все вышесказанное позволяет сделать вывод о необходимости целенаправленного формирования дискурсивной компетенции у будущих устных переводчиков.

Обратимся к историческому аспекту. Дискурсивная компетенция как предмет формирования была включена в состав коммуникативной компетенции в 90-х годах прошлого века. На протяжении значительного времени состав умений, входящий в ДК, менялся. Анализ существующих исследований показал, что большинство авторов определяют дискурсивную компетенцию как умение создавать связные устные или письменные тексты разных жанров и функциональных стилей в разных ситуациях общения [3; 5; 6]. Вместе с тем, в современной коммуникативной лингвистике дискурс понимается не только как лингвистическое и речевое, но и как социальное явление (М. Л. Макаров, В. И. Карасик, Ю. С. Степанов, Е. С. Кубрякова, Т. В. Милевская и др.). В связи с этим представляется возможным расширить понимание термина «дискурсивная компетенция» применительно к обучению устной речи и устному последовательному переводу выделить две группы умений: 1) умения, связанные с лингвистической составляющей высказывания (восприятие и порождение связных и логичных высказываний в устной речи при адекватном выборе тональности, регистра и стиля высказывания); 2) умения, связанные с коммуникативными и интерактивными компонентами дискурса (распознавание интенции и доминирующей стратегии взаимодействия и говорения, знание ситуативных и культурных конвенций, типичного для того или иного дискурса набора речевых актов и умение использовать эти знания адекватно ситуации общения).

ДК переводчика как важная составляющая коммуникативной компетенции отличается от аналогичной компетенции обычной «непереводческой» личности. Поэтому представляется возможным определить ДК устного переводчика как способность воспринимать устно-речевой дискурс в единстве всех его компонентов (речевого, невербального, коммуникативного, интерактивного, универсального и индивидуально-личностного), понимать эксплицитно и имплицитно выраженный смысл и транслировать его в

соответствии с национально-культурными особенностями оформления, структурирования, реализации (выбор соответствующих языковых форм в рамках функциональных стилей и регистров общения) в конкретной ситуации общения при условии необходимой адаптации к принимающей культуре.

Формирование дискурсивной компетенции будущих переводчиков начинается с первого года обучения в рамках курса устной речевой практики на иностранном языке. На этом этапе закладываются основы ДК на навыковом уровне в речевой деятельности слушания и говорения. Основное внимание в нашей работе мы уделим вопросу формирования речевых информационно-направленных навыков переводческого аудирования, обеспечивающих раскрытие внутренней структуры предметного и смыслового содержания. Обращение к информационно-направленным навыкам как объекту формирования обусловлено направленностью переводческого аудирования на предметно-тематическое («О чем сообщается?») и смысловое содержание («Что сообщается и почему?»).

Речевой информационно-направленный навык переводческого аудирования представляет собой способность осуществить речевую информационно-направленную лексическую или структурно-композиционную операцию на оптимальном уровне совершенства речевого действия аудирования операционального аспекта деятельности. При этом учитывается, что осмысление и понимание информации фрагмента дискурса в ходе переводческого аудирования осуществляется в рамках контекста и ситуации межкультурной коммуникации.

В звучащем тексте как главном компоненте дискурса и главном объекте восприятия, осмысления и понимания в УПП можно условно выделить три плана – предметный план, план смыслового содержания и план языкового оформления. Предметное содержание связано с понятием денотата, под которым понимается отраженный в мышлении и выраженный в тексте определенными языковыми средствами объект или явление реальной действительности [2, с. 26]. Другими словами, под денотатом, по Г. В. Колшанскому, подразумевается факт, событие, ситуация. В процессе аудирования исходного сообщения переводчик прежде всего имеет дело с первой, тематической частью предметного содержания, представленной цепочкой ключевых слов и словосочетаний, однако для полного понимания исходного текста и порождения вторичного текста необходимо выявить предметное содержание оригинала, построив его денотатную структуру, т.е. выделить словосочетания в тексте, обозначающие те или иные денотаты и выявить предметные связи между ними.

Кроме относительно объективного обращения к реальной действительности, в любом тексте находит отражение определенная точка зрения на ту или иную ситуацию. Именно точка зрения задает смысловое содержание, без передачи которого нельзя говорить о полноценном переводе. Смысловое содержание любого текста можно представить в виде иерархии предикатов, т.е. оно находит отражение в тема-рематическом развитии текста.

В соответствии с вышесказанным речевые информационно-направленные навыки включают следующие типы: 1) навыки, направленные на восприятие, осмысление и выделение цепочки ключевых слов и словосочетаний, передающих предметно-тематическое содержание речевого произведения; 2) навыки, связанные с восприятием, осмыслением и выделением словосочетаний, выражающих денотаты; 3) навыки, обеспечивающие восприятие, осмысление и выделение иерархии предикатов и построение схемы тема-рематического развития; 4) навыки, позволяющие воспринимать, осмысливать и строить денотатную структуру звучащего текста или его фрагмента.

Выделенным типам навыков соответствуют четыре типа речевых упражнений в переводческом аудировании. К ним относятся: а) упражнения, предполагающие восприятие, осмысление и выделение цепочки ключевых слов и словосочетаний; б) упражнения, в рамках которых воспринимаются, осмысливаются и выделяются словосочетания, выражающие денотаты; в) упражнения, направленные на восприятие, осмысление и выделение иерархии предикатов и построение схемы тема-рематического развития; г) упражнения, связанные с восприятием, осмыслением и построением денотатной структуры звучащего текста или его фрагмента.

Выполнению каждого типа упражнений предшествует вводный этап, на котором обучаемым даются предварительные задания, предполагающие работу с печатным текстом в рамках речевой деятельности чтения. Это позволяет раскрыть сущностную природу текста, внутреннюю структуру предметно-тематического и смыслового содержания, продемонстрировать передающие ее языковые средства. Таким образом, студенты учатся совершать мыслительные операции анализа, выбора, сравнения, обобщения, синтеза, учатся видеть развитие мысли в тексте, выделять смысловые связи и денотатные словосочетания. Далее следуют речевые информационно-направленные упражнения в переводческом аудировании, которое во многих упражнениях сопровождается письмом-фиксацией и последующим говорением (речь идет не о переводе, а о передаче содержания в собственном вторичном тексте, чаще всего, на иностранном языке). Анализ продуктов говорения, наряду с анализом продуктов письменной фиксации информации, дает дополнительную возможность оценить степень сформированности информационно-направленных навыков переводческого аудирования. При этом коммуникативная направленность упражнений обеспечивает наличие мотивации у студентов. В качестве аутентичного видеодискурса используются фрагменты видеозаписей реальных ситуаций иноязычного общения.

Инструкции к первым трем типам упражнений могут быть сформулированы следующим образом:

«Прослушайте сообщение, опираясь на список лексических единиц. Выделите одно или несколько ведущих ключевых слов (словосочетаний). Назовите лексические единицы из списка, которые подчинены каждому из ведущих ключевых слов. Обменяйтесь мнениями со своими коллегами»;

«Прослушайте фрагмент видеофильма, соотнося его содержание со списком словосочетаний. Выделите те из них, которые являются неделимыми для данного текста, т.е. обозначают целый фрагмент действительности. Какую информацию они передают?»;

«Прослушайте фрагмент видеофильма, определите, какие слова и словосочетания из данного Вам списка являются предикатами к данной теме. Сообщите, что Вы узнали о теме с помощью выделенных лексических единиц?».

На завершающем этапе формирования информационно-направленных осуществляется переход к четвертому типу упражнений, т.е. к построению денотатной структуры сообщения. Для этого необходимо научиться воспринимать, осмысливать и выделять денотаты-темы и денотаты-ремы. Например, студентам предлагается эпизод из фильма, посвященный немецкому предприятию Wilkhahn-Büromöbel («Офисная мебель Вилькан») в г. Бад-Мюндер, где благодаря альтернативной энергии, получаемой фирмой на собственной электростанции, удалось уменьшить выбросы углекислого газа на 80%. После прослушивания фрагмента студенты выделяют денотат-тему и подчиненные ему денотаты-ремы и на основе построенной схемы устно передают содержание сообщения (см. рис.).

Большинство предлагаемых упражнений включает вербальную информационную основу речевой деятельности аудирования в виде ключевых слов и словосочетаний, представленных в вертикальной или горизонтальной последовательности, денотатных словосочетаний, лексических средств, обозначающих темы и ремы высказывания и т.п. Формулировки инструкций к упражнениям обеспечивают направленность внимания на мысль как предмет речевой деятельности, при осознанном выделении лексических средств, которые передают данную информацию и через которые воспринимается внутренняя структура предметного и смыслового содержания.

Так как одной из характерных особенностей переводческого аудирования является его синхронизация с письмом-фиксацией, в каждый тип включены упражнения, которые предусматривают письменную фиксацию языковых средств, передающих информацию высказывания и позволяющих выявить внутреннюю структуру его содержания, например:

«Прослушайте фрагмент видеофильма, зафиксируйте слова и словосочетания из списка, которые сообщают информацию о приготовлении традиционного ржаного хлеба в Германии. Сообщите, какую информацию передают выделенные Вами словосочетания».

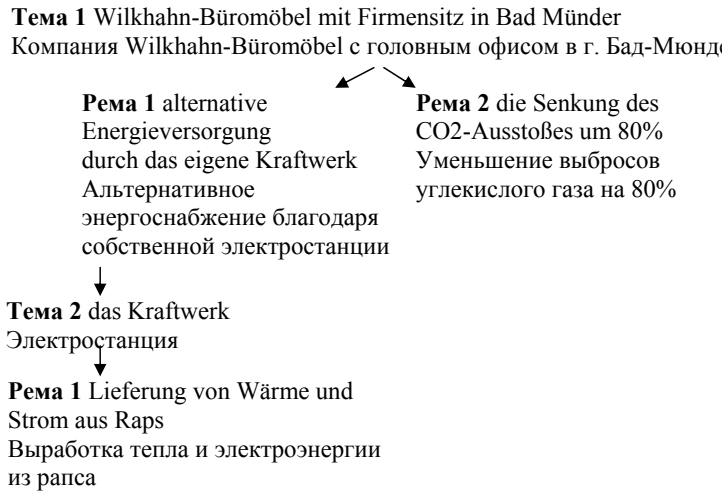


Рис. 1. Денотатная структура фрагмента звучащего текста

Ряд упражнений направляет внимание обучаемых на предметы, явления, процессы, представленные в видеоряде, а также на паралингвистические и невербальные средства общения, используемые говорящим:

«Просмотрите и прослушайте видеосообщение. Назовите ключевое слово (словосочетание) из списка, которое выделено говорящим с помощью ударения и жеста. Как Вы думаете, почему говорящий особенно подчеркнул именно это слово?»

«Прослушайте видеосообщение, обращая внимание на подписи и бегущую строку на экране. Выделите и зафиксируйте главную тему и подтемы текста. Узнайте у своих коллег, что зафиксировали они».

«Прослушайте сообщение, опираясь на данный Вам список неделимых для данного текста словосочетаний, обозначающих целые фрагменты действительности (предметы, явления, процессы). Отметьте, какие из них представлены в видеоряде и звучащем тексте. Расскажите, что Вы узнали из фильма об этих предметах или явлениях».

Специальные задания также обеспечивают формирование механизма переключения с одного языка на другой:

«Прослушайте сообщение и, опираясь на список ключевых лексических единиц на русском языке, зафиксируйте в порядке следования их немецкоязычные соответствия из текста. Какая информация сообщается в звучащем тексте с помощью выделенных Вами слов и словосочетаний?»

Информационно-направленные навыки переводческого аудирования служат основой для формирования рецептивных умений, входящих в состав ДК, формирование которой продолжается на старших курсах в рамках преподавания устного перевода. При этом в содержании обучения должны быть отражены этапы деятельности переводчика: а) подготовительный (анализ переводческого задания, сбор материалов и подготовка к переводу); б) аналитический (анализ ситуации и своеобразия деятельности переводчика в ней, лингвистический, композиционный, коммуникативный анализ высказывания и дискурса); в) этап собственно перевода, включающий переводческое аудирование, осмысление и понимание информации, письменную фиксацию информации и создание на ее основе креолизованного текста перевода; г) этап оценки и коррекции перевода. Обучение состоит из теоретической и практической части, включает необходимый языковой, речевой и невербальный материал как информационную основу, интегрирует страноведческий и социокультурный аспекты деятельности устного переводчика.

Важным средством формирования ДК при подготовке устных переводчиков является мультимедиа-учебник или традиционный учебник, основанный на технологии обучения, интегрирующей аудиовизуальную информацию (текст, видео, аудио, графика

и т.д.). Учебник может быть построен как с опорой на тематический критерий организации материала, так и с учетом дискурсивного и ситуативного принципа (вид дискурса и перечень типичных ситуаций). Видеоряд создает иллюзию присутствия в реальной ситуации общения, позволяет проанализировать ее, рассмотреть ее экстралингвистический контекст. С целью воссоздания характеристик устного дискурса в ситуации УПП можно ограничиться однократным предъявлением видеофрагмента.

Таким образом, в данной статье представлено описание дискурса как объекта восприятия в устном последовательном переводе, раскрыто содержание дискурсивной компетенции в ситуациях устно-речевого общения. ДК формируется как на продуктивном, так и на рецептивном уровне. Основой для формирования рецептивных умений служат речевые информационно-направленные навыки переводческого аудирования, которые позволяют выявить внутреннюю структуру предметного и смыслового содержания звучащего текста как главного компонента дискурса. Данные навыки формируются на начальном этапе обучения в рамках практического курса иностранного языка.

Библиографический список

1. *Конецкая В. П.* Социология коммуникации. – М.: Международный ун-т бизнеса и управления, 1997. – 304 с.

2. *Новиков А. И.* Семантика текста и ее формализация. – М.: Наука, 1983. – 210 с.

3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – МГЛУ, 2003. – 256 с.

4. *Чернявская В. Е.* Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учебное пособие. – М, Флинта: Наука. 2006. – 136 с.

5. *Bachmann L. F.* Fundamental Concepts in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408p.

6. *Canale M., Swain M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics 1. – 1980. – 1–47p.

УДК 378

Шпак Марина Михайловна

Аспирант Ульяновской государственной сельскохозяйственной академии, ma_shpak@mail.ru, Ульяновск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВОМЕРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ*

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме психолого-педагогических условий формирования личностных предпосылок правомерной профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки специалиста в неюридическом вузе. В статье представлена модель профессионально-правомерной направленности личности, и выделяются психолого-педагогические условия ее формирования у студентов неюридических специальностей.

Ключевые слова: правовое поведение, направленность личности, профессионально- правомерная направленность.

Shpak Marina Mihajlovna

Post-graduate student of the Ulyanovsk state agricultural academy, ma_shpak@mail.ru, Ulyanovsk

PSYCHOLOGIC-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF A PROFESSIONAL - LAWFUL ORIENTATION OF STUDENTS OF NON-LEGAL SPECIALITIES

Abstract: The article is devoted to the topical problem of psychologic-pedagogical conditions of formation of personal preconditions of lawful professional work during vocational training of a specialist in a non-law institution of higher education. The model of the professional - lawful orientation of a person is presented in the article, and psychologic-pedagogical conditions of its formation in students of non-legal specialities are pointed out.

Keywords: lawful behavior, orientation of the person, professionally - lawful orientation.

Противоречивый характер социально-экономических преобразований в России, повлекших кардинальную ломку жизненно-смысловых ориентиров людей и сопровождавшихся при этом широким нарушением норм права и морали, способствовал распространению правового нигилизма в государстве, который не удается преодолеть, опираясь только на методы внешнего стимулирования правомерного поведения. Повышение правовой грамотности населения также не дает желаемого эффекта, так как реальность показывает, что среднестатистический россиянин наращивает свою правовую компетентность не столько ради эффективного использования закона в рамках правомерного поведения, сколько для того, чтобы «обойти» закон с наименьшим ущербом для себя и своего дела.

Сложившаяся ситуация обусловлена тем, что правовое поведение личности, являясь сложным социокультурным и психологическим феноменом, имеет не только внешнюю, но и внутреннюю (личностную) детерминацию, опосредующую влияние внешних факторов. В связи с этим на современном этапе актуализируется необходимость исследования личностных предпосылок правомерного поведения и психолого-педагогических условий их формирования в процессе социализации личности и в контексте профессиональной подготовки специалистов.

Актуальность такого исследования определяется наличием обострившихся противоречий:

* Исследование поддержано грантом РГНФ № 11-06-00662а

– между провозглашенными и реализуемыми на практике принципами правового государства и несформированностью у значительной части населения личностных детерминант правомерного поведения в различных (в том числе и профессиональной) сферах их жизнедеятельности;

– между потребностью общества в специалистах, эффективно осуществляющих профессиональные цели правомерными способами, и отсутствием эффективных методов формирования профессионально-правомерной направленности личности;

– между необходимостью формирования личностных предпосылок правомерной профессиональной деятельности будущих специалистов в период их обучения в вузе и недостаточной изученностью психолого-педагогических условий формирования профессионально-правомерной направленности.

Состояние теоретической разработанности вопроса и реально сложившиеся противоречия определили цель нашего исследования – выявление психолого-педагогических условий, оптимальных для формирования профессионально-правомерной направленности студентов неюридических специальностей. Достижение этой цели предполагает решение следующих задач:

– теоретико-методологический анализ научных данных, полученных средствами юридических, социологических, психологических, педагогических наук;

– разработка теоретической модели профессионально-правомерной направленности (ППН) студента;

– выявление психолого-педагогических условий формирования ППН студентов неюридических специальностей.

Проведенный нами анализ исследований правового поведения личности, личностных предпосылок неправомерного поведения, особенностей разных категорий преступников, личностных детерминант правомерного поведения [13] позволяет сделать вывод о том, что правомерное поведение, в том числе в сфере профессиональной деятельности, детерминировано не отдельными личностными качествами его субъекта (даже такими интегральными, как «правовая компетентность», «правовая культура» и т.п.), а сложными взаимосвязями когнитивных, ценностно-мотивационных, аффективных и поведенческих структур личности.

Системообразующим элементом готовности личности к правомерному поведению в сфере профессиональной деятельности выступает профессионально-правомерная направленность как её системное свойство, побуждающее достигать профессиональных целей правомерными способами.

Несмотря на то, что направленность личности является много лет предметом активных исследований, это понятие имеет множественные трактовки. Так, С.Л. Рубинштейн рассматривает направленность через динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь её целями и задачами [11].

В словаре практического психолога С. Ю. Головина [3], направленность определяется как интегральное генерализованное свойство личности, совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности относительно независимых от текущих ситуаций. Она выражается в гармоничности и непротиворечивости знаний, отношений и господствующих мотивов поведения и действий личности.

В самом широком понимании направленность личности – это системное свойство личности, интегрирующее побуждения, определяющие активность личности и её избирательное отношение к действительности. Она включает в себя широкий спектр внутренних побудительных сил личности, таких как мотивы и потребности, идеалы, убеждения, цели.

Профессиональная направленность является составляющей общей направленности личности, и как её компонент обладает её свойствами, конкретизирующимися в профессионально-трудовой деятельности.

Проблемы профессиональной направленности личности рассматривались во многих работах психологов и педагогов. Основными направлениями исследований в этой области являются:

– изучение этапов становления и уровней сформированности профессиональной направленности (И. Ю. Быргазов, А. С. Городничева, Т. Д. Дубровицкая, Т. Ж. Качикеев, С. К. Морозов, Е. М. Никиреев);

– разработка критериев оценки профессиональной направленности и методов ее диагностики (Е. П. Ильин, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, В. П. Симонов, А. И. Щербаков и др.);

– изучение профессиональной направленности студентов (М. И. Дьяченко, Э. Ф. Зеер, С. А. Зимичева, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.);

– исследование содержания и структуры профессиональной направленности (С. Х. Асадулина, Л. И. Божович, Е. Р. Горелова, Т. С. Деркач, Н. Н. Доронина, М. И. Дьяченко, С. А. Зимичева, Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Л. М. Митина, Е. М. Никиреев, С. Л. Рубинштейн и др.).

Трактовки структуры профессиональной направленности достаточно разнообразны и зависят от того подхода, который исследователи применяют. К.К. Платонов в структуре профессиональной направленности выделяет интерес, который опирается на знания и положительные эмоции, профессиональные идеалы, склонности, стремления, мотивы, качества, характеризующие профессионала [10].

Н. Д. Левитов в структуру профессиональной направленности включает (кроме потребностей, интересов и идеалов) широкий кругозор и любовь к своей профессии, а также эмоционально-волевую готовность [5].

А. К. Маркова профессиональную направленность раскрывает как интегральную \характеристику мотивации профессиональной деятельности, определяемой всеми побуждениями в мотивационной сфере, особенно интересами [6].

Сопоставление позиций указанных выше авторов позволяет сделать ряд выводов, касающихся структуры профессиональной направленности.

Во-первых, стержнем профессиональной направленности выступают мотивационные тенденции, выявление которых является основой для понимания функционирования профессионала.

Во-вторых, профессиональная направленность представляет собой системное личностное образование, интегрирующее различные (поведенческие, когнитивные, эмоциональные) структуры личности.

Анализ исследований профессиональной направленности специалистов показывает, что наименее изученным остается её нормативно-правовой аспект. Вместе с тем актуальным выступает не только система побуждений, определяющих интерес личности к конкретной профессиональной деятельности и стремление ею заниматься (профессиональная направленность личности), но и система побуждений, определяющих стремление специалиста достигать профессиональных целей в соответствии с нормами права (профессионально-правомерная направленность личности).

Профессиональная направленность личности выражается в стремлении к ответственному выполнению своих профессио-



Рис. Профессионально-правомерная направленность в структуре общей направленности личности

нальных обязанностей, поэтому правовая компетентность и сформированная «правомерная» направленность (направленность на соблюдение правовых норм) являются важными условиями конкурентоспособности специалиста.

Профессионально-правомерная направленность личности как неотъемлемая составляющая профессиональной направленности высокоэффективного специалиста является областью пересечения профессиональной направленности и общей правомерной направленности личности как свойства, определяющего правомерность её жизнедеятельности в целом и побуждающего к достижению жизненных целей правомерными способами (рис.).

Исходя из вышесказанного и опираясь на подход, согласно которому личностная направленность представлена системой отношений: к себе, к другим людям, к деятельности (Л. И. Божович, Т. Е. Конникова, В. Э. Чудновский и др.) [8], нами разработана модель профессионально-правомерной направленности студентов неюридических специальностей, в которой выделяются четыре компонента: ценностно-ориентационный (системообразующий), интраориентационный, интероориентационный и деятельностно-ориентационный.

Интраориентационный компонент: отношение к себе как к носителю прав и обязанностей, готовность нести ответственность за своё правовое поведение, самооценка своих возможностей и ограничений в отстаивании своих прав и исполнении обязательств и т.п.

Интероориентационный компонент: отношение к другим людям как носителям прав и обязанностей, признание необходимости соблюдения их прав и учёта их правомерных интересов, признание необходимости соблюдения собственных прав со стороны других людей.

Деятельностно-ориентационный компонент: отношение к собственной профессиональной деятельности как нормативно-регулируемой, интерес к правовым аспектам этой деятельности и настрой на соблюдение правовых норм, регулирующих эту деятельность, на достижение целей правомерными способами.

Системообразующим элементом ППН студента выступают ценностные ориентации личности, а вернее - место ценности закона в системе терминальных и инструментальных ценностей личности, что позволяет выделить четвертый компонент - ценностно-ориентационный.

Анализ практики отечественного правового образования студентов в неюридических вузах показывает, что:

1) необходима кардинальная смена подходов и технологий правовой подготовки студентов, так как традиционная парадигма образования не обеспечивает формирования компонентов ППН как системного личностного свойства;

2) необходимыми психолого-педагогическими условиями формирования ППН будущих специалистов является гуманистическая образовательная парадигма с опорой на инновационные личностно-развивающие технологии.

В этой связи актуальными являются положения Э.Ф.Зеера о двух стратегиях современного образования:

– образование как процесс и результат освоения определенного стандартизированного содержания образования в форме знаний, умений, навыков, компетентностей и компетенций;

– образование как непрерывный процесс развития, становления личности: формирование потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферы, познавательных способностей, социально и профессионально важных качеств [4]. Первая из описанных стратегий ориентирована на цели – планируемые результаты (обученность), вторая – на цели – векторы (обучаемость, самоактуализация, социализация и т.п.). Эти две стратегии в идеале должны дополнять друг друга.

Оптимальные условия для формирования ППН в вузе создаются в контексте системного личностно-развивающего подхода Л. М. Митиной [7], контекстного подхода А. А. Вербицкого [1; 2], экопсихологического подхода [9], при соблюдении принципов развивающей образовательной среды [12].

3) необходима разработка и внедрение в преподавание дисциплин правового цикла личностно-развивающей инновационной технологии, обеспечивающей формирование системных компонентов профессионально-правомерной направленности студента.

Такая технология, представляющая собой единство концептуальной, содержательной, критериально-оценочной и алгоритмической подсистем, должна обеспечивать формирование всех подсистем профессионально-правомерной направленности студентов и их компонентов, включая:

– подсистему объекта воздействия (структурные элементы профессионально-правомерной направленности студента);

– подсистему детерминации (условия и механизм формирования ППН);

– подсистему концептуальной основы (принципы, на которых базируется технология, теоретические и процессуальные ценности, определяющие отбор и применение конкретных методов);

– критериально-оценочную подсистему (субъективные и объективные критерии эффективности);

– алгоритмическую подсистему (основные этапы технологии: их цели, задачи, содержание, методы).

Разработанная нами технология формирования профессионально-правомерной направленности студентов в процессе преподавания правовых дисциплин апробирована в реальном учебном процессе в Ульяновской государственной сельскохозяйственной академии и будет представлена в последующей публикации.

Библиографический список

1. *Вербицкий А. А.* Педагогическая технология против методики обучения // Человек – образование – профессия. V Международная научно-практическая конференция. – М.: ПИ РАО, 2009. – С. 31-34.

2. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207с.

3. *Головин С. Ю.* Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 300с.

4. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития: учеб.пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издат.центр «Академия», 2009. – 240с.

5. *Левитов Н. Д.* Психология труда. – М.: Просвещение, 1963. – 82 с.

6. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308с.

7. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы // Российский научный журнал. – 2010. – №1(14). – С. 57–63.

9. *Никиреев Е. М.* Направленность личности и методы ее исследования: Учебное пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – 192 с.

10. *Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

11. *Платонов К. К.* Профессиональное призвание // Профессиональная ориентация молодёжи. – М.: Высшая школа, 1984. – С. 92–130.

12. *Рубинштей С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком (Серия «Мастера психологии»), 1999. – 720 с.

13. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. – М.: МГППУ, 2008. – 416 с.

14. *Хащенко Т. Г., Хащенко А. В., Шпак М. М.* Психология правомерного поведения. Опросник «Правовое поведение личности». – Ульяновск: УГСХА, 2011. – 67 с.

УДК 378

Ярославская Ирина Игоревна

Доцент кафедры иностранных языков Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, IYaroslavsk@yandex.ru, Москва

МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (С ПОМОЩЬЮ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА)

Аннотация. Статья посвящена методике использования ресурсов Интернета в обучении русскому языку как иностранному. Рассматриваются лингвометодические особенности ресурсов Интернета. Особое внимание уделяется использованию возможностей Интернета для создания упражнений и заданий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, Интернет, обучение языку, упражнения, компьютерные упражнения и задания.

Jaroslavskaya Irina Igorevna

Senior Professor, Department of foreign languages of Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, IYaroslavsk@yandex.ru, Moscow

THE METHODOLOGY OF CREATING EDUCATIONAL MATHERIALS FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREJGN LANGUAGE WITH THE HELP OF INTERNET RESOURCES

Abstract. The article deals with different techniques using Internet in the teaching of Russian as a foreign language. In article various particularities of using Internet are considered for class activities, the article formulates principles of different types of exercises and tasks. Special attention is given to the creation of exercises and tasks using Internet-based resources and tools.

Keywords: Russian as a foreign language, Internet, language teaching, electronically created exercises and tasks

Развитие информационно-коммуникационных технологий вносит существенные изменение в современный учебный процесс по русскому языку как иностранному. Это касается как использования готовых ресурсов Интернета, так и создания новых учебных материалов на основе существующих в Интернете программных средств. Важным вопросом в связи с вышесказанным являются критерии отбора Интернет ресурсов для использования на уроке. Здесь следует учитывать такие параметры, как языковая сложность материала, надежность, актуальность и объективность информации, соответствие программе обучения и уровню владения иностранным языком учащихся и др. Для эффективной оценки того или иного ресурса (соответственно, и текстов, этот ресурс образующих) необходимо сформулировать критерии, которые необходимы для характеристики того или иного сайта (веб-страницы) как особого вида учебного текста. Представляется, что можно опираться на следующие критерии, обусловленные особенностями компьютерных технологий:

1. Авторство сайта, которое определяет достоверность и качество информации (надежными являются сайты, созданные правительственными организациями, известными учебными заведениями и библиотеками, научными центрами и др.).

2. Периодичность обновления информации (некоторые сайты не обновляются более года), регулярное обновление означает, что сайт развивается, изменяется в соответствии с теми или иными задачами или информационными потребностями.

3. Скорость загрузки информации и возможность ее сохранения, скорость и возможности интерактивного взаимодействия с сайтом.

4. Удобство поиска информации и навигации по сайту, количество и типы гипертек-

стовых связей с другими ресурсами.

5. Оформление сайта (он должен быть привлекательным с художественной точки зрения, удобным для чтения, поиска информации).

Преподаватель русского языка как иностранного может использовать готовые компьютерные учебные материалы или создавать новые на основе уже имеющихся технологий. Все это позволяет говорить о создании особой электронной образовательной среды по русскому языку как иностранному. Принципы построения такой среды изложены в работах Азимова Э. Г., Богомолова А. Н. [1; 2]

В научно-методической литературе описаны различные методические приемы создания собственных учебных материалов на основе ресурсов Интернета с использованием уже готовых программных средств. Такие подходы получили распространение в работах П. В.Сысоева, М. Н. Евстигнеева, С. В.Титовой [3; 4]. Так, например, в научно-методической литературе предлагаются пять основных видов методических приемов использования существующих Интернет-ресурсов. Эти виды заданий могут быть сохранены в специальном файле и затем преобразованы в специальную учебную вебстраницу для студентов.

1. Список по теме. Это вид учебных материалов представляет собой список Интернет сайтов (с текстовым материалом) по изучаемой теме. Этот список позволяет быстро находить необходимые материалы по той или иной учебной теме, которую студенты изучают в данный момент, он является своего рода ориентиром в огромном море ресурсов Интернета. Например, список сайтов для получения информации о русском языке может выглядеть следующим образом: www.gramota.ru; www.gramma.ru; www.slovari.ru

2. Собрание ресурсов по теме. В этом собрании учебных материалов представлены не только текстовые сайты, но и фотографии, аудиофайлы, видеоклипы, анимационные ресурсы, виртуальные туры. Все эти материалы могут быть легко записаны в компьютер, их можно использовать в качестве иллюстративного или информационного материала при изучении определенной темы. Например, по страноведческой теме можно составить коллекции Интернет-сайтов, электронных текстов, видеоклипов, собраний фотографий и др.

3. Ссылки с заданиями. Этот вид учебных материалов содержит ссылки на различные сайты по изучаемой теме. Главное отличие заключается в том, что каждая из ссылок содержит задания и вопросы по содержанию текста, находящегося в Интернете. С помощью этих вопросов и заданий преподаватель организует учебно-познавательную деятельность учащихся. После знакомства с содержанием сайта учащиеся должны выполнить задания, с помощью которых проверяется понимание текстов, например:

Прочитайте текст. Ответьте на вопросы по содержанию текста.

Прочитайте информацию на данной вебстранице. Выделите ту информацию, которая кажется Вам наиболее важной.

4. Чтение и обсуждение тем и проблем, представленных на страницах того или иного сайта. Учащиеся должны не только ознакомиться с материалами, рекомендованными преподавателем, но и выразить свое собственное мнение, найти новые интересные материалы, принять участие в дискуссии. Представленные в данном типе заданий Интернет-ресурсы могут быть разделены на различные аспекты или разделы, каждый из которых может обсуждаться группой или отдельным учащимся.

5. Webquest (Интернет-проект) – самый сложный тип организации учебных занятий на основе Интернет ресурсов. В его основе лежит сценарий организации проектной деятельности по той или иной теме. Вебквесты в последнее время приобретают все более широкое распространение в практике преподавания языков. Если первые четыре вида методических приемов, описанных выше, направлены на поиск, отбор, классификацию Интернет-ресурсов, то данный тип учебной деятельности решает задачу организации творческой деятельности учащихся, формирует коммуникативную компетенцию для аутентичного использования языка. Темами веб-квеста могут служить интересные и важные для студентов темы. Образцы вебквестов представлены в ряде работ [2; 3; 4].

Все эти ресурсы и методические приемы позволяют осуществлять весьма важные действия при обучению языку: находить по определенным критериям или признакам

тексты по теме урока, выделять необходимые факты (сведения), отделять основную информацию от второстепенной, определять временную и причинно-следственную связь событий, прогнозировать развитие и результат событий, действий, фактов, обобщать излагаемые явления, факты, оценивать важность, новизну, актуальность, достоверность информации, создавать свои версии и интерпретации событий и явлений.

В Интернете можно найти также специальные компьютерные программы, которые позволяют создавать задания и упражнения и размещать их в Интернете на специальных сайтах [3; 4]. В дальнейшем студенты могут пользоваться всеми ресурсами этого специального учебного сайта, читать тексты, выполнять упражнения и задания и отправлять свои ответы на электронный адрес преподавателя. Создание таких заданий и упражнений на основе так называемых авторских программ представляется нам перспективным. Подготовка учебных материалов в программах этого типа включает несколько этапов:

– выбор типа упражнения или задания,

– ввод в систему тех или иных данных – формулировок заданий, языкового материала, образцов правильных ответов, способов оценки ответа учащегося и др. ;

– -автоматическое преобразование данных в упражнении в формат - веб-страницы – для последующей работы обучающихся и сохранение упражнения в Интернете.

Вносить изменения в алгоритмы обработки данных в этих программах практически невозможно (или это требует специального программного обеспечения). Упражнения рассчитаны только на выполнение заданий по определенному алгоритму, поэтому тип упражнения остается неизменяемым. Изменения (языкового материала и конфигурации) делаются в исходном файле данных обычно преподавателем - автором учебного курса. Учащиеся могут получать доступ к учебным материалам с помощью специальной веб-страницы в Интернете, где есть формулировки заданий и упражнений, предоставлены различные способы решения учебной задачи. Нами были апробированы в учебном процессе несколько типов таких упражнений и заданий, размещенных на адресе www.quizlet.com. Эта программа включает упражнения и задания, рассчитанные на обучение лексическому аспекту высказывания, например, поиск соответствий в двух языках, перевод с одного языка на другой, определение соответствия между словом и изображением, создание тестовых заданий и др. Важным свойством этой программы является то, что она может работать с разными языками.

Современные компьютерные технологии открывают и другие возможности организации учебного процесса. К таким технологиям относятся так называемые социальные сервисы, в число которых входят подкасты и средства хранения видеофайлов (youtube). Подкаст – это вид социального сервиса, позволяющий прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио- и видеопередачи в Интернете. Учащиеся могут прослушивать или просматривать или создавать свои собственные подкасты на любые темы. Youtube является компьютерным сервисом, который позволяет размещать, хранить и просматривать видеофайлы, созданные пользователями сервиса. Аудио- или видеотекст создает различные стимулы для высказывания, соответствующие уровню владения языком – от самого простого высказывания до развернутой оценки и анализа. В ходе работы с материалами данных социальных сервисов у учащихся должны формироваться коммуникативные умения в говорении и аудировании.

При подборе и составлении упражнений и заданий (включая текстовые наполнения и формулировки) в соответствии с положениями современной коммуникативной методики необходимо руководствоваться несколькими принципами: интерес, значимость для учащегося, доступность, понимание всех компонентов учебного материала, неизбежность появления речевой реакции в письменной или устной форме, обеспечение языковой реакции соответствующими лингвистическими средствами, возможность анализа и прогнозирования ответов учащихся.

Библиографический список

1. *Азимов Э. Г.* Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык, 2005. – 148 с.

2. *Богомолов А. Н.* Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. Лингвокультурологический аспект. – М.: Макс Пресс, 2008. – 320 с.

3. *Сысоев В. П., Евстигнеев М. Н.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – М.: Глосса Пресс, 2010. – 220 с.

4. *Титова С. В.* Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. – М.: Квинто-Консалтинг, 2009. – 240 с.

УДК 37. 01(045)

Кутняк Светлана Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», kutniak@bk.ru, Саранск

ФОРМИРОВАНИЕ КАРЬЕРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье представлены виды карьерных компетенций, представленных определенным набором поведенческих индикаторов, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности. Описывается алгоритм разработки и внедрения в образовательный процесс вуза технологии формирования карьерных компетенций, способствующей развитию и коррекции представлений о карьерных перспективах, обучению социальным и техническим навыкам карьерного роста. Показаны диагностические процедуры и технологии проектирования индивидуальной акмеограммы, личностного проекта «Моя карьерограмма».

Ключевые слова: карьерные компетенции, технология формирования карьерных компетенций, индивидуальная акмеограмма.

Kutnyak Svetlana Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences, docent of the Department of Pedagogy Mordovia state pedagogical institute named after M. E Evsevjev, kutniak@bk.ru, Saransk

FORMATION OF CAREER COMPETENCE OF STUDENTS PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. The article presents the types of career competencies provided a certain set of behavioral indicators that are required for successful teaching. An algorithm development and implementation of the educational process of high school career competencies imaging technologies conducive to the development and correction of ideas about career opportunities, training, social and technical skills for career advancement. Showing diagnostic procedures and technologies for designing individual akmeogrammy, personal project «My karerogramma».

Keywords: career competencies, technology of career competencies, individual akmeogramma.

Проблема формирования личности, готовой к успешной самореализации в мире труда является одной из актуальных в отечественной педагогической теории и практике. Современное общество выдвигает на первый план вопрос подготовки не профессионалов узкого профиля, а конкурентоспособных, инициативных, мобильных личностей, готовых к инновационной профессиональной деятельности, максимальной реализации личностного потенциала, карьерному росту. По справедливому замечанию В. М. Кашлача успешность современного образования определяется, прежде всего, гибким реагированием на постоянно изменяющиеся условия на рынке труда, способностью профессионала оперативно перестроить содержание своей деятельности [2].

В этой связи перспективным становится процесс формирования карьерных компетенций уже на этапе профессиональной подготовки, позволяющий молодому человеку ответить на вопросы: кем быть, где и как жить, где и как работать, какой стиль жизни выбрать, как реализовать потребности и желания, как стать успешным?

Под карьерными компетенциями в этом случае понимаются индивидуально-личностные характеристики, знания, умения, навыки, модели поведения студента, ценности, факторы мотивации, необходимые для эффективного выполнения профессиональ-

ной деятельности на более высоком уровне и способствующие личному и карьерному росту. Сочетание имеющихся у человека карьерных компетенций определяет его дальнейший путь развития, в том числе и определенный карьерный сценарий.

Одним из ключевых моментов становления карьеры на этапе вузовского обучения является правильное определение и последующая диагностика уровня сформированности значимых карьерных компетенций. При определении профиля карьерных компетенций значимых, в первую очередь, для будущего учителя, мы ориентировались на совокупность объективных характеристик, обеспечивающих высокий уровень профессионального выполнения педагогом своих функций, фиксируемую степень практической реализации профессиональных знаний и умений, ориентацию на развитие карьеры в рамках педагогической деятельности. Такой подход позволил выделить следующие группы карьерных компетенций: в области проектирования карьеры; в области мотивации к достижениям; в области коммуникативной деятельности; в области эмоций и поведения; в области личностных качеств и способностей; в области проектно-исследовательской деятельности; в области профессионального совершенствования.

Каждую карьерную компетенцию можно представить определенным набором поведенческих индикаторов – качеств, способностей и умений, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности.

Карьерные компетенции в области проектирования карьеры:

– умение определять цели и задачи карьеры и пути их реализации;

– умение строить план карьеры с учетом значимых факторов личной и профессиональной самореализации;

– умение выстраивать траекторию образовательной деятельности в рамках реализации плана карьеры;

– умение определять степень реалистичности плана карьеры и мобильно менять его;

– умение проектировать свою карьеру с учетом жизненных целей и ценностей;

– умение составлять карьерное портфолио;

– умение прогнозировать карьерную траекторию.

В области мотивации к достижениям:

– способность к достижению поставленных целей;

– стремление к получению все более высокого результата;

– стремление продвигаться по карьерной лестнице;

– стремление к достижению успеха в профессиональной деятельности;

– готовность в полной мере реализовывать свои способности для решения задач;

– готовность повторить профессиональный выбор при изменении приоритетов и условий жизнедеятельности.

В области коммуникативной деятельности:

– владение навыками продуктивного общения;

– умение вызвать у собеседника благоприятное впечатление и уважение с первого контакта;

– умение достигать своих целей в процессе общения;

– умение доступно и точно формулировать вопросы и ответы;

– способность к успешному взаимодействию с людьми.

В области эмоций и поведения*:*

– владение приемами волевой, эмоциональной и интеллектуальной саморегуляции;

– умение создать у себя и окружающих хорошее настроение;

– умение вызвать к себе расположение окружающих;

– умение выдерживать большие эмоциональные нагрузки.

В области личностных качеств и способностей:

– стремление к полной реализации своих способностей в решении карьерных задач;

– владение техниками самопознания и саморазвития для формирования конкурентоспособности на рынке труда и образовательных услуг;

– умение определять у себя проявление врожденных и приобретенных способностей;

– умение осмысливать характер собственных достоинств;

– умение пользоваться техниками самопрезентации;

– способность к мобильности, позволяющей принимать решения в различных ситуациях карьерного выбора;

– способность к проявлению лидерских качеств.

В области проектно-исследовательской деятельности:

– умение работать в проектном режиме:

– умение воплощать выработанные стратегии в конкретные действия;

– умение оценивать соответствия полученного результата намеченной цели;

– умение работать с различными источникам, оперативно выделять фрагменты необходимой информации;

– умение группировать, систематизировать и перерабатывать информацию в зависимости от поставленной цели в соответствующей форме.

В области профессионального совершенствования:

– способность оценивать уровень своих знаний и умений;

– готовность к постоянному обучению;

– владение эффективными методами самообучения;

– стремление использовать все возможности для повышения своей компетентности.

Сочетание карьерных компетенций определяет путь успешного профессионального развития и определенный карьерный сценарий. Однако, как показывает практика, у большинства выпускников отсутствуют карьерные компетенции, способствующие успешной самореализации в профессиональной деятельности: умение ладить с людьми, адаптироваться в новом коллективе, брать на себя ответственность, быть мобильными, конкурентоспособными, обладать организаторскими и лидерскими качествами и т. д. Вместе с тем, современный вуз имеет возможность создать условия для карьерного развития студентов, начиная с первого курса. С этой целью нами осуществлена попытка разработки и внедрения в образовательный процесс вуза технологии формирования карьерных компетенций, способствующей развитию и коррекции представлений о карьерных перспективах, обучению социальным и техническим навыкам карьерного роста.

Разработка и реализация предлагаемой технологии предполагает:

– обоснование подходов, принципов, целей, задач, этапов формирования карьерных компетенций;

– выявление педагогических условий, способствующих эффективному формированию и развитию карьерного потенциала студентов;

– создание карьерообразовательной среды вуза;

– мониторинг профессионально-личностного развития студентов, направленный на выявление оптимальных путей продвижения по карьерной лестнице в зависимости от карьерной мотивации карьерных ожиданий;

– организация карьерного тьюторинга и карьерного коучинга;

– внедрение в учебный процесс в качестве дополнительных образовательных программ и тренингов по наработке необходимых для карьерного становления качеств, умений и навыков;

– осуществление обратной связи с выпускниками с целью уточнения этапов продвижения по служебной лестнице и соотнесения реального положения дел, касающегося их карьерного роста, с планированием карьеры в вузе;

– корректировка деятельности вуза по обеспечению качественного обучения и целенаправленного проектирования студентами карьеры в соответствии с запросами общества, работодателей и профессиональной мотивацией студентов;

– разработка методических рекомендаций педагогического сопровождения карьеры в период вузовской подготовки в вузе с целью использования в системе профессионального гуманитарного образования.

Структура процесса формирования карьерных компетенций студентов может быть представлена несколькими блоками, условно названными как аналитико-диагностический, карьеро-проектировочный, презентационный, мониторинговый.

П е р в ы й б л о к (аналитико-диагностический) предполагает разработку диагностирующего инструментария исследования профессионально-личностных качеств и способностей, а также карьерной готовности будущих учителей и составление на основе полученных данных акмеограммы. Карьерная готовность предполагает «направленное на планирование и построение карьеры выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, мотивы, чувства, установки, настроенность на поведение, которое обе-

спечит успешное построение карьеры и соответствие ожиданий личности ожиданиям карьерной среды» [3, с. 9]. Процесс исследовании карьерной готовности начинается с определения сферы будущей профессиональной деятельности; набора компетенций, определяющих в совокупности профессиональную компетентность педагога; деловых характеристик, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Карьерная готовность выявляется через:

– уровень сформированности мотивации к педагогической профессии и обучению компетенциям, необходимым для ее успешного овладения;

– наличие имеющихся педагогических способностей и соотнесение их с профессиограммой учителя;

– определение личностных положительных и отрицательных качеств, влияющих на успешность карьеры;

– выявление ожиданий студента в отношении собственной карьеры;

– проектирование целей будущей профессиональной карьеры.

Предметом диагностических процедур выступает учебно-познавательная мотивация, тип ценностных ориентаций, уровень притязаний, уровень сформированности личной профессиональной перспективы, степень готовности к саморазвитию и самопознанию. Учебно-познавательная мотивация диагностируется посредством учебной активности, о наличии которой свидетельствуют следующие показатели: готовность отвечать, желание задавать вопросы, желание добывать знания самостоятельным путем, преодоление препятствий в изучении проблемы, стремление к самостоятельности и критичности рассуждений, готовность поделиться знаниями.

Диагностика уровня притязаний осуществляется через анализ реакции студента на успех и неудачу, причин неудач, поведения в случае успеха или неудачи.

Тип ценностных ориентаций диагностируется по критерию отношения ценности к сфере профессиональной деятельности. Он может быть противоречивым или непротиворечивым, в зависимости от выбираемых ценностей, которые реализуются непосредственно в профессиональной деятельности.

Готовность к саморазвитию диагностируется по двум критериям: готовность знать себя и готовность менять себя.

Уровень сформированности личной профессиональной перспективы дает картину обобщенной и целостной оценки перспектив профессионального и личностного саморазвития по следующим критериям: общая ориентировка в мире профессий, наличие устойчивых жизненных ценностей и главной жизненной цели, наличие согласованных личных и профессиональных целей, наличие запасного варианта профессионального развития в случае неудачи по основному варианту, представление о трудностях внешнего и внутреннего характера при достижении поставленных целей и способов устранения препятствий.

В целях диагностики предлагается использовать опросник «Мотивация к карьере» (Методика А. Ноэ, Р. Ноэ), позволяющий выявить степень развития карьерной интуиции, карьерной причастности, карьерной устойчивости; методику «Карьерные ориентации» (Э. Шейн), направленную на определение ведущей карьерной ориентации; проективный тест «Круги и линии» (Е. Могилевкин), диагностирующий отношение к карьере. Оценить наличие профессионально значимых качеств можно также с помощью современной технологии оценки персонала «Ассессмент-центр» [4].

После завершения диагностических процедур студент совместно с тьютором составляет индивидуальную акмеограмму. Акмеограмма выявляет особенности профессионального самосовершенствования, пути достижения более высокого уровня профессиональной деятельности и представляет собой систему требований, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию личности [1]. В своей практике мы используем более упрощенный вариант построения акмеограммы – виды деятельности студента по преобразованию самого себя как личности и как будущего педагога и необходимые для этого условия и факторы. Составление акмеограммы осуществляется через сопоставление собственных способностей, качеств, знаний, умений с требованиями профессиограммы учителя или с профессиональным идеалом.

В связи с широким распространением проектного подхода в современном менеджменте конкурентные преимущества на рынке труда получают молодые специалисты, владеющие навыками работы в проектном режиме. Умение включаться в проект, нести ответственность за свою часть проектной деятельности – одна из ключевых компетенций, обеспечивающих успех выпускника вуза. Возможности овладения данной компетенцией заложены в карьеропроектировочном блоке, предполагающем целенаправленное проектирование профессиональной карьеры и разработку индивидуального проекта «Моя карьерограмма».

Наиболее эффективной формой деятельности по содействию студентам в разработке плана карьерного становления является введение элективного курса «Планирование карьеры», цель которого – знакомство с различными подходами и современными методами карьерного планирования. В процессе освоения данного курса решаются следующие задачи: обучение студентов практическим умениям и навыкам планирования карьеры; развитие умений определять наиболее эффективные пути, средства и методы достижения успеха в профессиональном и должностном росте; разработка алгоритмов и правил составления личного карьерного плана. Курс «Планирование карьеры» состоит из двух частей – теоретической и практической. Теоретическая часть обеспечивает знакомство студентов с основами планирования карьеры и особенностями функционирования рынка труда и образовательных услуг, а также структурой личности и технологиями принятия решения. Практическая часть курса направлена на реализацию индивидуальных планов карьеры в предметно-практической деятельности, которая должна иметь проектно-исследовательский характер. Проектная деятельность в рамках данного курса предполагает совместную разработку и оформление замысла карьерного проекта, подготовку теоретического обоснования и практических рекомендаций по реализации проектного замысла, рефлексивную оценку качества результата.

Итогом деятельности студентов в рамках данного курса выступает разработка индивидуального проекта «Моя карьерограмма» – личного плана, содержащего набор возможных направлений карьерного роста, целей реализации данного направления и деятельности по их достижению. Карьерограмма основывается на индивидуальных жизненных принципах и правилах и содержит конкретные шаги по формированию карьерных компетенций.

В рамках презентационного блока предполагается непосредственное участие студентов в психологических и бизнес-тренингах: самопрезентации, адекватной самооценки деловых и личностных качеств, постановки целей, поиска работы и эффективного прохождения собеседования, адаптации на рабочем месте, ведения телефонных разговоров и т. д. Цель этого этапа – наработка навыков презентации карьерных возможностей, профессиональных и личностных достижений**.** Эффективность работы на данном этапе обеспечивается использованием в образовательном процессе карьерообразующих форм, средств и методов обучения – деловых игр, презентаций, минилекций, мозгового штурма, мастер-классов. Наиболее результативным методом является организация внутривузовского шефства. Внутривузовское шефство направлено на привлечение студентов старших курсов, демонстрирующих успешное карьерное поведение, в процесс формирования карьерной мотивации у студентов младших курсов, что обеспечивает более успешную их профессионализацию. При этом реализуется модель наставничества и обеспечивается адаптация студентов к реалиям педагогической деятельности уже с первых курсов обучения в высшем учебном заведении. Подобное курирование играет значительную роль в социальной адаптации первокурсников, а «шефы-кураторы» получают навыки реального управления, отрабатывая методы эффективной межличностной коммуникации.

В качестве примеров практической реализации идеи внутривузовского шефства можно привести: активное участие студентов старших курсов в проведении адаптационных тренингов для первокурсников, испытывающих определенные трудности в вузовской жизни; объединение студентов старших и младших курсов, заинтересованных в углубленном изучении выбранного направления, в ходе обучения по дополнительным программам; совместную организацию и проведение досуговых мероприятий и т. д.

Положительно зарекомендовала себя в целях самопрезентации такая форма, как портфолио карьерного продвижения, представляющее собой пакет документов в бумажном или электронном варианте, отражающих все достижения студентов за период обучения в вузе. Карьерное портфолио является многокомпонентной структурой и выполняет несколько функций: накопительную (сбор различных документальных подтверждений успехов), диагностическую (оценка уровня достижений и выявление сильных сторон), рефлексивную (осмысление путей развития делового и личностного потенциала). Будущие педагоги включают в портфолио по собственному усмотрению ряд документов из числа предложенных: список пройденных учебных курсов по основной сфере деятельности, тренингов, специализированных семинаров, элективных курсов; список внеучебных мероприятий, в которых студент принимал участие в роли организатора; перечень должностей и поручений, выполняемых студентом в период обучения; отчеты и отзывы о прохождении педагогических практик; тезисы докладов на научно-практических конференциях; грамоты, благодарности, другие формы награждений; выпускная квалификационная и курсовая работа; рекомендательные письма от преподавателей и кураторов; профессионально составленное резюме; акмеограмму и карьерограмму. Портфолио карьерного продвижения составляется в такой форме, чтобы обеспечить эффективное взаимодействие с научными руководителям преподавателями и кураторами в вузе в период обучения, а также с потенциальными работодателями после окончания высшего учебного заведения.

Как показывают отзывы выпускников, карьерное портфолио является действенным средством развития карьеры – его наличие помогает при трудоустройстве, при прохождении конкурса на замещение вакантных должностей, при собеседовании с будущими руководителями.

Формирование карьерных компетенций будущего учителя невозможно без понимания его как субъекта, познающего и преобразующего себя в процессе деятельности. Перспективой развития общества является трансформация деятельности в самодеятельность, развития в саморазвитие, образования в самообразования. Вне самообразования идея карьерного развития неосуществима. Самообразование будет способствовать продуктивному формированию карьерных компетенций, если:

– в процессе самообразования реализуется потребность к собственному развитию и саморазвитию как движущей силе карьерного роста;

-осуществляется взаимосвязь личностного и профессионального саморазвития и самообразования;

– студент владеет способами самопознания и самоанализа, осознает как позитивные, так и негативные моменты своей будущей профессиональной деятельности, признает необходимость постоянного совершенствования и является открытым для изменений;

– студент обладает способностью к рефлексии – деятельности, направленной на осмысление собственных действий, своих внутренних чувств, состояний, переживаний, анализ этой деятельности и формулирование выводов.

Формирование карьерных компетенций студента в процессе вузовского обучения невозможно без блока мониторинговых процедур и карьерного тьюторинга. С этой целью необходимо создание в учебном заведении центров профориентации и трудоустройства, студенческих кадровых агентств, акмеологических центров, реализующих консалтинговые программы по развитию карьеры. Стратегическим направлением деятельности подобных служб является психолого-педагогическая и организационная поддержка карьеры, которая обеспечивается профессионалами (педагогами, психологами, коучингами, тьюторами). В рамки предлагаемой технологии логично вписывается акмеологическая служба. Эта служба занимается карьерным коучингом и вопросами трудоустройства студентов, выступая в качестве посредника между образовательными учреждениями и будущими педагогами, и реализуя собственные программы содействия трудоустройству студентов. В практике деятельности данной службы используются такие формы работы как ведение базы данных выпускников и вакансий в сфере педагогической профессии; консультирова-

ние студентов по вопросам трудоустройства и составления резюме; проведение «Дней карьеры» и «Ярмарок вакансий»; организация круглых столов с руководителями общеобразовательных учреждений и органами управления образованием и т. д.

В результате участия в данных мероприятиях студенты приобретают знания о реальной ситуации на рынке труда, возможных способах поиска работы, правовых аспектах взаимоотношений с работодателями; а также умения анализировать изменения, происходящие на рынке труда, учитывать их в процессе профессионального обучения, составлять резюме и т. д.

Так как процесс карьерной профессионализации является сложным и нелинейным, необходим постоянный мониторинг процесса формирования карьерных компетенций и профессионально-личностного развития студентов. При этом вуз берет на себя определенную социальную ответственность за успешное начало профессионального пути и благоприятный стартовый уровень карьеры молодого специалиста: проводятся маркетинговые исследования рынка образовательных услуг, внедряются дополнительные образовательные программы, способствующие повышению конкурентоспособности будущих педагогов и т. д. Из числа наиболее успешных студентов формируется собственный кадровый резерв.

Таким образом, процесс формирования и развития карьерных компетенций является неотъемлемой составляющей профессионального и карьерного развития современного молодого специалиста и является показателем успешной профессиональной социализации.

Предложенный вариант технологии формирования карьерных компетенций студентов в период вузовской подготовки, включающий совокупность компонентов, отражающих системный характер данного процесса и логику взаимосвязи целей, задач, содержания, функций, форм, методов, не исчерпывает всей полноты решения проблемы карьерного развития будущих педагогов, а предлагает лишь один из путей ее решения.

Библиографический список

1. Деркач А. А. Акмеология в вопросах и ответах. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2007. – 108 с.

2. *Кашлач В. М.* Становление профессиональной мобильности педагога в процессе профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 28–34.

3. *Миронова-Тихомирова А. С.* Психологическая структура карьерной готовности выпускника вуза: автореферат дис…канд. психол. наук. – Хабаровск, 2006. – 24 с.

4. *Могилевкин Е. А.* Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.

УДК 378.14

Балгабекова Гульмира Газизовна

Магистрант группы МВМ-11(2) Карагандинского Государственного Технического Университета, hippo_86@mail.ru, Караганда

Коростелева Наталья Александровна

Магистр педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций и социально-гуманитарных дисциплин, Международной Бизнес Академии, korostel_@mail.ru, Караганда

Булахтина Ольга Юрьевна

Магистр педагогики и психологии, преподаватель кафедры иностранных языков Карагандинского Государственного Технического Университета, obulakhtina@gmail.com, Караганда

Джантасова Дамира Дулатовна

К. п. н., доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Карагандинского Государственного Технического Университета, damira.jantassova@gmail.com, Караганда

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость наличия этнокультурной компетенции у выпускников вузов в современных условиях полиэтничного образовательного пространства. Рассмотрены различные подходы к содержанию этнокультурного образования в мировом сообществе. Авторами приводятся данные результатов экспериментального исследования уровня этнокультурной компетенции студентов различных факультетов. Акцентируется внимание на иноязычной коммуникативной компетентности студентов факультета иностранных языков.

*Ключевые слова***:** этнокультурная компетентность, межкультурное взаимодействие, этнокультурная идентичность, этнокультурное образование.

Balgabekova Gulmira Gazizovna

Undergraduate of material science faculty in Karaganda State Technical University, hippo_86@mail.ru, Karagandy

Korostelyova Nataliya Alexandrovna

Master of pedagogic and psychology, head teacher of cross-cultural communication and social humanities department in International Business Academy, korostel_@mail.ru, Karagandy

Bulakhtina Olga Yuryevna

Master of pedagogic and psychology, English teacher of foreign languages department in Karaganda State Technical University, obulakhtina@gmail.com, Karagandy

Jantassova Damira Dulatovna

Candidate of pedagogical science, associate professor, head of foreign languages department in Karaganda State Technical University, damira.jantassova@gmail.com, Karagandy

ETHNIC AND CULTURAL COMPETENCE'S DEVELOPMENT OF STUDENTS OF DIFFERENT FACULTIES

Abstract. The article discusses the issue of necessity of presence of the ethnocultural competence at graduates of high schools in modern conditions of multiethnic educational space. Various approaches to the maintenance of ethnocultural formation in the world community are considered. Authors cite the data of results of an experimental research of level of the ethnocultural competence of students of various faculties. The attention is focused on communicative competence of students of foreign languages faculty.

Key words: Ethnocultural competence, intercultural interaction, ethnocultural identity, ethnocultural formation.

Специфика современного Казахстана определяется полиэтническим и многоконфессиональным составом населения. В республике проживают представители многих наций и национальностей. Некоторые из них компактно, что усиливает этнокультурное многообразие и особенности Республики Казахстан [1].

В настоящее время обособленное существование народов и культур кажется невозможным благодаря усилению миграционных и демографических процессов, увеличению числа этнически смешанных семей, образованию многонациональных коллективов в социальных институтах. Люди сталкиваются с разнообразием культурного окружения, с иной системой ценностей, что зачастую приводит к непониманию и столкновениям [2, с. 35].

Для того чтобы избежать негативных последствий полиэтничности каждый человек должен выступать активным носителем опыта в области этнокультур и межэтнического взаимодействия, принимать своеобразие образа жизни конкретных этнических общностей, находить адекватные модели поведения с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой эффективности в совместной деятельности [3, с. 146]. Все эти знания и умения человек приобретает не только и не столько стихийно, сколько в специально организованной деятельности. Этнокультурное образование – это образование, направленное на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры [1].

Высшая школа является одним из основных институтов, призванных воспитать в студентах вышеперечисленные умения и навыки, совокупность которых в дальнейшем будет называться этнокультурной компетентностью. В данной статье были проанализированы две составляющих термина «этнокультурная компетентность» – качественная (этнокультурная) и функциональная (компетентность), рассмотрены различные определения термина «этнокультурная компетентность» (Н. Г. Арзамацева, Г. С. Голошумова и др.). На основе анализа определений был сделан вывод, что наиболее полным и емким из всех предложенных определений является определение, данное Т. В. Поштаревой [4, с. 23]. Вслед за данным автором, в дальнейшем в статье под этнокультурной компетентностью будет пониматься свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию [5, с. 45]. Внутренняя целевая направленность формирования этнокультурной компетентности заключается не только в том, что студент должен быть «держателем» акций-знаний в области этнокультуры и межэтнического взаимодействия, но и их активным пользователем, то есть не подстраивал свое поведения под других людей и обстоятельства, а творчески взаимодействовал с ними. В целом этнокультурная компетентность предполагает наличие такого объема знаний и умений, который необходим не только для того, чтобы приспособиться к реалиям полиэтнической среды, но и достаточного для того, чтобы быть готовым активно действовать в ней.

На основе исследования различных авторов (М. Л. Воловикова, Г. С. Голошумова, Т. В. Поштарева), был проведен анализ структуры этнокультурной компетентности, выявлено, из каких компетенций она должна состоять и наполнены данные компетенции содержанием. Структуру этнокультурной компетентности можно представить как состоящую из элементов:

– знанивая компетенция: владение культурологическими знаниями, знаниями о стратегиях, механизмах и приемах, необходимых для успешного межкультурного диалога, знание иностранного языка;

– социальная компетенция: умение справляться с собственными негативными реакциями на другие культуры, владение эмпатией, умение включаться в совместную деятельность иноэтническим окружением;

– самокомпетенция: умение понять, какое влияние на мое “я” оказывают культурные ценности и представления, саморефлексия, открытость;

– деятельностная компетенция: навыки поведенческой подвижности, определяемой как умение выбирать ситуативно-об-

условленную модель поведения, умение управлять процессом коммуникации, практические умения, опыт адекватного, эффективного поведения в ситуации межкультурного взаимодействия и его сознательного моделирования. Таким образом, можно утверждать, что в этнокультурной компетентности содержится знанивый аспект, который подразумевает знания о своей и чужих культурах, правильные представления о схемах межкультурного общения, знания о стратегиях, механизмах и приемах, необходимых для успешного межкультурного диалога, умение понять, какое влияние на мое "я" оказывают культурные ценности и представления, знание иностранного языка; эмоциональный аспект, включающий адекватное отношение студента к своей и чужим культурам, сопереживание и эмпатию по отношению к представителю других культур, умение справляться с собственными негативными реакциями на другие культуры, саморефлексию и открытость; и деятельностный аспект, предполагающий умение включаться в совместную деятельность с иноэтническим окружением, навыки поведенческой подвижности, практические умения, опыт адекватного, эффективного поведения в ситуации межкультурного взаимодействия. Все три аспекта необходимы для правильного построения межкультурного взаимодействия.

По нашему мнению, данные компетенции должны целенаправленно развиваться в высшей школе Казахстана. Именно получая высшее образование, личность должна получать знания, умения, навыки и опыт в области межэтнического диалога в ситуации жизни в полиэтническом обществе. Таким образом, мы уверены, что этнокультурная компетентность должна целенаправленно формироваться в рамках специальных курсов в высшей школе, таких как «Введение в межкультурную коммуникацию». «Этнопсихология», «Этнопедагогика», «Этническая толерантность» и других. Существует, на наш взгляд, и приоритет в выборе факультета, на котором повышение этнокультурной компетентности обязательно. Выбор здесь очевиден. Студенты факультета иностранных языков как никто другой должны обладать устойчивой этнокультурной компетентностью наравне с коммуникативной, языковой и речевой компетентностью. Это объясняется тем, что в ходе своей профессиональной деятельности они должны не только сталкиваться с неродными культурами, но и быть своего рода «провожатыми» в эти культуры для других людей, не знающих языка и не обладающих развитой этнокультурной компетентностью. Поэтому проведенное мини-исследование было направленно на выявление уровня готовности к формированию этнокультурной компетентности у студентов факультета иностранных языков МБА (Международная Бизнес Академия) в сравнении со студентами других факультетов. Первоначальное предположение состояло в том, что уровень готовности к формированию этнокультурной компетентности студентов факультета иностранных языков гораздо выше уровня студентов других факультетов КарГТУ.

Для определения уровня готовности к формированию этнокультурной компетентности студентов нами был использован опросник заимствованный из монографии Т. В. Поштаревой [4, с. 270–276]. Для выявления сформированности у студентов уровня готовности к формированию этнокультурной компетентности в опроснике выбраны следующие критерии: когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностно-практический. С помощью данного опросника изучаются следующие показатели: знание своей и других этнокультур – известных (в прошлом и настоящем) общественных деятелей, представителей науки и культуры, традиционных ремесел и видов деятельности, блюд национальной кухни, традиций и обычаев, танцев, песен, фольклора и др. ; отношение к этнокультурному разнообразию и этнофорам; отношение к этнокультурным различиям и их учет при общении; мотивация к изучению этнокультур; испытываемые чувства, связанные с этничностью; владение этноспецифическими умениями, родным и иностранными языками; готовность и способность включаться в межэтническое взаимодействие, стратегия поведения в конфликтной ситуации; соблюдение традиций и обычаев своего народа [5, с. 45]. Целью опросника было исследовать индивидуальный уровень этнокультурной компетентности каждого опрошенного. Второй частью исследования был показ ау-

дитории короткого ролика с последующим его обсуждением. Выбор видео-ролика был обусловлен несколькими критериями: во-первых, непродолжительностью (время показа не должно превышать 1 минуту), во-вторых, тематикой: она должна быть остро социальной, чтобы ролик потребовал живого отклика со стороны аудитории, в-третьих, возможностью неоднозначности отклика на ролик, что дало бы нам представление об уровне готовности аудитории в целом к формированию этнокультурной компетентности. Во время обсуждения ролика мы оценивали уровень развития компетенций, составляющих этнокультурную компетентность. Общее количество студентов, участвующих в опросе составило 66 человек, из них 33 – студенты 3 и 4 курса факультета иностранных языков МБА, будущие преподаватели и специалисты в области межкультурной коммуникации, обучающиеся на отделениях немецкого, английского языков; 33 – студенты факультета машиностроения КарГТУ. В целом, анализ результатов диагностического исследования показал, что уровень готовности к формированию этнокультурной компетентности студентов факультета иностранных языков значительно отличается от уровня студентов факультета машиностроения. Так 21,2 % (7 чел) студентов факультета машиностроения КарГТУ показали низкий уровень такой готовности, в то время как из студентов факультета иностранных языков низкий уровень показали только 3 % (1 чел). Уровень ниже среднего показали 30,3 % (10 чел) студентов факультета машиностроения и 3 % (1 чел) студент факультета иностранных языков. Средним уровнем обладают 45,5 % (15 чел) студентов факультета машиностроения и 22 % (7 чел) студентов факультета иностранных языков. К сожалению, уровень выше среднего показал всего 1 студент факультета машиностроения – 3 %, а высокий уровень не показал никто из студентов факультета машиностроения КарГТУ. Что же касается студентов факультета иностранных языков, уровень выше среднего показали 54 % (18 чел) студентов и высокий уровень – 18 % (6 чел). Результаты анализа диагностического исследования отражены на рисунке.

Вторая часть исследования (просмотр видео) также показала некоторые различия в уровне готовности к формированию этнокультурной компетентности студентов факультета машиностроения КарГТУ и студентов факультета иностранных языков МБА. Если знаниевый аспект компетентности безусловно выше развит у студентов факультета иностранных языков, то студенты факультета машиностроения КарГТУ показали высокий уровень эмпатии и сопереживания по отношению к представителям других культур, выявили положительное отношение к представителю негроидной расы, что показывает высокий уровень эмоциональной составляющей, которая слабо развита у студентов факультета иностранных языков.

Таким образом, мы видим, что наша гипотеза подтвердилась – уровень готовности к формированию этнокультурной компетентности студентов факультета иностранных

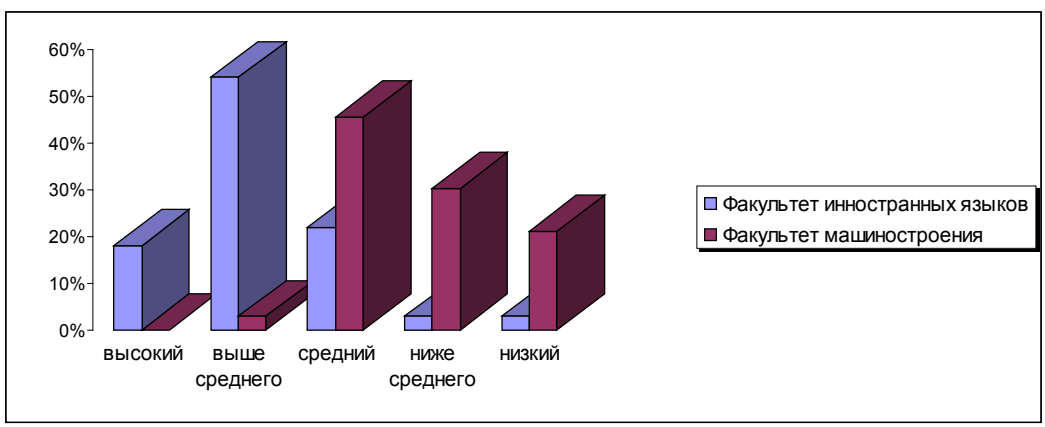


Рис. Уровень готовности к формированию этнокультурной компетенции студентов.

языков гораздо выше уровня студентов факультета машиностроения КарГТУ. Однако высоким уровнем готовности к формированию этнокультурной компетентности обладают всего лишь 18 % студентов факультета иностранных языков, и большинство из них показали низкий уровень эмоциональной составляющей, в то время как на сегодняшний день современное общество требует от каждого выпускника факультета иностранных языков высокого уровня сформированности этнокультурной компетентности, включая все составляющие ее компетенции и аспекты. Следовательно, перспективы нашего исследования заключаются в том, чтобы апробировать различные средства и приемы, подходящие для развития у студентов факультета иностранных языков этнокультурной компетентности (в частности эмоциональной составляющей) в ходе специально организованных занятий. В ходе опытного обучения следует выявить наилучшие средства и приемы и составить рекомендации по формированию этнокультурной компетентности у студентов языковых факультетов. Сопутствующей задачей является вклад в совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности студентов с помощью аутентичного материала и коммуникативно-ориентированных заданий.

Библиографический список

1. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан. – Алматы.,1996. – 45 с.

2. *Поштарева Т. В.* Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 35–42.

3. *Поштарева Т. В.* Этнокультурная компетентность как педагогическая категория // Вестник Ставропольского государственного университета. Вып. 46. – Ставрополь: СГУ. – 2006. – С. 144–150.

4. *Поштарева Т. В.* Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: монография. – Ставрополь: Литера, 2006. – 300 с.

5. *Поштарева Т. В.* Формирование этнокультурной компетентно-сти учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Владикавказ, 2009. – 45 с.

УДК 74.580.215

Осипова Светлана Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, osisi@yandex.ru, Красноярск

Окунева Валентина Семеновна

Аспирант ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», ассистент каф. МИЕД Хакасского Технического Института – филиала СФУ, bolgan30@yandex.ru, Абакан

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ СПОСОБНОСТИ РАБОТАТЬ В КОМАНДЕ

Аннотация. В статье поставлена проблема формирования у студентов способности работы в команде. Теоретически обоснован выбор технологии проектного обучения как условие формирования этой способности.

Ключевые слова: способность работать в команде, технология проекта, проблемное обучение

Osipova Svetlana Ivanovna

Doctor of pedagogical sciences, professor, Siberian federal university, osisi@yandex.ru, Krasnoyarsk

Okuneva Valentina Semenovna

Assistant of the chair. МИЕД of the Khakas Technical Institute– the branch of the FAS, bolgan30@yandex.ru, Abakan

PROJECT ACTIVITIES IN THE FORMATION OF THE STUDENTS ' ABILITY TO WORK IN A TEAM

Abstract. There is the problem of student's formation to be capable to work in team. Theoretically based choice of the technology of project activity is a condition of this capability formation.

Keywords: capability to work in team. technology of project, problem teaching.

Анализ актуальных способностей студентов, будущих специалистов осуществлять деятельность в команде в профессиональных целях, использовать свой коммуникативный потенциал показывает, что уровень данных умений студентов не вполне соответствует требованиям, которые предъявляют к выпускнику работодатели и Государственный стандарт высшего профессионального образования. Исследователи ставят вопрос о необходимости и целесообразности социально-психологической подготовки студентов к работе в команде, однако, конкретные пути такой подготовки мало разработаны. В профессиональной педагогике вопросы формирования у студентов способности работать в команде пока не находят должного внимания.

В данном исследовании под командой будем понимать сплоченную социальную общность, члены которой имеют высокий уровень профессиональной подготовки, разделяют цели, ценности, общие подходы к реализации совместной деятельности, обладают взаимодополняющими умениями, способны выполнять любые внутрикомандные роли, принимать на себя ответственность за конечные результаты деятельности, что позволяет достичь синергетического эффекта при выполнении конкретной деятельности.

Проведенный нами контент- анализ по выявлению личностных качеств, способствующих работе в команде, определил эти качества:

– аналитические:

– анализировать проблемную ситуацию, выявлять проблемы, проявлять самостоятельность и неординарность мышления, фиксировать, анализировать результаты, строить гипотезы, осуществлять отбор необходимой информации из литературы, осуществлять рефлексию проделанной работы, обобщать, делать выводы, прогнозировать последствия своей деятельности и деятельности всей команды;

– деятельностно- коммуникативные:

– способность к взаимодействию, к диалоговому общению, к изложению четко и обоснованно своих мыслей, выслушивать собеседника, понять другого, конструктивно критиковать, общительность, контактность и дипломатичность в высказывании своего мнения;

– организаторские:

– планировать деятельность, четко и обоснованно формулировать задачу, осуществлять контроль, умение выбирать соответствующую роль, выигрышно показывать и презентовать продукт своей и командной деятельности.

Рассмотрим возможность их формирования у студентов в образовательном процессе вуза. Категория «формирование» применительно к человеку означает содержательное обогащение человека, сопровождающееся возникновением, оформлением и изменением внешне проявляющихся особенностей.

Формирование личности представлено как:

– процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды;

– целенаправленное развитие личности или каких- либо ее сторон, качеств;

– процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений» [цит. по 7, с. 33].

В этом определении заложены три важных для нас положения:

– формирование личности связано ее с развитием;

– субъектность личности определяет ее развитие;

– процесс развития личности происходит через приобретение опыта.

Формирование личности Н. Ф. Голованова определяет «как совокупность процессов качественного изменения психической целостности человека: совершенствование функциональной готовности, формирование операционных систем психических новообразований, которые обеспечивают личности возможность относительно успешно решать свои жизненные проблемы» [2, с. 23]. Будем опираться на такое понимание процесса формирования личности, так как согласны, что процесс «формирование» объясняет механизм становления и совершенствования личности.

В современной педагогике преобладает подход к формированию личности через создание условий. В русле нашего исследования, должны быть определены и созданы условия, обеспечивающие саморазвитие личности, способной к работе в команде. Под педагогическими условиями будем понимать организацию образовательного процесса, построенного на принципах личностно ориентированного подхода, который предполагает позицию субъекта- члена команды и способствует накоплению личностного опыта межличностного общения, с опорой при взаимодействии на мотивационно- ценностную сферу, «Я» – концепцию партнера по командной деятельности.

Поскольку личность проявляется в деятельности, то формирование профессионально значимых качеств студента, которые в дальнейшем обеспечат ему эффективность и успешность, как субъекту труда, должно осуществляться в неразрывной связи с самой его деятельностью. В частности, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева отмечает, что возможность работать в команде дает каждому человеку серьезную поддержку и перспективы роста как личности [1, с. 10]. Формирование его умений общения и взаимодействия на уровне тактики и стратегии командной деятельности будет способствовать обретению студентом личностно- индивидуального опыта работы в команде. Мы согласны с Е. В. Бондаревской, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткиным, А. М. Новиковым, которые предлагают строить обучение через обретение студентом опыта [4, с. 92]. При этом личностно- субъективный опыт работы в команде будет аккумулироваться у студента через следующие компоненты:

– когнитивный опыт личности;

– практический опыт;

– опыт эмоционально-ценностного отношения.

Когнитивный опыт студента, в рамках нашего исследования, будет накапливаться в форме теоретического знания о способах деятельности личности в команде, а также через формирование выявленных выше аналитических качеств.

Практический опыт студента будет аккумулироваться через систему деятельностно- коммуникативных личностных качеств, формирующихся в активной деятельности.

Опыт эмоционально-ценностного отношения, являющийся по существу, опытом оценивания своих потребностей, интересов, стремлений и определения своей личностной позиции, позволит раскрыть сущность нравственных командных ценностей и вызвать переживания своего отношения к ним, что будет служить проявлением «самости». Данный опыт будет способствовать формированию аналитических и организаторских способностей.

Считаем важным еще раз акцентировать, что студент, как субъект будущей командной деятельности формируется по мере приобретения опыта, когда профессиональная активность порождается в преобразовании деятельности и себя самого (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин).

Определим педагогическую технологию, которая будет способствовать обретению студентом опыта командной работы. В нашем исследовании «Педагогическая технология – это последовательность педагогических действий (цепочка процедур), выстроенная в строгом соответствии с целевыми установками, определяющая и гарантирующая достижение конкретных результатов» [5]. Сегодня образовательный процесс в вузе построен на индивидуально-групповой форме обучения студентов. На занятиях применяются разнообразные технологии обучения, классифицированные по различным основаниям: по признаку новизны, по результату обучения, по ориентации средств обучения на определенные структуры личности, по доминирующей учебной форме, по характеру педагогического взаимодействия.

При выборе педагогической технологии будем ориентироваться на такие, которые будут способствовать:

– становлению субъектной позиции студента (целеполагание, рефлексия, активная творческая деятельность, самостоятельность, самообразование);

– обогащать студентов опытом командной работы.

Для нас интересны активные технологии обучения. Сущностью активных технологий, при которых студент поставлен в позицию «добытчика знаний», является рефлексивная деятельность учащихся, как в интеллектуальном, так и в эмоционально личностном плане. Именно рефлексивная деятельность участвует в создании личного опыта студента (для нас это обязательное условие при выборе технологии обучения). Это опыт впечатлений и переживаний предметно практической деятельности, взаимодействия и общения - основных компонентов личности.

Освоение учебного содержания происходит в совместной деятельности педагога и студентов и строится в определенной логике:

– ставится проблема («открытие» нового знания);

– выдвигается гипотеза или гипотезы, как предложения возможного замысла решения проблемы;

– логическая проверка гипотез, некоторые гипотетические выводы;

– наблюдения или эксперимент, которые позволят отвергнуть гипотезу или принять логические выводы.

Личный опыт практической деятельности студентов, их взаимодействие и общение – вот что находится в центре внимания педагога.

При этом педагог «убирает» свою организующую роль в учебном процессе, занимая открытую личностную позицию.

Элективность технологии, выражающаяся в предоставлении студенту определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, оценивания результатов обучении, способствует повышению осознанности обучения, усвоению всех компонентов деятельности и развитию у студентов ответственности за сделанный выбор и его результаты, с последующей рефлексией [2, с. 243].

Рефлексивная деятельность, способствующая обогащению опытом, а также направленность обучения, отбор его содержания, способы мотивации и организация педагогического взаимодействия- вот в чем особенность активных технологий. Сравнение активных технологий обучения с точки зрения формирования качеств студента, способствующих работе в команде, позволяет выделить технологию проектной деятельности как модель командной работы.

Технология проекта (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Е. Паркхерст, Е. Коллинс, С. Т. Шацкий, К. Н. Вентцель, А. У. Зелен-

ко, М. М. Пистрак) относится к проблемным технологиям обучения, позволяющим организовать целенаправленную деятельность студентов. А также средством развития у будущего работника профессионально важных умений и личностных качеств. Основой проекта выступает проблема, разрешение которой в условиях личностно ориентированной педагогической деятельности актуализирует у студентов полученные знания, приобретается личный опыт их практического применения, что способствует более глубокому усвоению знаний, развитию познавательных навыков, формированию умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитию аналитического мышления, развитию организаторских и коммуникативных умений.

Работа над проектом строится в логике деятельности, имеющей личностный смысл для студента, что повышает его мотивацию в учении. А ценность этой технологии в том, что условия организации проекта способствуют переходу знаний в убеждения и способствуют обогащению опытом. Накопление студентами опыта тесно связано с их рефлексивными действиями по выполнению творческих заданий, которые характеризуются готовностью и способностью студентов творчески осмысливать и преодолевать проблемные ситуации; умениями обретать новый смысл и ценности, ставить и решать нестандартные задачи как в коллективных условиях, так и индивидуальных, адаптироваться в непривычных межличностных системах отношений (Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко). Данная технология вырабатывает устойчивые интересы, постоянную потребность в творческих поисках, так как вне деятельности интересы и потребности не возникают, открывает перспективу в развитии рефлексии, ведет к сапопознанию и пониманию Другого. Проблеме творческой деятельности обучающихся посвящены работы Т. М. Давыденко, Л. В. Занкова, И. Б. Котовой, Г. А. Балла, М. И. Махмутова, Т. И. Шамовой, А. И. Савенкова и др., в которых акцентируется внимание на таком аспекте проблемы, как организация их совместной творческой деятельности с помощью создания проблемных ситуаций. Проблемы организации творческих ситуаций и способов их решения разработаны Г. С. Альтшуллером, В. И. Андреевым, И. Я. Лернером, П. И. Пидкасистым, А. В. Хуторским и др.

Педагогические условия, создаваемые для эффективного формирования личности, способной работать в команде, нами будут реализовываться через вовлечение студентов в проектную деятельность, обеспечивающую накопление личностного опыта интерактивного взаимодействия в команде.

Технология проекта в рамках личностно- ориентированной парадигмы, задает пространственно- временной континуум, ориентированный на смысловую составляющую командной деятельности. Когда каждый студент в сотрудничестве видит ценностный смысл. И одновременно студент, как личность, пропускает через свое «Я» понимание сотрудничества, как необходимое условие приобретения субъектного опыта коллегиальной работы, выражаемого в умении подчинять свои интересы интересам команды, опыта ответственности за выбор, принятия решения, умения анализировать результаты деятельности, при необходимости идти на оправданный риск. При этом работа студентов в проекте, понимаемая нами как педагогически организованное взаимодействие, построенная на гуманистических принципах и понимании студента как субъекта командной деятельности, в контексте нашего исследования, должна обогатить его индивидуальным опытом:

– целеполагания, которое является задачей первостепенной важности для любой деятельности и выполняет функцию вектора деятельности (целеполаганием называют возникновение цели, ее выделение, определение, опознавание). Опыт целеполагания учит студента ставить реальные, то есть соответствующие действительным возможностям, цели.

– рефлексии командной деятельности для учета дальнейшего недопущения ошибок и рационального шага вперед. Опыт рефлексии вооружит студента умениями эффективного межличностного диалогового общения и партнерского взаимодействия в команде. Он будет способствовать осознанию широкого социального контекста межличностного общения на основе анализа моральных и этических критериев, и который вооружит

студента умением учитывать при общении моральную и этическую сторону.

– формирования самостоятельности, стремления к самообразованию, осознания собственной ответственности за свои результаты работы в команде и за работу всей команды;

– осознания результата деятельности, как интеллектуального продукта всей команды, будет способствовать зарождению корпоративной культуры, под которой мы будем понимать совокупность норм, ценностей, моделей поведения, принятых в данной группе и ролей, наиболее подходящих студентам в процессе работы над проектом. Элементы корпоративной культуры, которые усвоит студент при работе в проекте, в дальнейшем послужат «основой», на которой будут строиться отношения студентов, как будущих членов профессиональной команды. Позитивный опыт овладения студентом моделями поведения в группе, в условиях преобладания коллективной мотивации, при повышении степени информированности членов группы, работающих над проектом, при наличии мотивации каждого, позволит в дальнейшем быстрее адаптироваться и эффективно работать в профессиональной команде.

Работа в проекте инновационная, так как согласно классификации Г. И. Кругликова, к инновационным технологиям профессиональной подготовки кадров можно отнести технологии на основе активизации деятельности учащихся. Для нас важно, что при работе в проекте у студента возникает потребность (и возможность ее удовлетворения) в групповых обсуждениях, диалоге,

Таблица

Качества личности студентов, подлежащие формированию в зависимости от вида проектной деятельности

Этапы деятельности	Деятельность студентов	Качества личности, подлежащие формированию у студентов
1. Выбор темы проекта	Студенты отбирают возможные темы, обсуждают и принимают общее решение по теме	Аналитические Коммуникативные
1.1. Формирование творческих групп	Студенты обсуждают и предлагают варианты разбиения на индивидуальные задания и виды деятельности. Каждый студент выбирает одну из них для себя (т.е. выбирает себе роль или роли). Студенты группируются в соответствии с ними в команды	Организаторские
1.2. Подготовка материалов к исследовательской работе: формулировка вопросов, на которые нужно ответить, задание для команд, отбор литературы	Вопросы для поиска ответа вырабатываются в командах с последующим обсуждением. Студенты участвуют в разработке заданий и поисковой деятельности необходимой литературы	Аналитические Организаторские
2. Разработка проекта	Студенты осуществляют деятельность по выполнению индивидуальных заданий, взаимодействуют для выстраивания общего результата деятельности команды	Аналитические
3. Оформление результатов	Студенты во взаимодействии оформляют результаты в соответствии с принятыми правилами	Организаторские Коммуникативные
4. Презентация	Докладывают о результатах своей работы и работы всей команды	Коммуникативные
5. Рефлексия	Оценивают свою деятельность, подводят итоги работы, высказывают пожелания, коллективно обсуждают оценки за работу	Аналитические

ведь в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и пр., то есть стремятся, как отмечает А. Н. Леонтьев, при этом выработать общий смысл [цит. по 1]. Такое обучение становится не только эффективным средством познания, но и средством ценностного осмысления личностью своего отношения к миру, к профессии, к самому себе. Нашим обоснованием применения технологии проекта, с позиции «гуманистической педагогики», является следующее- деятельность студентов в команде по выполнению проекта оказывается не только в качестве необходимого условия существования самого проекта, но и выступает как средство формирования гуманных отношений между студентами. По этой причине мы должны обозначить несомненную важность проекта, как способа формирования личности студента, а также тех качеств, которые характеризуют ее как гуманную личность.

Нами произведено соотнесение каждого этапа проектной деятельности с требуемыми качествами, подлежащими формированию.

Формирование в проектной деятельности качеств личности студентов, необходимых для работы в команде (см. табл.).

Интерактивность технологии проекта будет способствовать:

– формированию и развитию у студентов: коммуникативных навыков и умений; эмоциональных контактов между студентами (умение жить в диалоговой среде; понимание, что такое диалог и зачем он нужен);

– формированию и развитию аналитических способностей, ответственного отношения к собственным поступкам;

– формированию и развитию организационных навыков планирования (способность прогнозировать и проектировать свое будущее).

Считаем важным подчеркнуть, что работа в проекте, по своей дидактической сущности, дает возможность студенту занять активную позицию, обеспечивает закрепление ценности и способов командных форм деятельности при решении проектных задач. Обязательное требование при работе студентов в проекте- каждый этап проекта для педагога должен иметь свой конкретный продукт, в виде сформированного качества личности [6].

Библиографический список

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М.: Наука, 2003. – С. 10.

2. *Голованова Н. Ф.* Общая педагогика. Учебное пособие для вузов. – СПб.: Речь, 2005. –317с.

3. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Технология создания команды. – СПб.: Речь, 2004. – 216 с.

4. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

5. *Осипова С. И.* Теоретическое обоснование и реализация модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащихся: дис. … док. пед. наук. – Томск, 2000. – 250 с.

6. *Прозументова Г. Н.*, *Малкова И. Ю.,* Проектирование в высшей школе: содержание образовательного результата // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – Вып. 7 (70). – С. 13–18.

7. *Сливина Т. А.* Формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза: дис… канд. пед. наук. – Красноярск, 2008. – 248 с.

УДК 159.9:378

Нафиков Денис Геннадьевич

Преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Пермского института ФСИН России, адъюнкт Академии ФСИН России, novan82@yandex.ru, Пермь

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА-КИНОЛОГА УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация: В данной статье дается психологический анализ кандидатов поступающих на учебу в образовательные учреждения ФСИН России и анализируется необходимость формирования профессионально значимых качеств в ходе учебно-воспитательного процесса. Рассмотрены различные подходы к понятию «профессионально-значимые качества» в исследованиях отечественных ученых и формирование единой системы профессионально значимых качеств как ключевого аспекта профессионального становления личности сотрудника УИС.

Ключевые слова: отдел охраны, профессионально значимые качества, курсант, профессиональная деятельность.

Nafikov Denis Gennadevich

lecturer of the Chair of the Humanities, Social and Economic Disciplines of Perm Institute of the Federal Penal Service, novan82@yandex.ru, Perm

FORMATION OF PROFESSIONAL SIGNIFICANT QUALITIES OF PERSONALITY OF A WOULD-BE PROFESSIONAL DOG-HANDLER IN PENAL SYSTEM

Abstract. The article deals with the psychological analysis of educational institutions of the Federal Penal Service entrants. The author considers the necessity of formation of professionally significant qualities in the course of educational process. Different viewpoints on the concept “professionally significant qualities” in studies of Russian scholars are viewed.

Keywords: Unite of guard, Professionally Significant Qualities, cadet, professional activity.

В соответствии с Концепцией реформирования уголовно-исполнительной системы до 2020 года кардинально меняется система учреждений и обеспечивается переход отечественной пенитенциарной системы к европейским стандартам. Наряду с этим происходит оптимизация системы охраны исправительных учреждений, вводятся интегрированный, прогрессивный способ охраны. Меняется структура кинологических отделений, входящих в состав отделов охраны учреждений и расширяются выполняемые ими задачи. Особенно важным в условиях реформирования является развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов-кинологов. Проблема совершенствования качества профессиональной подготовки, формирования у выпускника творческого потенциала, умения решать профессиональные задачи, требует специально организованной работы по развитию профессионально значимых качеств данных специалистов.

Профессиональное становление личности как субъекта деятельности неразрывно связано с изменением его индивидуально – личностных особенностей, что также предполагает и соответствующие изменения его профессионально – значимых качеств. Специфика профессиональной деятельности в уголовно– исполнительной системе предъявляют особые требования к личностным и профессиональным качествам выпускника. Чем выше развиты профессионально-значимые качества необходимые в профессиональной деятельности, тем выше мотивация и удовлетворенность трудом, что способствует снижению текучести кадров и

способствует закреплению выпускников на службе.

Психологи не одно десятилетие занимаются изучением профессионально значимых качеств, влияющих на профессиональную деятельность. В связи с тем, что термин «профессионально-значимые качества» в психологии имеет неоднозначную трактовку, необходимо обозначить ключевые моменты данного понятия.

По мнению Б. Г. Ананьева, изучение человека как субъекта труда не может ограничиться характеристиками подготовленности, опытности, мастерства, производительности и качества выполняемой в данный момент работы. Он подчеркивает, что при определении профессионально значимых качеств необходимо учитывать не просто сумму тех или иных качеств, а их определенную структуру, функциональный состав и различное сочетание, в котором возможно неравномерное развитие отдельных компонентов и их проявление в конкретной профессиональной деятельности.

В. Д. Шадриковым профессионально–важными качествами называются «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения», при этом автор включает в это понятие и способности. Профессионально значимые качества и их подсистемы выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности, следовательно, развитие данных качеств и их подсистем является ключевым моментом формирования психологической системы деятельности [7].

Качества личности специалиста по определению К. К. Платонова, характеризуют человека, как носителя профессионального сознания [3]. К. К. Платонов, считал профессионально значимые качества личностными свойствами, «совокупность которых является потенциальными ил актуальными способностями к данной деятельности, а ослабление их приводит к стойким ошибочным действиям при профессиональном обучении и в дальнейшем к снижению эффективности определенной профессиональной деятельности» [4, с 106]. Соотнося качества личности с определенной деятельностью, он выделил профессионально значимые и отрицательно значимые качества. Однако одно и то же качество в одной структуре личности может быть профессионально положительным, а в другой – отрицательно значимым.

В. Л. Марищук основываясь на концепции динамической функциональной структуры личности К. К. Платонова, считает, что профессионально значимые качества входят во все подструктуры личности: направленность, ценностные установки, моральные качества, уровень знаний, умений, навыков, характеризуют уровень развития психических процессов, связаны с биологически обусловленными типологическими особенностями. Профессионально-значимые качества это отдельные динамические черты личности, определенные психические свойства, физические характеристики, отвечающие требованиям профессии к человеку и способствующие успешному освоению данной профессией.

А. А. Деркач и Н. В. Кузьмина определяют профессионально значимые качества как «проявление психологических особенностей личности, необходимых для усвоения специальных знаний, способностей и навыков, а также для достижения общественно приемлемой эффективности в профессиональном труде». Эти особенности, по мнению ученых, включают в себя свойства: интеллектуальные (мышление), нравственные (поведение), эмоциональные (чувства), волевые (способность к самоуправлению), организаторские (механизм деятельности) [2].

Деятельность сотрудников-кинологов отдела охраны имеет несколько объектов труда и относится как к типу человек-природа, так и к типу человек-человек. Это обусловлено тем, что начальник кинологического отделения одновременно кроме непосредственной работы с собаками обязан осуществлять руководство личным составом отделений. Данная деятельность предполагает, что помимо сугубо специфичных знаний, умений и навыков, а также профессиональных качеств личности, таких как знание основ ветеринарии, владение методикой дрессировки собак, любовь к животным, эмпатия, исполнительность, ответственность и т. д., у начальника кинологического отделения должны быть развиты, организаторские способности, объективность, принципиальность, знания руководящих нормативно-правовых актов,

добропорядочность, трудолюбие, отзывчивость, требовательность, дисциплинированность, эмоциональная уравновешенность. Исходя из этого, специфика деятельности предъявляют особые требования к личностным и профессиональным качествам выпускника будущего специалиста-кинолога. Особая роль в этом направлении отводится образовательным учреждениям, их задачей является не только подготовка высококвалифицированного специалиста, но и формирование его профессионально-значимых качеств, являющихся одним из основных факторов успешной профессиональной деятельности.

Следовательно, значительно возрастает роль профотбора, психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса, в вопросах организации и проведения работы по формированию профессионально значимых качеств личности курсанта – будущего сотрудника УИС.

Насколько эта ситуация с каждым годом усложняется и, тем самым становится более актуальной, говорят следующие факты и анализ итогов вступительных испытаний в образовательные учреждения ФСИН России за последние несколько лет. На сегодняшний день в образовательном пространстве нашего общества сохраняет свою актуальность проблема несоответствия современного абитуриента ожиданиям преподавателей вуза. Начиная с 90-х гг. прошлого века, в системе высшего профессионального обучения выделяется противоречие в сфере педагогического взаимодействия: преподаватель с установками и ориентирами на студента середины 80-х годов и резко изменившийся с тех времен студент, несравненно более слабо мотивированный к процессу учения, не понимающий его смысла в собственной жизни и находящийся в вузе часто не за тем, чтобы овладевать некой конкретной профессией [5]. Многими педагогами отмечается факт снижения уровня знаний поступающих абитуриентов. Кроме того, морально-нравственный уровень учащихся, их культурные запросы нуждаются в корректировке, а подчас в методичном развитии со стороны преподавателя. Отсутствие у большинства вчерашних выпускников средней школы навыков самостоятельной работы, умения организовывать свой учебный график приводят к снижению успеваемости и даже отчислению из высшего учебного заведения [1].

Опираясь на результаты психологического изучения лиц поступающих в ведомственные образовательные учреждения ФСИН России можно сделать вывод, что в большинстве случаев отсутствует представление о будущей профессиональной деятельности, специфики учебного заведения, перспективах дальнейшего профессионального становления. Среди мотивов поступления абитуриенты указывают возможность бесплатно получить высшее образование, так же указываются такие размытые мотивы как желание стать военным, носить форму, причастность к важному делу – борьбе с преступностью, возможность физического совершенствования, семейная традиция и т. д. Имея подобную мотивацию и представление об учебе, как о веселом времени препровождения, курсант нередко начинает сталкиваться с трудностями в служебной деятельности и в освоении учебных дисциплин. У большинства присутствует устойчивое убеждение в том, что их всему должны обучить, что порождает пассивность в обучении, то есть курсанты часто демонстрируют иждивенческую позицию, желание получать но при этом не проявлять активность. Интерес к учебе проявляет чуть более 20% курсантов, а остальные демонстрирую низкую мотивацию к учебе, что значительно осложняет процесс развития профессионально значимых качеств.

Необходимо также отметить уровень развития психических познавательных процессов кандидатов на учебу. У большинства абитуриентов при первичном психологическом обследовании наблюдаются средние, а иногда и ниже средних показатели по интеллектуальному тесту структуры интеллекта Амтхауэра, который дает сведения о запасе относительно простых знаний у испытуемого, о развитии словесно-логического мышления, об аналитико-синтетических способностях, об умении сравнивать предметы, явления между собой. По его результатам можно сделать вывод об уровне сформированности у испытуемого системы научных понятий и в целом об уровне развития, которого он достиг на момент поступления в ВУЗ, а также способности к установлению логических умозаключений и способность

к оперированию пространственными образами. Косвенно данный тест определяет уровень развития наглядно-действенного мышления испытуемого и диагностирует уровень развития вербальной кратковременной памяти. Имея информацию об особенностях психических познавательных процессов, возможно, сделать прогноз на успешность обучения в институте. Данные показатели не являются плохими или хорошими они лишь свидетельствуют о том, что при изучении программы учебного курса, часть курсантов будут испытывать затруднения в подготовке к занятиям, особенно на первом этапе, когда начинаются абсолютно не знакомые дисциплины, которые в школе не изучаются. Для данной категории лиц требуется больше времени и концентрации внимания на усвоение материала, необходима дополнительная стимуляция активности, возможно даже контроль самоподготовки, консультирование, педагогическое и психологическое сопровождение.

Процесс адаптации к новым условиям учебного заведения предполагает освоение новых видов деятельности, совмещение учебной деятельности с выполнением служебных обязанностей. Происходит приспособление к учебному заведению, к обычаям и традициям, новым условиям быта в общежитии, новым формам использования времени. В совокупности с недостаточной подготовленностью к требованиям обучения в высшем образовательном заведении часть курсантов испытывает трудности в приспособлении к дисциплинарным требованиям ведомственного вуза и условиям проживания в общежитии казарменного типа, новым служебным функциям, жесткой регламентацией распорядка дня, а также возникают затруднения в построении конструктивных межличностных отношений в учебной группе.

Кроме того, при анализе данных центров психодиагностики, среди кандидатов на учебу во всех психологических профилях выявлены одинаковые тенденции в частности скрытая акцентуация характера по гипертимному типу. Что выражается в потребности в физической и социальной активности. Профессиональная адаптация у таких кандидатов успешна в сфере деятельности «человек – человек», требующей эмоциональной вовлеченности, широкого круга контактов, общественно-административной работы. Оптимальные условия адаптации: отсутствие жестких формальных рамок, возможность двигательной активности, самодемонстрации, поддержания позитивной самооценки [6].

С подобным психологическим профилем трудно сохранять концентрацию внимания в течение длительного времени, тяжело переживаются различные ограничения, возможно не согласие с определенными требованиями, что препятствует профессионально-личностному становлению в рамках учебно-воспитательного процесса и поэтому нуждаются в специальном воздействии.

Основываясь на вышеизложенном можно утверждать, целенаправленное развитие профессионально-значимых качеств будущих специалистов кинологов как одного из аспектов успешного профессионального становления с помощью психологических технологий позволит преодолеть возникающие трудности.

Библиографический список

1. *Болотова В. А.* Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление: монография. – Волгоград: Перемена, 2001. –190 с.

2. *Деркач А. А.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М., 1993. – 225 с.

3. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.

4. *Платонов К. К.* Проблема способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.

5. *Попков В. А., Коржуев А. В*. Теория и практика высшего профессионального образования: Учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования. – М.: Академический Проект, 2004. – 432 с.

6. *Смирнова И. В.* Психологический профиль кандидата на службу в ГУФСИН России по Пермскому краю и на учебу в ведомственные учебные заведения ФСИН // Актуальные проблемы реформирования уголовно-исполнительной системы: правовой и психологический аспект. Материалы конференции (Пермь 28.06.2011). – Пермь 2011. – 88 с.

7. *Шадриков В. Д.* Происхождение человечности: учебное пособие. – М.: Логос, 2004. – 296 с.

УДК 378.661.034

Игнатьева Татьяна Станиславовна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2 ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова», tatius67@yandex.ru, Чебоксары

О ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Аннотация: Проблема развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов на сегодняшний день является наиболее актуальной. Одним из способов решения этой проблемы может быть внедрение в воспитательный процесс медицинского вуза разработанной автором модели развития нравственной культуры у будущих врачей. Результаты диагностического исследования по выделенным автором критериям нравственной культуры доказывают эффективность данного подхода.

Ключевые слова: нравственная культура, студент-медик, критерий, уровень нравственной культуры, модель, диагностическое исследование.

Ignatjeva Tatjana Stanislavovna

Senior lecturer of Foreign Language Department № 2 of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Chuvash State University named after I. N. Ulyanov", tatius67@yandex.ru, Cheboksary

ABOUT THE PROBLEM OF MORAL CULTURE DEVELOPMENT IN STUDENTS OF MEDICAL INSTITUTES

Abstract: The problem of moral culture development of medical students is the most important nowadays. One of the means of solving this problem can be the introduction into the educational process of medical school the author's model of moral culture development in future doctors. The results of diagnostic research according to criteria, marked out by the author, prove the efficiency of the given approach.

Keywords: moral culture, medical student, criterion, level of moral culture, model, diagnostic research.

Коренные преобразования в современном российском обществе привели к сложной ситуации духовно-нравственного кризиса. Данная ситуация негативно отразилась на системе здравоохранения и на системе высшего медицинского образования. В связи с этим духовно-нравственное воспитание будущих врачей является важнейшей задачей современного отечественного высшего медицинского образования.

Изучение проблемы развития нравственной культуры у будущих врачей также обусловлено возрастающей неудовлетворенностью общества качеством оказываемой медицинской помощи, а также имеющимися в последнее время в медицинской практике откровенными и циничными случаями профессионального поведения врачей, неадекватного гуманистической сути медицинской деятельности. В связи с чем, мы считаем, что вопросы развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов, вопросы их личностно-профессионального развития являются на сегодняшний день наиболее актуальными.

По нашему мнению, процесс развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов – это многогранный, сложный и постоянно развивающийся процесс, который представляет собой взаимодействие компонентов целостного педагогического процесса, являющегося способом реализации содержания нравственного воспитания в медицинском вузе и представляющего собой систему соответствующих форм, методов и средств.

Изучив научные работы Н. Б. Крыловой, Л. И. Недели и ряда других ученых, а также диссертационные исследования Н. В. Жуковской, М. А. Тарарышкиной, М. А. Мартыновой [1–5], в которых проводится анализ современной нравственной культуры личности и особенно проблемы ее формирования в студенческие годы, и сделав анализ представлений о сущности и содержании понятия «нравственная культура», специфики профессиональной деятельности врача и особенностей развития нравственной культуры у будущих врачей, мы разработали модель процесса развития нравственной культуры в воспитательном процессе медицинского вуза.

В основу организации модели процесса развития нравственной культуры у будущего врача легли основные теоретические положения культурологического, деятельностного и личностно ориентированного подходов. Целью данной модели являлось совершенствование процесса развития нравственной культуры у будущих врачей. Для достижения поставленной цели мы определили следующие задачи:

– вооружение студентов системой нравственных знаний, представлений, понятий, убеждений;

– развитие позитивного отношения к жизненным и профессиональным ценностям, способности к эмпатии, нравственных качеств;

– развитие стремления к профессионально-нравственной самореализации в процессе исполнения социально-профессиональных ролей.

Основными направлениями работы по развитию нравственной культуры личности студента в воспитательном процессе в медицинском вузе мы определили:

– теоретическую подготовку (нравственное просвещение, формирование представлений, понятий и убеждений);

– практическую подготовку (формирование соответствующих духовно-нравственных качеств, умений и навыков, отношений, чувств, мотивов и т. д.);

– социально-личностную подготовку (деятельность по саморазвитию и самосовершенствованию, в том числе анализ и самоанализ, самоконтроль).

Разрабатывая содержание модели процесса развития нравственной культуры у будущих врачей, мы также проанализировали требования Государственного стандарта высшего профессионального образования по специальности 060101 – «Лечебное дело». Проведенный анализ показал, что работа по развитию нравственной культуры студентов осуществляется в недостаточном объеме. Решение этой проблемы мы видим в усилении, уточнении и конкретизация содержания нравственного воспитания студентов в медицинском вузе, с этой целью мы разработали и внедрили программу специальных занятий по основам нравственности в деятельности врача, в содержание которых входили теоретические и практические занятия, развивающие нравственную культуру у студентов медицинских вузов.

Экспериментальной базой нашего исследования явился медицинский факультет ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова». Эксперимент был организован со студентами двух групп по специальности «Лечебное дело», которые составили соответственно по годам проведения исследования экспериментальные группы – $ЭГ_1$, $ЭГ_2$ (28 человек) и контрольные группы $КГ_1$, $КГ_2$ (26 человек). Эксперимент проводился с 2008 по 2011 гг.

Придерживаясь точки зрения, что педагогические исследования могут опираться на результаты диагностики, центральным направлением нашей исследовательской деятельности стала работа по проведению диагностического исследования, выявлению уровня развития нравственной культуры у будущих врачей.

Для того, чтобы иметь возможность проследить за эффективностью разработанной нами модели процесса развития нравственной культуры у будущих врачей, мы провели диагностическое исследование, которое позволило определить положительную динамику развития уровня развития нравственной культуры в соответствии с предлагаемой нами критериальным аппаратом в экспериментальных ($ЭГ_1$, $ЭГ_2$) и контрольных ($КГ_1$, $КГ_2$) группах.

Разница между экспериментальными и контрольными группами состояла лишь в том, что воспитательная работа в первых группах была организована с использованием разработанной автором модели развития нравственной культуры у студентов-меди-

ков, тогда как во вторых она была ориентирована на стандартную программу и традиционные методы воспитания.

Мы считаем, что для оценки эффективности развития нравственной культуры у будущих врачей требуется наличие интегративных критериев, позволяющих качественно оценивать эффективность, выявлять уровень ее развития. В связи с чем, согласно критериальной программе, предложенной Н. В. Жуковской [1], мы выделили следующие критерии нравственной культуры: нравственное отношение к жизненным и профессиональным ценностям, способность к эмпатии, степень развития нравственных качеств, осознание значимости нравственной культуры.

В соответствии с выделенными критериями были выявлены уровни развития нравственной культуры (низкий, средний, высокий).

Низкий уровень предполагает слабые знания процесса формирования нравственной культуры:

– отсутствует способность к анализу человеческих отношений, не развиты ценностные ориентации, отсутствует нравственная мотивация, характерна безответственность, мотивация недифференцирована;

– низкий уровень эмпатии;

– основные нравственные качества развиты крайне слабо;

– отсутствие нравственной инициативы, слабый интерес к нравственной деятельности.

Средний уровень предполагает хорошие знания о сущности и структуре нравственной культуры:

– появляется способность к анализу человеческих отношений, оценочные суждения характеризуются однотипностью оценок с преобладанием нормативных установок, неустойчивость нравственной мотивации;

– средний уровень эмпатии;

– нравственные качества имеют место быть, но проявляются в зависимости от личных интересов студентов,

– студент из пассивного наблюдателя становится участником процесса нравственного развития, начинает проявляться интерес к нравственной деятельности.

Высокий уровень предполагает глубокие знания о сущности и структуре нравственной культуры, её особенностях в условиях чрезвычайных обстоятельств:

– нравственное отношение к жизненным ценностям устойчивое, проявляется способность к объективному анализу человеческих отношений нравственная мотивация развита, носит устойчивый характер;

– высокий уровень эмпатии;

– нравственные качества развиты и проявляются постоянно;

– осознанное отношение к нравственным вопросам, наличие стремления к непрерывному самовоспитанию, умение произвольно управлять собственной нравственной деятельностью.

Важно отметить, что все уровни связаны, между ними нет жестких границ и дискретности. Мы допускаем возможность того, что предшествующий уровень выступает подготовительным этапом к последующему, более высокому, а каждый из последующих включает в себя все промежуточные и вносит в них качественные изменения.

Исходя из того факта, что к моменту поступления на медицинский факультет у абитуриента уже сформирован свой уровень нравственной культуры, в начале диагностического исследования мы определили исходный уровень развития нравственной культуры у студентов первого курса, обучающихся по специальности «Лечебное дело» (набора 2008 г.). Результаты данного исследования показали, что большинство студентов первого курса, обучающихся по специальности «Лечебное дело», имеют средний уровень нравственной культуры – 44,3 %, высокий уровень имеют – 32,1 % и 23,6 % находятся на низком уровне развития нравственной культуры.

Сопоставление данных, полученных по результатам эксперимента в группах $ЭГ_1$, $ЭГ_2$ с данными эксперимента в группах $КГ_1$, $КГ_2$, показало, что реализация авторской модели процесса развития нравственной культуры у будущих врачей позволила повысить уровень нравственной культуры студентов в экспериментальных группах по сравнению со студентами в контрольных. Результаты показали, что в группах $ЭГ_1$, $КГ_1$ исходный уровень нравственной культуры был почти одинаковый (высокий уровень в ЭГ1 – 32,3 %, в $КГ_1$ – 31,8 %; средний уровень в ЭГ1 – 43,9 %, $КГ_1$ – 44,8 %; низкий уровень –

в $ЭГ_1$ – 23,8 %, $КГ_1$ – 23,4 %). В то время как в группах $ЭГ_2$, $КГ_2$ имеются существенные различия. Так, высокий уровень нравственной культуры в $ЭГ_2$ составляет 40,2 %, по сравнению с $КГ_2$ – 33,7 %; средний уровень в $ЭГ_2$ – 45,6 %, а в $КГ_2$ – 45,9 %; низкий уровень в $ЭГ_2$ – 14,2 %, а в $КГ_2$ – 20,4 %.

Результаты нашего диагностического исследования показали, что в экспериментальной группе высокий уровень нравственной культуры повысился на 7,9 %, средний уровень – на 2 %, а низкий уровень понизился на 9,6 %. В то время как в контрольной группе высокий уровень нравственной культуры повысился лишь на 1,9 %, средний уровень – на 1,1 %, а низкий уровень понизился на 3 %.

Мы считаем, что проведенное диагностическое исследование позволило, с одной стороны, проверить эффективность предлагаемого нами теоретико-технологического подхода к организации воспитательного процесса по развитию нравственной культуры и конкретного методического инструментария его реализации, а с другой – показать самим студентам перспективу дальнейшего обучения и профессионального роста.

Анкетный опрос преподавателей и студентов, которые в разные периоды времени принимали участие в проводимом нами эксперименте, показывает, что большинство из них считает применение предложенного подхода весьма эффективным. По их мнению, он способствует развитию у студентов нравственной культуры, активизирует их работу, развивает творческое мышление и способности к самостоятельному решению нестандартных задач, возникающих в процессе жизнедеятельности, повышает заинтересованность будущих врачей и их ответственность за результаты своей профессиональной деятельности.

Таким образом, полученные результаты доказывают эффективность разработанной автором модели процесса развития нравственной культуры у будущих врачей и подтверждают необходимость дальнейшего поиска путей, средств, способов повышения уровня нравственной культуры у будущих врачей, их нравственной идентификации с общечеловеческими и нравственно-профессиональными проблемами.

Исследование не исчерпало всех аспектов этой сложной проблемы. Нами предложены лишь некоторые пути совершенствования процесса развития нравственной культуры у будущих врачей. Дальнейшего изучения требует проблема управления процессом развития нравственной культуры у студентов на разных курсах обучения и обучающихся по разным специальностям «Педиатрия», «Стоматология»; создание оптимальных условий для воспитания у них потребности в нравственном самовоспитании.

Библиографический список:

1. *Жуковская Н. А.* Технология развития нравственных качеств в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа: автореф. дис. канд. пед. наук. – Саратов, 2007. – 23 с.

2. *Крылова Н. Б.* Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1994. – 230 с.

3. *Мартынова М. А.* Развитие культуротворческих ценностей в системе образовательной подготовки студентов высшей медицинской школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 27 с.

4. *Неделя Л. И.* Этика студента: теоретико-прикладное исследование. – Минск: Университетское, 1988. – 135 с.

5. *Тарарышкина М. А.* Формирование профессионально-личностной культуры студентов в образовательном процессе высшей медицинской школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 26 с.

УДК 378.03

Лежнева Мария Сергеевна

Преподаватель кафедры педагогики и психологии Троицкого филиала Челябинского государственного университета, celaz@mail.ru, Троицк

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К МЕЖПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Дается авторское определение понятия «мотивационная готовность к межпрофессиональному взаимодействию» для специалистов в области информационных технологий (ИТ-специалистов) и выделяется структура мотивационной готовности; определяются специфические трудности в области межпрофессионального взаимодействия для ИТ-специалистов; предлагается авторский вариант педагогического содействия эффективному формированию мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих ИТ-специалистов.

Ключевые слова: межпрофессиональное взаимодействие, специалисты в области информационных технологий, мотивационная готовность к межпрофессиональному взаимодействию, педагогическое содействие.

Lezhneva Maria Sergeevna

The teacher of chair of pedagogics and psychology of Troitsk branch of Che-Ljabinsky state university, celaz@mail.ru, Troitsk, the Chelyabinsk region

PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS FOR INTERPROFESSIONAL INTERACTION AT THE FUTURE EXPERTS IN THE FIELD OF COMPUTER TECHNOLOGIES

Abstract. Author's definition of concept «motivational readiness for interprofessional interaction» for experts in the field of information technology (IT Experts) is made and the structure of motivational readiness is allocated; specific difficulties in the field of interprofessional interaction for IT Experts are defined; the author's variant of pedagogical assistance is offered to effective formation of motivational readiness for interprofessional interaction at the future IT Experts.

Keywords: interprofessional interaction, experts in the field of information technology, motivational readiness for interprofessional interaction, pedagogical assistance.

Особенностью современной экономики являются сложные проекты, выполненные в межпрофессиональных областях науки и техники. Ключевую роль в планировании и реализации этих проектов играют специалисты в области информационных технологий (ИТ-специалисты). Однако, как показывает анализ литературы [см. например 7; 9] и обобщение практического опыта, часто качество проектов значительно снижается из-за неготовности (часто в мотивационном плане) ИТ-специалистов к продуктивному взаимодействию с представителями других профессий. Приходится констатировать, что в большинстве случаев, как на этапе проектирования новой системы и подготовки спецификаций, так и на этапах разработки конкретных программных модулей и интерфейсов взаимодействие с заказчиками проводится не самими программистами, а специализирующимися в выполнении подобных прикладных исследований методологами (usability engineering – юзабилити-эксперт). В качестве таковых могут выступать систе-

мотехники либо гуманитарии (этнографы, социальные психологи, специалисты по эргономике и т. д.), участвующие в проекте. Однако при этом возникаю существенные трудности: высококвалифицированного специалиста (юзабилити-эксперта) – для конкретной области найти крайне трудно и их работа оплачивается очень высоко, что приводит к существенному удорожанию проекта; при работе над сравнительно небольшими проектами специалисты–юзабилити чаще всего не приглашаются, поэтому подобная работа все равно ложится на плечи ИТ-специалиста; часть креативных решений может быть утеряна в связи с тем, что приглашенный юзабилити-эксперта, какой бы высокой квалификацией он не обладал, ориентируется «настраивается» на клиента, а не на ИТ-специалиста, который будет разрабатывать программу, и не знает его потенциальных возможностей; дополнительное связующее звено ведет к утере части исходных данных, которые могли являться для ИТ-специалиста значимыми.

Сказанное выше позволяет говорить о том, что наиболее успешными в содержательном плане и востребованными со стороны заказчиков окажутся те группы ИТ-специалистов, в которых указанные трудности будут преодолены посредством решения вопросов межпрофессионального взаимодействия своими силами. Сказанное выше служит доказательством актуальности выбранной нами проблемы, одним из вариантов решения которой может стать реализация разработанного нами педагогического сопровождения формирования мотивационной готовности у будущих ИТ-специалистов.

Прежде чем раскрыть содержание педагогического содействия, уточним, что в работе мы рассматриваем *межпрофессиональное взаимодействие,* опираясь на работы В. А. Маликовой [6], как интеграцию индивидуальной деятельности специалистов различных специальностей в динамическую целостность на основе общих целей и ценностей, обеспечивающую решении сложных, многофункциональных проблем в межпредметных областях науки и производства; *готовность,* опираясь на труды Д. Н. Узнадзе [10], – как качество личности, определяющее устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве. Исходя из этого, *мотивационную готовность к межпрофессиональному взаимодействию* – как качество личности, определяющее направленность и характер её действий, при решении сложных, многофункциональных проблем в межпредметных областях науки и производства на основе интеграции деятельности специалистов различных профессий. При этом мотивационная готовность рассматривается нами как более сложный конструкт, чем мотивация, содержащий в своей структуре не только установочный, но и когнитивный, личностный и деятельностный компоненты.

Для уточнения понятия «мотивационная готовность к межпрофессиональному взаимодействию ИТ-специалистов» и выявления содержания компонентов мотивационной готовности применительно к теме исследования мы выделили качества ИТ-специалистов, значимых для нашего исследования: высокий уровень интеллекта, в ряде случаев приводящий к осознанию собственной уникальности; зацикленность на собственных интеллектуальных переживаниях; отношение «свысока» к «неумелым пользователям»; стремление создать свой мир в пределах компьютерной среды; высокая «погруженность» в профессию, создающая особую среду, для которой характерна специфическая терминология и юмор; стремление измерить все через компьютерные аналогии; недостаточно высокие профессиональные коммуникативные качества, «дополненные» такими характеристиками, как радикализм, низкая нормативность поведения, нонконформизм, определяют предпочтение общения с компьютером, а не с человеком; высокий уровень логического мышления, осознанной регуляции своей деятельности, внутренний локус контроля, позволяющие принимать обдуманные решения и последовательно их выполнять; высокий уровень дивергентного мышления, креативность, эмоциональная стабильность, сдержанность, доминантность, определяющие возможность успешного формирования готовности к межпофессиональному взаимодействию.

Опираясь на выше сказанное, *мотивационную готовность к межпрофессиональному взаимодействию ИТ-специалистов мы рассматриваем* как качество личности,

определяющее направленность и характер её взаимодействия с представителями других профессий – будущих пользователей разрабатываемых ИТ-проектов, с целью повышения продуктивности совестной выполняемой работы на всех её этапах. В структуре мотивационной готовности мы выделили следующие компоненты: *установочный компонент* (мотивация межпрофессионального взаимодействия, познавательная мотивация, профессиональная мотивация, мотивация достижения успеха); *когнитивный компонент* (психолого-педагогические и технологические основы мотивационной готовности личности к межпрофессиональному взаимодействию; творческое и критическое мышление); *личностный компонент* (*флексибильность, рефлексивность, субъективный контроль, позитивное отношение к себе и другим); деятельностный компонент (умения: целепологания, планирования, самоконтроля в ситуациях изменения внешних условий на основе изменений мотивационной системы)*.

Уточнение понятийного поля и выделение структуры мотивационной готовности применительно к предмету исследования позволили нам организовать педагогическое содействие формированию мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих ИТ-специалистов. При этом под *педагогическим содействием* мы будем понимать педагогическую деятельность, направленную на обеспечение многовариантного развития мотивационной готовности студентов ИТ-специальностей к межпрофессиональному взаимодействию на основе активизации их внутреннего потенциала.

К основным принципам построения содержания педагогического содействия мы отнесли:

– *направленность на формирование мировоззренческих ценностей*, связанных с межпрофессиональным взаимодействием. Ориентация на этот принцип позволит сформировать у студентов систему ценностей [2; 5 и др.], которая, определит внутреннюю мотивацию будущего ИТ-специалиста к профессиональному взаимодействию. К таким ценностям мы относим профессиональные ценности, ценности межпрофессионального взаимодействия, корпоративные ценности. Кроме того, как показывает практика, большое значение при формировании мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию имеют такие ценности как «новаторство», «инициатива», «творчество», «профессиональная самореализация», заставляющие искать новые пути и решения при выполнении межпрофессиональных проектов;

– принцип *адаптивности* при формировании мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию реализуется через личностную значимость отбираемого для занятия материала, т. е. материал изучаемых дисциплин должен касаться тех проблем, которые волнуют студентов в настоящее время, рождать вопросы к себе, затрагивают эмоциональную сферу. При этом содержание образования должно опираться на предшествующий субъектный опыт обучаемого и предусматривать возможности его преобразования;

– выбор принципа *креативности* при формировании мотивационной готовности вытекает из самой деятельности по созданию сложных межпрофессиональных проектов, основанной на новаторстве, инициативе, изобретательстве, принятии нестандартных решений. Испытав радость творчества еще в студенческие годы, будущий специалист, как правило, испытывает потребность в осуществлении её в различных жизненных ситуациях, в том числе и в межпрофессиональном взаимодействии;

-исходя их выделенной структуры мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию, куда входят такие компоненты как умения целепологания, планирования, самоконтроля в ситуациях изменения внешних условий, мы сочли необходимым при отборе материала ориентироваться на принцип *саморегуляции.* Данный принцип нацеливает на поэтапное формирование осознанной саморегуляции своей деятельности при совместной работе на основе управления своей мотивационной сферой.

Данные положения остаются значимыми в течение всего процесса развития мотивационной готовности, однако на каждом из этапов они имеют свои особенности:

– цель *ориентационного этапа* заложить основу построения индивидуальной траек-

тории развития мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию. В связи с этим он ориентирован на проведение диагностики и самодиагностики студентов и содействие формированию у студента на этой основе адекватных представлений о своих возможностях и способностях в рассматриваемой области, развитию ценностно-смысловой позиции в области межпрофессионального взаимодействия. Студент осознает существующие возможности в области совместной деятельности;

– цель *базового этапа* – сформировать теоретическую и инструментальную основу саморегуляции деятельности при совместной работе, развить на рефлексивной основе флексибильность, субъективный контроль, позитивное отношение к себе и другим – качества, существенно влияющие на мотивационную готовность к межпрофессиональному взаимодействию. На этом этапе продолжает развиваться ценностно-смысловая позиции в области межпрофессионального взаимодействия. Студент приходит к выводу, о возможности продуктивного взаимодействия со специалистами в других областях;

– цель *рефлексивно-регулятивного* этапа – содействие развитию способности студентов управлять своей деятельностью в процессе межпрофессионального общения на основе рефлексии событий и активизации мотивационного потенциала. На этом этапе происходит укрепление ценностно-смысловой позиции в области межпрофессионального общения – студент приходит к выводу о необходимости тесного межпрофессионального, видит реальные пути повышения эффективности своей работы посредством использования потенциала такого взаимодействия.

Таким образом, содействие формированию мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих ИТ-специалистов будет эффективным, если оно осуществляется поэтапно в процессе изучения гуманитарных и общепрофессиональных дисциплин, содержание которых ориентировано на развитие мировоззренческих ценностей, связанных с межпрофессиональным общением, адаптивность, креативность, саморегуляцию.

Использование в нашем исследовании антропологического, акмеологического и синергетического подходов предопределяет выбор технологий реализации содержания дисциплин, ориентированных на развитие мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию. Интерес вызывают технологии, позволяющие стимулировать внутреннюю мотивацию межпрофессионального взаимодействия и осуществить поэтапное наращивание самоуправляющих функций студентов в мотивационной сфере. Анализ научной литературы показывает, что необходимо, прежде всего, обратиться к личностно ориентированным технологиям [1; 3; 4; 5; 8 и др.]. Предлагаемая нами технология основывается на:

– *использование при реализации содержания образования диалогических методов, обеспечивающие индивидуальную траекторию развития мотивационной готовности студентов через активизацию их субъектного опыта и стимуляцию выхода в рефлексивную позицию;*

– *организацию и проведение учебных проблемно-деловых игр, способствующих осознанию будущими ИТ-специалистами целесообразности и продуктивности совместной деятельности с представителями других специальностей при выполнении сложных проектов на основе включения их в квазипрофессиональную деятельность.*

Эффективность педагогического содействия была проверена в ходе эксперимента, проводимого с 2008 по 2011 гг. в Троицком филиале Челябинского государственного университета. При этом выделенные компоненты мотивационной готовности не только ориентировали нас в процессе организации педагогического содействия, но и послужили основой для разработки кретериально-оценочного аппарата исследования.

По всем выделенным критериям (установочный, когнитивный, личностный, деятельностный) у студентов ИТ-специальностей в экспериментальных группах наблюдались значимые приращения по сравнению с контрольной на 21–32 %. Наибольшие отличия 29–32 % были отмечены в экспериментальных группах по установочному и когнитивному критериям.

Исходя из этого, можно сделать вывод о правильности выдвинутых теоретических положений формирования мотивационной

готовности будущих ИТ-специалистов к межпрофессиональному взаимодействию и эффективности их реализации.

Библиографический список

1. *Зеер Э. Ф.* Личностно-развивающее профессиональное образование. – Екатеринбург: Изд-во ГОУВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 170 с.

2. *Исаев И. Ф., Ерошенкова Е. И.* Профессионально-ценностная установка будущего специалиста: от сущности к технологии формирования // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 44–54.

3. *Лежнева Н. В.* Личностно ориентированная университетская образовательная система: синергетический подход // Личностно ориентированное профессиональное образование: Сб. науч. тр. – Екатеринбург: Изд-во ГОУВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2002. – С. 19–23.

4. *Кузьмина Н. Н.* Методическая реализация модели развития готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации в образовательном процессе университета // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 388–397.

5. *Лазарева И. И.* Интеллектуально-развивающий потенциал технологий активного обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 283–289.

6. *Маликова В. А.* Развитие профессионального взаимодействия психолога и педагога (Теория и практика): дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999. – 331 с.

7. Сборник избранных трудов IV Международной научно-практической конференции «Современные информационных технологий и ИТ-образование» / Под ред. проф. В. А. Сухомлина. – М.: ИНТУИТ, 2009. – 848 с.

8. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.

9. *Сухомлин В. А.* ИТ-образование: концепция, образовательные стандарты, процесс стандартизации. – М.: Горячая линия – Телеком, 2005. –175 с.

10. *Узнадзе Д. Н.* Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.

УДК 378

Криницын Дмитрий Викторович

Аспирант ЧГАКИ, dkrinitsyn@gmail.com, Челябинск

САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФОРСАЙТ

Аннотация. В статье представлены основные детерминанты самопроектирования профессиональной деятельности будущих менеджеров; рассматривается самопроектирование будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательный форсайт; определены возможности самопроектирования будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательного форсайта (теоретико-методологические; технико-методические; педагогического обеспечения); делаются выводы о результатах образовательного форсайта на уровне студента, педагога и учреждения.

Ключевые слова: самопроектирование, самопроектирование профессиональной деятельности, подготовка будущих менеджеров в вузе.

Krinitsin Dmitriy Viktorovich

Postgraduate of Chelyabinsk State Academy of Culture and Art (CHGAKI), dkrinitsyn@gmail.com, Chelyabinsk

SELF-PROJECTION OF FUTURE MANAGER IN THE PROCESS OF STUDY AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS EDUCATIONAL FORESIGHT

Abstract. The article represents the basic determinants of self-projection of future managers professional activity; it considers self-projection of future manager in the process of study at a higher education institution as educational foresight; it has determined the possibilities of future manager in the process of study at higher education institution as educational foresight (theoretical-methodological; technical-methodic; of pedagogical support); it does conclusion about the results of educational foresight on the level of student, pedagogue and institution.

Keywords: Self-projection, self-projection professional activity, training of future managers at higher education institution.

В современный период развития образования как многогранной, непрерывной, вариативной, ориентированной на компетенции системы, значительный акцент делается на ее результате, которым выступает конкурентоспособная, саморазвивающаяся личность.

На основании теоретического анализа нами выявлены основные детерминанты самопроектирования профессиональной деятельности будущих менеджеров в вузе, которые определяют перспективу развития бизнес-образования, что позволит реализовать интегративное единство образовательных проектов ВУЗа и профессиональных устремлений студента, обеспечивающее конкурентоспособность специалиста.

К группе детерминант относятся:

– развитие в условиях модернизации современного высшего образования как главного, ведущего фактора преодоления кризиса цивилизации, социального и экономического прогресса на общемировом уровне;

– востребованность самопроектирования как части профессионального становления и основы конкурентоспособности будущего специалиста;

– интеграция фундаментального, гуманитарного, специального знания, обеспечивающая всестороннее видение будущим менеджером своей профессиональной деятельности в современных условиях развития общества, что определяет тенденцию

поиска соответствующей гуманистической парадигмы построения образовательного процесса в вузе;

– осознание необходимости модернизации бизнес-образования, разработки его новой системы, обоснования инновационных подходов к его организации, разработку «инновационного обучения».

Все это в свою очередь позволяет нам рассматривать самопроектирование будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательный форсайт. Слово «Форсайт» буквально означает «взгляд в будущее», прогнозирование, оценка качества и результативности технологий. Форсайт представляет собой обсуждение возможных путей развития и формирование на основе этого долгосрочных приоритетов разных отраслях, в том числе и в системе высшего профессионального образования. Первоначально этот метод применялся в научно-технической отрасли, а сегодня используется как инструмент, который позволяет учитывать изменения во всевозможных сферах [5].

Вовлечение в процесс Форсайта широких масс общественности, представителей науки и образования, позволяет сформировать наиболее объективную картину, которая отвечает интересам всех групп вовлеченных в процессы взаимодействия в системе бизнес-образования. Более того, проведение Форсайта позволяет заинтересовать все участвующие структуры в достижении целей. Такой метод позволяет рассмотреть новые нарождающиеся перспективные возможности и начать их осваивать.

К возможностям самопроектирования будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательного форсайта относятся следующие.

Одной из значимых возможностей выступает наличие адекватной теоретико-методологической основы решения проблемы к которой мы относим аксиологического-дименсиональный подход (В. И. Андреев, Т. И. Бабаева, С. А. Смирнов, Б. К. Тебиев, Е. Н. Шиянов Г. Спенсер, В. Вундт, С. Вудвортс, Г. С. Шлосберг, Е. Даффи, Д. Б. Линдсли, Г. Юклом и др.).

Выбор данного подхода связан с необходимость формирования в процессе саморазвития ценностей профессиональной деятельности и ее дименсий, поскольку молодой специалист всегда находиться в ситуации нравственной, эстетической, мировоззренческой оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений по их реализации.

Применение дименсий, их конкретизация и доработка в педагогической деятельности на основании исследований Г. Юкла осуществлялась Р. Л. Кричевским. Управленческая деятельность содержит ряд дименсий: внимание к дисциплине; содействие работе; решение проблем; постановка целей; ролевое уяснение; акцентирование эффективности; планирование; координация; делегирование автономии; подготовка; воодушевление; внимание; участие в решении; одобрение; возможность варьирования вознаграждения; содействие общению; представительство; распространение информации; управление конфликтами [3]. Несмотря на излишнюю детализацию выделение деменсий на противоречит компетентностному подходу в образовании, позволяет более легко перейти от профессионального развития студента к его саморазвитию в процессе обучения в вузе, ценностная основа обеспечивает устойчивость мотивов к данному профессиональной деятельности менеджера.

Аксиолого-дименсиональный подход представляет собой направление методологии научного познания и практики высшей школы, в основе которого лежит поэтапное управление развитием студента в процессе бизнес-образования, а так же позволяет отбирать наиболее эффективные методики самопроектирования будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательного форсайта.

Реализация вариативных методик и технологий самопроектирования студентов вузе выступает значимым аспектом в образовательном форсайте рассматриваемой проблемы. Одной из используемых технологией выступает диагностирующий семинар-тренинг (на основе технологии Э. Ф. Зеера), который реализуется как последовательность психологических процедур: установление, что представляет собой личность, то есть составление профессионально-психологического портрета; определение, что следовало бы изменить в структуре социально и професссионально важных качеств личности; установление

перечня коррекций имеющихся профессиональных деформаций; развитие рефлексии на свою учебную и квазипрофессиональную деятельность, инициирование научной деятельности будущих менеджеров; перевод личности в режим самообразования, саморазвития, самоопределения, саморегуляции; помощь личности в разработке сценария дальнейшего обучения в вузе (определение её вариативной части).

Диагностирующий семинар-тренинг позволяет решать ряд важных задач: мотивирование профессионально-личностного само-совершенствования; развитие рефлексии на профессиональное обучение рост и карьеру [1].

Методика «Самопрезентация», где студент проявляет себя во всем многообразии индивидуальных представлений о себе как о личности, как о профессионале, будущем и настоящем включена в группу образовательного формайта за счет широкой возможности субъективной оценки как предмета самоанализа.

В совокупности с данной методикой осуществляется практикум «Коррекция профессионально-личностных представлений» на основе методики Н. Ф. Спинжар. В содержание данного практикума входят тестовые задания и практические упражнения, позволяющие посмотреть на себя со стороны и минимизировать бессознательное стремление личности представить себя в более благоприятном свете [6].

В современной системе бизнес-образования на обучающее-эвристическом этапе педагогического обеспечения самопроектирования в процессе обучения будущих менеджеров в вузе идеи педагогических технологий, использующих эвристический подход [4] так же входят в группу образовательного форсайта.

Перспективность методики обеспечивает ее направленность на: устойчивую мотивацию студентов к учебной деятельности, включить в процесс обучения эмоциональную сферу; гуманизацию взаимоотношений между обучаемым и педагогом; творчество, исследовательский поиск, которые должны стать основным способом существования личности в образовательном пространстве; обеспечение проблемности обучения; осуществление индивидуализации и дифференциации обучения; развитие у обучаемых черты критического, творческого, диалектического мышления; систематическое применение разных видов и типов самостоятельных работ и др.

Разработка и создание «Паспорта карьерного роста», основанного на анализе деятельности наиболее успешных действующих менеджеров разного уровня (в том числе ведущих антикризисных управляющих); опросе руководителей различных предприятий и организаций; сравнительном анализе разных видов образцов деятельности менеджеров, обобщающий опыт и построение простых моделей деятельности; комбинировании моделей, заимствованных из других областей деятельности; самостоятельном выполнении управленческих функций и др. – еще одна методика в группе образовательного форсайта рассматриваемого направления.

Реализация педагогического содействия как системы мер, направленных на оказание социально-педагогической помощи в развитии полноценной конкурентоспособной личности специалиста (что включает в себя обеспечение его самопроектирования в процессе обучения в вузе) на основе научно обоснованной и достоверной информации, получаемой в результате комплексной социально-психологической диагностики.

Так описанные возможности самопроектирования будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательного форсайта позволяю:

– студентам – получить более развитую практику применения учебной и научной информации в осуществлении профессиональной деятельности, овладевая реальным профессиональным опытом, получая возможность естественного вхождения в профессию на основе высокой конкурентоспособности;

– работодателям – ориентироваться на перспективу получения сотрудника, способного к оптимальной профессиональной адаптации, карьероориентированного, стремящегося к постоянному саморазвитию и развитию той области деятельности, в которой он занят;

– вузам – развивать социокультурное пространство, соответствовать требованиям модернизационных процессов.

Библиографический список

1. *Беликов В. А.* Технологии развития конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы на основе актуализации социально-педагогической инициативы // Мир науки, культуры, образования. – № 4 (16). – 2009. – С. 213–216.

2. *Дергалева И. Ю.* Развитие профессионального потенциала менеджеров в системе бизнес-образования: автореф. дис. . . . канд. пед. наук. – Челябинск: [б. и.], 2009. – 23 с.

3. *Кричевский Р. Л.* Если Вы – руководитель...: Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М.: Дело, 1993. – С. 76–103.

4. *Крупной Ю. В.* Управление качеством образования и образовательная аналитика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.edusoeiety.paideia.ru/

5. *Обущенко С. И.* Образовательный Форсайт качества и результативности дополнительного образования как цель модернизации деятельности УДОД // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. – СПб., 2007. – № 22(53). – С. 353–358.

6. *Спинжар Н. Ф.* Технология педагогической коррекции. – М.: МГУКИ, 2005. – С. 15–18.

УДК 159.963.27

Дмитриева Наталья Витальевна

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, dnv2@mail.ru, Новосибирск

Левина Лариса Викторовна

Старший преподаватель кафедры инновационного менеджмента, Восточно-казахстанского государственного технического университета им. Д. Серикбаева, larisa_levina@mail.ru, Усть-Каменогорск

Перевозкина Юлия Михайловна

Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, per@brk.ru, Новосибирск

Сигаева Анна Владимировна

Ассистен кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, sigaeva.anna@gmail.com, Новосибирск

ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ ФАКТОРЫ АДДИКТИВНОГО РИСКА

Аннотация. В статье рассматриваются факторы аддиктивного риска, к числу которых относятся биологические, личностные, социально-психологические и культуральные факторы.

Ключевые слова: идентичность, аддиктивная идентичность.

Dmitrieva Natalia Vitalevna

The doctor of psychological sciences, the professor of chair of psychology of the person and special psychology of Novosibirsk state pedagogical university, dnv2@mail.ru, Novosibirsk

Levina Larisa Viktorovna

The senior teacher of chair of innovative management, the East Kazakhstan state technical university of D. Serikbaeva, larisa_levina@mail.ru, Ust Kamenogorsk

Perevozkina Julia Mihajlovna

The candidate of psychological sciences, the senior lecturer, managing chair of psychology of the person and special psychology of Novosibirsk state pedagogical university, per@brk.ru, Novosibirsk

Sigaeva Anna Vladimirovna

Assistant *of chair of psychology of the person and special psychology of Novosibirsk state pedagogical university, sigaeva.anna@gmail.com, Novosibirsk*

POSTMODERN FACTORS OF ADDICTION RISK

Abstract. In article factors of dependent risk which number concern biological, personal, socially – psychological and cultural factors are considered.

Keywords: the identity, dependent identity.

Резкое увеличение распространенности аддиктивных расстройств, разнообразие их форм и появление новых разновидностей – одна из характеристик постмодернистского общества XXI века. Медико-психологические службы и общество не в состоянии разрешить остроту аддиктивной ситуации. Невысокая эффективность терапевтических и реабилитационных программ порождает прогностический пессимизм. Существенную помощь в повышении эффективности мероприятий, проводимых с вовлекающи-

мися в наркотизацию лицами, может оказать учет в этой работе факторов аддиктивного риска, к числу которых относятся биологические, личностные, социально – психологические и культуральные факторы.

К биологическим особенностям относят:

1. Возраст. Наркотизация чаще всего начинается в подростковом возрасте. Согласно статистике, примерно у 15% 12–14-летних городских школьников знакомство с наркотиками происходит в школе, во дворе, на дискотеках, в значимых для них группах сверстников. Именно в этот период жизни происходит их социализация путем проб и ошибок, включающих и эксперименты с психоактивными веществами.

Известно, что после прохождения пубертатного периода вероятность вовлечения в наркотизацию значительно снижается.

2. Частые нарушения общепринятых правил поведения и наследственность, отягощенная алкоголизмом, наркоманией или психическим заболеванием близких родственников. К этой группе факторов можно отнести и перинатальную патологию, вызывающую минимальную мозговую дисфункцию.

Наркотические заболевания, особенно со злокачественным течением, вне всякого сомнения, наследуются. Отец или мать, страдающие алкоголизмом, передают в наследство ребенку не просто сходную, а более выраженную и тяжелую, по сравнению с родительской, симптоматику. При этом наследуется не наркозависимость как таковая, а определенная нейропсихическая организация, черты характера, которые при контакте с одурманивающими веществами будут предрасполагать к их неумеренному потреблению. Считается, что риском приобщения к наркотикам является неустойчивый тип характера с патологической, слабой волей.

Ребенок, как правило, перенимает особенности поведения у родителей. Если хотя бы один из них принимал или продолжает принимать наркотики, ребенку могут передаться психологические особенности и особенности социального поведения родителей. Вероятность того, что такой ребенок в будущем станет употреблять наркотики, высока.

3. Осложненная беременность матери и трудные роды.

4. Многократные сотрясения головного мозга.

Из личностных особенностей для аддиктов различных групп характерны:

1. снижение фрустрационной толерантности (переносимости трудностей) повседневной жизни, наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций.

2. скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне проявляемым превосходством.

3. внешняя социабельность, сочетающаяся со страхом перед стойкими эмоциональными контактами.

4. стыд, вина, стремление обвинить других, зная, что они не виноваты.

5. попытка уйти от ответственности в принятии решений.

6. стереотипность, повторяемость поведения; зависимость; тревожность и др. [6].

Вышеперечисленные личностные особенности формируют аддиктивную личность. Когда речь идет об аддиктивной личности, имеются в виду не базисные личностные особенности, а особенности новой личностной структуры, новой аддиктивной идентичности, которая формируется как результат хронических аддиктивных реализаций. Характер и динамика особенностей этой новой личностной структуры позволяет говорить об аддиктивной личности, как в достаточной степени специфичной структуре с особым восприятием себя и окружающей действительности, характерными мотивациями, системой ценностей и формой межличностных отношений.

Социально-психологические факторы, повышающие риск возникновения аддикций:

1. Дисфункциональная семья (неполная семья; экономический статус семьи; дисгармоничные искаженные отношения – у мальчиков с отцами, у девочек – с матерью, приводящие к неадекватному усвоению социальных ролей; бесконтрольность со стороны родителей, раннее начало самостоятельной жизни подростков, преждевременно освободившихся от опеки родителей, гиперопека). Перечисленные факторы разрушают не только отношения, но и личностные свойства. Дети из дисфункциональных семей испытывают трудности с принятием объективной сложности окружающего мира, полноценной адаптацией к изменяющимся условиям, с умением принимать на себя ответственность и делать выбор.

Развитию аддиктивного поведения способствует нарушение эмоциональных контактов в семье с нарушенной эмоциональной функцией. Считается, что эта функция реализуется в удовлетворении потребностей членов семьи в симпатии, уважении, любви, признании, почитании, эмоциональной поддержке, психологической защите. Эмоциональная нестабильность семьи приводит к возникновению повышенной тревожности, страха перед действительностью, потере чувства безопасности и недоверию к окружающим.

Уже в пренатальном периоде ребенок способен воспринимать изменения эмоционального состояния матери. Дестабилизации эмоционального состояния способствуют разные факторы: повышенная тревожность матери во время беременности, продолжительные стрессы, переживания по поводу нежелательной беременности и др. Привязанность матери и ребенка играет детерминирующую роль в развитии ребенка и формировании его взаимоотношений. Ребенок появляется на свет с чувством базальной тревоги. Если во время первых контактов родители не удовлетворяют потребность в безопасности, то реальность для ребенка может всегда оставаться фрустрирующим фактором.

Постоянная занятость родителей, проявление безразличия, отвержения, враждебности, неуважения, предъявление завышенных требований, подвергание ребенка систематическим наказаниям способствуют формированию базовой враждебности к родителям, отстраненности, недоверию. Подобное отношение к родителям может переноситься на отношение к взрослым вообще.

2. Искаженность психооберегающих подходов в воспитании. Неадекватная реализация некоторых психооберегающих подходов в воспитании может осложнить процессы адаптации. Часто детская психика не оберегается там, где это необходимо, и, наоборот, с особой тщательностью оберегается в тех случаях, когда целесообразней дать ребенку возможность стать полноправным участником тех или иных событий, деятельности с правом выбора и формированием собственной позиции, своего мнения, с приобретением жизненного опыта (не пустить на похороны, блокировать развитие сексуальности) [4].

3. Родительское программирование. Согласно концепции жизненных сценариев, наследуются не только заболевания, но и способы взаимодействия со средой. Если родители испытывают страх перед реальностью и ищут утешение и защиту в ощущениях, получаемых при контакте с аддиктивными агентами, их дети унаследуют и этот страх, и такой способ защиты, как уход от реальности. В выборе аддиктивных агентов ребенок может пойти по линии родителей или найти свои средства.

Структура и динамика поведения формирующейся при этом аддиктивной личности направлены на реализацию аддиктивных сценариев, которые находятся в прямом противоречии с психобиологическими законами здоровья и выживания [1].

4. Снижение уровня вовлеченности подростка в социальную активность (спорт, учеба, общественная деятельность).

5. Аддиктивная субкультура-наличие друзей, одобряющих прием или принимающих наркотики.

6. Отсутствие контроля над доступом к деньгам и материальным благам, недооценка труда, с помощью которого они приобретаются.

7. Нарушение идентичности нации. Современная нестабильная ситуация в России с отсутствием сформированных целей, идеалов, неясностью представлений и путей развития приводит к дезинтеграции общественного самосознания к деструкции идентичности нации, оказывающих негативное психологическое воздействие на детей и подростков.

8. Кризисная идентичность личности. Через кризис идентичности проходит практически каждый индивидуум. В предыдущих монографиях мы доказали, что кризисная идентичность может служить косвенной причиной приобщения к психоактивным веществам и формирования аддиктивной идентичности [3;4].

Возраст от 12 до 18 лет – это период, когда происходит процесс формирования эго-идентичности. Именно в это время для подростка, юноши важно объединить все знания о себе, своих социальных ролях в единое целое, осмыслить и связать его со своим прошлым и спроецировать в будущее. При успешной реализации данного процесса появляются ответы на вопросы и ощущение «Кто Я», «Где Я нахожусь», «Куда Я иду» [3].

У более младших подростков (12–14 лет) перспектива будущего отсутствует или невелика. Чем старше и сформированнее личность, тем больше различий находит она между собой и сверстниками, тем больше сопротивления может оказать при попадании в аддиктивную среду, сохраняя при этом собственную идентичность, в противовес групповой идентичности аддиктивной группы.

Известно, что сроки начала употребления и формирования зависимости прямо коррелируют со сроками формирования эго-идентичности, периодом «кризиса идентичности» по Эриксону.

Трудности с разрешением кризиса идентичности препятствуют созданию условий, необходимых для развития нормальной идентичности на различных этапах раннего развития и подростки оказываются неподготовленными к переживанию психосоциального моратория. Они по-настоящему не задумываются о своей будущей жизни, их жизненный выбор в отношении профессии, обучения, работы осуществляется пассивно, без сколько-нибудь значительной внутренней работы над собой, анализа своих истинных интересов, импульсивно под влиянием случайных обстоятельств, в результате суггестии родителей. Несформировавшаяся диффузная идентичность является в подобных случаях основой формирования аддиктивной идентичности и личностных расстройств [2; 4].

Вмешательство наркотиков на любом этапе развития личности искажает процесс формирования ее идентичности, приводя к возникновению аддитивной идентичности, для которой наркотик становится неотъемлемой частью Я. Любая аддикция нарушает процесс формирования идентичности. Анализ ситуации с позиций теории Эриксона показывает, что на первом этапе вовлечения индивидуума в круг потребителей может включаться так называемый механизм отрицательной идентичности, то есть отождествление своего «Я» с образом, противоположным тому, который хотели бы видеть родители или другие близкие подростку люди. Если молодому человеку на этапе кризиса идентичности, связанного с недостатком ясного представления о своей социальной роли и напряженным принятием и решением экзистенциальных вопросов, удается на фоне приема наркотиков расширить границы понимания своего «Я», почувствовать себя, свою целостность, получить обратную связь от группы в том, что он тождественен самому себе, то прием психоактивных веществ практически сразу связывается с ядром личности. Наркотик уже воспринимается не как чужеродный агент, а как средство выражения собственной идентичности.

Приведем интересный, с нашей точки зрения, пример. Как известно, у автора недирективного гипноза Милтона Эриксона было много детей. На их вопросы типа: «А что это такое?» Эриксон отвечал: «Попробуй!». Вызвавшее, например, интерес детей садовое удобрение оказалось неприятным на вкус и у них постепенно формировалось очень осторожное отношение к тому, что предлагалось пробовать.

Большинство пытавшихся курить в раннем детстве, чаще всего в последствии не курят вообще. Негативные реакции, связанные с неприятными воспоминаниями от первой сигареты (кашель от дыма, тошнота, рвота), как правило, надолго сохраняются в памяти. А вот фраза, которую произносят некоторые мамы: «Не пей, ты еще маленький!» может запрограммировать ребенка на будущие проблемы с алкоголем. По логике этой директивы, употребление спиртного ассоциируется со взрослостью (а какому же ребенку не хочется скорее повзрослеть?).

9. Созависимость. В семье с аддиктивными родителями формируются личности двух типов: аддикты и те, кто о них заботится. Такое воспитание создает определенную семейную судьбу. Вырастая, дети становятся аддиктами и выбирают супругов, которые заботятся о них, или женятся на аддиктах, о которых начинают заботиться сами (формирование диффузной аддиктивной идентичности и генерационного цикла аддикции).

Лица с диффузной аддиктивной идентичностью нуждаются в постоянной психологической поддержке, они проявляют четкую тенденцию к развитию признаков созависимости, что обусловлено сознательно-бессознательным стремлением усилить свое ego за счет его объединения с ego другого человека, к которому и формируется созависимость. Однако такой симбиоз ненадежен, развивается на достаточно поверхностном

уровне, требует постоянных усилий для его сохранения. Эмоциональная фиксация на конкретном человеке требует особой тактики и стратегии поведения и, естественно, связана с поведением и реакциями другого участника созависимых отношений. В структуре самого процесса реализации созависимости часто возникают аффективные нарушения, состояния тревоги, депрессии, а порою и отчаяния, в связи с неудачами, поражениями, страхом покидания. Такая ситуация стимулирует к использованию других, более доступных, хотя и кратковременных форм аддиктивных реализаций. К последним относятся аддиктивное употребление алкоголя, наркотиков, других веществ, изменяющих психическое состояние.

10. Некоторые образовательные системы и подходы могут способствовать формированию и укреплению аддиктивных механизмов. Современная система традиционного образования, испытывающая серьезные проблемы, с нашей точки зрения, несет в себе следующие аддиктивные черты, направленные на разотождествление с действительностью:

• подача учебного материала вне интеграции с реальным миром;

• ориентированность на приоритетность знания учебных предметов, акцент на полезности знаний в контрасте с непредсказуемостью межличностных отношений;

• нацеливание школьников на сверхзанятость, на всепоглощающий учебный труд и др.

Загруженность учебной деятельностью, безграничное стремление педагогов и родителей занять детей настолько, чтобы у них не оставалось времени на «всякие глупости», приводят к тому, что у детей нет времени на то, чтобы принадлежать самим себе, играть и общаться со сверстниками. Таким образом постепенно формируется неумение жить «здесь и сейчас».

11. Профессиональные деформации педагогов. Деформированная личность «растворяясь» в своей специальности, транслируя знания, невольно транслирует и часть своей деформации.

Под профессиональной деформацией мы понимаем полную идентификацию с профессией, при которой над личностной и социальной идентичностью начинает доминировать профессиональная идентичность, занимая в структуре личности главенствующее место и приводя к утрате или деструкции личностных особенностей. От профессиональной деформации чаще всего страдают педагоги, предпочитающие авторитарный, директивный, доминантный методы общения.

12. Средства массовой информации вносят определенный вклад в отрыв людей от реальности, предлагая обширную индустрию ярких ощущений, заменяющих полноценные взаимоотношения, демонстрируя готовые образцы мыслей и поступков. Для многих телезрителей телевидение является эффективным средством ухода от проблем. При этом теряются навыки общения, сокращается время, отведенное для общения, развивается социальная изоляция.

Культуральные факторы.

1. Повреждающая психическая организация и теневые синдромы. Постмодернистская культура нового века создает условия, благоприятствующие развитию различных форм аддикций, которые, как уже отмечалось, в последние десятилетия широко распространяются в популяции. Описанные нами в предшествующих монографиях “повреждающая психическая организация” и “теневые синдромы” психических нарушений не включают нарушений, столь выраженных, чтобы быть диагностированными в качестве симптомов или синдромов формальной психической патологии. Практика показывает, что отдельные проявления этих состояний можно с уверенностью отнести к факторам аддиктивного риска [5].

2. Отчуждение человека от других, от самого себя и своих собственных переживаний. Ключевые характеристики постмодернистской культуры включают в себя феномен отчуждения. Постмодернистская культура со все большей интенсивностью захватывает различные слои популяции в развитых странах. Члены постмодернистского общества живут в ситуации, в которой разрушена традиционная семейная структура и во многом потеряна эмоциональная, социальная и экономическая поддержка за пределами ядерной семьи (родители, дети). Преобладающие стили воспитания детей не содержат необходимых условий для формирования зрелой когезивной (спаянной) идентичности и приводят к увеличению числа

лиц с диффузной фрагментарной идентичностью [4].

Диффузная идентичность оказывается благоприятной почвой для развития аддиктивного поведения как средства ухода от психологического дискомфорта и экзистенциальной пустоты. Сама аддикция по своему существу представляет процесс нарастающего отчуждения. Переживание отчуждения является одним из ее основных проявлений. Аддикты отчуждены по разным параметрам [1]. Они отчуждены от своих семей, друзей, социальной среды. Аддикты отчуждены также от своих внутренних переживаний. В ее основном аспекте аддикция является отчуждением аддикта от самого/самой себя. Аддикция делает человека чуждым себе, отнимает способность быть хозяином/хозяйкой своей судьбы. Самоотчуждение аддикта ведет к невозможности установления основанных на взаимности эмоциональных отношений, лишает человека переживания интимности. Самоотчуждение аддиктов таким образом значительно усиливает их внутреннее чувство тотального отчуждения [5].

Аддиктивная идентичность. Проведенные нами исследования позволили определить данный феномен как осознание личностью, стремящейся к уходу от реальности посредством изменения психического состояния, своей принадлежности к той или иной отклоняющейся от нормы социально-личностной позиции в рамках аддиктивных социальных ролей и эго состояний.

В постмодернистской культуре фрагментарная идентичность перестала быть маргинальным явлением. Все большее число лиц переживает свою идентичность как множество ролевых поведений, ролей, которые появляются на сцене попеременно, смешиваются друг с другом, теряются и снова возникают, в зависимости от постоянно меняющихся условий повседневной реальности. Формирующаяся при этом аддиктивная личность имеет аддиктивную идентичность.

Новая аддиктивная идентичность является патологическим образованием, хотя на какое-то время может быть привлекательной, освобождая от переживания многих накопившихся и постоянно появляющихся психологических, социальных и бытовых проблем. Жизненный маршрут, система ценностей, присущие аддиктивной личности, в целом деструктивны, так как противоречат основным требованиям психобиологии. Аддиктивная идентичность вытесняет недостаточно спаянную базисную диффузную идентичность, на основе которой и развилась аддикция.

Поскольку, как уже отмечалось, процент излечений от наркомании во всем мире крайне невысокий, эффективность терапии достигается посредством одновременного воздействия на вышеперечисленные факторы риска и общие для всех аддикций психодинамические механизмы. Воздействие на общие механизмы является, по существу, процессом изменения глубоких личностных структур, включающих эго-систему, супер-эго и бессознательную сферу.

Библиографический список

1. *Дмитриева Н. В., Короленко Ц. П., Перевозкина Ю. М.* Организационная идентичность как аддиктивная фиксация // Сибирский педагогический журнал. – № 3. – 2012. – С. 162–167.

2. *Дмитриева Н. В., Дубровина О. В.* Аддиктивная идентичность виртуально зависимой личности: монография – Ишим: Изд-во ИГПИ им. Ершова, 2010. – 200 с.

3. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В.* Личностные и диссоциативные расстройства: расширение границ диагностики и терапии: монография. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2006. – 448 с.

4. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В.* Homo postmodernicus. Психологические и психические нарушения в постсовременном мире. Монография. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2009. – 248 с.

5. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В.* Аддикции в культуре отчуждения. Фрагментарная идентичность в зазеркалье постмодернизма: Монография. – Новосибирск: изд. НГПУ, 2012. – 434 с.

6. *Левина Л. В., Дмитриева Н. В.* Специфика индивидуально-психологических особенностей личности с различными видами отклоняющегося поведения // Мир науки, культуры, образования. – Барнаул: АРТИКА, №1 (26). – 2011 – С. 201–208.

УДК 373.2.02

Шайдурова Нелли Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования Алтайской государственной педагогической академии, shaidurovanv@mail.ru, Барнаул

К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ УРОВНЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДЕТЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ ЗАНЯТИЯ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА

Аннотация. В статье затрагиваются проблемы определения критериев и показателей диагностики эстетической воспитанности детей на занятиях по изобразительной деятельности. Автор акцентирует внимание на трудностях диагностического компонента педагогической деятельности специалистов этнокультурных центров и предлагает вниманию читателей Диагностический лист результатов изучения уровня эстетической воспитанности *детей в изодеятельности.*

Ключевые слова: этнокультурный центр, эстетическое воспитание, изобразительная деятельность, диагностика, критерии оценки, критерии оценки эстетической воспитанности.

Shaidurova Nelly Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences., assistant professor of the department of pre-school and further education of the Altai State Pedagogical akademiyai, shaidurovanv@mail.ru, Barnaul

ON THE LEVEL OF ASSESSMENT AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN, CLASSES IN FINE ART IN ETHNOCULTURAL CENTERS

Abstract. The paper addresses the problem of determining criteria and indicators for diagnosis of aesthetic education of children in the classroom for fine art. The author focuses on the difficulties of the diagnostic component of the educational activities of ethnic and cultural centers and specialists offers its readers the results of diagnostic sheet examining the aesthetic education of children in izodeyatelnosti.

Keywords: etnokultuny center, aesthetic education, fine art, diagnosis, evaluation criteria, evaluation criteria of aesthetic education.

Современная социокультурная ситуация в мире такова, что человек находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности людей других национальностей и народностей. В тоже время, усиление роли культуры во всех сферах общественной жизни, включая образование, диктует необходимость сохранения и познания личностью своей культуры. В условиях модернизации образования в России актуализируется проблема этнокультурного возрождения [1].

В связи с этим, одной из задач повсеместно создаваемых этнокультурных центров призваны создать условия для духовно-нравственного становления личности детей в процессе приобщения к миру искусства и культуры. Важным направлением работы этнокультурных центров является приобщение детей к традиционным народным и современным видам изобразительной деятельности. Овладение ими оказывает позитивное влияние на эстетическое развитие, увеличивает возможности творческого самовыражения детей.

Для осуществления эффективного руководства педагог должен владеть системой сбора информации. Такая постановка вопроса требует от педагогов усиленного внимания к своим воспитанникам, изучения их индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей, выявления интересов, определения перспектив творческого

развития. Таким образом, актуализируется диагностический компонент деятельности специалистов этнокультурных центров. Получение исходной информации об уровне эстетической воспитанности детей направлено на учёт внешних и внутренних случайных воздействий, обуславливающих духовно-практическую деятельность детей [5].

Однако, как свидетельствуют результаты теоретических исследований и анализ практической деятельности этнокультурных центров, педагоги испытывают трудности при диагностике эстетической воспитанности детей. Проведенный нами опрос руководителей этнокультурных центров г. Барнаула и Алтайского края позволил констатировать факт, что затруднения вызывает определение критериев, показателей оценки и отбор диагностического инструментария. Недостатки диагностического компонента деятельности отражаются на качестве воспитательного процесса.

Часто педагоги относят детей к тому или иному уровню эстетического развития лишь на основе одного или нескольких показателей. Сами по себе, изолированные, они ни о чем не свидетельствуют. Например, повсеместно уровень развития художественно-творческой деятельности связывают с уровнем развития воображения, а ведь очень развитое воображение может быть при диагнозе «шизофрения». В. Н. Дружинин экспериментально показал, что показатель высокой оригинальности коррелирует с диагнозом невротизации личности. Он так же доказал, что показатель «разработанность» связан с непосредственным опытом и не может быть показателем креативности. «Гибкость» и «беглость» входят в характеристику интеллектуальности, а не креативности. Большую трудность вызывает оценка развития эстетического чувства, способности к творчеству [4].

Говоря об объективности оценки художественно-эстетического развития детей, мы имеем в виду то обстоятельство, что развитие происходит как во внешней деятельности, так и во внутренней. Если внешнюю деятельность ребенка педагогу оценить проще, так как она представлена в результатах художественного творчества на занятии, то внутреннюю деятельность оценить сложнее, так как в «продукте» труда она может быть представлена лишь незначительно. С другой стороны, внутренняя деятельность является основой деятельности внешней. Опыт наблюдения, переживания, сопоставления, опыт воображения и фантазии в той или иной степени вызывают потребность к художественно-творческой деятельности и воплощаются в продукте труда ребенка. Задача педагога – научиться по самым незначительным, а иногда и косвенным признакам обнаружить и оценить эту работу. Определённо судить о процессах внутренней деятельности очень сложно, но необходимо, так как именно у детей дошкольного возраста разрыв между внутренним художественным образом (замыслом) и воплощённом в реальном продукте наиболее велик [5].

Мы предлагаем оценивать уровень эстетической воспитанности детей на занятиях по изобразительной деятельности по следующим критериям:

• владение специальными художественно-изобразительными знаниями, умениями, навыками,

• развитие художественно-образного восприятия окружающего мира и произведений искусства,

• художественно-творческая активность ребенка в процессе изобразительной деятельности.

Первый и второй показатели направлены на выявление личностных качеств детей: склонность к продуктивной или репродуктивной деятельности, стереотипному или свободному мышлению, наблюдательности, памяти. Третий показатель фиксирует эмоциональную отзывчивость на те жизненные явления, которые послужили основой замысла его рисунка, а также отношение автора к изобразительному событию или персонажу.

Результаты наблюдения за художественно-творческой деятельностью детей и анализа продуктов изобразительного творчества в соответствии с качественной и количественной характеристикой показателей отражается в диагностическом листе балловой оценкой (табл. 1).

На основе среднего балла по трем критериям определяется уровень художественно-эстетической воспитанности ребенка в соответствии с количественными границами (табл. 2).

Деятельность педагога, направленная на

Таблица 1

Диагностический лист результатов изучения уровня эстетической воспитанности детей в изодеятельности

Критерии	Показатели	Дети		
1. Владеие специальными художественн-изобразительными знаниями, умениями, навыками	1.1. Технические навыки и умения владения различными изобразительными материалами			
	1.2. Владение нетрадиционными техниками рисования			
	1.3. Владение формообразующими движениями			
	1.4. Умение правильно передавать форму предметов			
	1.5. Умение правильно передавать цвет предметов			
	1.6. Умение правильно передавать пропорции предметов			
	1.7. Умение правильно передавать пространственное положение предметов и их частей			
	1.8. Умение правильно строить композицию предметов на листе.			
	1.9. Эмоциональность созданного образа предмета или явления.			
	1.10. Разработанность содержания изображения			
	1.11. Динамичность художественного образа			
	1.12. Умение рисовать декоративный орнамент из растительных и геометрических элементов в различных геометрических фигурах			
	1.13. Умение лепить и расписывать или украшать бумажный силуэт по собственному замыслу в соответствии с формой силуэта и особенностями народного промысла			
Средний балл по первому критерию				
2. Развитие художественно– образного восприятия окружающего мира и произведений искусства	2. 1 Художественно-образное восприятие произведений искусства.			
	2. 2Умение рассказать о сюжете предъявляемого изображения			
	2. 3 Развитие эмоционально – чувственного отношения к художественному образу			
	2. 4 Эмоционально – эстетическое отношение к окружающей действительности			
	2. 5 Освоение детьми элементарных искусствоведческих знаний			
	2. 6 Знание характерных особенностей разных народных промыслов декоративно-прикладного искусства			
Средний балл по второму критерию				
3. Художественно– творческая активность ребенка в изодеятельности	3. 1 Мотивационно – ценностное отношение детей к изодеятельности			
	3. 2 Отношение ребенка к оценке своей работы взрослым			
	3. 3 Оценка ребенком созданного им изображения			
	3. 4 Самостоятельность и оригинальность замысла			
	3. 5 Умение рассказать о своем сюжете изображаемого, перечислить его элементы			
	3. 6 Умение отразить в рисунке сюжет и его элементы в соответствии с планом.			
	3. 7 Умение лепить и расписывать или украшать бумажный силуэт по собственному замыслу в соответствии с формой силуэта и особенностями народного промысла			
	3. 8 Познавательная активность.			
	3. 9 Уровень развития воображения.			
Средний балл по третьему критерию				
Средний балл по трем критериям				
Уровень художественно-эстетической воспитанности				

эстетическое воспитание дошкольников, ни в коем случае не должна догматически подчиняться этому, в значительной степени, умозрительному ранжированию уровней сформированности рассматриваемого качества личности.

Таблица 2

Количественные границы уровней эстетической воспитанности в изодеятельности

Уровни эстетической воспитанности	Количественные границы уровней
Низкий	от 0 до 0,6
Средний	от 0,7 до 1,5
Высокий	от 1,6 до 2

Художественная выразительность детских изображений – предмет многих исследований. Однако их результаты создают больше проблем, чем дают решений. Показатели анализа рисунков, которые при этом выделяются, часто имеют слишком широкий разброс и очень малую устойчивость. На результаты анализа влияют не только квалификация анализирующего в изобразительной деятельности и искусстве в целом, его художественные вкусы и симпатии, но и его знания детской и возрастной психологии и педагогики.

Детское рисование лишь условно можно назвать деятельностью изобразительной, потому что передача на рисунке видимого облика вещей не является для ребенка ни главной, ни даже важной целью рисования (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, и др.). В процессе рисования, как и в игре, неразрывно слиты речь, действие и изображение, т. е. сам рисунок – лишь часть деятельности игрового типа. Он включен в игру для обозначения и замещения того, что словами и движениями ребенок передать не может. Слова и действия в процессе рисования присутствуют, поэтому рисунок для ребенка часто самостоятельного значения не имеет. Рисуя событие, ребенок не столько изображает, сколько обозначает вещи и явления. В этом событии непременно участвует сам рисующий. Поэтому он видит происходящее как бы изнутри, а не как наблюдатель, находящийся вне события. С возрастом соотношение игрового и изобразительного в процессе художественного творчества детей изменяется. У некоторых из них успешно развиваются собственно изобразительные способности – умение более или менее точно передавать видимый облик предметов, главным образом, в рисунке, реже – в живописи. У других детей, напротив, активнее развивается игровое начало рисования, а изобразительное прогрессирует медленнее. Они охотно рисуют, лепят и, как правило, очень активны на занятиях, чаще высказываются, больше помогают педагогу. В освоении графической грамотности у них наблюдается заметный прогресс потому, что, охотно рисуя разные события, дети накапливают опыт в изображении различных объектов окружающей их жизни. Наконец, у некоторой части детей происходит органичное слияние в рисовании игрового и изобразительного. И то, и другое активно прогрессирует – совершенствуются как способы изображения, так и формы творческой игры.

Для диагностики по детским рисункам важно постоянно помнить, что в детстве художественное творчество служит формированию у детей способностей общих, развивающих многие и разные потенции ребенка, в том числе и специальные способности. Центральная среди них – воображение – способность, наиболее успешно развиваемая именно в художественной деятельности, и, вместе с тем, универсальная для всякой человеческой деятельности (Э. В. Ильенков). Именно особенности отражения образов воображения ребенка в рисунках являются предметом диагностики художественного и общего развития по продуктам детского изобразительного творчества.

Осуществляя анализ созданных детьми изобразительных образов, следует учитывать характер деятельности воображения. Дело в том, что деятельность воображения начинается еще до начала процесса изображения, которое в дальнейшем ведет к включению фантазии. Возникающие в воображении образы детей связаны с предметами и явлениями действительности, а так же их чувствами и мыслями. Л. С. Выготский выделил четыре формы связи воображения с действительностью в продуктах детского изобразительного творчества.

По мнению Ю. А. Полуянова первая форма связи воображения с действительностью заключается в том, что любое фантазийный образ состоит из элементов, которые ребенок встречал в окружающей действительности. Чем разнообразнее его жизнь различного рода впечатлениями и наблюдениями, тем больше возможности комбинировать и домысливать образы в изобразительной деятельности. Ю. А. Полуянов выделяет три

уровня развитости способности детей актуализировать полученный жизненный опыт в продуктах изобразительного творчества. Низкий уровень наблюдается у детей, которые не могут работать по собственному замыслу. Они действуют по образцу педагога. Их рисунки, стереотипны и насыщены графическими штампами. Для работ детей среднего уровня характерно присутствие интересных образов и композиций, если перед этим было обращение взрослого к их опыту, напоминание об интересных событиях, культурных мероприятиях и т. п. Если же такой подсказки не последовало, то чаще всего дети повторяют какие-то прошлые сюжеты и образы. Высокий уровень отмечен у детей, которые самостоятельно могут найти источники замыслов [3].

Образы творческого воображения чаще всего имеют комбинаторную форму, т. е. складываются в результате особого соединения частей или элементов реально существующего в действительности, виденного ребенком и знакомого ему. Комбинаторная функция воображения позволяет на основе ассоциаций объединять предметы, объекты и впечатления жизненного и культурного опыта, а так же функция диссоциации – нарушения связи между привычной общностью явлений. Ошибочно представление о том, что воображение является деятельностью исключительно внутренней и не зависящей от внешних условий. Воображение может руководствоваться не только изнутри – чувствами, потребностями человека, но и извне – его действиями, материалом, результатами деятельности. Нередко первичными и решающими для возникновения нового образа становятся такие внешние действия ребенка, как, например, случайное соединение в аппликации, коллаже двух-трех разных форм, неожиданно сложившихся в почти законченный силуэт сказочного животного или человека. Эту случайную «находку» ребенок достраивает, и она, в свою очередь, «подсказывает», какие новые элементы у образа надо добавить, чтобы все объединилось в выразительное изображение на рисунке. Действия во внешнем плане закрепляются благодаря последующим попыткам соединить такие же формы по-другому. В результате ребенок овладевает способами поиска комбинирования разных элементов, и они включаются во внутреннюю деятельность его фантазии. Как возникают такие образы, не всегда можно увидеть по законченным рисункам. Требуется проследить последовательность процесса изображения, причем на занятиях, которые специально направлены на деятельность такого рода. Это важно, потому что по поиску нового, необычного образа можно судить об успешном развитии фантазии ребенка.

В изобразительном творчестве детей комбинаторная функция воображения проявляется в показателе «выразительность». Выразительность передается через композицию рисунка, которая часто зависит от активности ребенка на занятии. Если он рисует без интереса, не сосредоточен на содержании рисунка, не проявляет активности в выборе средств изображения, то композиция стереотипная, повторяющаяся на многих его рисунках по различным замыслам. Если же ребенок сосредоточенно работает, проявляет активность в выборе выразительных средств, то его композиция не стереотипна, лишена графических штампов. Выразительность рисунка – один из решающих показателей художественного развития детей. Изобразительное и выразительное сосуществуют вместе на детских рисунках так же, как и на картинах художников. И все-таки при анализе рисунков детей их можно отличить друг от друга.

Изобразительное – это все, что правдоподобно передает линиями, пятнами, цветами внешний вид предметов, явлений, живых существ, независимо от замысла рисунка. Этим обеспечивается узнаваемость на рисунках объектов окружающего ребенка мира. Без узнаваемости рисунок может быть красивым, но останется непонятным. Выразительное – это все то, что может передать на рисунке мысли и чувства, общие и для художника-автора, и для зрителя. На детских рисунках выразительность можно обнаружить в преувеличении каких-то сторон изображения: величины фигуры или ее отдельных частей, экспрессивности их движений или жестикуляции, рельефности форм, яркости или, наоборот, приглушенности цветов и т. п. Такие преувеличения, если они чрезмерны, могут снижать эстетическую ценность рисунка, а в некоторых случаях делать его неприятным. Другой показатель

выразительности – лаконизм и простота средств изображения: малочисленность линий, пятен или цветов и минимальная детализация рисунка.

Детское творчество – слишком сложный и многогранный процесс, и, следовательно, нельзя говорить об абсолютном анализе художественно-творческих возможностей ребенка. Изобразительная деятельность содержит в себе много аспектов, каждый из которых будет оказывать желаемое действие на развитие детей лишь при условии педагогически правильного ее использования. Занятия изодеятельностью в условиях этнокультурного центра не могут и не должны ограничиваться искусствоведческой подготовкой детей, а тем более овладением навыками рисования, лепки и т. д. Основная цель – становление духовно-нравственной культуры ребенка, его эстетическое развитие и воспитание.

Решение этих проблем требует поиска адекватных новым реалиям организационных форм и инструментария для диагностики и прогнозирования развития образования, для создания благоприятного фона востребования и внедрения инновационных идей и опыта в практике работы этнокультурных центров.

В связи с этим остро встает проблема диагностических методик, направленных на определение уровня художественно-творческих способностей, целесообразность их использования на отдельных этапах образовательного процесса, а также подготовки педагогических кадров, способных квалифицированно осуществлять диагностику и грамотно использовать ее результаты в педагогических целях.

Библиографический список

1. *Бабунова Е. С.* Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Челябинск.: ЧГПУ, 2009. – 48 с.

2. *Майер А. А.* Результативность управления социализацией детей младшего школьного возраста в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 186–192.

3. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста / Под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Полиграф-сервис, 2005. – 250 с.

4. *Шайдурова Н. В.* Диагностика художественно-творческого развития детей дошкольного возраста: Учебное пособие для студ. пед. факультета. – Барнаул: БГПУ, 2005 – 193 с.

5. *Шайдурова Н. В*. Подготовка будущих специалистов дошкольного образования к управлению процессом эстетического воспитания детей дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности: дис. … канд. пед. наук. – Барнаул, 2000. – 208 с.

УДК 37.017

Трошина Надежда Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики, Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», nntroshina@mail.ru, Владимир

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕЛИГИИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИ

Аннотация. В последние годы российское государство активно взаимодействует с традиционными религиозными организациями во всех сферах общественной жизни. Введение религиозного компонента в систему образования становится актуальной социально-педагогической задачей. В статье раскрывается сущность духовно-нравственного потенциала религий, рассматриваются формы и методы его реализации, обосновывается необходимость использования религиозного потенциала как одного из средств совершенствования системы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: духовно-нравственный потенциал религий; духовно-нравственное воспитание; образование.

Troshina Nadezhda Nikolaevna

Candidate of philological sciences, associate professor, associate professor of the Department of Journalism, of Federal State Budget Establishment of Higher Vocational Education "Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs", nntroshina@mail.ru, Vladimir

THE SPIRITUAL AND MORAL POTENTIAL OF RELIGION IN THE PROCESS OF EDUCATION

Abstract. Lately the Russian state actively co-operates with traditional religious organizations in all spheres of social life. An introduction of a religious component to the system of education becomes an urgent social and pedagogical task. The article reveals the essence of spiritual and moral potential of religions, examines forms and methods of its implementation, substantiates the necessity of use of religious potential as one of the means of improving system of the spiritual and moral upbringing of the rising generation.

Keywords: spiritual and moral potential of religions; spiritual and moral upbringing; education.

Нестабильное состояние российского общества и государства в первое десятилетие демократических преобразований повлекло за собой коренную смену жизненных ценностей и приоритетов в молодежной среде. Материальные потребности стали преобладать над духовно-нравственными. Атмосфера насилия, коррупции, дефицит нравственности, низкий уровень культуры породили ответную реакцию детей и подростков – равнодушие, грубость, цинизм, повышенную озлобленность, агрессивность, жестокость и зачастую совершение преступлений. В поисках путей выхода из духовного кризиса, охватившего все сферы общественной жизни, в массовом сознании россиян появляется отчетливое понимание того, что одним из средств преодоления его последствий является «обращение к богатому духовно-нравственному потенциалу нашей страны…, возвращение к исконным нравственным ценностям» [2, с. 113].

В настоящее время идут широкие теоретические поиски модели построения духовно-нравственного воспитания на всех его уровнях и во всех его аспектах: *теоретико-методологическом*, *научно-теоретическом*, *историко-педагогическом*, *нормативно-правовом*, *содержательном*, *организационно-технологическом*, *научно-методическом*. Говоря о предпочтительности той или иной модели для нашей страны, можно утверж-

дать, что выбор сделан в пользу присутствия религиозного компонента в системе светского образования. По мнению большинства российских ученых и общественных деятелей, религия, наряду с этикой, идеологией, духовным измерением художественной культуры и опытом мировоззренческого самоопределения человека, является неотъемлемой частью духовно-нравственной культуры [4, с. 63].

Начиная с середины 1990-х гг., институты религии и церкви, в том числе Русской Православной Церкви (РПЦ), в сотрудничестве с другими социальными институтами настойчиво и целеустремленно пытаются заполнить наблюдаемый в стране идеологический и духовно-нравственный вакуум. Православие, доминирующая религия на общероссийском пространстве, стоявшее у истоков российской государственности, имеющее общие корни с российской историей и культурой, тесно связанное с народными традициями, активно вторгается в сферу духовно-нравственной жизни и стремится влиять как на общественное, так и на индивидуальное сознание, что актуализирует проблему выявления сущности духовно-нравственного потенциала религий, системы методов и форм его реализации, возможностей реального воздействия РПЦ на социум.

Под духовно-нравственным потенциалом религий принято понимать систему норм и ценностных представлений религиозного учения, определяющих и регулирующих поведение человека в рамках допустимого общечеловеческими нормами [1, с. 9]. Сущность понятия духовно-нравственного потенциала религий обусловлена его составляющими компонентами:

– религиозная мораль и культура;

– религиозное право и законодательство;

– нормы и запреты;

– нравственное отношение к человеку, обществу, стране.

Реализация духовно-нравственного потенциала религий осуществляется в виде самых разнообразных форм, позволяющих приобщить детей к неизменным позитивным ценностям религиозной культуры: урок, беседа, лекция, диспут, экскурсия, паломническая поездка, выставка, концерт, спектакль, конкурс, спортивное соревнование, чаепитие, просмотр и анализ религиозных видеофильмов, выпуск газеты, беседа со священнослужителями и др. В современном обществе важными являются досуговые формы реализации духовно-нравственного потенциала религий: организация религиозных праздников, вечера духовной поэзии, музыкальные гостиные, театрализованные вечера, краеведческие конференции, выставки детских рисунков, альбомов и поделок, детские хоры, кружки лепки, вышивки и рисования, посещение оздоровительно-спортивных секций, безалкогольных кафе и др. Наиболее распространенными и оправдавшими себя на практике являются такие формы духовно-нравственного просвещения родителей, как родительские собрания с приглашением психолога и священника, беседы, индивидуальные беседы и консультации, собрание отцов, школьный лекторий, диспуты, конференции по обмену опытом, школьные и классные тематические конференции.

Целями реализации духовно-нравственного потенциала религий являются ценностные ориентиры духовности и нравственности, выражающиеся в следующих составляющих:

1) наличие высокого духовного идеала, стремление отстаивать свой духовный идеал и следовать ему;

2) ориентация на безусловную ценность человеческой личности;

3) жизненная установка на служение общим целям общества и страны;

4) следование принципам добра и гуманизма в отношениях с другими людьми;

5) чувство долга и следование ему, ответственность за принятое решение и действие;

6) требовательность к себе;

7) самостоятельность в выборе собственной позиции и поступков;

8) стремление к самосовершенствованию и саморазвитию.

Духовно-нравственные ценности формируют внутреннее ядро личности, а потому благотворно влияют на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром, этическое и эстетическое развитие, формирование мировоззрения гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию.

Необходимо отметить, что реализация духовно-нравственного потенциала религий осуществляется методами, которые ис-

пользуются и в светской педагогике, однако их наполнение соответствует определенным целям и задачам. В контексте общепризнанной классификации методов воспитания [3, с. 123] целесообразно выделить три группы методов реализации духовно-нравственного потенциала религий: методы формирования сознания личности, методы организации жизнедеятельности и поведения, методы стимулирования деятельности и поведения (см. таблицу).

Таблица

Методы реализации духовно-нравственного потенциала религий

Методы формирования сознания личности	Беседа
	Пример
	Убеждения, внушение
Методы организации жизнедеятельности и поведения	Поручение
	Упражнение
	Воспитывающая ситуация
Методы стимулирования деятельности и поведения	Требование
	Поощрение
	Наказание

С помощью вышеперечисленных методов духовно-нравственного потенциала религий, можно эффективно воздействовать на духовно-нравственную жизнь общества.

В настоящее время воздействие РПЦ на духовно-нравственный мир современного человека происходит, прежде всего, по двум основным каналам: образовательному и социально-психологическому. Первый путь – это преподавание основ православной этики и других ценностей православия в различных учебных заведениях, второй – воздействие на сознание людей через православные таинства и ритуалы.

Православная церковь полагает, что важным фактором духовно-нравственного обновления российского общества может стать православное образование и просвещение. Анализ реальной практики функционирования системы религиозного образования в России позволяет утверждать, что деятельность РПЦ в области религиозного образования имеет сегодня множество направлений, важнейшими из которых являются:

1) религиозное образование в воскресных школах всех типов, возникающих при храмах; 2) дошкольное православное воспитание в детских садах и группах; 3) образование в православных школах, гимназиях и лицеях; 4) образование в православных высших учебных заведениях, занимающихся подготовкой православных педагогов и катехизаторов, а также православных специалистов в области фундаментальных наук и культуры; 5) взаимодействие РПЦ с государственной системой образования, религиозное просвещение в государственных и частных учебных заведениях всех типов; 6) противодействие тоталитарным сектам и новым религиям, представляющим опасность для нравственного здоровья общества; 7) религиозное просвещение через средства массовой информации, радио, телевидение; 8) работа РПЦ с учреждениями российской культуры; 9) международное сотрудничество в области религиозного образования; 10) кадровое, методическое и информационное обеспечение православных образовательных учреждений и координация их деятельности.

Наблюдая положительную динамику взаимодействия государства и церкви, нельзя не отметить активный процесс проникновения религиозного содержания в светское образовательное пространство. По данным Общественной палаты Российской Федерации, еще в 2006-2007 учебном году курсы религиозной культуры, фактически религиозного образования, изучало уже около миллиона учащихся государственных и муниципальных школ [5, с. 59]. С учетом примерного распределения состава этноконфессиональных групп населения в стране: 85% – номинально православные, 10% – мусульмане, 5% – остальные (в том числе иудаисты – менее 1%, буддисты – менее 1%), можно сделать вывод, что пропорционально лидировала практика изучения исламской культуры и культуры иудаизма. Такие курсы изучало более 1% от численности соответствующих этноконфессиональных групп, у православных же – менее 0,5% [6, с. 56; 9, с. 137–138].

Одной из инноваций 2010 г. стало введение в российских школах в качестве федерального эксперимента преподавания учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ), с помощью которого подрастающее поколение сможет

узнать историю своего Отечества, основополагающие факты об истоках и становлении православия и других конфессий в нашей стране. В первом полугодии 2011 г. по итогам апробации данного курса было установлено, что наиболее востребованным оказался модуль «Основы светской этики». Его выбрали для своих детей 42% родителей. 30% школьников изучали «Основы православной культуры», 18% – «Основы мировых религиозных культур», 9% – «Основы исламской культуры», 1% – «Основы буддийской культуры» и менее 1% – «Основы иудейской культуры» [7].

На основании обобщения отчетов по апробации курса ОРКСЭ можно сделать следующие выводы: 1) курс ОРКСЭ востребован учащимися, учителями и родительской общественностью; 2) большинство участников мониторинга оценивают данный курс положительно; 3) школьники с интересом изучают данный курс (большинство из них хотели бы продолжить изучение курса в дальнейшем); 4) установлены бесконфликтные отношения между тремя равноправными сторонами учебного процесса: педагогами, учащимися и их родителями.

Как видим, получены положительные результаты апробации комплексного учебного курса, и, возможно, начиная с 2012 г., его преподавание будет осуществляться на постоянной основе во всех субъектах Российской Федерации.

Введение религиозного компонента, изучение основ религиозных культур в учебных заведениях – это один из путей возрождения российской культуры, а также один из способов уберечь подрастающее поколение от вредных привычек и девиантного поведения. Обращение к религиозным ценностям, в том числе к культурным традициям Русской Православной Церкви, содержит ресурсы как для обновления содержания, форм, методов образовательного процесса, способов взаимодействия его участников, так и совершенствования системы духовно-нравственного становления личности.

Библиографический список

1. *Гильманов М. М.* Использование духовно-нравственного потенциала монотеистических религий в профилактике девиантного поведения подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2004. – 24 с.

2. *Данилюк А. Я.* Нравственное и гражданское воспитание: взгляд компаративиста // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 112–116.

3. *Коджаспирова Г. М.* Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 256 с.

4. *Козырев Ф. Н.* Религиозный компонент духовно-нравственного воспитания // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 62–71.

5. *Метлик И. В.* Изучение религий и воспитание учащихся в современной школе / // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 51–61.

6. *Метли И.* Религия в школе: проект нового закона «Об образовании» // Журнал Московской Патриархии. – 2011. – № 1. – С. 57–60.

7. Основы религиозных культур и светской этики. [Электронный ресурс]. URL: http://www.orkce.ru (дата обращения: 20.08.2011).

8. *Пашков С. В.* Духовно-нравственное воспитание в системе современного российского образования: дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2010. – 191с.

9. Результаты мониторинга соблюдения принципов свободы совести, и вероисповедания при изучении учебных курсов по истории и культуре религий в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях в регионах Российской Федерации Комиссии по вопросам толерантности и свободы совести Общественной палаты Российской Федерации // Православная культура в школе: практика, проблемы, перспективы. Сб. материалов и документов / Сост. и ред. протоиерей Борис Даниленко, И. В. Метлик, Т. И. Петракова. – М.: Синодальная библиотека, 2008. – 152 с.

УДК 373.5.018.761.

Степанова Тамара Ильинична

Доктор педагогических наук, профессор, преподаватель кафедры методики преподавания физики Физико-технического института Северо-Восточный Федеральный Университет им. М. К. Аммосова (СВФУ) МОУ СОШ №15, yktcti09@rambler.ru, Якутск

Ноговицына Ярослава Ильинична

Соискатель кафедры педагогики Северо-Восточного Федерального Университета, зам. директора школы по воспитательной работе Северо-Восточный Федеральный Университет им. М. К. Аммосова (СВФУ) МОУ СОШ №15, nogovicina@mail.ru, Якутск

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

Аннотация. Представлены теоретические основы и система методических приемов для создания синергетических условий саморазвития учащихся, модель внедрения синергетического подхода к организации процесса воспитательной работы, которая прошла апробацию в средней школе №15 г. Якутска Республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: саморазвитие, синергетика, пофазовое развертывание личности, единый темпомир, резонанс, нелинейная среда.

Stepanova Tamara Ilinichna

Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of teaching methods of physics at Physics Technical Institute of the North-East Federal University, yktcti09@rambler.ru,Yakutsk

Nogovitsyna Yaroslava Ilinichna

Assistant-direcor on education at school № 15, nogovicina@mail.ru, Yakutsk

THE SYNERGETIC APPROACH IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK AT SCHOOL

Abstract. In the article authors expose a theoretical base and the system of methods for creation of synergetic conditions of pupil's self-development. The model of introduction of synergetic approach was represented in the organization of their educational process, the approbation of it was held at school №15 of Yakutsk, The Sakha Republic (Yakutia).

Keywords: Self-development, synergetics, phased deployment of personality, single tempo-world, resonance, nonlinean medium.

Мир уже вступил в критическую область смены цивилизаций. При этом опыт прошлых поколений перестает быть надежной опорой для прогнозирования будущего. Возникает сложная проблема, которую поставила современная действительность – это проблема человека в быстро изменяющемся мире. Подготовка учащегося к будущей жизни связана с социальным прогнозом. Ответ на вопрос о том, какая жизнь ожидает впереди, какие изменения произойдут в обществе, чему и как надо учить ученика, сегодня никто не даст. Современная мировоззренческая парадигма образования диктует использование новых подходов в воспитании подрастающего поколения.

Сегодня главной стратегической целью системы образования становится не обучение людей, а формирование целостной личности, обладающей широким научным кругозором, творческим мышлением и способностями к дальнейшему саморазвитию [3].

Саморазвитие – это целостный процесс социально-личностного развития, обусловленный субъективностью, субъектной деятельностью личности, условиями жизни и труда. Саморазвитие для человека является безусловной ценностью, саморазвитие есть

творчество, обращенное на свою личность. Способность к активно-творческой позиции человеку не может быть задана никем – она приобретается только им самим, постепенно, в результате длительных целеустремленных усилий, направленных на изменение самого себя. Как результат творческой работы над собой, происходит необратимое качественное изменение психологического статуса личности, выраженное в потребности в самосовершенствовании, самовоспитании, в построении себя как личности (рис. 1).

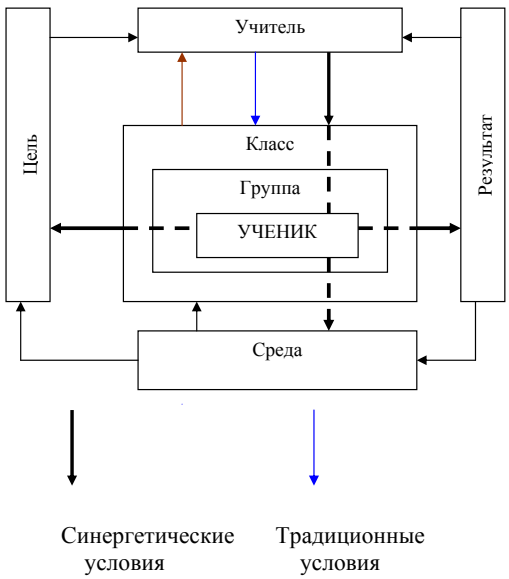


Рис. 1. Информационная модель дидактической системы

Человек развивается не только по заложенной в нем биологической программе и под воздействием окружающей среды, но и в зависимости от его опыта, потребностей, интересов, способностей. Таким образом, процесс саморазвития рассматривается в диалектическом единстве противоположностей – социализации и индивидуализации. Это неразрывно взаимосвязанный процесс, на определенной стадии дополняющийся самоуправлением личности, которая начинает сама сознательно организовывать собственную жизнь, а значит, и определять в той или иной мере собственное развитие [2].

Но развитие личности как и ее саморазвитие – это не линейное движение, направленное к позитивному или негативному полюсам развития. Уход от такого традиционного понимания развития и саморазвития, поиск новых его онтологий приводит к ассимиляции идей, описанных наукой синергетикой – теории саморазвивающихся, самоорганизующихся систем. Развитие имеет причины, не столько диалектические, сколько иные: неравновесность системы, нестабильность, кризисы, эволюцию и коэволюцию, бесконечно воспроизводимые и разрешаемые системой в ее самодвижении, что характерно и для развития личности как ее саморазвития [1, с. 189].

Развитие указывает на процесс оптимизации внутренних свойств субъекта под действием независящей от субъекта среды. В отличие от развития саморазвитие также заключается в изменении субъекта под действием внешней среды, но действие этой среды оптимизируется самим субъектом, то есть человек сам перестраивает среду так, чтобы она (среда) действовала на него требуемым образом, т. е. он активен к среде (рис. 2).

Таким образом, саморазвитие мы определяем как процесс личностного развития под действием внешней среды, организуемых самой личностью на основе внутренних устремлений к будущему.

Осмысление процесса саморазвития личности, понимание того, что способность развиваться только в слабой степени предпосылочна в природе человека, сознательное развитие-саморазвитие – задача и воспитания, и самого воспитуемого [4]. Задача, которую он в условиях «мягкого» управления охотно и продуктивно решает сам, а при «жестком» – или отторгает или делает видимость решения. Одним из условий мягкого управления, мы понимаем создание синергетических условий.

Анализ различных подходов к выделению принципов создания синергетических условий (принципы управления саморазвитием учащихся) позволил нам вычленить те из них, которые направлены на воспитание саморазвивающейся личности подростка [5].

Принципы *творческого саморазвития учащихся* охватывают всю сферу взаимодействия детей и взрослых, оказывающего педагогическое влияние на ребенка, – образование, воспитание, свободное общение. Педагогическое взаимодействие выстраивается «от ребенка» – от его индивидуаль-



Рис. 2. Модель внедрения синергетического подхода в организацию процесса воспитательной работы школы

ного опыта, ценностей, мотивации, потребностей, вкусов, склонностей, нравственных принципов, чтобы принять ребенка таким, каков он есть, и восходить вместе с ним к общечеловеческим ценностям.

В ряде принципов педагогики творческого саморазвития учащихся фундаментирующим выступает *принцип природосообразности* педагогического влияния. Воспитание должно учитывать природу

ребенка и строиться как имеющее для него личностные смыслы, влекущее к исследованию, самостоятельному познанию. Сегодня мы привносим в толкование принципа природосообразности такой важный момент, как иное понимание природы человека – не как прост био-социального, а как био-психо-социо-культуро-этно-природо-космического существа, – а это значит, что учет его сложной природы в воспитании ведет к большей осторожности, вдумчивости, тонкости педагогических влияний.

Принцип культуросообразности воспитания также был сформулирован классической педагогикой. Принцип культуросообразности содержал в себе идею воспитания как инкультурации, когда механизм социального наследования действует как освоение ребенком с помощью взрослых достижений человечества для его дальнейшего жизнедвижения.

К осознанию принципа социосообразности воспитания наука в сущности также подходила давно. Принцип социосообразности воспитания отражает не просто учет зависимости результата воспитания от макро – и микро-социума, а необходимость создания приемлемых социальных условий для успешного развития и саморазвития ребенка, а в случае неблагоприятных макросоциальных и семейных, микросоциальных условий – компенсации этого возможностями воспитательной системы.

Принцип свободосообразности воспитания также имеет глубокие исторические корни. Современная «педагогика свободы» в своей основе имеет идею развития индивидуальности, личности, индивидуального опыта ребенка. Содержание этой педагогики определяется как индивидуализация личности, развитие ее «самости». Ее цель заключается в оказании «помощи детям в конструировании их автономного внутреннего мира».

К этим фундаментальным принципам следует отнести *создание хаоса* как способа самообновления личности. Хаос не есть негативное. Это – сила, выводящая на структуры аттракторы эволюции, а также способ синхронизации темпов развития подструктур внутри сложной структуры. Определенная доля хаоса, разрушения в мире должна быть. Хаос – это путь к инновации. Периодически погружаясь в хаос, система самообновляется.

Обучение как адаптивная модификация. Резонансные, топологически правильно организованные и своевременные воздействия на учащегося, которые адаптированы генетически врожденному его поведению, могут дать весьма неожиданный и многообещающий результат.

Пробуждающее обучение учит как управлять не управляя, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживаемое развитие, как преодолевать хаос, его не преодолевая, делая творческим, превращая в поле, рождающее искры инноваций. В методах обучения выделяются следующее: самообразование, обучение как инактивация нелинейного диалога, обучение как адаптивная модификация, обучение как фазовый переход, гештальт – образование.

Синергетическая организация воспитания находит новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни (поиск нового смысла, новых ценностей данной личностью в данный момент). Трансцендентность – способность выходить за рамки самого себя. Осмысленность жизни достигается путем реализации трех видов ценностей: ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения.

Методологическим основанием для выявления закономерностей мы используем системно-структурный подход. При таком подходе к описанию закономерностей охвачены все основные внешние и внутренние связи процесса формирования саморазвивающейся личности подростка, что и дает основание считать этот подход относительно целостным. В целостном подходе к закономерностям данного процесса заложены реальные возможности для его эффективного и качественного построения.

Деятельностный аспект содержания обучения в деятельностной модели обучения выражается в том, что содержание обучения есть деятельность в связи с решением проблемы и деятельность коммуникации как овладение социальной нормой, вербальная деятельность и виды невербального самовыражения. Таким образом, учебно-воспитательный процесс представляет собой взаимодействие и решение коммуникативных (проблемных) задач.

Самостоятельная работа, на наш взгляд, наиболее полно определяется И. А. Зимней. По её определению самостоятельная работа представляется как целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельности. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлективности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

Синергетический подход. Для получения устойчивого результата учителю следует помнить, что когда диссипативная система (ученик) смущена, она неустойчива, податлива. Чтобы система перешла в смущение требуется интенсивное возмущение, для этого надо создать напряжение (интеллектуальное, эмоциональное, духовное). В состоянии неустойчивости в точке бифуркации или вблизи момента обострения (вблизи максимумов) слабое воздействие может оказывать на систему большой ее сдвиг. Система становится неустойчивой даже к малым, незначительным воздействиям (мышь родит гору). Можно смело вести разговор о смысле жизни, о том как строить «свою жизнь». Система может перейти на уровень другого порядка, т. е. произойдет развитие. Система станет другой.

Формами развития-саморазвития личности являются: накопление флуктуаций, происходящее в процессе формирования привычек, накопления опыта, развития способностей, физического роста и социального становления; возникновение кризисных моментов – точек бифуркации, которые являются точками «ветвления» выборов целей, смыслов для человека, обусловленных как возрастным развитием, так и ситуациями реальной жизни; развитие ребенка как его «пофазовое развертывание» когда полнота предшествующих фаз обуславливает более полное развертывание возможностей личности в фазе последующей; самопроизвольность переходов личности как системы в новое состояние, когда вся совокупность предпосылок и условий этого перехода на более высокий уровень самоорганизации лавинообразно срабатывает в момент очередного кризиса, рождая новый «горизонт» человекообразования [1, с. 190].

Фактором развития-саморазвития в рамках синергетического подхода выступает аттрактор, способный изменить последующую траекторию развития ученика. Наиболее сильными факторами являются «слабые воздействия», которые в своей совокупности накапливают «критическую массу» личностных состояний и приводят к тому, что малое воздействие на микроуровне вызовет сильнейшие изменения, нередко целые катастрофы или мощные позитивные «прорывы» на макроуровне. Это явление резонанса также способно трансформировать влияние на ученика в одной сфере его личности на изменения в смежных сферах, что расширяет возможности педагогического влияния на саморазвитие, позволяя «малыми» педагогическими средствами обеспечивать обширные и глубокие личностные преобразования человека, если еще при этом он рефлексивен и целеустремлен в саморазвитии. Непрерывная нелинейная среда потенциально содержит в себе различные типы локализации процессов (различные типы структур). Она выступает в качестве носителя различных форм будущей организации, в качестве поля возможных путей эволюции. Структуры-аттракторы как будущие состояния пред-даны, пред-заданы (свойствами данной нелинейной структуры). Аттракторы это «память о будущем», это «воспоминание будущей активности»

К синергетическим методам воспитания можно отнести следующие методы:

• Метод резонансного возбуждения. Это нелинейный метод обучения и воспитания (пробуждающими импульсами). Основное правило нелинейного синтеза частей в сложное эволюционное целое: интеграция относительно простых эволюционизирующих структур в более сложные происходит благодаря установлению общего темпа эволюции во всех объединяемых частях.

• Интеграция и целостность. Способность видеть целое прежде составляющих его частей, способность к мыслительному синтезу – важнейшая особенность когнитивной и креативной деятельности человека. Лишенный таких способностей человек видит только части, отдельное, единичное, он зациклен на них. Не зная контекста, значение какой-то непонятной части (не говоря уже о значении целого) остается для него не-

ведомым. Ф. Варела говорил, что необходимо думать глобально, действовать локально.

Методическими приемами достижений результата являются: определение параметров порядка сложных желаемых структур (аттракторов или областей притяжения), спектров целей; расчет или моделирование и количественное определение структуры аттракторов; определение малых, но резонансных воздействий, способных вывести на желаемый уровень сложной структуры.

Методические приемы создания темпомира: подбор правильной топологии структур частей; изменение способа сборки целого из частей; части при сборке деформируются, трансформируются, также как и целое, поэтому нужна гибкость руководителя; создание ситуации «на краю хаоса».

Методические приемы создания смущения: создание интенсивного возмущения (нужна динамика, импульс процесса); применение интерактивных средств, для того, чтобы все каналы восприятия были задействованы; вызов чувств, ярких ощущений (поступки, драмы, решения, желания, радости, удовольствия, счастье и др.).

Методические приемы организации творческого процесса: предоставление спектра реализуемых путей решения; свобода выбора путей эволюции среды и собственных предпочтений.

Методические приемы достижения эквифинальности должны учитывать, что имеет значение глубина памяти; имеет влияние притяжение будущего, чтобы попасть в конус определенного аттрактора; человек, попавший в направление, инициированное им самим, поддается течению, чтобы победить, либо недеяние есть самое сильное действие. Нужно влиться в установившееся течение самоорганизации, так как оно (направление) инициировано им самим.

Методические приемы достижения эмерджентности основываются на том, что части целого должны быть когерентны, то есть топологически похожими; учесть, что максимумы притягиваются и усиливают друг друга (резонируют).

Таким образом, мы определили теоретическую основу и выделили систему методов и методических приемов для создания синергетических условий саморазвития учащихся. На рис. 2 представлена модель внедрения синергетического подхода в организацию процесса воспитательной работы в школе, которая прошла апробацию в средней школе №15 г. Якутска Республики Саха (Якутия).

Библиографический список

1. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. – Благовещенск, 2001. – 342 с.

2. Князева Е. Н. Синергетика. Нелинейность времени и ландшафты коэволюции. – М., 2007. – 388 с.

3. Степанова Т. И. Опережающее образование // Народное образование Якутии. – 2009. – №3(71). –С. 73–76.

4. Степанова Г. В. Педагогические мастерские как условие развития творческой личности // Управление школой . – 2007. – № 3(15) – С. 44–48.

5. Чернецкая Н. И. Изучение творческого мышления как результата интеграции различных видов мышления посредством однофакторного дисперсионного анализа // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 271–279.

УДК 37. 03 (571)

Портнягин Иосиф Иосифович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры Института физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета, iosif.portnyagin@mail.ru, Якутск

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ-СПОРТСМЕНОВ

Аннотация. В работе детально рассмотрены социальные, психолого-педагогические и профессиональные аспекты интеллектуального развития школьников в процессе физического воспитания. Основное содержание работы – анализ теоретико-методологических основ развития интеллектуальных сил и возможностей школьников в процессе физического воспитания и обоснование педагогических условий его осуществления.

Ключевые слова. Интеллектуальное развитие, школьники-спортсмены, педагогическая система «ученик–тренер-педагог–детский спортивный коллектив».

Portnyagin Joseph Iosifovich

Doctor of pedagogical sciences, professor of chair of the theory and technique of physical culture of Institute of physical culture and sport of Northeast federal university, iosif.portnyagin@mail.ru, Yakutsk

THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF THE SCHOOLPUPIL– SPORTSMAN

Abstract. The is devoted to a problem and ways of a solution of schoolpupils-sportsmen, directed to the intellectual development, in connection with insufficient elaboration it in theory and practice of pedagogical bases of the development. In this work the possible ways of the development of a population of theoretical and methodical positions, definig conceptual bases of the formation and development of intelligence of the pupils are considered.

Keywords: schoolpupils-sportsmen, intellectual development.

Проблема полноценного развития личности, проявления ее индивидуальности во благо общественным интересам – центральная проблема педагогической науки. Полноценное развитие человека возможно осуществить, начиная с детского возраста. В определенной мере синонимом понятия «полноценное развитие» может являться «разностороннее развитие» личности. Существует реальная проблема реализации этой цели воспитания при одностороннем проявлении способностей и мотиваций человека. В этой связи требуются специальные психолого-педагогические исследования компенсаторных механизмов и педагогических потенциалов, способствующих избежать деформации личности и стимулирующих ее к большим проявлениям возможности адаптироваться в многообразном социальном мире.

Гуманизация школьной жизни, ее ориентация на потребности и способности учащихся в настоящее время стали одними из важнейших приоритетов отечественной образовательной системы, которые привели в движение ее гуманизирующие и культурообразуюшие функции, реализация которых находит отражение в изменении содержания образования, в повышении требований к обшекультурному развитию учащихся. В полной мере это относится и к физической культуре – сфере образования и воспитания учащихся. Реализация ее культуросозидающей функции предполагает, в первую очередь, самоопределение личности школьника в культуре физической, подчеркивает собственно культурную сторону организации их мышления, учения, быта, свободного времени, жизнедеятельности в целом.

Однако в физическом воспитании учащихся еще наблюдаются кризисные явления, характеризующиеся преобладанием старого над новым в освоении ценностей физической культуры, массового репродуктивного подхода над личностно-ориентированным.

Это диктует необходимость внесения научно обоснованных изменений в физическое воспитание школьников, в его содержание процессуальные характеристики, выделения таких интегративных оснований личности, педагогические воздействия и самовоздействия на которые запустят механизм сознательной и активной деятельности учащихся в сфере физической культуры. Одной из таких характеристик выступает потребностно-мотивационная сфера, побуждающая, направляющая и регулирующая интеллектуальную активность личности в физической культуре и спорте [2].

Данное исследование, безусловно, является актуальным, поскольку занятия спортом, как правило, концентрируют основные силы и внимание ребенка на развитие физических способностей, обеспечивающих достижение поставленных целей в области спортивных интересов. Очевидной серьезной педагогической проблемой является развитие интеллектуальных способностей школьников-спортсменов, позволяющих им более успешно овладевать культурным потенциалом общества и, следовательно, иметь большие возможности для самореализации по завершении активной спортивной деятельности. Физическое воспитание объективно воздействует и на духовное развитие человека. Его средства и методы, закономерности обучения движениям, воспитание физических качеств позволяют эффективно решать задачи интеллектуального развития [3].

Как показывают наблюдения, академические способности (интеллектуальные возможности) детей с двигательным (моторным) интеллектом нечасто проявляются при изучении других учебных предметов, показывают средние и ниже среднего показатели интеллектуальных способностей.

Анализ практики физического воспитания учащихся свидетельствует, что наиболее уязвимой его составляющей является низкий уровень интеллектуальной активности учащихся в этой сфере, слабое понимание учителями сущностных характеристик ее развития. Как следствие, отсутствует управление этим сложным личностным образованием, ограничивается освоение культурного содержания практической деятельности. Поэтому несомненна актуальность данного исследования, направленного на качественное преобразование ситуации, сложившейся в физическом воспитании учащихся. Необходимо определить возможности развития интеллектуальных способностей школьников, что требует определения рациональных педагогических условий для развития умственных способностей детей с практическим (моторным) интеллектом.

Теоретическую основу данного исследования составляют идеи и положения, которые подчеркивают, что об интеллектуальном развитии детей с практическим (моторным) интеллектом можно судить не только по уровню развития мыслительных процессов, но и по качеству развития его двигательных возможностей. Для полноценного интеллектуального развития таких детей важно создание психолого-педагогических условий для формирования их познавательных способностей и умственных возможностей. Источником развития личности являются ее потребности, которые активизируются в сознании и оформляются в мыслительной деятельности. Мотивация является энергетической основой познания, мышления. Эффективность и характер мыслительной деятельности зависят от характера мотивов, включенных в эту деятельность.

Формирование личности школьника, его интеллектуальных качеств в процессе физкультурно-спортивной деятельности рассматривается как целостный процесс, как система, в которой все составные части находятся в определенных связях и отношениях. Личность школьника-спортсмена характеризуется определенным строем мыслей, чувств, поведения как характеристика его интеллектуальных качеств, предметом которых является отношение к себе, делу, окружающим. В этой системе правомерно различать внешние условия – физкультурно-спортивную деятельность в интеллектуальном развитии, характер единства мыслей, чувств, действий. Изучение и формирование тех и других необходимо для решения поставленной проблемы.

Из проблематики интеллектуального формирования личности школьника органично вытекает проблема ее субъектности, которая в контексте исследования есть потребность проявлять интеллектуальное отношение, «самостоятельно» мысля, чувствуя, действуя. Интеллектуальные качества рассма-

триваются как развивающиеся, обуславливаемые характером взаимодействия между собой структурирующих ее компонентов. Они обеспечивают не только их возникновение, но и реализацию.

Индивидуальная работа с юными спортсменами предполагает опережающее формирование следующих социальных качеств и черт личности: общественной направленности как совокупности социально значимых целей, идеалов, ориентации и мотивов поведения; самостоятельности, инициативности, творческой и познавательной активности, интеллектуальных качеств, обеспечивающих каждому подростку возможность проявлять свои способности и силы на основе социальной жизненной позиции; целеустремленности, общественной инициативы, ответственности, объективной самооценки и требовательности к себе и интеллектуальных качеств, от которых зависит единство сознания и поведения, разумное использование своих учебно-спортивных возможностей и способностей.

Занятия физической культурой и спортом для детей и юношества обладают большими потенциальными возможностями по воспитанию учащихся, ибо проводятся высококвалифицированными педагогами-тренерами [1], располагают необходимыми материальными условиями, положительными традициями, позволяют школьникам-спортсменам достигать высоких спортивных результатов, обеспечивают возможность бороться за честь класса, школы, города, улуса, республики.

В процессе физкультурно-спортивной деятельности обнажаются как сильные, так и слабые стороны качеств человека. На начальной стадии работы с детьми она хорошо помогает выполнять диагностические функции в определении степени умственной зрелости детей. На более поздних этапах работы физкультурно-спортивная деятельность, сохраняя свои диагностические возможности, позволяет развивать те общественно значимые качества личности, которые отсутствуют у воспитанников или требуют своего совершенствования,

В традиционной системе образования господствующим является статистический, безличностный подход к ученику. Одно из его проявлений – стандарт образования, некий нормативный минимум для всех. Другое дело, что в установившейся системе обучения больше участвуют дети, способные проявить вербальную интеллектуальную активность. В невыгодном положении оказываются дети, у которых преобладает эмоционально-образное мышление или доминирует практический интеллект. Среди детей с практическим интеллектом особое место занимают дети с двигательным (моторным) интеллектом. Увлеченные спортом, они не все и не всегда показывают познавательную активность на уроках. И в школах отношение к таким детям не всегда благоприятствует их психическому комфортному состоянию.

Не секрет, что дети, увлеченные спортом, в основном развиваются односторонне. А одностороннее развитие обуславливает не всегда полноценное развитие личностных, гражданских качеств. В этой связи на основе проведенного исследования разработана концепция организационно-педагогического обеспечения интеллектуального развития школьников, увлеченных разными видами спорта. Целью ее создания стала необходимость преодоления одностороннего развития детей с двигательным (моторным) интеллектом в ущерб развитию друга интеллектуальных качеств, мыслительных способностей умственных сил и возможностей.

Вместе с тем надо иметь в виду, что не всегда спортивно-физкультурная деятельность может принести воспитательную пользу. При беспечном отношении педагогов-тренеров к вопросам умственного развития у юного спортсмена могут развиваться отрицательные качества, неспособность к получению знаний, поверхностный подход к учебной деятельности и т. д. Только специальная педагогическая инструментовка в проведении занятий, организации всей жизни и деятельности занимающихся позволяет воспитывать у них интеллектуальные качества. Интеллектуальная инструментовка должна обнажать у ребят их отрицательные качества и помогать в их преодолении.

В ходе опытно-экспериментальной работы в процессе взаимодействия как обмене отношениями в педагогической системе «ученик-педагог-тренер-детский спортивный коллектив» оказалось возможным воспитание интеллектуальных качеств школьников [5].

Рассмотрение указанных функций интеллектуальных качеств в основном подтверждает необходимость действенной, согласованной взаимосвязи компонентов названных качеств личности, что является наибольшим выражением успешности ее интеллектуального воспитания в процессе спортивной деятельности. Возникающая при этом согласованность, взаимодополняемость компонентов интеллектуальных качеств, в свою очередь, обуславливает действенную интеграцию их составляющих как целостности. Научные факты, вскрывающие зависимость содержания, структуры компонентов интеллектуальных качеств, а также характера их динамики от особенностей взаимодействия школьников в педагогической системе «ученик-педагог-тренер-детский спортивный коллектив», позволяют утверждать правомерность рассмотрения названии качеств как сложного личностного образования на качестве цели и результата интеллектуального воспитания школьников. Сущность изучаемого процесса состоит в следующем. Превращение целей занятий в реально действующий мотив воспитанников означает вместе с тем воспитание у них интеллектуальных способностей как потребности в умственном развитии. Этот процесс, в свою очередь, является как бы «мотивационным» механизмом для становления интеллектуально ценных мыслей, чувств, действий юного спортсмена как важнейших компонентов его интеллектуальных качеств. Являясь по своему генезису вторичным в указанном процессе, перечисленные компоненты интеллектуальных качеств и их динамическое взаимодействие оказывают затем свое обратное, специфически формирующее влияние на спортивную деятельность личности школьника. Эти компоненты функционируют как более сложное ценностно-смысловое образование, программирующее интеллектуальное развитие личности юного спортсмена по сравнению с конкретными мотивами деятельности. Появление указанных феноменов или их качественное изменение – показатель самодвижения взаимодействия и личности юного спортсмена. По характеру мыслей, чувств, действий можно судить об особенностях их взаимовлияния.

Принципиальными условиями, обеспечивающими продуктивность взаимодействия школьников-спортсменов в педагогической системе «ученик–тренер–спортивный коллектив», являются самостоятельные способы организации деятельности, когда воспитанники занимают субъективную позицию. Именно самодеятельность обеспечивает самоутверждение, самовыражение личности юного спортсмена в разнообразных делах и способах поведения, позицию школьника, действующего активно и самостоятельно, проявляющего общественную инициативу и независимость в ситуациях разной степени сложности. Собственно, такая организация ведет к субъективности личности юного спортсмена как социальному явлению, выступающему в качестве принципиального условия и результата интеллектуального воспитания школьников в спортивной деятельности.

Интеллектуальные качества, сформированные в спортивной деятельности под непосредственным педагогическим руководством, затем приобретают способности к самосознательному проявлению и в других видах жизнедеятельности. Знание вскрытых закономерностей позволяют управлять процессом интеллектуального воспитания личности школьников в спортивной деятельности.

Выполненное исследование открывает возможность для разработки конкретных методик, направленных на организацию воспитания интеллектуальных качеств личности и деятельности, взаимодействия как обмена умственными отношениями, составляющих сущностную особенность их физкультурно-спортивной деятельности, на изучение и корректировку каждого из основных интеллектуальных качеств личности.

В заключение можно сделать следующие выводы:

– интеллектуальное развитие личности школьника в процессе спортивной деятельности представляет собой педагогически организованный поэтапный процесс, в ходе которого возникает и нарастает расширение мотивационной сферы школьников, определяющей их отношение к жизни, труду, себе, людям, за рамки узкоспортивных интересов для преодоления их одностороннего развитии и осознания ими необходимости овладения разносторонними знаниями;

– источником противоречивых взаимосвязей компонентов развития интеллекта,

ведущих к целостности, выступает доминирующее явление педагогического процесса, основанное на взаимодействии в системе «ученик – педагог-тренер – детский спортивный коллектив», которое обусловливает содержание спортивной деятельности, субъект-субъективные позиции воспитанников и педагога-тренера (стимулирование, содействие, взаимопонимание);

– уровень развития интеллекта школьников определяет саморегуляцию их поведения, которая является основой психологических механизмов обеспечения единства сознания и поведения личности; интеллектуальное развитие обусловливается широким применением на занятиях по физической культуре и спорту методов и приемов, развивающих наряду с моторикой индуктивное и дедуктивное мышление, логические рассуждения и абстрагирование, аналитические и синтетические способности и т. д.

– высокий уровень развития интеллекта обеспечивает проявление личностно-социальной активности, соответствует целям воспитания и самовоспитания, способствует переходу внешней регуляции во внутреннюю саморегуляцию, повышает уровень творческого потенциала;

– эффективность процесса развития интеллекта личности школьника обусловлена его этапами, каждому из которых свойственны особые взаимосвязи компонентов, его составляющих, преодолением основных противоречий между разными по ценности мотивами деятельности и проявлением усилий для достижения поставленной цели;

– принципиальным условием, обеспечивающим продуктивность развития интеллекта школьника-спортсмена, являются самодеятельные способы ее организации, когда учащиеся занимают субъектную позицию. Увеличение потенциала самостоятельности в активной учебной, внеучебной и спортивной деятельности ведет к заинтересованности, к обогащению мотивации участников взаимодействия. Самодеятельность обеспечивает самоутверждение и самовыражение личности ребенка в разнообразных делах и способах повеления, позицию школьника, действующего активно и самостоятельно, проявляющего общественную инициативу и независимость в ситуациях разной степени сложности. Выделены следующие педагогические условия, обеспечивающие в своем комплексе развитие интеллектуальных способностей детей: мотивация детей, отношение их к другим учебным занятиям в школе, зависимость развития личности школьников от направленности занятий, активная жизненная позиция, рациональное проведение свободного времени, их профессиональная ориентация. Такая организация ведет к субъективности личности школьников-спортсменов, выступающей в качестве условия и результата интеллектуального развития школьника.

Библиографический список

1. *Касаткина Н. Э., Семенкова Т. Н.,* Факторы, определяющие позицию преподавателя образовательного учреждения к формированию, укреплению и сохранению здоровья обучающихся // Сибирский педагогический журнал. –2011. – №12. – С. 286–290.

2. *Майнберг Эгхард.* Основные проблемы педагогики спорта. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 318 с.

3. *Матвеев Л. П.* Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. – М.: Советский спорт, 2010. – 340 с.

4. *Платонов В. Н.* Теория спортивной подготовки спортсменов. – Киев: Олимпийская литература, 2006. – 318 с.

5. *Портнягин И. И.* Воспитание интеллектуально развитой личности. – Якутск: Изд-во СВФУ, 2010. – 168 с.

УДК 159.922.76-056.34

Даргель Ирина Викторовна

Аспирант кафедры специальной психологии Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, ст. преподавательКК ИПК РО, i_khab@mail.ru, Красноярск

Шилов Сергей Николаевич

Доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой специальной психологии института специальной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьев , shiloff.serg@yandex.ru, Красноярск

РОЛЬ АКТИВАЦИИ КОРЫ ГОЛОВНОГО МОЗГА В ФОРМИРОВАНИИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию патогенеза задержек психического развития. На основании значений сверхмедленных биопотенциалов выявлены особенности активационных процессов коры головного мозга у младших школьников с ЗПР. Зарегистрированы состояния как гипо-, так и гиперактивации фронтальной коры. Дана характеристика особенностей когнитивного развития в зависимости от уровня активации фронтальной коры. По мнению авторов, неадекватность активирующих влияний не создает оптимума функционирования нейрональных систем и их взаимодействия, обусловливая нарушения формирования ВПФ.

Ключевые слова: задержка психического развития, омега-потенциал, высшие психические функции, активационные процессы

Dargel Irina Victorovna

Graduate student at Special Psychology the Krasnoyarsk State Pedagogical University, named V. Astafiev, i_khab@mail.ru, Krasnoyarsk

Shilov Sergey Nicolaevich

MD,professor, head of the special psychology of the Institute of Special Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University named V. Astafiev, , shiloff. serg@yandex.ru, Krasnoyarsk

ROLE OF THE CEREBRAL CORTEX ACTIVATION IN THE FORMATION OF THE HIGHER MENTAL FUNCTIONS YOUNGER SCOOLBOYS WITH THE MENTAL RETARDACTION

Abstract. The article deals with the pathogenesis of mental retardation. Based on the values of ultraslow biopotentials peculiarities of activation processes of the cerebral cortex in primary school children with mental retardation. Registered with the state of both hypo-and hyperactivation of the frontal cortex. The characteristic features of cognitive development, depending on the level of activation of the frontal cortex. According to the authors, the inadequacy of activating influences does not create the optimum functioning of neural systems and their interactions, causing a breach of the formation of higher mental functions.

Key words: mental retardation, omega-potential, higher mental functions, activation process.

К проблеме задержек психического развития (ЗПР) в последние десятилетия наблюдается повышенный интерес, вокруг ее этиопатогенеза ведется много споров. Распространенность ЗПР среди детского населения, как самостоятельной группы состояний в структуре психических нарушений, колеблется от 2 до10% [1; 3].

При многоплановых исследованиях в области психофизиологии функциональных состояний и задержек психического развития, до сих пор не выяснена роль активи-

рующих и модулирующих влияний на кору головного мозга при формировании ЗПР.

В немногочисленных исследованиях последних лет показана возможность применения устойчивого потенциала (УП) милливольтового диапазона, при регистрации с корковых проекций лобной, височной и теменной областей для оценки уровня активации исследуемых образований у больных хроническими заболеваниями ЦНС, в состоянии покоя и при изучении мозговых механизмов обеспечения сложной психической деятельности. Считается, что устойчивый потенциал, регистрируемый с поверхности головы, является интегральным параметром уровня активации исследуемых систем головного мозга. Показано, что УП отражает уровень относительно стабильного функционирования и является физиологическим показателем, определяющим функциональное состояние мозга и его биоэлектрических процессов. Он определяет условия для реализации деятельности и меняется при её протекании [2; 3].

Исходя из этого, целью нашей работы явилось исследование особенностей формирования уровней активности лобной коры у младших школьников с ЗПР.

Исследование проводилось на базе Красноярской краевой специальной коррекционной общеобразовательной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья № 7. В исследовании приняли участие 50 детей младшего школьного возраста, из них 22 девочки, от 7 до 10 лет с задержкой развития высших психических функций (ВПФ). В анамнезе данной категории детей зафиксирован диагноз – задержка психического развития (ЗПР) церебрально-органического генеза (по классификации К. С. Лебединской) [4]. При психологическом исследовании использовалась общепринятые стандартизированные психологические методики. У детей оценивались параметры следующих психических функций: слухоречевой памяти; способности к аналитико-синтетической деятельности на предметном уровне; образно-логического мышления, обобщения и абстрагирования; сформированности речемыслительной деятельности и перцептивного моделирования; зрительного гнозиса. Оценка развития ВПФ осуществлялась по пятиуровневой шкале: возрастная норма (ВН), выше среднего (ВС), средний (С), ниже среднего (НС), низкий (Н) [4]. Для каждого ребенка составлялся индивидуальный протокол обследования. Во всех классах был одинаково организован учебный процесс (обучение в первую смену, суточная и суммарная недельная нагрузка, продолжительность урока, продолжительность перемен, число учебных дней в неделю) в соответствии с возрастом. Не было выявлено отличий и по условиям обучения (световой, тепловой и воздушный режимы, подбор мебели соответственно росту). Исследование активационных процессов коры головного мозга как у учащихся с нормой, так и у учащихся с задержкой психического развития, проводилось в утренние часы с 9. 00 до 10. 00 часов. Регистрация сверхмедленных биопотенциалов головного мозга детей проводилась с использованием аппаратно-программного комплекса «ОТ-2». По результатам полученных данных нами составлялись графики, отображающие активационные процессы коры головного мозга. Показатели К1 и К2 в определенной точке графика показывают уровень УП соответственно в левом и правом полушариях головного мозга. Это позволяет оценить уровень активации лобной коры. Разница показателей К1 и К2 рассматривается в качестве показателя асимметрии активности полушарий головного мозга с преобладанием активности одного из них [2].

На рисунке 1 представлен образец графика, отображающего работу левого (К1) и правого (К2) полушария. На основании анализа полученных омегаграмм устанавливался наиболее типичный для конкретного ученика уровень омега-потенциала по каналам левого и правого полушария.

В группе детей с задержкой психического развития была выявлена типичная для ЗПР диспропорция в развитии высших психических функций. У всех детей этой группы уровень актуального развития сенсорно-перцептивных процессов и понимания речи был на уровне от среднего до низкого. У большинства младших школьников развитие процессов внимания, умственной работоспособности, познавательного интереса, а также слуховой памяти и мыслительных операций были на среднем уровне актуального развития (56%). Средний уровень раз-

вития сформированности познавательных функций был обнаружен у 28 из 50 обследованных детей (рис. 2).

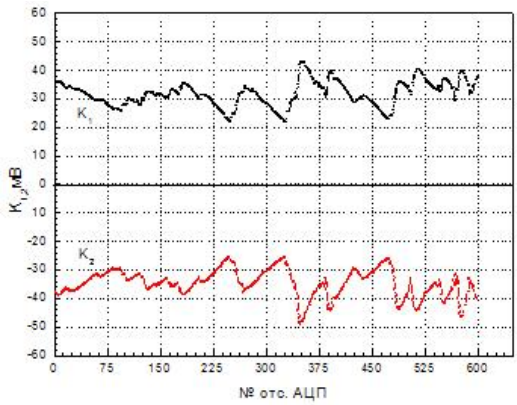


Рис. 1. Омегаграмма ребенка 7 лет с нормой развития

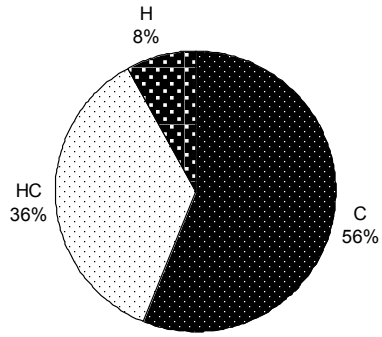


Рис. 2. Результаты оценки ВПФ школьников экспериментальной группы

По результатам сравнения межгрупповых различий показателей различных ВПФ по U-критерию Манна-Уитни группы детей с ЗПР со здоровыми сверстниками, выявлены статистически значимые различия по следующим показателям ВПФ: деятельность на предметном уровне, образно-логическое мышление, сформированность речемыслительной деятельности, перцептивное моделирование ($p<0,05$). Известно, что модулируют уровни активности коры головного мозга две мозговых системы: ретикулярная формация и система «кора – базальные ганглии – таламус – кора» [1;5]. Поскольку омега потенциал (УП) отражает уровень активационных влияний ствола мозга, мы проанализировали значения УП в экспериментальной группе детей.

Омегаграммы у детей с ЗПР в сравнении с параметрами омегаграмм при нормальном развитии, демонстрируют существенные различия. Выявлен достоверно более низкий потенциал в группе детей с ЗПР на фоне не высоких баллов по диагностике ВПФ. При норме преобладает уровень значений УП в среднем 35 мВ, а у детей с ЗПР мы наблюдали потенциал на 20% ниже (28 мВ). Выявлены расхождения в работе полушарий головного мозга, что свидетельствует о значительном напряжении функционирования систем организма или срыве адаптационных механизмов [2; 5].

По уровню значений УП нами были выделены два варианта активационных влияний характерных для детей с ЗПР (табл. 1), а это позволило разделить учащихся по показателям УП на 2 группы (табл. 1, рис. 3).

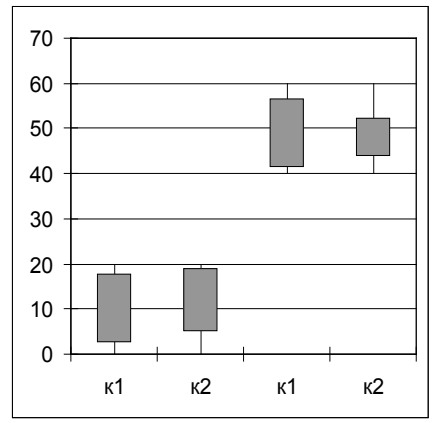


Рис. 3. Вариации УП, характерные для детей с ЗПР

Таблица 1

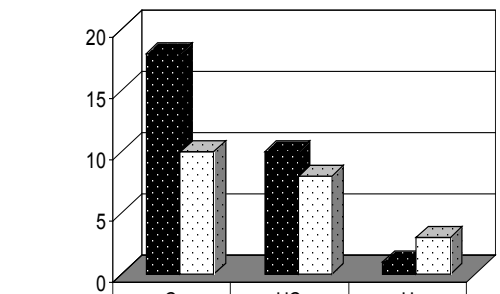
Вариации величины УП у детей с ЗПР

Исследуемые области	Пределы вариаций УП мин/макс	
	58%	42%
К1– канал левого полушария	2,3/17,8	41,4/56,7
К2– канал правого полушария	4,8/18,9	-43,7/52,3

К первой группе были отнесены учащиеся (58% в исследуемой группе), уровень омега-потенциала которых составил от 0 до 20 мВ, против 20-40 мВ в норме. Такие пределы УП свидетельствуют о снижении уровня актив-

ного бодрствования у детей, повышенной истощаемости нейрональных функциональных систем при нагрузках, неустойчивых адаптивных реакциях. Вторая группа – 42% детей, включала учащихся с показателями УП от 40 до 60 мВ. Такой уровень потенциала указывает на напряженное состояние систем, активирующих кору головного мозга. Гиперактивация могла являться фактором, формирующим внутреннее напряжение, психологический дискомфорт, затруднения процесса адаптации, поскольку обостряла негативные эмоциональные, бессознательные процессы [1; 10].

Таким образом, в исследуемой группе детей с ЗПР нами выявлены состояния как гипо-, так и гиперактивации фронтальной коры. А это не создает оптимума функционирования нейрональных систем и отражает несформированность механизмов интеграции межсистемных взаимодействий.



	С	НС	Н
I уровень	18	10	1
II уровень	10	8	3

Рис. 4. Особенности когнитивного развития при различных уровнях активации фронтальной коры

Неадекватность уровней активации, естественно, может обусловливать нарушения развития ВПФ (Рис. 4). Так, у детей с I уровнем бодрствования преобладает уровень развития ВПФ «ниже среднего (НС)». У большинства детей этой группы снижен темп деятельности и познавательной активности. Для 2 группы с очень высоким уровнем бодрствования характерны снижение мотивации, неровный эмоциональный фон, затруднения при выполнении заданий, требующих концентрации внимания, показатели развития ВПФ преимущественно низкие (Н). Таким образом, основываясь на данных приведенных выше, необходимо подчеркнуть следующее. Дети младшего школьного возраста с ЗПР демонстрируют, как известно, низкие показатели развития ВПФ, однако психофизиологическая основа формирования задержек в психическом развитии, по всей видимости, различна. Отсюда следует, что при планировании развивающих технологий индивидуальные психофизиологические особенности детей должны быть обязательно выявлены и учтены.

Библиографический список

1. *Верхотурова Н. Ю., Дмитриева С. А.* Изучение и оценка особенностей понимания, дифференцировки и вербализации эмоциональных реакций учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Сибирский педагогический журнал, 2011. – № 2. – С. 275–284.

2. *Койнова Т. Н.* Учет уровня активации мозговых структур как условие оптимизации и повышения качества образования / Качество профессионального образования: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Кемерово, 2004. – С. 113–116.

3. *Кривощапова М. Н.* Сверхмедленные биопотенциалы в изучении особенностей формирования уровней активации лобной и височно-теменной коры у детей 4–7 лет: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – СПб., 2005. – 28 с.

4. *Соколов А. Н., Бережная Н. Ф., Илюхина В. А.* Диагностика уровня развития когнитивной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР церебрально-органического генеза. Методическое пособие. – СПб.: Институт мозга человека РАН, 2004. – 50 с.

5. *Fisher K., Rose S. P.* Dynamic development of coordination of components in brain and behavior. A framework for theory and research *II* Human behavior and the developing brain *I* Eds. Damson G. and Fischer K. W. – New York, London: The Guilford Press, 1994. – P. 3–65.

УДК 159.942

Верхотурова Наталья Юрьевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии института специальной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, verhotyrovs@mail.ru, Красноярск

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТРУКТУРЫ И МЕХАНИЗМОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются современные теоретические подходы к определению структуры эмоционального реагирования как многоуровневой системы. Раскрывается содержание механизма эмоционального реагирования через описание основных его компонентов, функций, характеристик и разновидностей.

Ключевые слова: эмоциональное реагирование, эмоциональные реакции, структура эмоционального реагирования, компоненты эмоционального реагирования, характеристики эмоционального реагирования, механизмы эмоционального реагирования.

Verhoturova Natalia Yuryevna

Candidate of psychology sciences of the Department of Special Psychology at the Institute of Special Pedagogics of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, verhotyrovs@mail.ru, Krasnoyarsk

ABOUT PROBLEM OF DEFINING THE STRUCTURE AND MECHANISMS OF EMOTIONAL REACTING

Abstract. The article presents modern theoretical approaches in defining the structure of emotional reacting as a multilevel system. The mechanism of emotional reacting is disclosed through description of its main components, functions, characteristics and variations.

Keywords: emotional reacting, emotional reactions, structure of emotional reacting, components of emotional reacting, characteristics of emotional reacting, mechanisms of emotional reacting.

Исследования, проведённые отечественными и зарубежными психологами (А. В. Запорожец, А. Д. Кошелёва, О. А. Шаграева, С. А. Козлова, P. L. Harris, L. A. Sroufe и др.) показали, что эмоции играют важную роль в адекватном понимании окружающих явлений и событий, участвуют в процессах познания, помогают воспринимать действительность, реагировать на неё, управлять своим поведением и деятельностью.

В соответствии с современными представлениями Е. П. Ильина [4], В. М. Смирнова, А. И. Трохачёва [6], эмоциональное реагирование представляет собой сложный комплекс реакций на явления окружающей действительности, заключающийся в когнитивном оценивании ситуации и на этой основе её дальнейшем аффективном отражении и регуляции своего поведения и деятельности в социальном окружении.

Несомненная роль эмоций в жизнедеятельности человека отмечается многими авторами. Однако в современной науке и практике психологии накоплены достаточно противоречивые сведения, касающиеся представлений психологов о сущности эмоциональных проявлений, их природы, структуры и механизмов возникновения. Поэтому со всей очевидностью актуальными для нас сегодня представляются слова, высказанные ещё Э. Клапаредом: «Психология аффективных процессов — наиболее запутанная часть психологии. Именно здесь между отдельными психологами существуют наибольшие расхождения… Некоторые называют чувствами то, что другие называют эмоциями. Простым перечислением фундаментальных разногласий можно было бы заполнить целые страницы» [2, с. 93].

Об эмоциях написано очень много, как в художественной, так и в научной литера-

туре, они вызывают интерес у философов, физиологов, психологов, клиницистов. Достаточно сослаться на обзоры экспериментального их изучения в работах К. Изарда, Р. С. Лазаруса, П. Лафренье, Ф. Е. Василюка, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева и др.

Следует отметить, что, несмотря на многочисленные публикации и широкий круг психологических исследований отечественных и зарубежных авторов в изучении эмоциональной сферы личности, как многогранного образования, недостаточно изученными остаются вопросы определения структуры и особенностей эмоционального реагирования, психофизиологических паттернов их возникновения, а также специфики и механизмов проявления в различных ситуациях окружающей действительности.

Значительный вклад в изучение представлений о генезисе эмоциональных теорий внёс В. К. Вилюнас, по мнению которого можно выделить два основных подхода во взглядах на эмоциональное реагирование. В одном случае, оно не является чем-то специфичным и, сопутствуя всякому психическому процессу, выполняет универсальную роль. В другом случае, эмоциональное реагирование рассматривается как самостоятельный феномен, частный механизм реагирования и регуляции поведения и деятельности.

Проблема определения структуры и механизмов эмоционального реагирования сохраняет свою актуальность и на сегодняшний день. Следует подчеркнуть, что хотя большинство исследователей признают огромную роль эмоций в жизнедеятельности человека, тем не менее, в психологии до сих пор царят разночтения, а так же большая путаница даже в определении природы и сущности самого феномена эмоционального реагирования. Имеющаяся многоликость подходов во многом обуславливает разрозненные представления психологов как о дифференциальных характеристиках данного класса психических явлений, выделении квалификационных параметров для их оценивания, так и в определении основных компонентов и механизмов структурной организации эмоционального реагирования и систематизации его видов.

В ряде отечественных и зарубежных исследований (А. Т. Злобин, В. М. Смирнов, А. И. Трохачёв, Р. Лазарус, Л. А. Сроуф, С. Шехтер и др.) предпринимались попытки составить схематическое представление о структуре и механизмах возникновения эмоционального реагирования.

Одной из первых таких подходов в психологии была когнитивная теория эмоционального реагирования М. Арнольд. Автор рассмотрела эмоциональный процесс как последовательность, начинающуюся с восприятия стимула, за которым немедленно следует акт оценки, активизирующий, в свою очередь, эмоциональную реакцию. По мнению М. Арнольд, оценка стимула способствует возникновению эмоции по отношению к объекту, персоне или событию, а эмоция – выработке поведенческой реакции достижения или избегания.

В концепции Р. Лазаруса центральной тоже является идея о познавательной детерминации эмоции. По его мнению, каждая эмоциональная реакция, независимо от её содержания, есть функция особого рода познания или оценки. Автором была предложена схема последовательности возникновения эмоционального реагирования, состоящая из следующих взаимосвязанных компонентов: 1) восприятие, 2) первичная оценка, 3) исследовательская активность (личное значение действий в оцениваемой ситуации), 4) вторичная оценка, 5) тенденция к действию, 6) эмоция как проявление тенденции в переживании, физиологических сдвигах и моторных реакциях. Взаимодействие обозначенных компонентов, по мнению автора, инициирует эмоциональный процесс.

В структурной модели Л. А. Сроуфа, эмоция определяется как субъективная реакция на небезразличное событие, характеризующаяся: 1) физиологическими, 2) чувственными и 3) поведенческими изменениями.

Неоценимый вклад в развитие представлений о сущности эмоционального реагирования, его структуре и механизмах возникновения внёс Е. П. Ильин. Обобщив работы предшественников, он формулирует определение эмоционального реагирования как многокомпонентной структуры, описывает входящие в её состав элементы с включением физиологических, психических и поведенческих аспектов.

Согласно исследованиям Е. П. Ильина, эмоциональное реагирование – причинно

обусловленное явление, реакция не отдельной системы или органа, а личности и её прошлого апперцептивного опыта в целом, с включением в реагирование как физиологических, так и психических уровней (субсистем) управления и регуляции, относящихся ко всем подструктурам и сторонам личности [4, с. 33]. В структуре эмоционального реагирования автор предлагает выделять следующие его компоненты: 1) психофизиологический, 2) импрессивный и 3) экспрессивный. Обозначенные компоненты представляют собой неотъемлемые стороны эмоционального реагирования, обязательно участвующие, как в механизмах возникновения, так и в выражения эмоциональных реакций человека на любые процессы внутренней среды организма и явления окружающей действительности.

По данным современных исследований (В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша, П. Лафренье, L. A. Sroufe), эмоциональные реакции представляют собой психофизиологический феномен, поэтому о возникновении переживания человека можно судить, как по его самоотчёту о переживаемом им состоянии, так и по характеру изменения вегетативных показателей, психомоторике, мимике, пантомимике, двигательным реакциям, голосу.

О связи эмоций с физиологическими реакциями организма писали ещё Аристотель, Р. Декарт, У. Джемс и Г. Ланге, которые доказывали, что без физиологических изменений эмоция не проявляется.

Изучением психофизиологических аспектов эмоционального реагирования также занимались Л. Я. Дорфман, Н. М. Трунова, по мнению которых одна и та же эмоциональная реакция может сопровождаться у разных людей противоположными изменениями вегетатики, а, с другой стороны, разные эмоциональные реакции могут сопровождаться одинаковыми вегетативными сдвигами.

Таким образом, всякое эмоциональное реагирование является как переживанием субъекта, так и деятельностью различных его функциональных систем. Оно имеет внешнее выражение не только по ряду психофизиологических показателей, но и в поведении человека. И переживания, и физиологические изменения неотделимы друг от друга, т. е. всегда сопутствуют друг другу.

Следующим аспектом эмоционального реагирования является его экспрессивный компонент. Ещё Ч. Дарвин придавал большое значение, внешнему выражению эмоций, подчёркивая их единство. Экспрессия может выражаться через речевые, мимические, пантомимические, жестикуляционные, речевые и другие средства передачи информации.

Мимические средства экспрессии изучались М. Г. Агавелян, К. Изардом, В. А. Лабунской, Я. Рейковским, П. Экманом и др. Общим для всех определений экспрессивных выражений, представленных в научной литературе, является акцент на функции отражения, в выразительных движениях эмоциональных состояний человека, проявляемых в мимике, пантомимике, интонационных и вегетативных изменениях.

Я. Рейковский предлагает в эмоциональном реагировании различать следующие формы внешних экспрессивных выражений: выразительные движения (реакции), эмоциональные действия и высказывания об испытываемых эмоциональных реакциях [5, с. 192].

Выразительные движения, по мнению автора, представляют собой внешнее проявление эмоциональных реакций. Каждая эмоциональная реакция сопровождается физическими изменениями в мимике, теле, голосе, во внешности в целом. Эмоциональные действия совершаются для того, чтобы выразить или «разрядить» эмоциональное состояние. Эмоциональные высказывания, согласно автору, выполняют функцию посредника между индивидом и его эмоциональной реакцией. Зрелая эмоция доступна опосредованной регуляции, рефлексии, основным средством которой является речь.

Переживанию как импрессивному компоненту эмоционального реагирования уделяли внимание в своих исследованиях: Ф. Е. Василюк, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн и другие.

Л. С. Выготский, определял переживание как особую интегральную единицу сознания. Согласно А. Н. Леонтьеву, реальная функция переживаний состоит в том, что они сигнализируют о личностном смысле события. К. К. Платонов рассматривал переживание как психическую форму отраже-

ния, являющуюся одним из трёх атрибутов сознания.

Следовательно, систему эмоциональной регуляции поведения, отражением реакции которой являются психофизиологические состояния, можно представить как многоуровневую, включающую психический уровень (в том числе переживания человека), физиологический (центральная и вегетативная нервная система) и поведенческий уровень (психомоторные реакции, мимика, пантомимика).

Неоценимый вклад в развитие теории эмоций внёс А. Н. Леонтьев (1971) по мнению которого, трудности, обнаруживающиеся при изучении проблемы эмоций, объясняются главным образом тем, что эмоции рассматриваются без достаточно чёткой дифференциации их на различные подклассы, отличающиеся друг от друга как генетически, так и функционально.

Схожих взглядов придерживались А. Т. Злобин [3], Е. П. Ильин [4], В. М. Смирнов, А. И. Трохачёв [6] и др. По мнению исследователей, в структуре эмоционального реагирования помимо аспектов необходимо выделять его основные виды и характеристики. Авторы указывают, что классифицировать виды эмоционального реагирования возможно только в случае уточнения основных его характерологических особенностей.

По мнению Е. П. Ильина такими характеристиками эмоционального реагирования являются: интенсивность (глубина переживаний и величина физиологических сдвигов); длительность протекания (кратковременные или длительные); влияние на поведение и деятельность (стимулирующее или тормозящее); предметность (степень осознанности и связи с конкретным объектом) и наличие знака (положительные или отрицательные переживания).

Изучению эмоционального реагирования на примере учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, посвящено исследование Н. Ю. Верхотуровой [1]. С целью оценки особенностей эмоционального реагирования изучаемого контингента школьников, автором были определены следующие его характеристики: интенсивность, предметность, длительность.

На основании характеристик эмоционального реагирования выделяют его виды. Первоначальные попытки классифицировать виды эмоционального реагирования были предприняты Е. Хаггардом, К. Айзексом, которые открыли существование «кратковременных выражений» лица. Затем, на основе разработанной С. Томкинсоном и дополненной К. Изардом, «Концепции дифференциальных эмоциональных реакций», была разработана классификация видов эмоционального реагирования В. М. Смирновым и А. И. Трохачёвым. Авторы выделяют следующие классы эмоционального реагирования: эмоциональный тон, кратковременные эмоции, устойчивые эмоциональные состояния, эмоциональное поведение.

Основу эмоционального реагирования составляют базовые эмоции, число которых невелико и составляет разницу от шести до десяти по данным разных авторов. Они протекают либо кратковременно (эмоциональные реакции), либо длительно (эмоциональные состояния).

В работе К. Изарда, указываются основные критерии определения «базовых эмоций», среди которых: отчётливо выраженная интенсивность и полярность; связь с конкретным объектом, обстоятельством; возможность выражения при помощи специфической конфигурации мышечных движений лица; эволюционно-биологическая природа возникновения; оказывают организующее и мотивирующее влияние на человека.

По мнению А. Т. Злобина [3], эмоционально-личностная сфера представлена различными эмоциональными явлениями, которые можно разделить на три основные категории: эмоциональная реактивность (кратковременные реакции на эмоциональные стимулы), эмоциональные состояния (более длительные изменения в работе эмоциональных систем), и эмоционально-личностные особенности (постоянные присущие человеку эмоциональные качества, определяющие его поведение). Данные категории эмоциональных явлений рассматриваются им как разные по организации уровни эмоционального реагирования. При этом эмоциональную реактивность и эмоциональные состояния автор определяет, как собственно эмоции, которые могут проявляться в виде общей эмоциональности (низкой, высокой), в общем эмоциональном фоне (позитивном, не-

гативном) и эмоциональной устойчивости (подвижности).

Представленные в отечественной и зарубежной психологии подходы к проблеме изучения структуры и механизмов эмоционального реагирования свидетельствуют о необходимости понимания данного класса психических явлений как многокомпонентной и многоуровневой системы, включающей психический, физиологический и поведенческий уровни иерархической организации. Следует также отметить, что, несмотря на сложившееся понимание феномена эмоционального реагирования, в психологии до сих пор отсутствуют комплексные исследования, посвящённые изучению совокупности всех его компонентов, функций и характеристик структурной организации.

Библиографический список

1. *Верхотурова Н. Ю.* Психокоррекционная технология управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: автореф. дис. … канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2010. – 23 с.

2. *Вилюнас В. К.* Основные проблемы психологической теории эмоций// Психология эмоций: – М.: Просвещение, 1984. – С. 3–114.

3. *Злобин А. Т.* К классификации эмоций // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 96–99.

4. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

5. *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979. – С. 179–223.

6. *Смирнов В. М.* О психологии, психопатологии и физиологии эмоций // Чувства, влечения, эмоции / под ред. В. С. Дерябина. – Л., 1974. – 345 с.

УДК 796.072.;613.84

Кавокин Артем Игоревич

Преподаватель ГОУ СОШ «Общеобразовательная школа № 732», аспирант Московского городского педагогического университета, morph13.87@mail.ru, Москва

Аникина Александра Юрьевна

Преподаватель ГОУ ДОШ «Детская юношеская спортивная школа № 42», соискатель Московского городского педагогического университета, anikina_al@hot.mail.ru, Москва

Красноперова Наталья Анатольевна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомо-физиологических основ дефектологии Московского педагогического государственного университета, kranat@inbox.ru, Москва

Караулова Лариса Константиновна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры Московского городского педагогического университета, larakar55@mail.ru, Москва

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В данной статье отражены современные методы исследования свойств нервной системы, которые необходимы для научного построения физического воспитания, дозирования адекватной физической нагрузки и проведения тренировки в процессе занятий физической культурой, что значительно улучшит качество преподаваемого предмета и будет способствовать улучшению здоровья школьников.

Ключевые слова: Динамическая работоспособность, сила нервной системы, лабильность, теппинг-тест.

Kavokin Artem Igorevich

The teacher of The S. E. I. A. C. S «Comprehensive school № 732, the post-graduate student of the Moscow city pedagogical university, morph13.87@mail.ru, Moscow

Anikina Alexandra Jurevna

The teacher of The S. E. I. A. C. S. The competitor of the Moscow city pedagogical, universityanikina_al @hot.mail.ru, Moscow

Krasnoperova Natalia Anatolev

Cand. Biol. Sci., the senior lecturer of chair of anatomo-physiological bases de-fektologii the Moscow pedagogical state university, kranat@inbox.ru, Moscow

Karaulova Larissa Konstantinovna

Cand. Biol. Sci., the senior lecturer of chair of adaptive physical training The Moscow city pedagogical university, larakar55@mail.ru, Moscow

DIFFERENTIAL ESTIMATION OF TYPOLOGICAL FEATURES DISPLAYS OF PROPERTIES OF NERVOUS SYSTEM AT SCHOOLBOYS

Abstract. In given article modern methods of research of properties of nervous system which are necessary, for studying constructions training process and correct dispensing of training loading on studies physical training are displayed that considerably will improve quality a subject and will promote improvement of health of schoolboys

Keywords: Dynamic working capacity, force of nervous system, lability of the impellent device, the tepping-test.

Б. М. Теплов под свойствами нервной системы подразумевал – «врожденные особенности нервной системы, влияющие на формирование индивидуальных форм поведения и некоторых индивидуальных различий способностей и характера человека» [1]. Однако в настоящее время степень выраженности свойств нервной системы связывают с другим понятием – «типологические особенности проявления свойств нервной системы». Последнее обусловлено тем, что для характеристики свойств нервной системы важно не то, что происходит в ее отдельных участках и элементах, а то, что характеризует функциональное состояние нервной системы в целом. Сходство реагирования разных субъектов на факторы внешней и внутренней среды позволяет объединять их в определенные группы с разными типологическими особенностями проявления свойств нервной системы.

Типологические особенности обладают определенной устойчивостью своего проявления в состоянии покоя. Это означает, что даже при отсутствии возмущающих факторов (эмоциональных состояний, состояния утомления, заторможенности) проявление данной типологической особенности при ее многократном тестировании должно быть однотипным.

В лаборатории Б. М. Теплова большая чувствительность к различным факторам среды была выявлена у лиц со слабой нервной системой по сравнению с лицами, имеющими сильную нервную систему. На основе данной закономерности был предложен способ измерения силы нервной системы по быстроте реагирования человека на сигналы разной интенсивности. Так, субъекты со слабой нервной системой из-за своей высокой чувствительности реагируют на слабые и средние по силе сигналы быстрее, чем лица с сильной нервной системой. Поэтому в этом случае сила нервной системы проявляется через «нижний порог раздражения». Оказалось, что в основе различного проявления силы нервной системы в состоянии относительного покоя лежит определенный уровень активности организма [2]. Путем исследования уровня энергетических затрат в покое на 1 кг массы тела установлено, что у одних людей он выше, у других ниже.

Свойства силы нервных процессов используют как для оценки быстроты ответной реакции, так и выносливости. Известно, что при нарастании интенсивности одиночных раздражителей уровень возбуждения и величина (или быстрота) реагирования повышаются. Субъекты со слабой нервной системой, начав реагировать раньше, чем лица с сильной нервной системой, быстрее достигают предельного уровня активности, при котором наблюдаются наибольшие и самые быстрые ответные реакции. После этого у них начинается снижение ответной реакции, в то время как у субъектов с сильной нервной системой наблюдается дальнейший рост эффекта возбуждения. Последние достигают предела активации позже, но при большей силе одиночного раздражителя. Таким образом, «верхний порог» у лиц со слабой нервной системой – ниже, чем у представителей с сильной нервной системой, т. е. запредельное торможение (утомление) у первых наступает раньше, чем у вторых при меньших затратах энергии, но достаточно сильном раздражителе.

Другим свойством нервной системы является подвижность – инертность и (или) лабильность нервных процессов. Лабильность показатель того, сколько отдельных законченных периодов возбуждения способна живая структура вместить в единицу времени. Впервые это свойство нервной системы было изучено ещё в XIX веке Н. Е. Введенским и другими авторами.

При изучении быстроты развития нервных процессов – подвижности и лабильности – оказалось, что они тоже зависят от уровня активации покоя, т. е. от того слабая или сильная нервная система имеется у обследуемого. Например, на этапе формирования представления о выполнении движения важную роль играют слабая нервная система, уравновешенность нервных процессов и средняя степень их подвижности и (или) лабильности.

На основе изложенного вопрос изучения построения физического воспитания, тренировочного процесса и дозирования физических нагрузок в условиях общеобразовательных школ, школах здоровья и специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, с нарушениями общего развития, представляется весьма *актуальным.* В связи с этим,

целью наших исследований было изучение типологических свойств силы и лабильности нервной системы у подростков. В *задачи* исследования входило: освоение методики, проведение исследования по дифференциальной оценке свойств нервной системы, установление функциональных связей между силой нервной системы, лабильностью и динамической работоспособностью двигательного аппарата.

В исследовании принимало участие 146 подростков (68 девочек и 78 мальчиков) в возрасте 14 ± 0,5 лет, учащихся общеобразовательной школы № 732 г. Москвы. Дифференциальную оценку типологических особенностей проявления свойств нервной системы у подростков проводили по методике теппинг-теста [2]. С этой целью использовали [3] «Комплекс компьютерных программ «Effecton Studio 2006». Избранный нами пакет комплекса компьютерной программы «Ягуар» содержал набор нейрофизиологических методик для тестирования типологических свойств нервной системы: силы, лабильности (функциональной подвижности) и динамической работоспособности. В пакет входила логика предъявляемого стимула, расчет результатов, взаимодействие с пользователем, а также все необходимые для этого данные. В качестве визуального стимула в комплексе «Ягуар» был выбран тест «Дятел» (изображение птицы, клюющую клавишу). Тестирование подростков проходило в условиях общеобразовательной школы. Испытуемый, в положении сидя, по десятисекундным интервалам в течение 120 секунд нажимал на клавиатуре клавишу Enter, «Дятел» клевал нарисованную на экране клавишу. Спустя 120 секунд, работа завершалась, и клавиша возвращалась в исходное положение.

По окончанию тестирования школьника программа позволяла получить подробный протокол с датой обследования, фамилией, датой рождения, результатами расчетных данных по тестируемым показателям и их интерпретацией. К данным теста относились – показатель динамической работоспособности и максимальная частота нажатий на клавишу за первые 10 секунд теста. Динамическая работоспособность вычислялась посредством выравнивания интервального динамического ряда, составленного из количества нажатий на клавишу за каждые 10 секунд теста, и выражалась в условных единицах. Соответственно значениям динамической работоспособности определялся тип силы нервной системы: сильный, средний, слабый. Частоту нажатий за первые 10 секунд оценивали в баллах, которые служили показателями высокой, средней или низкой лабильности нервных процессов. Критерии оценки полученных данных обследованных нами подростков представлены в таблице 1.

Индивидуальный характер динамики темпа максимальной частоты движений, производимый кистью ведущей руки (нажатие клавиши Enter на клавиатуре компьютера по десятисекундным интервалам в течение 120 с.) у испытуемых был неоднозначным. В соответствие с полученными результатами испытуемых распределили на группы с низкой, средней и высокой динамической работоспособностью. Данные значения соответствовали типам силы нервной системы: слабый, средний и сильный. Распределяя подростков по значениям темпа работы на компьютере, нами установлена следующая зависимость. Те подростки, которые сначала работали с клавишей в максимальным темпе (в пределах от 83 до 70 нажатий за 10 секунд), уже на третьей попытке снижали темп работы (рис. 1). Эта динамика свидетельствовала о начале развития у них утомления. Такой характер работы соответствовал низкой динамической работоспо-

Таблица 1

Критерии оценки типов силы и лабильности (функциональной подвижности) нервной системы

Тип силы нервной системы	Слабый тип	Средний тип	Сильный тип
Динамическая работоспособность (у. е.)	Низкая 100–299	Средняя 300–399	Высокая 400–500
Пределы максимального количества нажатия на клавишу в первые 10 с.	83–70	69–62	63–58
Лабильность (баллы)	Высокая 6–10	Средняя 4 – 5	Низкая 3–2

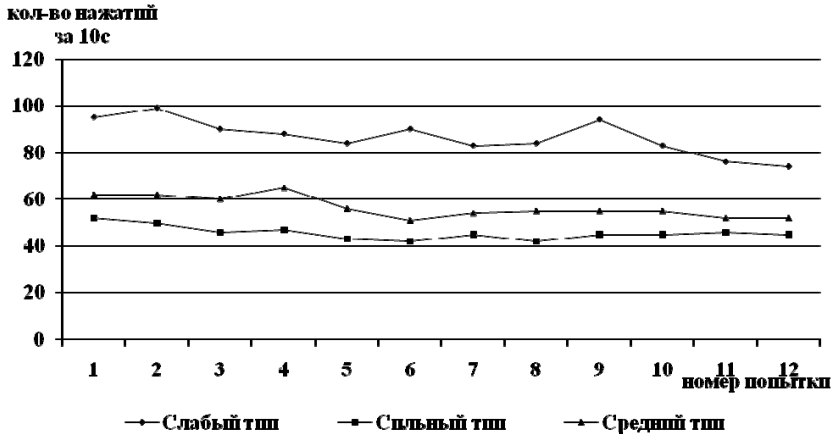


Рис. 1. Примеры динамики количества нажатий на клавишу за десять секунд в 12 попытках, характеризующие типологические свойства силы нервной системы

собности и слабому типу нервной системы. Испытуемые подростки, работавшие в максимальном темпе от 62 – 66 или от 63 до 58 (рис. 1) в течение всей работы, и лишь с небольшим ослаблением в ее завершающей стадии, были отнесены к индивидуумам со средней динамической работоспособностью и средним типом силы нервных процессов. Малый темп работы на клавише позволял подростку совершать работу в низком темпе, без явных проявлений утомления, что свойственно только субъектам с сильной нервной системой.

Следовательно, в плане психомоторной регуляции двигательной активности данный тест дает возможность оценить выраженность психомоторных установок подростка на максимальные или минимальные усилия и установить способность испытуемого выбрать для себя такой темп движений, при котором, он может показать наилучший результат.

Выбор темпа двигательной реакции в большой мере зависит от быстроты реагирования на раздражитель, т. е. от свойства лабильности и силы нервной системы (табл. 2). Установлено, что для подростков со слабой нервной системой характерна высокая лабильность. Они способны усваивать максимальную частоту нажатия клавиши за первый десятисекундный интервал в пределах от 70 раз и больше, что по методике оценивалось 6–10 баллами. Средняя и низкая лабильность отмечена у представителей со средней и сильной нервной системой. Соответственно, у подростков со средней силой нервной системы диапазон усвоения периодов возбуждения при нажатии клавиши колебался от 62 до 69 раз, и это оценивалось 4–5 баллами; с сильной нервной системой пределы темпа находились в пределах 58–63 раза, что соответствовало 2–4 баллам. Свойство лабильности, по результатам наших исследований, функционально связано как с показателями силы нервной системы, так и с динамической работоспособностью (табл. 2).

Распределение показателей динамической работоспособности и лабильности со-

Таблица 2

Показатели динамической работоспособности и лабильности соответственно типам силы нервной системы у девочек и мальчиков

Девочки			Мальчики		
Тип нервной системы	Динамическая работоспособность, у. е.	Лабильность, баллы	Тип нервной системы	Динамическая работоспособность, у. е.	Лабильность, Баллы
Слабый (45 %)	240,8 ± 12,5	7,0 ±0,05	Слабый (36 %)	285,7 ± 11,9	6,0 ± 0,05
Средний (36 %)	365,4 ± 14,2	4,0 ± 0,2	Средний (38%)	390, 7 ± 17,5	4,0 ± 0,2
Сильный (5 %)	480,6 ± 18,3	3,0 ± 0,05	Сильный (26%)	500,4 ± 13,5	3,0 ± 0,05

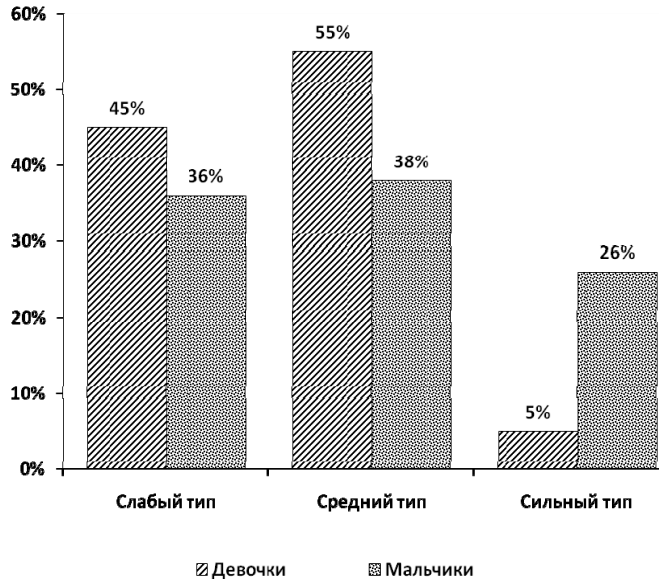


Рис. 2. Процентное соотношение подростков с разными типами силы нервной системы

ответственно типам силы нервной системы представлено в таблице 2.

Процентное соотношение показателей типов силы нервной системы у девочек и мальчиков представлены в табл. 2, рис. 2. Как следует из рис. 2, распределение подростков с разными типами силы нервных процессов имеет одинаковую направленность: как у девочек, так и у мальчиков. Наибольшее количество подростков обоих полов имеют преимущественно слабый и средний тип нервной системы и соответственно высокую и среднюю степень лабильности (табл. 2.). Следовательно, максимальное увеличение подростков девочек и мальчиков с преобладанием возбуждения происходит в 14 – летнем возрасте на фоне периода полового созревания.

Сильный тип нервной системы и низкую лабильность имеют 5% девочек и 26% мальчиков. По литературным данным (3) известно, что появление уравновешенности и увеличения силы нервных процессов у подростков в 14 – 15 лет совпадает с наступлением половой зрелости.

Процентное распределение показателей динамической работоспособности соответственно силе нервных процессов и лабильности подростков по половым различиям представлены в табл. 2, на рис. 3.

Нами установлено, что функциональное проявление динамической работоспособности и лабильности находятся в прямой зависимости от типа силы нервной системы. Пусковым механизмом начала динамической работы подростков со слабой нервной системой, является высокая лабильность, т. е. «высокий порог» реагирования, в результате чего они быстрее, чем школьники со средней и сильной нервной системой, достигают предельного уровня активизации. После этого у них начинается снижение работоспособности, в то время как у школьников с сильной нервной системой наблюдается дальнейшее увеличение эффекта возбуждения. Следовательно, степень динамической работоспособности у обследуемых подростков со слабой нервной системой – низкая. Они быстро утомляются от монотонной физической работы.

Пик их работоспособности наступал вскоре после начала деятельности, а затем наблюдался постоянный спад её качества.

На основании полученных результатов можно сделать следующее заключение. Работа специалистов по физическому воспитанию и отбора школьников в спортивные секции должны планироваться с обязательным учетом уровня развития силы и лабильности нервной системы школьника.

Так, подростки с высокой лабильностью и слабой силой нервной системой, могут быть успешными спринтерами-легкоатле-

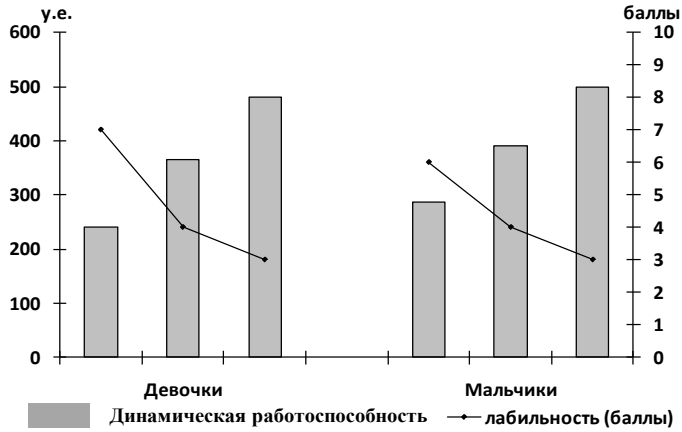


Рис. 3. Соотношение средних значений силы нервных процессов (по показателям динамической работоспособности) и лабильности нервной системы у подростков

тами, акробатами, фигуристами, гимнастами и т. д.

Степень динамической работоспособности подростков, имеющих средний тип нервной системы, среднюю подвижность (лабильность) нервных процессов с преобладанием возбуждения, больше могут быть приспособлены к скоростной выносливости (скоростной бег на 400 и 800 м). Именно такие подростки обладают терпимостью к утомлению и недостатку кислорода (гипоксии).

Для подростов сильного типа нервной системы характерна уравновешенность и низкая лабильность. Они способны к длительному сохранению работоспособности в условиях монотонной физической работы. Причем, выполняемая ими физическая нагрузка на протяжении всей деятельности поддерживается на одном уровне и, только на последних этапах они начинают ощущать состояние скрытого утомления.

Выводы

1. Использованный нами в условиях общеобразовательной школы комплекс компьютерных программ «Effecton Studio 2006, пакет «Ягуар», является простым методом, интересным для школьников, доступным, информативным для проведения анализа дифференциальных свойств нервной системы и динамической работоспособности подростков.

2. Определены индивидуальные типы свойств силы и лабильности (функциональной подвижности) нервной системы и динамической работоспособности подростков, дана им количественная и качественная оценка.

3. Установлена зависимость между силой и лабильностью нервных процессов. Чем слабее нервная система, тем ниже динамическая работоспособность и выше лабильность; сильная нервная система способствует увеличению динамической работоспособности и снижению лабильности.

4. Определение типологических особенностей силы нервной системы и уровня лабильности у школьников позволяет целенаправленно планировать процессы физического воспитания, тренировки и дозирования физических нагрузок в условиях общеобразовательных школ, школах здоровья и специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучения детей с нарушениями развития и проводить отбор школьников в спортивные секции.

Библиографический список

1. *Теплов Б. М.* Новые данные по изучению свойств нервной системы человека // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М.: Просвещение, 1963. – 274 с.

2. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология. – СПб: Питер, 2001. – 454 с.

3. *Мерлин В. С.* Темперамент как фактор трудовой деятельности // Очерки теории темперамента. – Пермь, 1973. – 249 с.

4. *Караулова Л. К., Кавокин А. И.* Оценка развития силы нервных процессов у современных детей и школьников с хроническими заболева-

ниями. – М.: Материалы 2-ой научно – практической конференции, 2011. – 101 с.

5. *Высотская Н. Е.* Проявление типологических особенностей по «подвижности и инертности» возбуждения и торможения в различные возрастные периоды процессов развития // Проблемы дифференциальной психофизиологии. – Л.: Наука, 1972. – 230 с.

УДК 796.01:57

Расулов Максуд Мухамеджанович

Доктор медицинских наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ, Maksud@bk.ru, Москва

Лобов Алексей Николаевич

Аспирант ГОУ ВПО МГПУ, psyphys@yandex.ru, Москва

Нурбеков Малик Кубанычбекович

Кандидат биологических наук, доцент ГОУ ВПО МГПУ, mlkn47@mail.ru, Москва

СВОЙСТВА ПСИХИКИ И ИХ СВЯЗЬ С АСИММЕТРИЕЙ РУК У ПЛОВЦОВ

Аннотация. Оценивалось влияние занятий спортивным плаванием на развитие мануальной асимметрии в онтогенезе и ее связь с врожденными свойствами нервной системы. Для выявления рукости использовалась стандартная методика. Степень выраженности экстра – и интроверсии и нейротизма устанавливалась в соответствии с опросником Айзенка. Результаты исследования позволили выявить сужение дисперсии в показателях мануальной асимметрии в спортивном онтогенезе и связь мануальной асимметрии с особенностями нервной системы пловцов.

Ключевые слова: мануальная асимметрия («рукость»), свойства нервной системы (экстра–интроверсия, нейротизм), возрастные группы.

Rasulov Maksud Muhamedganovich

The doctor of medical sciences, professor Moscow State Pedagogical University, Maksud@bk.ru, Moscow

Lobov Aleksey Nikolaevich

Post-graduate student Moscow State Pedagogical University, psyphys@yandex.ru, Moscow

Nurbekov Malik Kubanichbekovich

The candidate of biologicall sciences, senior lecturer Moscow State Pedagogical University, mlkn47@mail.ru, Moscow

PROPERTIES OF MENTALITY AND THEIR COMMUNICATION WITH ASYMMETRY HANDS AT SWIMMERS

Abstract. In this work we estimated the influence of going in for sports swimming on the development of manual asymmetry in the ontogenesis and its connection with innate characteristics of the nervous system. In order to reveal the “handedness” we used the standard method. The level of expression of extraversion, introversion and neurotism was found out in accordance with Isenc’s questionnaire. The results of the research allowed to discover the narrowing of dyspersia in indices of manual asymmetry as a particular conformity to natural laws of swimmers’ sports ontogenesis, as well as to suppose a possibility of a close connection between manual asymmetry and the peculiarities of the nervous system.

Keywords: manual asymmetry («manuals»), properties of nervous system (extra – and introversion, neurotismus), age groups.

Известно, что лица с различным профилем функциональной межполушарной асимметрии по-разному адаптируются к спортивной деятельности. Кроме того, имеются сведения, что технические приемы прыжков, метаний, элементы спортивной гимнастики, акробатики, бокса, борьбы и многих других видов спорта далеко не одинаково выполняются в левую и правую стороны, той или иной конечностью. Также известно, что

борьба за повышение уровня спортивных достижений и за гармонию в физическом развитии должна быть тесно связана с проблемой устранения функциональной асимметрии рук. Следовательно, дифференциация и специализация каждой из конечностей целесообразна, а исследования, проводимые в этом направлении, актуальны [3]. Поэтому представляло интерес – выяснить, как изменяются мануальная асимметрия и связанные с ней индивидуально-психологические особенности, в зависимости от использования рук при занятиях плаванием.

Проводились динамические наблюдения или «срезы» у нетренированных лиц, а также у спортсменов-пловцов в возрасте от 8 до 26 лет. Исследование проводили на базе общеобразовательных и спортивных школ (плавание) г. Липецка. Исследуемые – учащиеся младшего школьного (8–11 лет), подросткового (12–16 лет) юношеского (17–21) и зрелого возрастов (22-26 лет), всего – 583 человека. Для выявления «рукости» использовалась стандартная методика, предложенная Аннет.

Степень выраженности экстра-, интроверсии и нейротизма устанавливалось в соответствии с опросником Айзенка. Оценивалось влияние занятий спортивным плаванием на развитие мануальной асимметрии в онтогенезе и связь ее с указанными врожденными свойствами нервной системы.

Полученные данные обрабатывали статистически.

В первой серии наблюдений было установлено, что среди детей младшего школьного возраста преобладает праворукость (как слабой, так и средней и сильной выраженности). При этом среди обучающихся плаванию в ДЮСШ детей, выраженная праворукость меньше, чем среди школьников обычной школы. Средне выраженная праворукость больше доминирует среди девочек, нежели среди мальчиков (рис. 1).

В следующей серии наблюдений установлено, что среди детей подросткового возраста, как и в предыдущих наблюдениях, преобладает праворукость (как слабой, так и средней и сильной выраженности). Однако в этой группе детей, девочки со средней степенью праворукости доминировали среди учащихся ДЮСШ. Рисунок 2 иллюстрирует приведенные результаты.

В третьей серии наблюдений было установлено, что среди детей юношеского возраста, как и в предыдущих наблюдениях, преобладает праворукость (как слабой, так и средней и сильной выраженности). Однако и в этой группе детей, девочки со средней степенью праворукости доминировали среди учащихся ДЮСШ. Рисунок 3 иллюстрирует приведенные результаты.

Наконец, в последней серии наблюдений было установлено, что и в зрелом возрасте, как и в предыдущих наблюдениях, преобладает праворукость (как слабой, так и средней и сильной выраженности). Однако и в этой группе, девушки со средней степенью праворукости доминировали среди учащихся ДЮСШ. Рисунок 4 иллюстрирует приведенные результаты.

Вместе с тем, выявлен рост экстраверсии: от «не выраженной» в группе средне – выраженных леворуких, через «выраженную» в группе слабо– и средне – выраженных праворуких, к «сильно-выраженной» в группе сильно– выраженных праворуких.

Интроверсия «выражена» в группах средне – выраженных леворуких и слабо – выраженных праворуких. У средне– и сильно-выраженных праворуких интроверсия «не выражена».

Корреляционный анализ показал, что в мужской группе выраженные связи имеются между экстраверсией и степенью рукости ($r = +0,44$), а также между интроверсией и возрастом ($r = +0,53$). Нейротизма в данной выборке, не выявлено (таблица).

Таблица

Коэффициенты корреляции свойств нервной системы с возрастом и степенью «рукости» (n=25)

Показатели	возраст	праворукость
Экстраверсия	0,14	0,44
Интроверсия	0,53	-0,32
Нейротизм	0,20	0,13

Полученные данные свидетельствуют, что на долю леворуких приходится лишь чуть более 4 %. Почти столько же (4,3%) приходится на долю амбидекстров. В группах праворуких можно наблюдать явные различия между учащимися общеобразовательных и спортивных школ. Наиболее часто встречаемым является показатель средне – выраженной праворукости, причем

для детей-пловцов, как мальчиков, так и девочек, эта картина более характерна. Имеет место тенденция к отсеканию крайних («неудобных») вариантов в группе спортсменов по мере взросления и аккумуляции опыта учебно-тренировочных занятий. Это может свидетельствовать либо о естественном их отсеивании, либо о смещении показателя «рукости» под воздействием учебно-тренировочной среды.

Влияние спортивной деятельности на величину асимметрии разнообразно. У людей с тренировкой одной руки в течение двух и более лет, отношения между психомоторными качествами правой и левой рук нарушаются. Если функциональная нагрузка на правую руку усиливается сверх обычной (теннисисты, метатели, фехтовальщики), то степень выраженности правосторонней асимметрии увеличивается как по функциональным, так и по морфологическим показателям. Другим примером может служить спортивная деятельность у боксеров– правшей, у которых в поединке более активной является левая рука (сглаживание асимметрии по силе рук и быстроте реагирования). Это значит, что при определенных условиях, имеющаяся у человека праворукость может либо гипертрофироваться, либо маскироваться [2]. Мнения специалистов, занимающихся данной тематикой, подтверждают вероятность изменений асимметрий. Например, установлено, что в онтогенезе наблюдается постепенное развитие латерализации моторных функций. У детей 2-3 лет отмечается лишь 33% праворуких, 13% леворуких и у 54% отсутствует моторная асимметрия. К возрасту 7-8 лет уже более 50% детей является праворукими. Однако степень доминирования правой стороны при освоении двигательных навыков может изменяться в онтогенезе. Наряду с этим, проявление стойких врожденных свойств нервной системы и свойств темперамента также можно с уверенностью считать важнейшими предпосылками успеха в спортивной деятельности, который базируется на учете индивидуально-типологических свойств и создании индивидуального стиля деятельности. С другой стороны, проявление этих свойств может стать условием нежелательности занятий некоторыми видами деятельностей, связанных с высокой вероятностью возникновения экстремальных ситуаций, или даже запрета на освоение некоторых из них. Так, имеются сведения, свидетельствующих о выраженной общей экстраверсии у спортсменов различных видов спорта. Эти данные также показывают, что спортсмены более экстравертированы, чем не -спортсмены. Наряду с этим установлено, что у ряда спортсменов высокого класса появляется тенденция к интроверсии [4].

Нейротизм, как эмоционально-психологическая неустойчивость поведения, выражен в подростковой группе, далее идет резкий спад, затем наблюдается постепенный рост (до старшей группы), но уже без выраженности показателя. Как известно, подростковый возраст весьма неоднозначен в проявлении своих особенностей, поэтому проявление нейротичности в этом периоде оправдано. В этом плане, исследование детей в различных образовательных средах [1] позволили судить о том, что в популяции «леворуких» уровень нейротизма выше. Поскольку в нашем исследовании доля «леворуких» уменьшается, то, возможно, как раз это и ведет за собой снижение уровня нейротизма.

Известно, что если к работающей правой руке (у правшей) подключается левая рука, то положительный эффект – рост работоспособности правой руки – проявляется, а если к работающей левой руке подключается правая рука, то работоспособность левой руки, либо не изменяется, либо может даже снизиться [3]. Отсюда следует, что плавание, являясь целиком «двуруким» видом спорта, позволяет спортсменам с правосторонним профилем моторной асимметрии лишь приумножать результативность своих двигательных действий, а для спортсменов с левосторонним профилем необходимость вовлечения второй руки оказывает стопорящий эффект в росте спортивного результата, приводя, в итоге, к невозможности продолжения спортивной карьеры. Направленность изменений зависит от симметричности выполняемых действий. Процессом спортивного отбора, а также адаптацией в ходе многолетней тренировки к выполнению симметричных упражнений обеспечивается естественное сглаживание функциональной асимметрии у спортсменов высокой квалификации [5].

Таким образом, результаты показывают

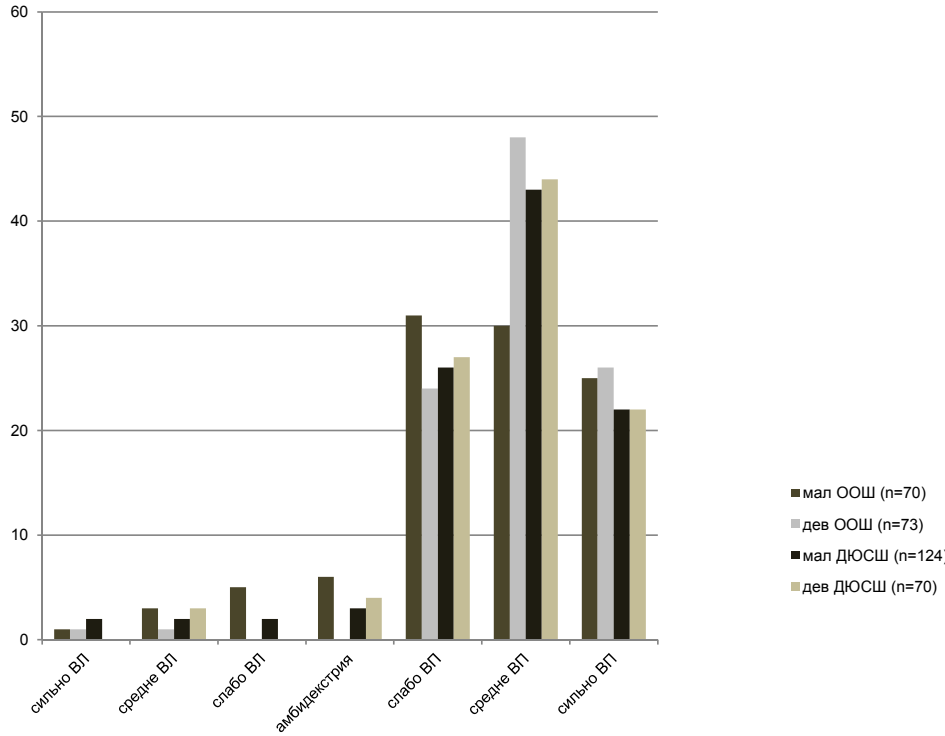


Рис. 1. Мануальная асимметрия в младшем школьном возрасте (в %).
Обозначения: ВЛ – выраженная леворукость; ВП – выраженная праворукость

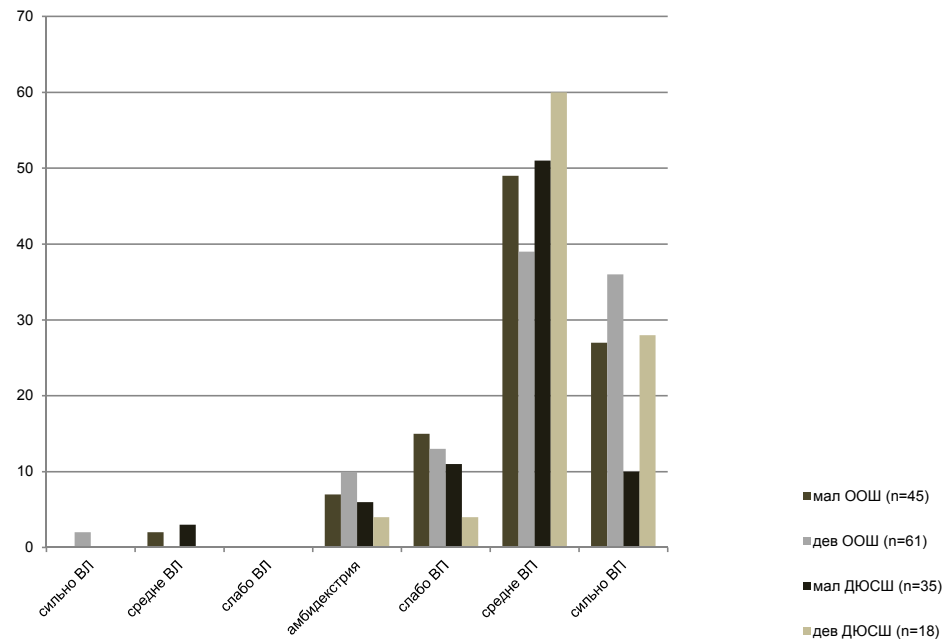


Рис. 2. Мануальная асимметрия в подростковом возрасте (в %).
Обозначения: ВЛ – выраженная леворукость; ВП – выраженная праворукость

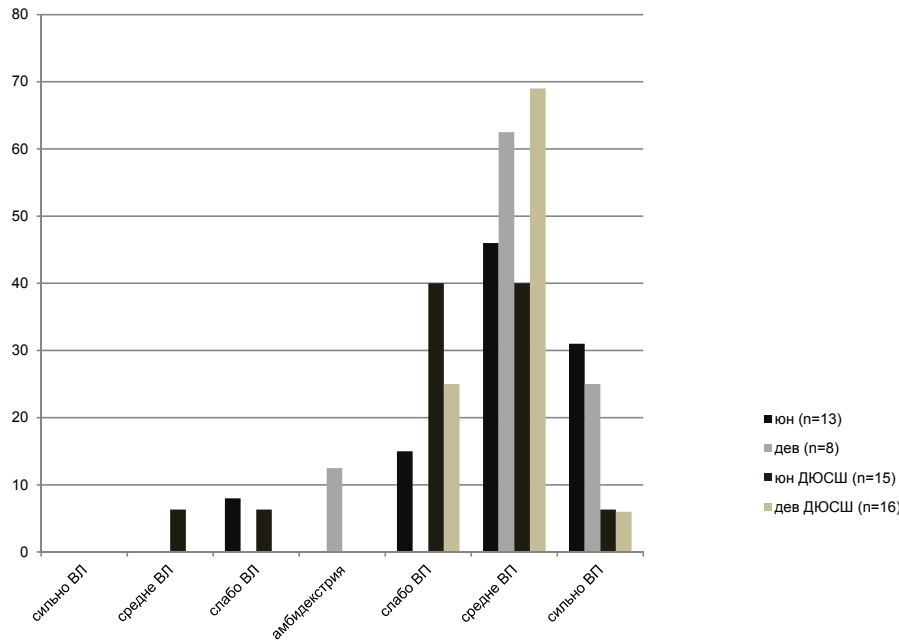


Рис. 3. Мануальная асимметрия в юношеском возрасте (в %).
Обозначения: ВЛ – выраженная леворукость; ВП – выраженная праворукость

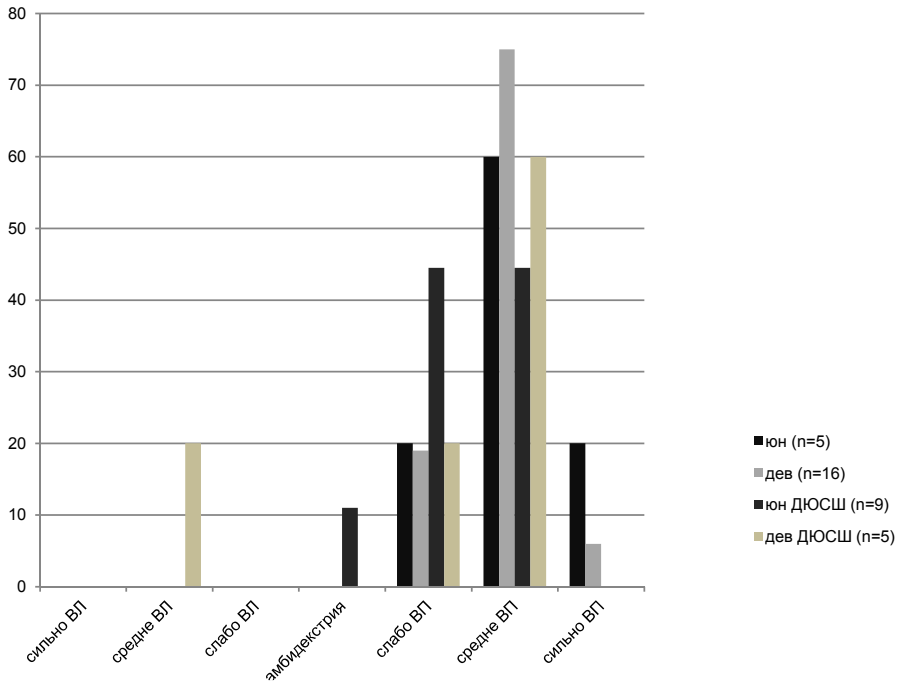


Рис. 4. Мануальная асимметрия в зрелом возрасте (в %).
Обозначения: ВЛ – выраженная леворукость; ВП – выраженная праворукост

наличие закономерностей в динамике мануальной асимметрии и связанных с ней индивидуальных психологических особенностей. Часть изменений связана с тренировочным процессом, а часть, по-видимому – результат психофизиологического развития.

Библиографический список

1. *Драганова О. А., Сычев В. С.* Индивидуально-психологические особенности детей с разными формами мануальной асимметрии // Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии. – М.: НИИ мозга РАМН, 2003. – С. 117–118.

2. *Ефимова И. В.* Межполушарная асимметрия мозга и двигательные способности // Физиология человека. – 1996. –Т. 22. – №1. – С. 28–34.

3. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.

4. *Кретти Брайент Дж.* Психология в современном спорте – М.: Физкультура и спорт. – 1978. – 224 с.

5. *Чермит К. Д.* Симметрия-асимметрия в спорте. – М.: ФиС, 1992. – 256 с.

УДК 373.29:372.851

Иванова Татьяна Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, tatyana.iwanow2011@yandex.ru, Белгород

Шаталова Елена Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, shatalova_61@mail.ru, Белгород

АКТИВИЗАЦИЯ МОТИВАЦИОННЫХ СОСТОЯНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты активизации мотивационных состояний детей дошкольного возраста в процессе формирования математических представлений. Авторы раскрывают методику использования разнообразных дидактических средств для активизации мыслительных процессов в организованной образовательной деятельности.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, мотивационное состояние, формирование и развитие математических представлений, дошкольник.

Ivanova Tatyana Ivanovna

Candidate of Educatin, docent of chair of preschool pedagogics and psychology of the Belgorod state national research university (NRU "BelGU"), *tatyana.iwanow2011@yandex.ru, Belgorod*

Shatalova Elena Vladimirovna

Candidate of Educatin, docent of chair of preschool pedagogics and psychology of the Belgorod state national research university (NRU "BelGU"), *shatalova_61@mail.ru, Belgorod*

ACTIVIZATION OF MOTIVATIONAL CONDITIONS OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE COURSE OF FORMATION OF MATHEMATICAL IMAGINATIONS

Astract. The article deals with the theoretical and practical aspects of activization of motivational conditions of children of preschool age in the course of formation of mathematical imaginations. The authors mention the technique of use of various didactic means for activization of mental processes in the organized educational activity.

Keywords: intellectual development, a motivational condition, formation and development of mathematical imaginations, a child of preschool age.

Процесс формирования детской личности характеризуется не только интеллектуальным развитием, но и возникновением новых потребностей и интересов. В известном смысле эти изменения являются основополагающими, поскольку достижения в умственном развитии детей в значительной мере зависят от того, какие мотивы побуждают их к деятельности, чему они стремятся, как они эмоционально относятся к стоящим перед ними задачам.

Известно, что эффективное развитие мыслительных операций происходит лишь при условии активного функционирования мотивационной, волевой, эмоциональной и других сфер психики человека. Следовательно, формирование интеллектуальных умений не может не опираться на активизацию мотивационных состояний (заинтересованности, любопытства, желания и др.), эмоций и чувств и т. д.

Научить маленького ребенка чему-то можно лишь тогда, когда у него удается вы-

звать интерес и желание сделать то, что требует от него воспитатель. Подобные эмоциональные проявления существенно влияют на уровень интеллектуального развития, но и более широко – на его умственную активность, и даже на творческие способности.

Поэтому перед педагогом стоит задача не только использовать уже сложившиеся у дошкольника мотивационно-эмоциональные состояния, но и воспитывать новые чувства, новые потребности, интересы.

Мы разделяем точку зрения Л. Н. Вахрушевой о том, что у старших дошкольников возникает различное отношение к математике, которое выражается в разной степени увлеченности. Интерес является важным стимулом воспитания целеустремленности, настойчивости в достижение цели, стремления к завершению деятельности. Переживаемые при этом положительные эмоции – удивление, радость успеха, гордость в случае решения задачи – все это создает у ребенка уверенность в своих силах, побуждает к новому поиску [1].

Как указывает ряд исследователей (Н. Г. Белоус, Л. И. Божович, Н. И. Непомнящая, Л. С. Славина, А. А. Смоленцева, Г. И. Щукина и др.), система обучения, сложившаяся в детских дошкольных учреждениях недостаточно ориентирована на развитие познавательных интересов детей в процессе изучения элементарной математики. Недостаточное внимание уделяется формированию логических структур мышления, развитию креативных способностей, связей математического образования с духовной жизнью детей и их практическим опытом.

Признавая неоценимое значение выполненных исследований в области педагогики и психологии, следует отметить недостаточную теоретическую разработанность в них проблемы развития интеллектуальных умений в единстве с мотивационной и эмоциональной сферами, слабую разработанность педагогических технологий образовательного процесса, направленную на интеллектуальное развитие дошкольников в единстве его психологических, технологических и коммуникативных компонентов, что послужило причиной многих негативных явлений в практике работы дошкольных образовательных учреждений: недостаточная продуманность сюжетной основы занятия, его начала и окончания; слабое использование современных дидактических средств, развивающих методов обучения детей дошкольного возраста и проблемно-игровых технологий; однообразие математических игр и упражнений и др.

Результатом освоения детьми действующей программы согласно Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655) являются интегративные качества. Эти качества связаны с активизацией эмоционального состояния дошкольников: любознательный, активный, эмоционально отзывчивый, способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту. Эмоциональная насыщенность детей, развитие у них речевого общения и умения слушать (коммуникативный компонент) – это залог продуктивной совместной деятельности воспитателя с детьми, в процессе которой ребенок испытывает радость познания.

Так, недооценка индивидуальных особенностей ребенка (психологический компонент) отрицательно сказывается на формирование у детей познавательных способностей, создает непреодолимые трудности в приобщении их к творчеству. Утверждение новых форм развивающих занятий (технологический компонент) невозможно без учета тенденций ребенка к взрослению, развитию (психологический компонент).

От эмоциональных переживаний зависит не только мыслительная деятельность, но и мотивационные состояния человека. К мотивационным состояниям человека относят интересы, желания, стремления, намерения, влечения, страсти, установки. Интерес – это особое мотивационное состояние познавательного характера, которое, как правило, напрямую связано с какой-либо одной, актуальной в данный момент времени потребностью.

Цель нашего исследования – обосновать возможности и раскрыть содержание работы по использованию разнообразных дидактических средств для активизации мотивационных состояний в непосредственно образовательной деятельности.

Отправной точкой в работе по активизации мотивационных состояний является учет индивидуальных особенностей детей. Каждый ребенок индивидуален, у каждого свои склонности, познавательные интересы, темпераментные особенности. Осуществляя индивидуальный подход к детям экспериментальной группы, мы исходили из положения о том, что необходимо не только помочь детям в усвоении программного материала, но и развить у них интерес к занятиям по математике, обеспечить активное участие всех детей в общей работе, предупредить интеллектуальную пассивность у отдельных ребят, учить каждого применять раннее полученные знания на практике. С учетом индивидуальных особенностей детей мы разделили их в экспериментальной группе на несколько подгрупп.

Первую подгруппу составили дети (46%), которые проявляют особый интерес к занятиям, активны, хорошо справляются с математическими действиями, любят придумывать интересные задачи. Задача воспитателя – поддерживать и развивать их интерес, давать усложненные задания, поощрять за более удачные решения.

Вторую подгруппу составили дети (24%), которые не проявляют внешне свою активность, но всегда внимательны, на вопросы отвечают правильно, но только по просьбе воспитателя, малоинициативны. Задача воспитателя – воспитывать уверенность в своих силах, поощрять начинания, проводить индивидуальную работу, давать поручения, развивать творческую активность.

Третья подгруппа детей (10%) на занятиях проявляют ложную активность, любят подсказывать, хотя и не знают ответа, ждут подсказки. Задача воспитателя – побуждать чаще к ответам, задавать такие вопросы, которые заставляли бы думать.

Четвертая подгруппа детей (12%) внимательно слушают, но ответить на поставленные вопросы не могут, предпочитают отмалчиваться, имеют проблемы в знаниях, застенчивы. Задача воспитателя – проводить коррекционную работу по преодолению застенчивости, психогимнастику, театрализованные занятия и индивидуальную работу по развитию познавательных интересов.

Пятая подгруппа детей (8%) не проявляют интереса к занятиям, невнимательны, не всегда могут ответить на вопрос воспитателя. Задача воспитателя – вскрывать причины такого поведения, проводить коррекционную работу по развитию психических процессов.

В данной ситуации, определяя исходный уровень мотивационно-эмоционального состояния каждого ребенка, мы поставили перед собой следующие вопросы: «Какие методы и дидактические средства использовать для активизации мотивационного состояния дошкольников?»

Главное при осуществлении индивидуального подхода в обучении – вера в творческие силы детей, знание уровня развития каждого ребенка, стимулирование его к тому, чтобы он постоянно находился в зоне ближайшего развития, испытывая при этом познавательную страсть и психологический комфорт в общении с товарищами.

Известно, что эмоции воздействуют на все компоненты сознания – на ощущение, восприятие, воображение, память, мышление. Поэтому важно создание эмоционального настроя в непосредственно образовательной деятельности, в том числе и на занятиях по математике. По эмоциональным реакциям можно легко определить, что ребенку нравится, а что его огорчает. Чтобы развить качественную силу эмоций ребенка, целесообразно создать эмоциональный фон, на котором проходят различные формы работы с детьми через разнообразное поведение воспитателя (мимика, жесты, интонация речи т. д.), от этого зависит усвоение передаваемой воспитателем информации.

Создание эмоционального фона обеспечивается путем предупреждения переутомления детей, использования в организованной образовательной деятельности занимательного материала. Это не только развлекает детей, но и предоставляет им возможность отдохнуть, задуматься, проявить инициативу, найти нетрадиционные способы решения задач. Детям предлагались логические задачи: «Два петуха могут разбудить шесть человек. Сколько человек разбудят три петуха?» Ответы детей нашептываются на ухо воспитателю. При этом дети рассуждают по-разному: «Один петух может разбудить всю улицу», «Петух может разбудить столько людей, сколько услышат его ку-ка-ре-ку» и т. д. И все приходят к выводу, что главное

не вычисление, а несоответствие содержания задачи действительности.

Развитию эмоциональной сферы детей способствует использование этюдов на выражение различных эмоций (удовлетворения, радости, удивления, интереса и т. д.). Воспитатель обращает внимание на детей с пониженным фоном настроения и предлагает этюды, разработанные М. А. Чистяковой, на выражение основных эмоций: радость и удовлетворение («Золотые капельки», «Встреча с другом», «Жар-птица» и др.), удивление («Круглые глаза», «Удивление» и др.), на выражение внимания, интереса и сосредоточения («Лисичка подслушивает», «Раздумье», «Сосредоточенность" и др.). Как известно, положительные эмоции увеличивают мотивацию, а отрицательные ее уменьшают, что сказывается в свою очередь на развитие мыслительных процессов.

Также развитию эмоций на занятиях и в других видах деятельности, которые интегрируются между собой, способствует методически правильная и эстетически выразительная организация физкультминутки. Это может быть динамическое упражнение с речевым сопровождением, или пальчиковая гимнастика, упражнение для глаз или упражнения на релаксацию, игры, позволяющиес детям расслабиться, переключить внимание с одного вида деятельности на другой, повысить эмоциональный тонус и улучшить самочувствие.

Изложенные нами условия развития эмоций, которыми мы руководствовались, зависят от сочетания многих факторов, одни из которых оказываются ведущими, другие второстепенными. Но не следует возводить барьеры между этими сферами жизни ребенка: затруднения контактов между педагогом и детьми неизбежно накладывают отпечаток на внутренний мир ребенка, вместе с тем особенности этого мира сказываются на его взаимоотношениях с окружающими.

Как показали наши наблюдения, выбор детьми видов деятельности способствует тому, что дети с особым интересом решают те задачи, выполняют те задания, которые они придумывают сами. Поэтому, каждый ребенок «сочиняет» задачи на близкие ему темы. Одни из них – о животных, другие – о машинах, третьи – из собственных увлечений и т. п. Идти от ребенка – значит вызвать у него интерес ко всему яркому, образному, эмоциональному, что будет способствовать более прочному усвоению математических представлений и понятий. «Давайте вспомним с вами случаи, – говорит воспитатель, – когда количество увеличивается, его обозначают знаком «+» (плюс). Плюс – розовощекий, жизнерадостный человек, который обожает все складывать, все объединять. Его второе имя – объединение. Он всегда весел, у него хорошее настроение, он очень любит слово «да». А теперь придумайте историю, когда происходит увеличение. В своей работе мы предлагали детям вместе с родителями придумать задачи, загадки и др. для последующего их использования в непосредственно организованной деятельности детей (игровой, познавательно-исследовательской, конструктивной, трудовой и др.).

В экспериментальной работе в контрольной и экспериментальной группах мы использовали методику, предложенную В. Ю. Юркевичем, которая называется «Провокация лени». Цель методики – выявить наличие и устойчивость познавательного интереса к математике у детей старшего дошкольного возраста.

За несколько минут до конца занятия мы предлагали детям довольно трудную задачу. Воспитатели просили детей решить эту задачу самостоятельно. Затем они меняют свое решение: займитесь, пожалуйста, эти несколько минут, чем хотите, только не шумите и не мешайте другим. Реакция детей была разной (табл. 1).

Таблица 1

Реакция детей на предложение воспитателя прекратить работу над задачей

Реакции детей	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Продолжали решать задачу	12%	56%
Рассматривали иллюстрации в книгах	32%	20%
Играли, мирно беседовали	56%	24%

В совместной образовательной деятельности очень важно создание психологического пространства. Психологическое пространство – это «пространство чувств,

мыслей, духовных устремлений, т. е. все то, что позволяет считать себя личностью, ощущать и осознавать свое «Я». В этом пространстве рождаются и живут радость и многое другое [3, с. 17].

Чтобы вызвать активность, инициативность, самостоятельность познающего объекта, чтобы эти качества могли появиться ребенок должен чувствовать тепло и защищенность, внимание и доверие, радость восприятия окружающего мира, готовность воспитателя поддержать инициативу и помочь ему в ее воплощении. Общаясь с ребенком, следует предоставить ему свободу в выборе деятельности, создать эмоциональный подъем в процессе ее осуществления, атмосферу фантазии, романтики, сказки. Особое внимание мы уделяли работе с загадками, с помощью которых развивали мышление, смекалку, творческое воображение. Загадка – это еще и способ формирования и развития математических представлений (количественных, геометрических, величинных, пространственных и временных), где интересно математическое понятие, содержащееся в самом тексте загадки и ее отгадке.

Использование логико-математических игр находит также свое применение, как на занятиях так, и в индивидуальной работе с детьми, потому что игра является ведущим видом деятельности в дошкольном детстве. Они учат детей размышлять, рассуждать, преодолевать трудности, используя на практике свои знания.

Знания, данные в занимательной форме, в форме дидактической игры, усваиваются детьми быстрее, прочнее и легче, чем те, которые сопряжены с долгими упражнениями. При этом важно использовать игры так, чтобы сохранялись элементы познавательного, учебного и игрового общения.

При необходимости следует ненавязчиво оказывать ребенку помощь, которая воодушевляет его, вселяет уверенность в своих силах и возможностях. Важным и ценным моментом в работе с детьми является продуманная мера помощи (стимулирующей, направляющей или обучающей). Она необходима, когда дети не справляются с заданием самостоятельно. Под необходимой помощью подразумевается минимальная помощь, позволяющая ребенку начать действовать. Отзывчивость ребенка на помощь, способность усваивать ее являются прогностически значимым показателем его потенциальных учебных возможностей (обучаемости).

Стимулирующая помощь нужна, когда ребенок не может включиться в работу (не решается сам начать действовать) или когда работа завершена, но выполнена неверно. Направляющая помощь необходима, когда ребенок не может определить способ или выбрать средства деятельности, выделить первый шаг и спланировать деятельность. Обучающая помощь требуется в тех случаях, когда первых двух видов помощи недостаточно. В этом случае педагог непосредственно показывает ребенку, что и как делать. Следует отметить, что дозированная помощь занимает особое место и является необходимым условием успешного обучения детей дошкольного возраста, и ее необходимо использовать в организованной образовательной деятельности.

При этом необходимо помнить, что никогда не следует делать что-то за ребенка. Основная задача воспитателя в работе с детьми состоит в том, чтобы помочь каждому ребенку поставить перед собой посильные задачи, овладеть приемами их решения и помочь найти применение результатам своей деятельности. Чувства внутренней свободы, интеллектуальная нагрузка, знания в форме игры рождает тот психологический климат, когда дети и воспитателями не мешают друг другу, а становятся интересными собеседниками и партнерами по творчеству.

Известно, что в сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе. Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве – именно это характеризует динамику развития и успешность умственной деятельности ребенка. Исследование показало, что слабые ребята, работая вместе с сильными, добились существенных положительных результатов, стали проявлять активность, любознательность, а в отдельных случаях и оказывали помощь другим.

Активизация мотивационных состояний дошкольников в процессе формирования математических представлений обеспечивает высокий уровень развития детей, стимулирует устойчивый интерес к математике, создает

эмоциональный комфорт для всех и каждого.

Как показали наши наблюдения, преобладающие мотивы отношения к математике: люблю решать и придумывать задачи, отгадывать загадки и головоломки (мотив интереса) – 48% детей; мне нравится учиться (учебно-познавательный мотив) – 20%; хочу много знать (социальный мотив) – 12 %.

Интерес является важным стимулом воспитания целеустремленности, настойчивости в достижении цели, стремления к завершению деятельности. Переживаемые при этом положительные эмоции – удивление, радость успеха, гордость в случае решения задач – все это создает у ребенка уверенность в своих силах, побуждает к новому поиску.

Важность своевременного познавательного интереса в дошкольном возрасте убедительно доказана результатами многих исследований, проведенных с детьми младшего школьного возраста. В частности, работы Л. С. Савиной по изучению причин неуспеваемости и недисциплинированности учеников младших классов показали следующее: большинство неуспевающих составляют так называемые «интеллектуально-пассивные дети», избегающие активной мыслительной деятельности. Причина, с точки зрения Л. С. Славиной, – несформированный своевременно познавательный интерес. Поэтому вопросы активизации мотивационных состояний дошкольников, в том числе и в процессе формирования математических представлений, являются своевременными и актуальными.

Библиографический список

1. *Вахрушева Л. Н.* Условия формирования познавательного интереса к математике у старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 178с.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (Информационно-правовой портал «Гарант») [Электронный ресурс: http://base.garant.ru/197482/].

3. *Черноушек М.* Психология жизненной среды: пер. с чеш. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.

4. *Чистякова М. А*. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 160 с.

УДК 37.01

Володина Ольга Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Карельской государственной педагогической академии, volodina1975@kspu.karelia.ru, Петрозаводск

ГУМАНИЗМ КАК ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ИДЕАЛ МИРОУСТРОЙСТВА

Аннотация. В статье рассматривается гуманизм как общефилософское понятие, включающее высшие человеческие ценности. Приоритетными выступают идеи свободного развития и творческой реализации потенциалов и стремлений человека в атмосфере гуманности. Культура выполняет гуманистическую функцию, формируя и образуя человека, определяя стратегии его нравственного и духовного становления.

Ключевые слова: гуманизм, личность, культура, гуманность, мировоззрение.

Volodina Olga Vasilevna

Languages, Karelian state pedagogical academy, volodina1975@kspu. karelia.ru, Petrozavodsk

HUMANISM AS THE IDEAL OF WORLD AIMED ON THE PERSONALITY

Abstract. This article analyses humanism as a general philosophical concept that includes the highest human values. The main ideas are free development and creative realization of potentials and aspirations of a man in the atmosphere of humanity. Culture performs the humanistic function by forming a personality, defining the strategy of moral and spiritual development.

Keywords: humanism, personality, culture, humanity, world outlook.

Проблема человека остается актуальной в современных диспутах. Она рассматривается как сложнейшая комплексная научная проблема сущности и существования человека в материальном, духовном и нравственном аспектах, его развития и предназначения, его перспектив. Триада “человек – человечество – человечность” выражает форму диалектического соотношения в рамках комплексного развития человека. Перспектива целенаправленного развития человека связана со всесторонним и всеобъемлющим прогрессом человечества, начиная с его материального бытия и кончая сферами науки, искусства, нравственности. В этой связи современные поиски человека, как и диогеновские, устремлены на осмыслении человечность.

Рациональное обоснование смысла человека связано с философией. Основными вопросами философии человека являются: возможности влияния на человека, его врожденные (природные) и приобретенные (социальные) качества; соотношение ценности человеческой общности и отдельной личности; тема свободы и судьбы; творческие возможности человека; его роль в качестве субъекта и др. Философские теории человека целесообразно разделить на два направления: 1) объектоцентрические, в которых человек рассматривается как неотделимая часть общей онтологии (Пифагор, Гегель и др.); 2) субъектоцентрические (персоналистические), которые ставят человека в центр мироздания, обращая особое внимание на его внутренний мир, жизнь и смерть, счастье и страдания. Эта установка сближает философию и искусство (от Сократа до экзистенциализма Ж. П. Сартра). Поиски объективных природных оснований челове-

ка представлены в следующих концепциях: а)биологических (натуралистических), трактующих человека как носителя уникальных человеческих свойств (например, разумности), а также преобразовательных или художественных способностей (А. Адлер, М. Де Сад, З. Фрейд, К. Юнг); б) социологических, раскрывавших своеобразие человека в его социальной и исторической обусловленности (К. Маркс); в) космоцентрических, в которых высшая ценность человека обосновывалась его исключительным местом во Вселенной (К. Э. Циолковский, Н. Ф. Федоров, В. В. Налимов и др.). Объектоцентрический, гносеологический, логико-доказательный подход к человеку отрицает значимость субъективного мира личности.

Представители субъектоцентрических направлений (Э. Кассирер) утверждают невозможность определения человека разумом. Сущность человека – чувственность. "Где нет любви, там нет истины" (Л. Фейербах).

Несмотря на многочисленные обращения к гуманистической проблематике, не существует однозначной трактовки понятия "гуманизм". Понятие "гуманизм" употребляется в следующих смысловых значениях: обозначение мировоззрения, основанного на принципах равенства и справедливости; название эпохи Ренессанса, общественного и литературного движения того периода; обозначение разных культурных и идеологических движений общественной мысли; название теоретической сферы гуманитарных наук; описание этических черт личности – человечности, добросердечности, уважения; определение основного фактора всестороннего и гармоничного развития личности; совокупность взглядов, признающих ценность человека как личности, его права на собственное развитие и проявление своих способностей; название практической деятельности, направленной на реализацию общечеловеческих идеалов и др. В словаре В. И. Даля гуманизм истолковывается как "исторически сменяющаяся система мировоззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки деятельности социальных институтов, а принцип равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми" [3, с. 408]. Современные концепции гуманизма разделяются на три направления: 1) *моралистическое* как продолжение традиций европейского Возрождения, где самоценность человека рассматривается как всеобщий идеал и ориентир жизнедеятельности; 2) *социально-детерминированное* – рассматривает зависимость ценности человека от общественных условий, в которых он существует; 3) *культурологическое* – рассматривает человека в целостности той или иной культуры, акцентируя в этой целостности ее художественный элемент; в этом направлении ценность человека сначала ставится под сомнение, а затем обосновывается теоретически и эстетически. Анализ различных сторон гуманизма – как мировоззрения, умонастроения, образа жизни и т. д., – подводит мыслителей к его отождествлению с человечностью. Гуманизм – "человечность без границ" (В. А. Кувакин). "Гуманизм – это осознанная, осмысленная человечность" (Л. Е. Балашов). "Тому, кто отрицает гуманизм, остается лишь утверждать бесчеловечность" (М. Хайдеггер).

Гуманизм как личностно-ориентированную систему взглядов сложно воспитать. Возможно воспитание "в духе гуманизма", предполагающее использование методов и средств становления гуманистической направленности личности и ее субъективности, а также воспитание гуманности, перечисленных признаков данного комплекса качеств личности в формах и проявлениях человеческих взаимоотношений. Межличностные отношения могут быть гуманными или негуманными, но только лишь человеколюбивое отношение к людям определяет гуманистическую сущность личности.

«Личность» является идеалом культурного человека, который "есть не что иное, как идеал человека, который в любых условиях сохраняет подлинную человечность" (А. Швейцер). Такой идеал кажется достижимым и недостижимым одновременно. Важно определить траекторию развития и саморазвития человека. Через это раскрывается аксиологическая функция личности. "Личность" является ценностным понятием, выражающим идеал свободного человека. Свобода как атрибутивное свойство личности аксиологически амбивалентна: ее ценность определяется тем, на что она

направлена. Это предопределяет проблему формирования такого "Я – сознания", которое направляло бы деятельность и поведение личности во благо, а не во вред (М. С. Каган). В ситуациях выбора нормативно-ролевого поведения, личность заявляет о себе как об индивидуальности. Индивид воспроизводит видовой опыт человечества (опыт биогенеза, антропогенеза и индивидуального развития человека). Субъект – это исполнитель деятельности (предметно-практической, профессиональной и др.), носитель активности сознания и рефлексии. Личность отображает приобретенное в социогенезе понимание мира и типовых форм поведения, а индивидуальность – строящийся в персоногенезе жизненный путь человека. Индивидуальная личность предстает как качественно высокий уровень развития человека, удовлетворяющий свои интеллектуальные и профессиональные потребности в свободной творческой деятельности. Свобода творчества означает возможность выдвигать новые цели и создавать средства, искать инновационные условия в соответствии, прежде всего, с уровнем осмысления новой проблемы, собственными желаниями и целями. Универсальность – высший уровень духовного развития человека, обладающего вселенским разумом и ноосферным мышлением. Это непрерывно-онтологический поиск Бога в себе, поиск человеком в себе и мире Абсолюта, Идеи, Высшей справедливости, истоков человеческой Совести, чувства Вины и Стыда, сверхчеловеческих возможностей и усилий [см. подробнее 1].

Интерпретация гуманизма не ограничивается только этической проблематикой. Понятие "культура" трактуется в научной литературе как результат и процесс социальной деятельности человека; совокупность знаний, умений, характеристик и привычек индивида, уровень развития индивидуальности личности и др. В науке об обществе культура рассматривается не глобально, а в ее материальных и духовных аспектах. Культура выполняет следующие функции [4]:

1) *гуманистическую* – формирует и образует человека, определяет стратегии его нравственного и эстетического развития и совершенствования, приобщает к духовной культуре общества: созданным и принятым духовным ценностям и эстетическим идеалам, формирует духовную культуру личности;

2) *смыслообразующую* – дает смысл явлениям человеческого бытия;

3) *оценочную* – смысл как духовное образование возникает в процессе и результате оценивания человеком явлений внешнего природного, социального и духовного мира;

4) *деятельностую (праксиологическую)* – культура во взаимодействующей системе с человеком преобразует мир;

5) *познавательную* – дает возможность теоретического и практического освоения действительности;

6) *нормативную* – отбирает из общепринятых норм (с точки зрение морали, традиции) только такие, которые соответствуют гуманистическим принципам;

7) *регулятивную* – связывает разнообразные виды деятельности, имеющие культурное значение (например, техническое творчество в образовании и искусстве и т. п.);

8) *коммуникативно-информационную* – в общении (эмоциональном, интеллектуальном, нравственном, деловом, информационном и др.) происходит передача опыта, обмен сведениями;

9) *адаптивно-охранительную* – адаптирует культуру к переменам общества и всемирного сообщества, сохраняя при этом собственную культурную идентичность;

10) *ориентировочную* – направляет развитие общества и человека (духовная культура ориентирует на высокие духовные идеалы);

11) *воспитательную* – всестороннее развитие личности происходит через освоение культурных ценностей и норм.

Культурологическая направленность гуманизма позволяет рассмотреть человека в качестве ценности, его места в ценностной иерархии. В этой связи целесообразно обратиться к междисциплинарному исследованию такого сложного системного объекта как культура в рамках семиотического направления (Ю. Лотман, Б. Успенский, В. Топоров и др.). Семиотическая концепция культуры раскрывает ее сущность через зависимость знака от смысла, который он выражают. Культура определяется как система смыслов. Исходя из семиотической концепции культуры гуманизм трактуется как теория (или учение), обосновывающая высшую ценность человека в рамках логико-поня-

тийного языка культуры. Гуманность (или человечность) является характеристикой поведения (в широком смысле), в котором проявляются установки на признание человека высшей ценностью. Самоценность человека в рамках эмоционально-образного языка понимается как "милосердие". Основная задача культуры понимается в предоставлении человеку системы смыслов для ориентации в окружающем мире. Осмысление человеком действительности происходит на различных культурных языках (на рациональном – через понятия и логику; на художественном (чувственном) – через эмоционально-окрашенные образы; на поведенческом и моральном – через образцы поведения и ценностные ориентации) и ведет к наделению смыслом окружающего мира, а также поиску собственного смысла.

Гуманизм как идейно-ценностный комплекс включает высшие человеческие ценности: человеколюбие, свободу и справедливость, достоинство человеческой личности, трудолюбие, равенство и братство, коллективизм и интернационализм и др. Приоритетной в системе гуманистических ценностей является идея свободы, посредством которой претворяются в жизнь другие социальные ценности как нравственные и эстетические императивы, выработанные человеческой культурой и являющиеся продуктами общественного сознания (например, равноправие, справедливость и др.)

Гуманизм как социально-ценностный комплекс идей раскрывается в ситуациях (политических, экономических, психологических, педагогических и др.), способствующих свободному развитию сущностных потенций человека и творческой реализации его жизненных стремлений. В современном мире наблюдается глобализация социальных процессов, человечество превращается в единое органическое целое, систему, глобальная цель которой – выживание человечества на планете Земля. Такие тенденции глобального мира как целостность и гуманизация социальных явлений, говорят о возможности создания нового типа цивилизации – *социального гуманизма*.

Социальный гуманизм невозможен без реализации гуманистических отношений не только в сферах культуры, но и во всех структурах общества (социально-политической, экономической, семейно-бытовой сферу, т. е. в целом обществе). Социальный гуманизм невозможен без гуманизации международных отношений: построения подлинно человеческих отношений между странами и народами на принципах свободы и уважения достоинства человека, независимо от его происхождения, вероисповедания и социального положения в обществе.

Цель и основа гуманистического общества – целостно развитая личность. Приобретенное знание является основой формирования целостной личности гуманистического общества. К основным принципам организации гуманистического общества следует отнести: приоритет добра, достоинства, чести, справедливости – культивирование доброго начала личности; искоренение эгоизма, злости, ненависти возможно культурными ценностями, которые человек освоил и развил в процессе своего воспитания и духовного становления; искоренение эгоистического самолюбия – норма милосердия и человеколюбия личности проявляется в уважении достоинства другого человека, любые формы унижения достоинства недопустимы; всеобщее согласие между людьми; принцип свободного творчества во всех его формах – в гуманистическом обществе должны быть одинаковые "стартовые" условия для каждого, а дальнейшее развитие человека зависит от его способностей, трудолюбия и потенциальных возможностей в процессе свободного труда и творчества. Высшая цель гуманистического общества видится в реализации творческой сущности человека как творца знаний. Процесс творчества личности проявляется в различных формах: в процессе обучения и познания, в творческом освоении знаний, в создании (творении) и реализации знаний в виде реальных предметов, процессов, явлений мира и т. д. Целостная форма реализации творческой сущности личности предполагает гармоническое сочетание творческой профессиональной, общекультурной (прежде всего нравственной) и идеологической деятельности.

Гуманизм как мировоззренческое понятие обладает следующими аксиологическими признаками [5].

• *Автономность* объясняет развитие гуманистического мировоззрения в процессе накопления человеческого опыта по реали-

зации транскультурных норм совместной жизни: сотрудничества, благожелательности, честности, лояльности и терпимости к другим, следования закону и др. Следовательно, идеи гуманизма не имеют теологической, онтологической или идеологической основы.

• *Универсальность* гуманистических идей объясняется возможностью их применения к людям всех социальных и возрастных систем. Гуманистическое мировоззрение не ограничено рамками культурных, национальных, экономических, религиозных, расовых или идеологических различий. Универсальность выражается в праве всех людей на жизнь, любовь, образование, нравственную и интеллектуальную свободу и др. Ценности гуманизма, и, самая главная – "человек как мера всех вещей", являются общечеловеческими критериями рефлексии, процесса самопознания человеком его состояний на основе жизненного личного и социального опыта. Основываясь на таких мерилах оценки, человек размышляющий, анализирующий и даже в какой – то мере сомневающийся готов к разрешению глобальных, групповых и индивидуальных конфликтов с точки зрения социально-ценностного аспекта гуманизма.

• *Фундаментальность* гуманистических ценностей проявляется в том, что они соотносятся с фундаментальными проявлениями социальной жизни. Как и условия общественной жизни, гуманистические ценности выступают основой человеческого бытия.

• *Единство целей и средств* в гуманистическом мировоззрении означает их согласованность, невозможность достижения гуманистических целей любыми средствами. Психологическое и физическое насилие категорически нельзя использовать в качестве средств регулирования человеческих взаимоотношений или в качестве методов общественных реформ, несмотря на возможное благородство заявленных целей. Стратегическая необходимость ни в коей мере не является основанием нарушения гуманистических принципов.

Таким образом, гуманизм является своеобразным идеалом мироустройства, системообразующим фактором которого выступает человеческая личность. В этой системе человек строит свои отношения с самим собой и с окружающим миром. Принципы, ценности и идеалы гуманистического мировоззрения дают ориентиры к развитию самобытного внутреннего мира личности, к самосознанию, самоопределению и самопознанию. Человек верит в себя и возможность достижения Я – идеального (К. Роджерс). Человек стремится к раскрытию личного потенциала (самоактуализации), представлению своих переживаний и мыслей перед другими людьми (самораскрытию), свободному претворению в жизнь своих внутренних творческих возможностей и способностей (самореализации) (Г. Оллпорт, А. Маслоу). Воплощение этих процессов происходит в контексте гуманности как основополагающего интегративного качества личности, которое проявляется во взаимоотношениях (содействии, соучастии), в совместной деятельности людей, основанных на принципах общности эмоционального состояния (сопереживании, сорадовании), взаимного уважения и равноправия в различных видах деятельности. Следовательно, гуманистическое мировоззрение отражает многообразные отношения к человеку, к обществу, к духовным моральным и эстетическим ценностям, к деятельности, что в целом определяет гуманистическую сущность личности.

Библиографический список

1. *Беловолова С. П., Ричи С. Л.* Гуманистические образы современного педагога // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 11. – С. 127–130.

2. *Горшкова В. В.* Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования. – СПб.: ГНУ "ИОВ РАО", 2004. – 148 с.

3. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – Т. 1. А-З. – М.: ГИС., 1956. – С. 408.

4. *Миголатьев А. А.* Философии культуры // Социально-гуманитарный журнал. – 2000. – № 1. – С. 85–104.

5. *Шиянов Е. Н., Романова Н. Б.* Гуманистическая педагогика России: становление и развитие. – М.: Народное образование, Илекса. – 366 с.

УДК 378.016:502:140,8

Кобзева Наталья Ивановна

Старший преподаватель кафедры культуроголии Оренбургский государственный университет, natascha.7419@mail.ru, Оренбург

СТАНОВЛЕНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО «ОБРАЗА МИРА» СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Проанализированы различные подходы к пониманию становления как философской категории. Рассмотрен способ становления естественнонаучного «Образа Мира» студентов университета. Определены оптимальные критерии и уровневые показатели становления естественнонаучного «Образа Мира» студентов гуманитарных и социально-экономических направлений. Естественнонаучный «Образ Мира» представлен как интегративное личностное новообразование.

Ключевые слова: становление; образ; мир; наука; ценность.

Kobseva Natalya Ivanovna

Senior instructor of the culture department Orenburg State University, natascha.7419@mail.ru, Orenburg

BECOMING OF NATURAL-SCIENCE “CHARACTER OF THE WORLD” OF STUDENTS OF INSTITUTION OF HIGHER LEARNING AS ARTICLE OF RESEARCH

Abstract. The different going is analyses near understanding of becoming as philosophical category. The method of becoming of natural-science “Character of the World” of students of university is considered. Determine the optimal criteria and level indicators of formation of natural-science “Character of the World” students of humanitarian and socio-economic trends. Natural-science “Character of the World” is presented as integrative personality new formation.

Keywords: becoming; image; world; science; value.

Интеграция России в европейскую и мировую систему образования обуславливает необходимость нового взгляда на становление высококвалифицированных специалистов, обладающих разносторонними и фундаментальными знаниями о самых разнообразных процессах и явлениях окружающего мира. Именно приобщение к естественнонаучной культуре, способствует выработке у студентов вуза ориентиров, установок и ценностей рационалистического отношения к миру, а как следствие становление естественнонаучного «Образа Мира».

Естественнонаучное знание – образовательная ценность, а становление естественнонаучного «Образа Мира» студентов гуманитарных и социально-экономических направлений – первостепенная задача педагогов естественнонаучных дисциплин.

Становление естественнонаучного «Образа Мира» – длительный процесс. Каждого человека начиная, с самого раннего возраста, отличает любопытство – естественное стремление познать окружающий мир. С возрастом неосознанное любопытство постепенно перерастает в осознанное желание познать законы, которые управляют природой, научиться применять их в своей трудовой деятельности, предвидя возможные последствия. Законы природы и способы их применения отражают концентрированный опыт человечества. Опираясь на него, человек способен защитить себя от ошибок и ему легче достичь желаемых целей. Концентрированный опыт человечества лежит в основе любого образовательного процесса.

Научное знание выступает в деятельности современного человека не только со своей завершенностью, но и наличием трудных, нерешенных проблем. Наука постоянно, на каждом новом витке своего представления о мире бытия углубляет, переформулирует, переосмысливает, заостряет и проблематизирует исходные вопросы и трудности смысла бытия самого человека [2].

В работах С. Д. Смирнова подчеркнуты, что «Образ Мира» дает законченное познавательное действие, преломляясь через картину мира (естественнонаучная картина мира) [5]. Человек познает мир в зависимости от того, как он действует в нем, и вместе с тем действует в нем в зависимости от того, как он познает его.

Обращение к процессу становления целостного и ценностного естественнонаучного «Образа Мира» студентов университета как предмету специального педагогического исследования потребовало уточнения сущности, выделения критериев и уровневых показателей, раскрывающих общее и специфическое в данном виде деятельности.

Становление естественнонаучного «Образа Мира» основывает на том, что:

– формирование «Образа Мира» невозможно без творческой отдачи каждого ученого, преподавателя и с учетом синтеза собственного опыта, знаний;

– становление «Образа Мира» есть процесс трансляции объективных знаний о мире в сознании студента;

– «Образ Мира» есть продукт деятельности самого субъекта познания, а избирательность познания формирует ценностное отношение к нему;

– становление «Образа Мира» у студентов в значительной степени зависит от того, какую позицию занимает преподаватель и студент в учебном диалоге культур, диалоге голосов и внутреннем диалоге;

– для становления естественнонаучного «Образа Мира» студентов вуза большое значение имеют взаимоотношения общества и окружающей действительности;

– научные знания служат цели создания мировоззренческих ориентаций.

Таким образом, естественнонаучный «Образ Мира» можно рассмотреть как интегративное личностное новообразование, предполагающее как минимум наличие определенного уровня естественнонаучных знаний, мировоззренческих ориентаций и самостоятельной деятельностной активности. Становление в этом случае характеризуется многоуровневостью и различным характером взаимосвязей гносеологического, аксиологического и праксеологического показателей данного процесса.

Уровень развития естественнонаучного «Образа Мира» зависит от содержания, вида деятельности, характера деятельности, от наличия доминанты в мотивационно-ценностной сфере студента. Следовательно, аксиологический потенциал естественнонаучного «Образа Мира» заключается в присутствии эмотивной составляющей в мотивации, в ценностном отношении как к усвоению естественнонаучного знания, к формированию мировоззренческих ориентаций, так и в осознании необходимости приобрести умение взаимодействия с другими участниками учебно-познавательного процесса.

Современная система образования должна решить задачу подготовки высококвалифицированных специалистов, формирования всесторонне развитий личности в единстве естественнонаучной и гуманитарной культур, способной к самоорганизации. Поэтому в качестве первого показателя становления естественнонаучного «Образа Мира» студентов вуза мы выбрали овладение естественнонаучными знаниями. Любое перспективное направление деятельности человека прямо или косвенно связано с новой материальной базой и новыми технологиями, и знание их естественнонаучной сущности – залог успеха. Без фундаментальных знаний о природе может сложиться ошибочное общественное мнение, приводящее к необъективному решению. Следовательно, естественнонаучные знания нужны не только высококвалифицированным специалистам, но и любому образованному человеку вне зависимости от сферы его деятельности [1]. Опыт преподавания естествознания показывает, что его изучение способствует выработке у студентов ориентиров, установок и ценностей рационалистического отношения к миру, природе, обществу, человеку.

Становление естественнонаучного «Образа Мира» студентов вуза во многом зависит от выбора педагогической технологии. Процесс разработки педагогической технологии предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения. Наиболее продуктивным для становления естественнонаучного «Образа Мира» является системный подход, комбинация и интеграция разных технологий обучения: репродуктивного, развивающего, адаптив-

ного, проблемного и программированного обучения, а также поэтапного формирования умственных действий и коллективного взаимодействия. Следует учитывать, что студент развивается, живет и действует в пространственно-временном континууме, постоянно изменяющемся мире, в котором непрерывно осуществляются объективные события и воздействия. Каждый познающий субъект, впервые входящий в человеческий мир, прежде всего, включается в процесс совместной, коллективной работы. При этом возникает проблема мотивации учебно-познавательной деятельности, в частности приобщение студентов к естественнонаучной картине мира. Согласно Г. Селье, мотивами научной деятельности познающего субъекта являются: бескорыстная любовь к Природе и Правде; восхищение красотой закономерности; простое любопытство; желание приносить пользу; потребность в одобрении; ореол успеха; преклонение перед героями и желание подражать им; боязнь скуки [4].

В качестве второго показателя становления естественнонаучного «Образа Мира» мы выделили мировоззренческие ориентации, имея в виду общетеоретическое обоснование ценностных ориентаций – как личностного образования характеризующего отношение студента к явлениям действительности. Ценностные ориентации – это «ось сознания личности», важнейший фактор, регулирующий мотивацию личности в процессе продуктивной, творческой деятельности [3]. Ценностные ориентации формируются на базе соотнесения субъективного опыта с бытующими в данном социуме моральными и культурными образцами. Они выражают конкретное понимание целей человеческого существования, жизненных притязаний и престижных предпочтений о должном и возможном [2]. Ценностные ориентации являются компонентом не только сознания, но и поведения, их функции не ограничиваются рациональным предпочтением какой-либо ценности. Они действуют как на уровне сознания, так и подсознания при этом характеризуют направленность мышления, внимания, поведения, интеллекта, волевых качеств и становятся достоянием жизни индивида, превращаясь в мотивы поведения и деятельности.

Мировоззренческие ориентации имеют свою особую содержательную сторону, представленную в виде совокупности научных знаний, в которую входят не только знания естественных наук, но и основные положения наук гуманитарного цикла, дающие целостное и ценностное представление об окружающем нас мире.

Как свидетельствует многовековой педагогический опыт, знания не передаются человеку в готовом виде. Человек приобретает их в результате своей сознательной самостоятельной деятельности. Таким образом, немало важным при становлении естественнонаучного «Образа Мира» является самостоятельная деятельностная активность студентов – третий показатель.

В связи с реформой образования и переходом на двухуровневое обучение, большое значение отводится формированию умений и активизации самостоятельной работы студентов. Усиление роли самостоятельной работы студентов – один из самых важных аспектов модернизации педагогического образования в России. Процесс формирования у студентов самостоятельной деятельностной активности должен начинаться с воспитания определенной направленности его личности, при которой ценность самостоятельной работы оказывается не на периферии, а в центре системы ценностных ориентаций студента. Такой подход помогает становлению естественнонаучного «Образа Мира».

Самостоятельная работа относится к числу основных форм обучения естествознанию. Интерес, желание студента к самостоятельному поиску нужной информации, к усвоению на ее основе профессиональных знаний, к творческому использованию их в различных ситуациях – это качество личности воспитывается на протяжении всей жизни человека и в особенности, интенсивно в период обучения.

Успех самостоятельной работы зависит от осознания:

– желания познавать окружающую действительность во всем ее многообразии;

– собственных ценностных ориентаций, субъективных потребностей и мотивов, специфики индивидуальной работы;

– личных перцептивных и творческих умений;

Таблица

Уровневые показатели становления естественнонаучного «Образа Мира» студентов вуза

Гносеологический показатель		
Степень развития естественнонаучных знаний		
Высший уровень	Средний уровень	Низкий уровень
свободное владение материалом, умение описать свойства и отношения объекта изучения, объяснить и предсказать его поведение во времени; привести пример, характеризуемого явления или процесса.	владение навыками описания и объяснения свойств изучаемого объекта не достаточные для прогнозирования его поведения; отсутствие способности самостоятельно приводит примеры.	владение недостаточным объемом естественнонаучного материала, необходимого для ответа; восприятие лишь общего смысла изучаемых явлений природы при полном отсутствии понимания их сущности.
Аксиологический показатель		
Степень сформированности мировоззренческих ориентаций		
Высший уровень	Средний уровень	Низкий уровень
позитивное отношение к процессу становления естественнонаучного «Образа Мира»; мотивация служит достижению поставленных задач для самореализации, связана с образом будущего.	нейтральное отношение к становлению естественнонаучного «Образа Мира»; мотивированный интерес неустойчив.	негативное отношение к становлению естественнонаучного «Образа Мира»; мотивация прагматична, интерес к научному познанию отсутствует.
Праксеологический показатель		
Степень самостоятельной деятельностной активности		
Высший уровень	Средний уровень	Низкий уровень
позитивное отношение к самостоятельной деятельности; умение слушать и слышать; действовать по образцу и без образца, индивидуально и в коллективе; самостоятельное восприятие, извлечение и анализ полученной информации.	отсутствие интереса к самостоятельной деятельности; умение слушать, но не слышать; самостоятельно действовать по образцу; сложности при самостоятельном поиске и работе с научной литературой.	отсутствие умений самостоятельной работы; прекращение действий в случае возникновения затруднения; отсутствие желания учиться; боязнь и неуверенность в собственных действиях.

– индивидуальных психических свойств и своих эмоциональных качеств в результате воздействия и соприкосновения с негативными факторами внешней среды;

– собственных возможностей и потребностей в понимании установок, приемов, норм и культурных ценностей других социальных групп;

– готовности мышления адекватно реагировать и воспринимать новое во внешней изменяющейся среде;

– способности слушать и слышать других участников учебного процесса;

– степени развития своей культуры личности.

Таким образом, решение задачи становления естественнонаучного «Образа Мира» напрямую зависит от уровня гармоничного развития и сформированности у студентов университета мировоззренческих ориентаций, естественнонаучных знаний и самостоятельной деятельностной активности (таблица 1).

Библиографический список

1. *Карпенков С. Х.* Концепции современного естествознания: учебник для вузов. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 640 с.

2. *Кирьякова А. В.* Теория ориентации личности в мире ценностей: монография. – Оренбург: ОГУ, 2000. – 188 с.

3. *Мелекесов Г. А.* Аксиологический потенциал личности будущего педагога: становление и развитие: монография. – М.: МППУ, 2002. – 288 с.

4. *Селье Г.* От мечты к открытию: Как стать ученым. – М.: Прогресс, 1987. – 366 с.

5. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. – М.: [б. и.], 2001. – 378 с.

УДК 37. 031. 1

Басалаева Наталья Владимировна

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, и. о. декана факультета педагогики и психологии Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», basnv@mail.ru, Лесосибирск

Захарова Татьяна Вячеславовна

Старший преподаватель кафедры высшей математики и информатики Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», ta.zaharova@mail.ru, Лесосибирск

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования ключевых компетенций в образовательной практике.

Ключевые слова: компетенция, ключевые компетенции, компетентностный подход.

Basalaeva Natalia Vladimirovna

Candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of pedagogics and psychology, f. d. the dean of faculty of pedagogics and psychology of Lesosibirsky teacher training college – branch FGAOU VPO «Siberian federal university», basnv@mail.ru, Lesosibirsk

Zaharova Tatyana Vjacheslavovna

Senior teacher of chair of higher mathematics and computer science of Lesosibirsky teacher training college – branch FGAOU VPO «Siberian federal university», ta.zaharova@mail.ru, Lesosibirsk

KEY COMPETENCIES AS INTEGRATED RESULT OF MODERN FORMATION

Abstract. The article is devoted a problem of formation key competencies in educational practice.

Keywords: the competence, key competencies, competence-based approach.

Отличительные для конца XX – начала XXI века изменения в характере образования – в его направленности, целях, содержании – все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. Однако происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата.

В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность».

Под компетенцией нами понимается круг вопросов, в которых личность обладает познанием и опытом, что позволяет ей быть успешной в собственной жизнедеятельности. Сущностным признаком компетенции является постоянная изменчивость, связанная с изменениями к успешности взрослого в постоянно меняющемся обществе. Компетентностный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования с учетом успешности в личностной и профессиональной деятельности. Компе-

тенция проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, и связанна с мотивацией на непрерывное образование.

С точке зрения А. В. Хуторского компетенция – это «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [4]. А. В. Хуторским и представителями его научной школы выделяются ключевые компетенции как наиболее универсальные по своему характеру и степени применимости компетенции. Их формирование осуществляется в рамках каждого учебного предмета, по сути, они – надпредметны.

Характеризуя содержание ключевых компетенций, следует отметить, что данная классификация основывается на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. С учетом данных позиций А. В. Хуторским определены следующие группы ключевых компетенций.

– *Ценностно-смысловые компетенции.* Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

– Общекультурные компетенции. Познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

– *Учебно-познавательные компетенции.* Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

– *Информационные компетенции.* Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т. п.) и информационными технологиями (аудио– видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.

– *Коммуникативные компетенции.* Знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения этих компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

– *Социально-трудовые компетенции.* Выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

– *Компетенции личностного самосовершенствования* направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности.

Чтобы перейти к обучению, необходимо задать компетенции в деятельностной форме. В этом случае само название компетенции будет определять суть соответствующего метода обучения. Рассмотрим особенности формулировок компетенций в деятельностной форме на примере ценностно-смысловых компетенций. Ценностно-смысловые компетенции предполагают следующие умения [с. напр. 4]: формулировать собственные ценностные ориентиры по отношению к предмету и сферам деятельности; владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций; уметь принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых и смысловых установок; осуществлять индивидуальную образовательную траекторию с учетом общих требований и норм.

Ценностно-смысловые компетенции предполагают такие умения как: умение осуществлять индивидуальную и поисковую деятельность при работе над проектом: выбор темы, актуальность, исследовательская деятельность; помощь при выборе темы проекта и при его создании; исследовательская деятельность при создании проекта, индивидуально и в группах.

Следует отметить, что для формирования ключевых компетенций программное содержание образования должно быть комплексным. Это должно учитываться при разработке образовательных стандартов, программ и учебников по предмету. Кроме того, для реализации компетентностного подхода важно учитывать, что компетентности формируются не только в школе, но и под воздействием семьи, друзей, политики, религии, культуры, т. е. реализация компетентностного подхода зависит от всей образовательно-культурной ситуации, в которой живёт и развивается школьник.

Обобщая выше сказанного, мы можем констатировать, что 1) ключевые компетенции являются перспективным направлением в науке и практике образования; 2) компетентностный подход предполагает конструирование модели выпускника, а затем под эту модель подбирается содержание по развитию ключевых компетенций.

Библиографический список

1. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа к журн.: http://www. eidos.ru/journal/.

2. *Переломова Н. А.* Ключевые компетенции в образовании: современный подход // Наука и практика воспитания и доп. образования. – 2007. – № 1. – С. 7–14.

3. *Раскачкина Е. В.* Ценностно-смысловые компетенции личности как интегративная категория современной педагогической теории и практики // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 161–167.

4. *Хуторской А. В.* Технология проектирования ключевых компетенций и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа к журн.: http://www. eidos.ru/journal/.

УДК 811.161.1-054.6

Кочергина Вероника Константиновна

Старший преподаватель каф. финского и скандинавских языков Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, veronika_kotcher@mail.ru, Санкт-Петербург

СПЕЦИФИКА РУССКОГО И ФИНСКОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СФЕРЕ (МОДЕЛЬ ОБЩЕНИЯ «ОТ СТУДЕНТА К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ»)

Аннотация. Статья посвящена исследованию специфики русского и финского коммуникативного поведения в академической сфере. Сопоставительный анализ релевантных для различных ситуаций общения речевых тактик позволяет наиболее полно выявить существующие различия в коммуникативных нормах сопоставляемых культур. В качестве анализируемой коммуникативной ситуации рассматривается общение на занятии по модели студент – преподавателю.

Ключевые слова: рече-поведенческие тактики, академическая сфера, коммуникативные ситуации , коммуникативное поведение

Kotchergina Veronika Konstantinovna

Assistant Professor, department of Finnish and Scandinavian languages, Herzen State Pedagogical University of Russia, veronika_kotcher@mail.ru, Saint-Petersburg

RUSSIAN AND FINNISH COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN ACADEMIC CONTEXT (COMMUNICATION MODEL FROM STUDENT TO PROFESSOR)

Abstract. The article is dedicated to the examination of the specificity of Russian and Finnish academic communicative behavior. A Comparative Analysis of speech acts relevant to the communicative situation would provide thorough understanding of the specificity of communicative norms of different cultures. The basis for comparison is the "student-to-professor" communication in class.

Key words: communicative behavior, communicative situations, academic sphere, speech-behavioral tactics

Изучение коммуникативного поведения является одним из способов описания национальной языковой личности и имеет большое прикладное значение, что соответствует задачам современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Как отмечают исследователи, успешность и эффективность взаимодействия коммуникантов во многом зависит от знания национально-культурной специфики речевого поведения, социально-культурных норм, принятых в различных сферах общения. Нарушение социально-культурных норм общения может привести к коммуникативным неудачам, стать причиной различного рода конфликтов.

В современной лингвистической и методической литературе под «национальным коммуникативным поведением» понимается «совокупность норм и традиций общения определенной лингвокультурной общности» [3, с. 39]. При описании коммуникативного поведения в методических целях особенно значимым представляется выделение тех коммуникативных сфер, где существуют наиболее жесткие нормы коммуникативного поведения, нарушение которых может привести к наиболее тяжелым последствиям с точки зрения эффективности коммуникации. Такими представляются ситуации, в которых реализация тех или иных норм связана с понятием вежливого, статусного общения, например официальная коммуникация, одним из наиболее актуальных типов которого является общение в академической сфере.

Академическое общение в вузе между преподавателем и студентами в значительной мере обусловлено нормами и традиция-

ми той культуры, в которой оно оформилось. Данный тип общения определяет способ передачи знаний на занятиях, манеры речевого общения, считающиеся типичными, речевое поведение каждого участника в той или иной коммуникативной ситуации. Таким образом, ситуативная модель описания коммуникативного поведения наиболее адекватно позволяет реализовать прикладные цели, т. е. описание тех или иных его фрагментов для дальнейшего представления в методических моделях [4, с. 9].

Исследователи отмечают, что коммуникативная ситуация непосредственно связана с условиями общения и во многом определяет выбор тактик речевого поведения [2].

Отнесенность академического общения к официальным коммуникативным ситуациям во многом предопределила его основные характеристики. В русском языке коммуникация «преподаватель» – «студент» характеризуется наличием достаточно жестких норм коммуникативного поведения, зачастую значительно отличающихся от норм общения, принятых в данной ситуации в другой культуре. Так, русское коммуникативное поведение, осуществляемое по данной модели, будет происходить с опорой на формальные речевые варианты, с учетом принципа вежливого (часто повышенно вежливого), статусно-ориентированного общения, с позиций далекой социальной дистанции.

Коммуникативное поведение является одним из компонентов культуры, которая естественным образом национальна и основывается на национальном менталитете, национальной психологии. Как отмечают Ю. Е. Прохоров и И. А. Стернин, описание и «упреждающее разъяснение» контрастных черт коммуникативных культур является одним из средств предотвращения межкультурной интерференции и культурного шока и, таким образом, делает процесс межкультурной коммуникации более эффективным [3, с. 16].

Культурные различия повлияли на специфику организации учебного процесса в России и Финляндии. Так, финские студенты с самого начала ориентированы на большую самостоятельность в процессе обучения, что формирует в них личную ответственность за получение знаний (самостоятельный выбор курсов) и отражает специфику финской культуры (индивидуализм, низкая статусная дистанция), тогда как в русской образовательной традиции данная ответственность лежит в значительной мере на преподавателе, контролирующем и направляющем процесс обучения (высокая статусная дистанция, низкий уровень избегания неопределенности). В связи с этим преподаватель в русских вузах имеет более авторитарную роль, что оказывает влияние на соответствующие нормы коммуникативного поведения по модели «от студента к преподавателю», тогда как роль финских преподавателей определяется как «консультирующая», а статус всех участников образовательного процесса равный. Данные различия определенным образом влияют на выбор средств речевой реализации соответствующих высказываний, для выявления специфики употребления которых необходимо провести сопоставительное исследование.

Сопоставительное описание осуществлялось с опорой на концепцию рече-поведенческих тактик, понимаемых как «в границах определенной рече-поведенческой ситуации однородная по интенции и реализации линия поведения коммуниканта-1, входящая в его усилия ради достижения стратегического перлокутивного эффекта» [1, с. 13]. При этом для наиболее адекватного описания коммуникативного поведения необходима некоторая сравнительная база. Ввиду этого был осуществлен сопоставительный анализ специфики интерпретации и реализации актуальных для академического общения рече-поведенческих тактик русского и финского коммуникативного поведения по модели «от студента – к преподавателю».

В ходе экспериментального исследования, проводившегося как среди финских, так и среди русских учащихся были выявлены основные речевые тактики, характеризующие общение в академической сфере. Основным критерием отбора рече-поведенческих тактик послужила частотность использования (актуальность), низкая стандартизованность, а также наличие расхождений в нормах русского и финского коммуникативного поведения.

К рече-поведенческим тактикам, полностью отвечающим данным требованиям, можно отнести *просьбу, согласие/несогласие, извинения*. Частично соответствуют дан-

ным принципам рече-поведенческие тактики *приветствия-прощания*, а также *обращения* (высокая частотность и культурная специфика, но слишком высокая стандартизованность).

Средства выражения рече-поведенческой тактики *просьба* значительно различаются в русском и финском коммуникативном поведении как на грамматическом, так и на лексическом уровне. К русским средствам выражения ассиметричной просьбы относятся варианты с императивными конструкциями, с отрицательной частицей *не*, с модальными глаголами (Ср.: *Не могли бы Вы…, Скажите, пожалуйста…, Можно мне…*). Частотными способами выражения просьбы в финском языке являются варианты с использованием сослагательного наклонения (глаг. 2 л. ед. ч), а также вариант с использованием страдательного залога (Ср.: *Antaisitko minulle uuden kopion?* Дословно: *Дал бы ты мне новую копию; Voidaanko vielä kerrata se preesens, ku tä en tajunnu – Может презенс быть повторен еще раз, а то я не понял*). Данные варианты не являются типичными для русского коммуникативного поведения в академической сфере.

Еще одним частотным вариантом является специфическая для финского речевого этикета форма Hei (Эй) + гл 2л. ед. ч. ? (*Hei, kertaatko vielä sen preesensin*? (Дословно: *Эй, повторишь еще раз презенс?)*. Известно, что в русском коммуникативном поведении междометие *эй* является разговорным, имеет коннотации фамильярности и не является, таким образом, допустимым в статусно-ориентированной сфере общения.

Кроме того, в русских просьбах, построенных с помощью повелительного наклонения важным является использование маркера вежливости *пожалуйста*, позволяющего смягчить категоричность высказывания, что не наблюдается в финском языке (Ср.: *Älä mee nii nopeesti, mä en ehi kirjottaa! – Не диктуй так быстро, я не успеваю записывать*!). С целью некоторого смягчения категоричности просьб в финнами используется отсутствующая в русском языке частица -pa ja-pä-. Частица -pa/-pä (-pas/-päs) – присоединяется к первому слову предложения и приблизительно соответствует русским частицам: ведь, же, -ка.

К культурологическим отличиям можно отнести использование формы «вы» (единственно допустимой в русском статусно-ориентированном коммуникативном поведении) и формы «ты» (преобладающей в финском варианте); наличие в финской модели междометия *Hei! (эй*), являющегося абсолютно недопустимым при обращении к русскому преподавателю.

Лексико-грамматические средства выражения *согласия/несогласия* различаются в меньшей степени в русском и финском языках (Joo, olen samaa mieltä kuin ... – Я того же мнения, что и …; Niin on – Да, это так; (Anteeksi), mutta minun mielestäni… (Извини, но), по моему мнению … и т. п.). К отличительным чертам русского согласия можно отнести наличие большего числа лексических вариантов его выражения по сравнению с финским. Данная тенденция может быть связана с важной ролью молчания, часто выполняющего функцию согласия с мнением в финской аудитории, что иногда может быть некорректно интерпретировано представителями русской культуры как незнание ответа/нежелание говорить/ глупость и т. п.

К специфике грамматических средств, используемых в финском языке для выражения согласия можно отнести наличие нескольких глаголов, выражающих модальную категорию «мочь» (Ср.: *voida* мочь, т. е. иметь физические силы (*Voin tehdä sen. Я могу это сделать*); *jaksaa* мочь, быть в состояние (*En jaksa tehdä sitä. Я не смогу сделать это, т. е. я не в состоянии*); *kyetä* мочь, быть способным (*Kykenen teketään sen. Я могу, т. е. я способен это сделать).*

При выражении *согласия/несогласия* финнами наблюдалась аналогичная тенденция использовать преимущественно средства неформального общения, которая была отмечена при выражении просьб (*Ок – ок, хорошо; Olen samaa mieltä kuin sinä. Я согласен с тобой. Olen eri mieltä kuin sinä. я не согласен с тобой*).

Рече-поведенческая тактика извинения в целом намного менее частотна в финском коммуникативном поведении по сравнению с русским. Так, финским студентам менее свойственно выражение извинения за опоздание на занятия или при необходимости выйти посреди занятия.

Важным различием русской и финской коммуникации является частотное использование маркера вежливости *пожалуйста*

при выражении извинений в русском языке, и его отсутствие в финском языке (Ср.: *Извините, пожалуйста, я не хотел… и Anteeksi, että. . . (извини, что*). Еще одной особенностью русской коммуникации при выражении извинений является использование вариантов, содержащих обещание исправиться (*Извините, пожалуйста, я больше так не буду/это не повторится* и т. п.). Неактуальность подобных вариантов в финской аудитории можно объяснить спецификой образовательного процесса в Финляндии, в рамках которого предполагается большая самостоятельность студентов при выборе курсов, отсутствие пересдач, их ответственность за итоговый результат, прежде всего, перед собой.

К лексической специфике реализации извинений можно отнести наличие в финском языке некоего универсального варианта *anteeksi* (выражающего как форму единственного, так и множественного числа), тогда как в русском языке существуют разные варианты *извини(те), прости(те), прошу прощения*.

Рече-поведенческие тактики *приветствия* и *прощания*, а также *обращения* имеют низкую лексико-грамматическую вариативность, жесткую фиксированность употребления, однако нормы русского и финского коммуникативного поведения при их реализации значительно различаются. В русском академическом общении, студент должен обращаться к преподавателю любого возраста по имени отчеству. В финской официальной коммуникации допустимо обращение студента к преподавателю по имени (*Liisa, toistaisit vielä kerran. Лиза, повтори еще раз*) или без имени, с использованием междометия *Hei*, что является достаточно серьезным нарушением этикетных норм русского статусного общения по модели *от младшего к старшему*.

В рече-поведенческих тактиках *приветствие* и *прощание* в русском языке используются в основном нейтрально-вежливые варианты *Здравствуйте* и *До свидания*. В финском языке набор допустимых для официального общения вариантов значительно шире и включает следующие примеры:

(приветствие) *Hei! Привет! Päivää! Здравствуйте! Huomenta! Доброе утро!*

(прощание) *Hei hei!* (*пока!)* или *Hei!*(*пока!*), а также выражения *Heippa!* (*пока*) *Hei hei, nähdään!* (*Пока, увидимся!*) *Nähdään huomenna!* (*Увидимся завтра!*) *Huomiseen!* (*До завтра!*) *Hyvää viikonloppua!* (*Хороших выходных!)*

Выявленные различия свидетельствуют о значительном расхождении традиций академического общения по модели от младшего к старшему. На основе выявленной специфики можно охарактеризовать русское коммуникативное поведение в академической сфере как более регламентированное, более ориентированное на соблюдение принципа вежливого, в том числе повышенно-вежливого, общения. В то время как финское коммуникативное поведение является более универсальным в различных (как официальных, так и не официальных) ситуациях общения.

Библиографический список:

1. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция рече-поведенческих тактик. – М.: ИПО «Лев Толстой», 1999. – 85 с.

2. *Крысин Ю. В., Стернин И. А.* Русское коммуникативное поведение. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 277 с.

3. *Стернин И. А.* Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 4–20.

УДК 159.922.8+316.6

Шмакова Анна Дмитриевна

Аспирант кафедры психологии личности Новосибирского государственного педагогического университета, shmakovaself@mail.ru, Новосибирск

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье представлен анализ истории развития научных взглядов на дифференцированное образование, профильное обучение. Также представлен исторический анализ развития системы профильного обучения в России и в зарубежных странах.

Ключевые слова: дифференцированное образование, профильное обучение, концепция развития образования, развитие личности, личностно-ориентированный характер обучения, социальный заказ общества.

Shmakova Anna Dmitrievna

A graduate student of individual psychology of Novosibirsk State Pedagogical University, shmakovaself@mail.ru, Novosibirsk

VOCATIONAL EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: HISTORICAL ASPECT

Abstract. The article presents an analysis of the scientific views on the education differential, vocational education. Also it is presented a historical analysis of the development system of vocational education in Russia and foreign countries.

Keywords: differentiated education, vocational education, the concept of education, personal development, personality-oriented nature of education, the social order of society.

Внедрение и совершенствование системы профильного обучения составляет один из ключевых моментов модернизации и реформирования российского образования.

Введение профильного обучения в отечественном образовании, так же как и подобные формы обучения в практике зарубежных школ, базировалось на двух основополагающих факторах: необходимость построения оптимальной образовательной траектории для конкретного обучающегося, с учетом его способностей и задатков; сформировавшиеся в данный исторический момент потребности общества в подготовке будущих специалистов определенного профиля [6].

Обоснование профильного подхода в образовании строится на материалах огромного числа исследователей. Основа профильного подхода заложена в классических работах А. Бине, который один из первых поставил вопрос о необходимости дифференцированного подхода к учащимся с различными задатками, и Э. Л. Торндайка, также уделявшего большое внимание данному вопросу. Дифференциально-психологическое обоснование профильного обучения представили А. Анастази и С. Урбина. Среди отечественных авторов, уделявших значительное внимание данному вопросу, прежде всего, следует назвать Б. М. Теплова и В. Н. Дружинина. Реализации профильного обучения посвящено значительное количество современных работ [2; 4; 5].

В практике отечественной школы накоплен большой опыт по дифференцированному обучению учащихся. Впервые такое обучение было применено еще в 1864 году. Изданный на эту тему Указ предусматривал организацию семилетних гимназий двух типов: классическая гимназия (ставящая своей целью подготовку в университет) и реальная (здесь целью была подготовка к практической деятельности и к поступлению в специализированные учебные заведения). Эта система просуществовала до 1915–1916 годов, когда под руководством министра просвещения П. Н. Игнатьева была предпринята реформа образования. Согласно положениям

этой реформы, 4–7 классы гимназии делились на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую и реальную.

Проблема профильного обучения в рамках одного общеобразовательного учреждения в нашей стране была впервые выдвинута в 1912 году. Так, на первом Всероссийском съезде преподавателей математики была принята резолюция, в которой была одобрена идея специализации в старших классах. За основу были взяты индивидуальные интересы учащихся, а также требования высшей школы. Затем вопрос стал переводиться в практическую плоскость. Уже в 1915 году на втором Всероссийском съезде преподавателей математики был представлен проект реорганизации структуры школы. В рамках этого проекта, между средней и высшей школами вводилась новая промежуточная ступень – лицейская, где обучение предполагалось вести по четырем направлениям: А и В – философское, С и Д – математическое. В проекте особо подчеркивалось, что цель данного новшества состоит в повышении образованности в соответствующих направлениях, а также в устранении слишком частых ошибок зачисления молодых людей на факультеты, не соответствующие качеству их знаний и индивидуальным талантам [4].

Средством преодоления этих недостатков была названа так называемая фуркация (от лат. furcatus – разделенный)), подразумевающая подразделение учебного плана старших классов средней общеобразовательной школы по профилям, в рамках каждого из которых преимущественное внимание отдается определенной группе учебных дисциплин (гуманитарным, естественнонаучным, математическим и др.). Если формировалось только два таких цикла, такое построение учебных планов называлось «бифуркация», при большем их числе – «полифуркация».

В послереволюционное время реформы получили дальнейшее развитие, но уже на другой базе. В 1918 году был проведен первый Всероссийский съезд работников просвещения. Было разработано Положение о единой трудовой школе, в котором предусматривалась профилизация содержания обучения на старшей ступени школы. В старших классах средней школы выделялись три направления: гуманитарное, естественно-математическое и техническое.

В 1934 году ЦК ВКП(б) и Совет Народных Комиссаров СССР приняли постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР» [4], предусматривающее единый учебный план и единые учебные программы. Согласно этому документу на всей территории СССР были установлены единые типы общеобразовательных школ: начальная с четырехлетним сроком обучения, неполная средняя (семилетняя, включавшая в себя и начальную) и средняя с общим сроком обучения десять лет. Существовавшие до этого фабрично-заводские семилетки (ФЗС) и школы крестьянской молодежи (ШКМ) были преобразованы в неполные средние школы. Такая структура общеобразовательной школы с некоторыми модификациями сохранялась вплоть до 80-х годов прошлого века. Однако введение на всей территории СССР единой школы со временем высветило серьезную проблему: отсутствие преемственности между единой средней школой и глубоко специализированными высшими учебными заведениями, что заставило ученых-педагогов в который раз обратиться к проблеме профильной дифференциации на старших ступенях обучения [1].

Академия педагогических наук в 1957 году выступила инициатором проведения эксперимента, в котором предполагалось провести дифференциацию по трем направлениям: физико-математическому и техническому; биолого-агрономическому; социально-экономическому и гуманитарному. Таким образом, начиная с 50-х гг. XX века в СССР существовал институт специализированных школ, в которых осуществлялась подготовка детей по профильной специальности соответствующего вуза [2].

С целью дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы в 1966 году были введены две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: факультативные занятия в VIII–X классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов, которые, постоянно развиваясь, сохранились до настоящего времени.

С конца 80-х г. г. началась разработка проблем профильного обучения на старшей ступени общего образовании в современном контексте развития образования [2]. В конце 80х – начале 90х годов в стране появились

новые виды общеобразовательных учреждений (лицеи, гимназии), ориентированные на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Также многие годы успешно существовали и развивались специализированные художественные, спортивные, музыкальные и другие школы. Этому процессу способствовал Закон Российской Федерации 1992 года «Об образовании», закрепивший вариативность и многообразие типов и видов образовательных учреждений и образовательных программ [1].

В 2002 г. была утверждена Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования в РФ, в которой четко разграничены и определены понятия «профильное обучение» и «профильная школа». Новизна представленного в Концепции подхода состоит в том, что профильная (однопрофильная, многопрофильная) школа рассматривается лишь как одна из институциональных форм реализации профильного обучения. В качестве наиболее перспективных обозначены новые формы организации профильного обучения: обучение по индивидуальному учебному плану и сетевые формы взаимодействия образовательных учреждений, выводящие реализацию образовательных стандартов и программ за рамки отдельного общеобразовательного учреждения.

С 2003 г. в образовательных учреждениях десяти субъектов Российской Федерации (двадцать одно муниципальное образование, треть – крупные города, треть – малые города и треть – сельские районы) проводился федеральный эксперимент по введению профильного обучения в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования [5]. В рамках эксперимента отрабатывались модели профильного обучения, кадровое и информационно-технологическое обеспечение предпрофильной подготовки и профильного обучения, управление введением и распространением предпрофильной подготовки и профильного обучения на региональном, муниципальном и школьном уровнях [2].

В современном развитии проблематики профильного обучения можно выделить три этапа, связанных с появлением стратегических документов в области развития образования: «Концепции общего среднего образования» (1988 г.), «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. » (2001 г.), и «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» (2004 г.). В них последовательно уточнялись понятие, цели и механизмы реализации профильного обучения. Так, на первом этапе (1988-1999 гг.) проблема профильного обучения рассматривалась вне связи с широким социальным контекстом и необходимостью серьезных организационных изменений в процессе школьного обучения; применение профильного обучения трактовалась в контексте существующей классно-урочной системы.

На втором этапе (2000–2004 гг.) ведущая направленность исследований определялась противоречием между необходимостью развития профильного обучения в широком социальном контексте и отсутствием единой концептуальной идеи профильного обучения, учитывающей этот контекст. В центре внимания исследователей оказалась общепедагогическая специфика профильного обучения.

Для дальнейшего развития концепции профильного обучения был необходим социальный заказ, который сформулирован в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. ». Заказ предполагал, что профильность школы определяется потребностями профессиональной школы, а они, в свою очередь, потребностями общества. На протяжении второго этапа, помимо традиционного дидактического подхода к разработке проблем профильного обучения начинает формироваться принципиально новый, не характерный для отечественной педагогики организационно-педагогический подход. В это время получили научное осмысление следующие идеи: о различии «углубленного обучения» и «профильного обучения»; об ориентации профильного обучения на внешний социальный эффект; идея предпрофильной подготовки учащихся.

На третьем этапе (с 2004 г.) исследования в области профильного обучения проводятся с учетом методологических положений, содержащихся в «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования». В это время рассматривается

организация обучения на основе индивидуальных учебных планов, использование информационных и коммуникационных технологий для организации профильного обучения, сетевое взаимодействие образовательных учреждений, а также работы, содержащие результаты исследований широких социальных эффектов от внедрения профильного обучения [2].

Значительный опыт по профильному обучению накоплен и в зарубежных странах. Так, Л. О. Филатовой (2003 г.) проанализированы различные формы профильного обучения на материалах 40 стран. В реформах образования, которые проводились и проводятся в большинстве развитых стран мира, особое место отводится проблеме профильной дифференциации обучения. В большинстве европейских стран (Англии, Дании, Нидерландах, Норвегии, Финляндии, Франции, Шотландии, Швеции и др.) в общеобразовательной школе все учащиеся формально получают одинаковую подготовку до 6-го года обучения, после чего учащийся должен определиться в выборе своей дальнейшей образовательной траектории. Как правило, каждому учащемуся предлагаются два варианта продолжения образования в основной школе: «академический», открывающий в дальнейшем путь к высшему образованию, и «профессиональный», в рамках которого обучение проходит по упрощенному учебному плану, главным образом по прикладным и профильным дисциплинам.

В Англии принята следующая структура школы: (начальная школа + основная, неполная средняя школа + полная средняя школа): 6 + 5 + 2. Обучение начинается с 5 лет, а срок обязательного обучения составляет 11 лет. В последних двух классах неполной средней школы как бы формируется два профиля, которые Л. О. Филатова обозначает как «академический» и «неакадемический». Первым предстоит продолжать образование; вторым – готовиться в ближайшем будущем к трудовой деятельности или к узкопрофессиональному обучению. Раннюю профилизацию в основной школе многие ученые-педагоги европейских стран считают нецелесообразной [1].

В США профильное обучение действует в течение последних 2–3х лет школьной программы. Предоставляются на выбор три варианта профиля: академический, общий и профессиональный (в этом последнем дается предпрофессиональная подготовка). Чтобы сделать образовательные услуги по возможности вариативными, расширяется спектр различных учебных курсов по выбору. Прежде всего, при этом учитываются запросы и пожелания родителей.

Таким образом, в ходе развития профильного обучения в нашей стране и за рубежом прослеживается стремление к достижению двух, не всегда тесно сопряженных целей.

1. Создание условий для наиболее полного развития личности, формирование ситуации, при которой образование носило бы исключительно личностно-ориентированный характер, и для здоровьесбережения применительно к развивающемуся субъекту.

2. Ориентация на социальный заказ и на потребности общества в обучении и подготовке специалистов определенного профиля.

Библиографический список:

1. Вестник образования: Профильное обучение. – Тематический выпуск. – 2002. – №4. – 96 с.

2. *Кравцов С. С.* Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 2007. – 57 с.

3. *Нугуманова Л. Н.* Профильное обучение через призму асимметричного развития способностей школьника // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2009. – №2. – URL: www. psyedu.ru (дата обращения 17.07.2010).

4. Постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР» // «Известия ЦИК СССР и ВЦИК», № 113, 16. 05. –1934.

5. Постановление Правительства Российской Федерации от 09.06.2003 «О проведении эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования» № 334 // «Российская газета» от 17.06.2003 г.

6. *Яновская Н. Б., Лебедева С. Ю., Бачурина Н. А.* Задачи модернизации образования на примере ресурсного центра предпрофильной подготовки // Сибирский педагогический журнал – 2011– № 1. – С. 198–203.

УДК 372.881.161.1

Никонова Лариса Вячеславовна

Учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 1028, Московский городской педагогический университет, соискатель, nikonova_larisa@bk.ru, Москва.

ПОНЯТИЯ СЛОВО И РЕЧЬ – СООТНОШЕНИЕ НОМИНАТИВНОГО И КОММУНИКАТИВНЫХ АСПЕКТОВ

Аннотация. В статье говорится о способах реализации коммуникативной функции слова, которое, являясь смыслоорганизующим элементом речи и сознания, обеспечивает понимание речевого высказывания, является элементом создания смысла речевого высказывания и выполняет текстообразующую функцию.

Ключевые слова: слово, лексика, речь, коммуникация.

Nikonova Larisa Vyacheslavovna

Teacher of Russian language and literature of State budgetary educational institution Comprehensive school No. 1028, Moscow city Teachers' Training University, candidate, nikonova_larisa@bk.ru, Moscow

ABOUT REALIZATION OF COMMUNICATIVE WORD FUNCTION

Abstract. In the article it is said about ways of realization ofword communicative function, which is, being sense organizing component of speech and conscience, provides understanding of verbal expression, it is an element of meaning construction of verbal expression performing the text formation function.

Keywords: word, lexis, communication.

Слово является смысловой единицей языка, речи и сознания. Именно посредством языка формируется смысловое сознание человека, неотъемлемой частью которого является картина мира, представляющая собой образ мира в сознании человека. Психолингвисты различают картину мира как совокупность знаний о мире и языковую картину мира, но деление это весьма условно, поскольку человеческое сознание является языковым.

Вопрос о разграничении языка и речи решается давно. Лингвисты, психологи и методисты по-разному смотрят на эту проблему. Психологи рассматривали процессы говорения и собственно речь как разновидность деятельности, речь в динамике. Иначе смотрели на эту проблему лингвисты. Ф. де Соссюр разграничивал язык и языковую способность, объединяя их термином *речевая деятельность*, которую противопоставлял речи. Л. В. Щерба представил систему, состоящую из трех категорий: речевая организация, языковая система и речевая деятельность. А. А. Леонтьев считал, что разделение языка и речи тормозит исследования речевой деятельности. Ученый считал, что речь, являясь объектом изучения, может осмысливаться двояко. Первое осмысление основывается на учении Гумбольда, рассматривающего язык как целостное единство говорений. Второе осмысление трактует понимание речи как совокупность процессов, объединенных общей направленностью, при которой результат деятельности является ее же побудителем. Н. И. Жинкин утверждал, что, являясь общей для таких областей знаний, как физика, логика, психология, речь и ее механизмы должны быть главными объектами изучения.

Таким образом, речь рассматривается как вид деятельности, поэтому процесс обучения речи должен носить коммуникативно-деятельностный характер, который включает в себя:

1. Создание условий для осуществления процесса коммуникации, то есть установление соответствия между содержанием, мотивом и формой деятельности, между структурой и элементами выражения.

2. Осуществление процесса обучения, целью которого является формирование языко-

вой личности, обладающей способностью к восприятию и созданию текстов, различных по степени структурно-языковой сложности, по глубине отражения действительности, имеющих определенную целевую направленность.

При создании речевого высказывания используются языковые и неязыковые средства выражения речевого намерения. Речевое высказывание (текст), различаясь по смыслу, содержанию и грамматическому строению, объединяются по определенному отношению к говорящему лицу, поскольку каждый речевой акт выражает речевое намерение говорящего. Свободу говорящего ограничивает адресованность речи, которая диктует необходимость отбора языковых средств, обеспечивающих понимание обеими сторонами, и соответствие опыту адресата.

Организующей любое высказывание основой является местоимение, поскольку любое речевое высказывание исходит от «Я», обращена к «ТЫ» («ВЫ») и содержит сообщение о «Я». Среди других грамматических формах адресованности высказывания можно выделить побудительные и вопросительные предложения, восклицательные предложения с ярко выраженной эмоциональной окраской при выражении чувств, интонация, порядок слов, частицы и междометия, а также вводные слова. Речь базируется на языковых категориях и законах языка. Таким образом, язык представляет собой систему категорий, извлекаемых из речи и данных нам опосредованно. Нельзя не согласиться с Г. Я. Солгаником, который утверждает, что язык и речь составляют единое целое, несмотря на ряд отличий.

В настоящее время ученые признают три значения слова «речь»:

1) речь как деятельность, процесс, акт;

2) речь как продукт речевой деятельности (высказывание или текст в любой форме);

3) речь как ораторский жанр (Л. В. Щерба, Н. И. Жинкин, Л. С. Выготский, П. П. Блонский, А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович)

Высокий уровень речевого развития является одним из главных критериев высоко развитой языковой личности, поскольку внутренний мир человека и общества, его интеллект реализуется в речи. Речь человека демонстрирует развитие логического мышления, развитость интуиции, воображения, памяти и систему нравственных ценностей. В связи с тем, что мы не можем исследовать внутренний мир человека, мы можем о нем судить опосредованно, через речь.

Язык, являясь «сводом правил» и, соответственно, составной частью когнитивной деятельности, позволяет человеку выражать мысли. Язык, являясь составляющим элементом мышления, приводит к пониманию сущности слова. Н. И. Жинкин утверждал, что значение, соответствующее деятельности, образуется в лексике, поэтому смысл речевого высказывания напрямую зависит от понимания лексического значения слова. Именно слово, являясь проводником смысла, позволяет говорить о языке как средстве коммуникации. Таким образом, языковое обучение идет в том числе за счет развития лексикона.

Усвоение лексики не может идти вне развития мышления. Споры о взаимосвязи мышления, языка и речи ведутся давно. Так Г. Г. Шпет утверждал, что мышление невозможно без слова. Он считает, что мысль зачинается и рождается в слове, а бессловесное мышление есть бессмысленное слово. Слово непосредственно связано со значением и смыслом и должно быть не просто воспринимаемым, но и понятным. Г. Г. Шпет дает несколько характеристик слова:

– слово – средство общения;

– слово не только явление природы, но и принцип культуры;

– слово – архетип культуры;

– слово – воплощение разума.

Как известно, слово, являясь номинативной единицей языка, позволяет дать имя предмету и название действию, признаку или свойству. Именно слово позволяет передать свои мысли, опыт последующим поколениям. И. Зимняя рассматривает речь как способ формирования и формулирования мысли посредством языка. В основе этой идеи лежат взгляды Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна. Ученые доказали, что мысль может быть по-разному сформулирована при помощи одних и тех же средств: лексики и грамматики. Способы формирования мысли могут быть различными. Это зависит от коммуникативного намерения, от уровня подготовленности и общего развития.

Т. Н. Ушакова отмечает, что мышление не связано со словом. Несмотря на то, что

мышление выполняет когнитивную функцию, элементы мыслительного процесса не всегда отражены в речи, так как в формировании речевого высказывания определяющим моментом является придание имени объектам, а при этом говорящий использует ранее приобретенные слова, то есть используется лексика ограниченного круга. Такой вид речемыслительной деятельности Т. Н. Ушакова называет актуальным именованием. Для реализации актуального именования необходимо выполнить три задачи:

1) задача нахождения слова или фразы в лексиконе;

2) задача выбора словесного средства среди множества вариантов;

3) задача использования выбранных средств передачи нового содержания.

Решение данных задач связано с вопросом о лексическом значении. Проблема лексического значения – это проблема языка, мышления и деятельности. Понятие *лексическое значение* неоднородно по содержанию. Говоря о лексическом значении, можно иметь в виду и значение слова, и значение его частей, и значение слов, сходных по словообразовательным моделям, а также значения фразеологических единиц. К тому же, понятие *лексическое значение* применимо не только к словам-названиям, но и к служебным словам, ведь, по мнению Г. Г. Шпета, слово охватывает все единицы и уровни языка, определяющие смысл. Для определения типов лексических значений слова важную роль играют признаки, содержание, взятые отдельно или в различных соединениях.

В группировке слов проявляется системность лексики. Известно, что слова, взаимодействуя в языке, вступают в отношения: парадигматические, синтагматические, ассоциативные. К лексическим парадигмам можно отнести тематические группы, лексико-семантические группы, семантическое поле. Д. Н. Шмелев замечает, что тематические группы выделяются на основе внеязыкового критерия (общности предметов и явлений). Здесь могут находиться слова разных частей речи. В то время как лексико-тематические группы выделяются на основе языкового критерия (общности семантических явлений). В этой группе находятся слова одной и той же части речи. Профессор Л. А. Новиков определил сущность понятия *семантическое поле*. По определению профессора, семантическое поле – множество лексических единиц с общим значением и понятийной сферой, тем самым образующих определенную иерархию. Таким образом, лексика представляет собой систему взаимодействующих семантических полей, определяющих своеобразную для каждого языка картину мира.

К. Ф. Седов и И. Н. Горелов выявили в семантическом поле центр и периферию, где происходит ослабление связей между словами. Поэтому лексические значения слов, принадлежащие семантическим полям, конкретизируются в речевом контексте. Особенности реального употребления слова, соотнесенность значения и знания следует учитывать при характеристике слова, так как эти свойства играют определенную роль в коммуникативной и деятельностной функции слова, объединяющего все ярусы языка: морфологический, фонетический, синтаксический, лексический и другие. В рамках коммуникативно-деятельностного подхода слово играет важную роль для понимания речевого высказывания, поскольку, выполняя номинативную функцию, представляет собой элемент информации, содержащий знания о мире. К тому же, будучи элементом создания смысла высказывания, слово выполняет и текстообразующую функцию.

Функция связности реализуется посредством лексических повторов. У В. В. Степановой возникает сомнение: не является ли эта функция лексико-синтаксической. Ведь еще В. В. Виноградов, представляя возможности построения словосочетаний, выделял абсолютные и относительные значения слова, а говоря об относительном значении слова, указывал на требования обязательного семантического распространения.

Распределение слов по структурно-семантическим типам связано с семантической классификацией лексических единиц. В. В. Виноградов отметил прямую зависимость распределения слов по структурно-семантическим типам от характера сочетания и взаимодействия лексических и грамматических значения. Согласно этой точке зрения, можно выделить два типа слов:

1) слова-названия с присущей им номинативной функцией, которые мы называем самостоятельными частями речи. Данные

слова, являясь объектом лексикологии, объединяют предметно-смысловую, лексическую, грамматическую базу речи. Причем лексическое значение определяет грамматические свойства и особенности, а грамматическое значение влияет на связь слова с другими словами.

2) служебные слова, которые служат средством установления грамматического значения.

В значении слов можно выделить индивидуальные элементы, выявленные в отношении с другими словами, и абстрактные элементы, отражающие свойства одного структурно-семантического типа в пределах обширных лексико-грамматических классов и выражающие различия в содержании однокоренных слов: *смех, смешной, смешить, смеющийся*. Несмотря на близость представленных слов по содержанию, заключенному в корне, данная цепь представляет собой различные по свойствам слова, так как смех – предмет, смешной – признак, смешить – действие, смеющийся – признак по действию.

Абстрактные элементы – базовые для семантической классификации, лежащей в основе системы частей речи и системы *синонимы-антонимы*. Индивидуальные элементы значений слов определяют место слова в составе различных групп и в системе семантики.

Понятийное содержание значений влияет на деление слов на группы по многозначности, раскрывает внеязыковые связи, лежащие в основе когнитивной картины мира. В. В. Виноградов, учитывая систему лексических значений, выделял промежуточное звено – *семантическую типологию слов названий.* В связи с данной типологией слова-названия делятся на два типа слов: однозначные и многозначные. Последние являются основным объектом типологии лексических значений. «Однозначные слова – база многозначности» [5, с. 48], так как слова, пришедшие из других языков, однозначные, но впоследствии могут приобретать другие значения.

Особое положение занимают синонимы. По наблюдениям В. В. Виноградова, границы синонимических соотношений расширяются в связи с текстовым аспектом характеристики синонимических связей. В «Словаре синонимов русского языка» показаны синонимические отношения многозначных слов. Выступая исходным членом синонимического ряда, некоторые слова входят в другие синонимические ряды.

В. В. Степанова отмечает, что «типология лексических значений должна рассматриваться как одно из звеньев в ряду ориентированных на слово построений, типологических построений [5, с. 55], включающих структурно-семантическую типологию слов, семантическую типологию слов, типологию лексических значений, а лексические синонимы должны относиться к одному структурно-семантическому типу слов.

В. В. Степанова отмечает необходимость создания «активного словаря» [5, с. 75], предполагающего ориентацию на говорящую личность. Ю. Н. Караулов отмечает, что при описании слова учитывается 64 параметра. А в существующих словарях Д. Н. Ушакова и С. И. Ожегова отражены лишь 38 параметров полностью и 6 частично.

Описание слова должны объединять все ярусы:

орфографический - написание слова;

фонетический – фонетические признаки, слоговая структура;

орфоэпический – ударение, произношение;

стилистический – употребление слов;

морфологический;

семантический – правила взаимодействующих значений, синонимы, антонимы, конверсивы, гиперонимы, гипонимы;

прагматический – коннотации (культурный, образный мир лексики);

коммуникативный – закрепление функций темы и ремы.

К тому же активный словарь должен учитывать групповые свойства, поэтому таксономия имен строится в двух планах:

1) в экстенсиональном (предметном) как отражение предметов объективного мира (вещи, растения, животные);

2) в интенсиональном (понятийном) как отражение понятий.

Это создает возможность для выделения тематических групп слов. Под тематической группой подразумевается группа слов, которая обозначает объекты, принадлежащие к одной типовой системе. Причем объединение слова в такую группу по принципу «часть-целое». Тематический класс проти-

вопоставляется роду и виду. Родовое понятие включается в понятие видового. Слова, принадлежащие к одной тематической группе, реализуются в речи как синонимы, причем первоначальную позицию должно занимать слово с видовым значением.

О. С. Баранов отмечает в предисловии к «Идеографическому словарю русского языка», что лексика должна быть представлена в системном виде, учитывая смысл слов, определяя места понятия среди других, выделяя основные темы и закономерности употребления. Следовательно, огромную роль приобретает системный анализ слова, предполагающий выявление необходимых ассоциативных связей слов и отражающий социальный опыт человека.

Системный анализ слова обеспечивает успех процесса коммуникации, который напрямую зависит от понимания участниками смысла речевого высказывания. Таким образом, речевое высказывание посредством слова реализует коммуникативный замысел говорящего.

Библиографический список

1. *Баранов О. С.* Идеографический словарь русского языка. – М.: Издательство ЭТС, 1995. – 820 с.

2. *Горелов И. Н., Седов К. Ф.* Основы психолингвистики: Учебное пособие. – М.: Лабиринт, 2010. – 320 с.

3. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 378 с.

4. *Леонтьев А. А.* Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 248 с.

5. *Степанова В. В.* Слово в тексте. – СПб.: Наука, САГА, 2006. – 272 с.

УДК 37.018.46

Рихтер Татьяна Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и физики Соликамского государственного педагогического института, tatyanarikhter@mail.ru, Соликамск

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА МОДЕЛИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности процесса моделирования системы дидактического обеспечения дистанционного обучения педагогических кадров в условиях непрерывного профессионального образования, выделяются ее составляющие, характеризуется структура; описывается автоматизированная дидактическая система как модель педагогического процесса, формулируются принципы ее разработки, анализируются этапы создания.

Ключевые слова: дидактическое обеспечение, дистанционное обучение, модель, педагогические кадры, непрерывное образование.

Richter Tatyana Vasilyevna

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of mathematics and physics of Solikamsk state pedagogical institute, tatyanarikhter@mail.ru, Solikamsk

THE PECULIARITIES OF THE PROCESS OF MODELING THE SYSTEM OF DIDACTIC PROVIDING DISTANCE LEARNING OF PEDAGOGICAL PERSONNEL IN THE CONDITIONS OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. In article features of process of modeling of system of didactic ensuring distance learning of pedagogical shots in the conditions of continuous professional education are considered, its com-ponents are allocated, the structure is characterized; the automated didactic system as model of ped-agogical process is described, principles of its development are formulated, creation stages are ana-lyzed.

Keywords: didactic software, distance learning, model, pedagogical staff, continuing education.

В настоящее время процесс становления современного информационного общества указывает на необходимость предоставления педагогическим кадрам благоприятных условий для самоопределения и самореализации личности за счет обеспечения возможности получения качественного и непрерывного профессионального образования. На наш взгляд, эффективное и целесообразное решение указанной проблемы заключается в равном доступе педагогических кадров к открытому образовательному пространству, направленному на воспитание социально активной и всесторонне развитой личности. Одним из направлений его формирования является моделирование и совершенствование системы дистанционного обучения на всех ступенях непрерывного профессио-

* Исследование выполнено по заданию Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы», проект «Исследование информационно-образовательной среды Верхнекамья в системе непрерывного профессионального образования педагогических кадров с применением дистанционных образовательных технологий»

нального образования, основанного на интерактивном синхронном или асинхронном взаимодействии объектов обучения посредством информационных и коммуникационных технологий [1].

На основе анализа имеющихся определений понятия «дистанционное обучение», а, также учитывая специфику процесса непрерывного профессионального образования педагогических кадров, будем понимать под ним независимый от пространственного и временного расположения субъектов образовательной деятельности учебный процесс, при котором взаимодействие осуществляется на основе телекоммуникационных технологий в специализированной информационно-образовательной среде с возможностью построения индивидуальной траектории обучения.

Развитие системы дистанционного обучения педагогических кадров в условиях непрерывного профессионального образования предъявляет высокие требования к качественному уровню и научному обоснованию процессов проектирования, моделирования и реализации его дидактического обеспечения, под которым понимается учебно-методический комплекс, построенный на основе системных принципов, включающий совокупность взаимосвязанных по целям и задачам образования разнообразных видов учебной информации [2].

При построении системы дидактического обеспечения мы опирались на существующие принципы дидактики (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер, В. А. Сластенин, П. И. Пидкасистый и др.) и группу принципов, учитывающих специфику дистанционного обучения (А. А. Андреев, Е. С. Полат, А. В. Хуторской и др.). Основываясь на них, нами сформулированы следующие принципы разработки дидактического обеспечения дистанционного обучения педагогических кадров в условиях непрерывного профессионального образования:

– дидактической полезности (развитие личности педагога в соответствии с поставленными целями; возможность подбора, структуризации содержания и представления его в различных доступных формах с позиции требований социальной актуальности формируемой системы знаний, научности, учитывающих психофизиологические и возрастные особенности, возможности, потребности субъектов образовательного пространства);

– последовательности и системности (организация эффективной системы дидактического обеспечения дистанционного обучения педагогических кадров в условиях непрерывного профессионального образования);

– учёта специфики изучаемой предметной области и контингента обучаемых (ориентация на индивидуальные особенности обучаемых);

– гибкости, маневренности учебного процесса (модульное построение содержания, осуществление дифференциации обучения в контексте личностно-ориентированного подхода);

– педагогической целесообразности применения информационных и коммуникационных технологий (педагогическая оценка эффективности каждого шага проектирования системы дидактического обеспечения);

– мобильности обучения (создание информационных сетей, баз и банков данных, позволяющих корректировать или дополнять свою образовательную программу обучения);

– обеспечения безопасности информации (наличие организационных и технических способов конфиденциального хранения, передачи и использования определенных сведений);

– интерактивности (использование новых информационных технологий в качестве средств интерактивного общения между участниками образовательного процесса);

– индивидуализации (проведение входного и текущего контролей).

В соответствии с предложенными принципами нами выделены следующие составляющие дидактического обеспечения дистанционного обучения (ДО) педагогических кадров в условиях непрерывного профессионального образования: содержательная и управляющая.

Основой качественного и эффективного процесса подготовки педагогических кадров в условиях дистанционного образования является наличие его модели, представляющей соответствующую информационно-предметную среду, в качестве которой целесо-

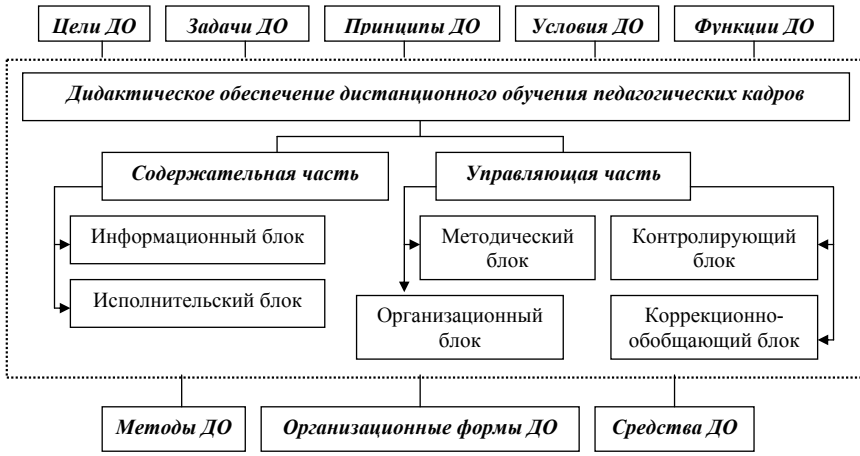


Рис. 1. Структура дидактического обеспечения дистанционного обучения педагогических кадров в условиях непрерывного профессионального образования



Рис. 2. Структура автоматизированной дидактической системы

образно использовать автоматизированную дидактическую систему (АДС), синтезирующую в себе предметный дидактико-методический компонент, а также многофункциональную компьютерную поддержку (рис. 2).

Функциональное обеспечение является динамической структурой и позволяет моделировать образовательный процесс. Оно включает педагогический сценарий, содержащий целенаправленную, личностно-ориентированную, методически выстроенную последовательность методов для достижения педагогических целей и технологический, составляющий последовательность информационных технологий, используемых для реализации педагогического сценария.

Проведенный анализ существующих подходов к созданию учебно-методического комплекса позволил обобщить и выделить этапы создания АДС: подготовительный, проектировочный и заключительный (рис. 3).

Наиболее важным, на наш взгляд, является этап проектирования АДС, который сводится к созданию педагогического и технологического сценариев курсов. В совокупности они составляют функциональное обеспечение, являющееся моделью системы дидактического обеспечения дистанционного обучения педагогических кадров в условиях непрерывного профессионального образования. В ней находят отражение процесс, этапы, процедура построения АДС.

Мы предположили, что использование АДС как модели дидактического обеспечения дистанционного обучения педагогических кадров в условиях непрерывного профессионального образования будет способствовать интенсификации процесса обучения.

Нами была разработана АДС по курсу повышения квалификации «Дистанционное образование: сущность, технологии, особенности организации» для преподавателей НПО, СПО, ВПО, учителей общеобразовательных школ, лицеев, гимназий.



Рис. 3. Этапы создания автоматизированной дидактической системы

Приступая к разработке содержания и структуры АДС, мы руководствовались вышеизложенными положениями. При этом учитывались результаты анкетирования обучающихся, уровень их подготовленности, индивидуально-типологические особенности, специфика эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников образовательного процесса.

Система дидактического обеспечения дистанционного обучения может состоять из следующих основных подсистем: хранилище дистанционных курсов, электронная библиотека, подсистема средств интерактивного взаимодействия субъектов учебного процесса, подсистема промежуточного и итогового контроля знаний, подсистема поддержки процесса дистанционного обучения.

Проанализируем требования к структуре информационных ресурсов образовательной направленности, которые позволят не только оптимально определить объем учебных материалов, но и эффективно организовать учебный процесс. Следует разграничивать содержимое электронной библиотеки и хранилища дистанционных курсов. Элементарной структурной единицей хранения электронной библиотеки является документ, а дистанционного курса – учебный модуль. Под учебным модулем понимается логически единую совокупность учебной информации, представляющую собой элементарную единицу учебного курса [5].

Общие принципы создания дистанционных курсов и виртуальной электронной библиотеки, а также организация доступа к ним должны обеспечивать возможность их интеграции. При создании хранилища дистанционных курсов и электронной библиотеки с системой поддержки процесса обучения необходимо выполнять ряд дидактических, методических и технических требований.

Дидактические требования. Перечень и содержание дисциплин должны соот-

ветствовать Государственному Образовательному Стандарту по соответствующей специальности, чем определяется общая трудоемкость их изучения. Объем учебного материала должен соответствовать требованиям к уровню соответствующих программ профессиональной подготовки. Электронная библиотека при этом играет вспомогательную роль и служит дополнительным источником информации для более полного удовлетворения информационных потребностей пользователей.

Методические требования. При разработке гипертекстовых учебных материалов для дистанционных курсов применяется модульный принцип их компоновки. Структура типового дистанционного курса, интегрированного в систему сопровождения учебного процесса, включает следующие функциональные модули: расписание; учебные материалы; самотестирование, упражнения; контрольные задания; контрольные тесты; средства общения (электронная конференция, эмулятор электронной почты); административный модуль; модуль помощи [3].

Учебные материалы включают: полнотекстовый лекционный материал; графики, рисунки, интерактивные элементы (задачи с приведенным решением, упражнения) и другие компоненты, необходимые для успешного изучения материала; дополнительные источники информации (статьи и другие документы электронной библиотеки, ссылки, список рекомендуемой литературы); глоссарий терминов. Средства самоконтроля степени усвоения материала, промежуточного и итогового контроля знаний содержат: контрольные вопросы и задания, вопросы для обсуждения на телеконференциях; задачи без приведенного решения с автоматизированной проверкой правильности решения; сетевую систему тестирования. При разработке электронной библиотеки гипертекстовых документов также применяется модульный принцип, но организация информационного наполнения здесь иная. С одной стороны документы сгруппированы по тематическим рубрикам, с другой – по авторам.

Поскольку система дидактического обеспечения дистанционного обучения педагогических кадров в условиях непрерывного профессионального образования организована по модульному принципу, предусмотрена возможность самостоятельного (независимого от дистанционных курсов) использования электронной библиотеки, в силу того, что не все пользователи ставят перед собой цель пройти курс обучения. Однако и в этом случае зарегистрированные пользователи могут обратиться к модераторам телеконференции за консультацией или направить электронное письмо эксперту с использованием эмулятора электронной почты.

Технические требования. При разработке и эксплуатации системы дистанционного обучения может использоваться платформа Windows NT. Система имеет трехуровневую архитектуру.

При разработке дистанционных курсов и электронной библиотеки применяются открытые интернет-стандарты, обеспечивающие возможность обучения, обновления материалов, управления учебным процессом и общее администрирование с помощью стандартных программных средств [4].

Все разработанные дистанционные курсы и электронная библиотека имеют единую систему управления и сопровождения (поддержки), основанную на интегрированной работе серверов. Данный подход особенно важен для снижения затрат на производство и обновление содержания учебных материалов дистанционных курсов и электронной библиотеки.

В процессе непрерывного образования педагогических кадров необходимо разграничить права доступа к данным и функциональным модулям созданных ресурсов разным категориям пользователей (обучаемые/пользователи, преподаватели, администраторы учебного процесса, модераторы телеконференций, технические администраторы) для защиты данных от несанкционированного доступа и непреднамеренного разрушения.

Система поддержки процесса непрерывного образования педагогических кадров включает: базу данных; систему администрирования пользователей; систему администрирования и управления учебным процессом; методические рекомендации для преподавателей и администраторов учебного процесса.

Программный комплекс для поддержки процесса обучения, пополнения электронной библиотеки и автоматизированной сборки дистанционных курсов обладает следующими характеристиками:

– возможностью быстрого создания учебных курсов, пополнения электронной библиотеки и обновления учебных материалов;

– возможностью моделирования структуры дистанционных учебных курсов на основе модульного принципа, когда одни и те же модули, если это необходимо, могут быть включены в несколько учебных курсов в пределах одной программы обучения;

– возможностью быстрого формирования учебных групп и предоставления доступа к различным образовательным ресурсам, хранящимся на сервере;

– возможностью определения различного уровня доступа к учебным и иным материалам, связанных с учебным процессом, для пользователей, преподавателей, модераторов, администраторов;

– возможностью мониторинга успеваемости обучающихся со стороны преподавателей и администраторов на протяжении всего времени обучения.

На этапе внедрения и эксплуатации электронной библиотеки организаторы учебного процесса обеспечивают набор обучаемых. Преподаватели поддерживают процесс самостоятельного изучения материала пользователями, обновляют содержание учебных материалов по мере необходимости и пополняют электронную библиотеку документами. Кроме того, на плечи преподавателей лягут обязанности по организации и управлению системой дистанционных консультаций в форме асинхронных телеконференций.

Опишем функциональную модель системы дидактического обеспечения дистанционного обучения педагогических кадров в условиях непрерывного образования. Модель направлена на решение трех взаимосвязанных задач:

– создание и накопление банка цифровых материалов в виде курсов дистанционного обучения и материалов электронной библиотеки;

– привлечение внешних информационных ресурсов образовательной направленности (дистанционных курсов, электронных библиотек);

– организация процесса обучения.

Для создания банка цифровых материалов необходимо создать специализированные технические отделы, занимающиеся производством курсов дистанционного обучения. При этом к функциям технического отдела относятся следующие направления: помощь преподавателям в структурировании учебных материалов; поддержка программной оболочки курсов дистанционного обучения; аудио– и видеосъемка для курсов дистанционного обучения; тиражирование курсов дистанционного обучения; размещение курсов дистанционного обучения на серверах для обеспечения доступа посредством Интернет; техническое сопровождение курсов дистанционного обучения.

Необходимость привлечения внешних информационных ресурсов образовательной направленности и дистанционных курсов, разработанных в других образовательных учреждениях для дистанционного обучения педагогических кадров, обусловлена главным образом тем, что формирование банка информационных ресурсов, полностью удовлетворяющих образовательные потребности педагогов, только силами специалистов учреждений является практически невыполнимой задачей.

Накопление цифровых материалов предполагает создание в учреждениях дистанционного обучения педагогических кадров в рамках непрерывного профессионального образования экспертов по анализу приобретаемой цифровой информации и выработке рекомендаций для дальнейшего внедрения в учебный процесс. Прошедшие экспертизу материалы формируют медиатеки образовательных учреждений, а также размещаются на серверах в электронных библиотеках и хранилищах дистанционных курсов.

При организации системы дистанционного обучения в сфере непрерывного образования педагогических кадров возможно применение двух моделей, реализующих процесс обучения, которые не противоречат друг другу, и могут применяться в зависимости от типа образовательного учреждения, осуществляющего дистанционное обучение и конкретного контингента обучаемых: одноуровневой и двухуровневой.

Одноуровневая модель имеет следующую структуру: образовательное учреждение, осуществляющее дистанционное обучение педагогических кадров – средства коммуникации для осуществления процесса дистанционного обучения – слушатели курсов дистанционного обучения. Двухуровневая модель имеет отличную структуру: обра-

зовательное учреждение, осуществляющее дистанционное обучение педагогических кадров – средства коммуникации для осуществления процесса дистанционного обучения – центры поддержки дистанционного обучения на местах – слушатели курсов.

Отличие двухуровневой модели от одноуровневой заключается в том, что большую часть технической и организационной работы по реализации процесса обучения берет на себя представительство, в функции которого входит: тьюториал; техническое, методическое и организационное сопровождение процесса дистанционного обучения.

Участниками процесса дистанционного обучения являются:

– Преподаватель (методист) – работник образовательного учреждения, являющейся автором курса обучения педагогических кадров.

– Тьютор – методист, преподаватель или консультант-наставник, входящий в преподавательский состав системы дистанционного обучения и осуществляющий методическую, а также организационную помощь обучаемым в рамках конкретной программы дистанционного обучения.

– Координатор – работник представительства образовательного учреждения, осуществляющий организационную помощь обучаемым в рамках конкретной программы дистанционного обучения.

– Обучаемый – педагогические кадры.

– Технический консультант – работник представительства образовательного учреждения, осуществляющий технический консультации и техническую помощь в реализации процесса дистанционного обучения.

Немаловажную роль при организации процесса дистанционного обучения педагогических кадров играет технический аспект. Исходя из состояния коммуникаций, финансовых и технических возможностей образовательных учреждений фикации можно предположить, что наиболее перспективным на ближайшие два года будет являться широкое внедрение кейс-технологий, не требующих больших затрат на эксплуатацию сети Интернет для доставки основного содержания учебных материалов, качественных каналов связи и возможности постоянного доступа к сети. Следует отметить, что применение кейс-технологии в отрыве от других дистанционных образовательных технологий по нашему мнению не вполне оправдано. По крайней мере, для организации промежуточного контроля знаний обучающихся целесообразно применять средства электронной почты.

Таким образом, внедрение разработанной модели дидактического обеспечения дистанционного обучения педагогических кадров в условиях непрерывного профессионального образования позволит представить способ реализации содержания обучения с помощью упорядоченной и целесообразной совокупности методов, средств и форм, направленных на организацию самоуправляемой, умственной деятельности педагогических кадров по формированию умений приобретать новые знания из различных источников, овладевать способами, приемами и методами познавательной деятельности, совершенствовать их и творчески применять в нестандартных ситуациях, находить и решать учебные проблемы, на основе самостоятельного поиска и анализа информации конструировать свои знания, прогнозировать и анализировать результаты исследовательской деятельности.

В заключение отметим, что анализ современных средств обучения, основой которых являются электронные образовательные ресурсы нового поколения, спроектированные на основе принципов модульности, вариативности, интерактивности, а также возможностей их использования в процессе дистанционного обучения позволяет констатировать тот факт, что они способствуют эффективному решению методических и психолого-педагогических проблем дистанционного обучения педагогических кадров в условиях непрерывного профессионального образования.

Библиографический список

1. *Калмыков А. А.* Дистанционное обучение. Введение в педагогическую технологию. – М., 2010. – 180 с.

2. *Лобанов Ю. И.* Дистанционное обучение. Опыт, проблемы, перспективы. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 352 с.

3. *Лобачев С. Л.* Дистанционные образовательные технологии: информационный аспект. – М.: МЭСИ, 2008. – 104 с.

4. *Полат Е. С.* Дистанционное обучение. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 192 с.

5. *Щенников С . А.* Открытое дистанционное образование. – Изд-во Наука, 2002. – 334 с.

УДК 372.016:62

Леонов Михаил Владимирович

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования факультета технологии и предпринимательства Новосибирского государственного педагогического университета, Profngpu@yandex.ru, Новосибирск

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается специфика изучения образовательной области «Технология» в школе с учетом требований новых ФГОС. Подчеркивается роль технологии как интегрирующего компонента в общем образовании школьников и в профессиональном самоопределении выпускников. Показывается, что системно-деятельностный подход, как основа выполнения задач ФГОС второго поколения, может быть реализован средствами метода проектов, используемого в обучении технологии.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, образовательная область «Технология», системно-деятельностный подход, метод проектов

Leonov Michail Vladimirovich

Senior teacher of pedagogics, psychology and vocational training of technology and entrepreneurship department, Novosibirsk State Pedagogical University, Profngpu@yandex.ru, Novosibirsk

TECHNOLOGICAL FORMATION OF SCHOOLBOYS IN THE COURSE OF INTRODUCTION OF STANDARDS OF NEW GENERATION

Abstract. In article specificity of studying of educational area «Technology» at school taking into account requirements new FSES is considered. The technology role as integrating component in the general education of schoolboys and in professional self-determination of graduates is underlined. It is shown that is system-dejatelnostnyj the approach as the basis of performance of problems FSES of the second generation, can be realized means of a method of the projects used in training of technology.

Keywords: the federal state educational standard (FSES), educational area «Technology», it is system-dejatelnostnyj the approach, a method of projects

Реализация современных требований, предъявляемых к общеобразовательной школе, в значительной мере связана с вопросами профессиональной ориентации и профессионального самоопределения подрастающего поколения. На решение этих вопросов в образовательной программе основного общего образования в соответствии с ФГОС второго поколения направлены такие задачи как:

• выявление и развитие способностей обучающихся, в том числе одарённых детей, детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, их профессиональных склонностей через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно полезной деятельности, в том числе социальной практики, с использованием возможностей образовательных учреждений дополнительного образования детей;

• организация интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества, проектной и учебно-исследовательской деятельности;

• участие обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в проектировании и развитии внутришкольной социальной среды, школьного уклада;

• включение обучающихся в процессы познания и преобразования внешкольной социальной среды (населённого пункта, района, города) для приобретения опыта реального управления и действия;

• социальное и учебно-исследовательское проектирование, профессиональная ориентация обучающихся при поддержке педагогов, психологов, социальных педагогов, сотрудничестве с базовыми предпри-

ятиями, учреждениями профессионального образования, центрами профессиональной работы [3].

Система профессиональной ориентации школьников, соответствующая требованиям времени, сегодня еще не сформирована и скорее проходит этап реформирования вместе со всей системой образования. В современных условиях профессиональное самоопределение школьника в большей степени определяют такие факторы, как материальный достаток семьи, социальное окружение выпускника, стихийное воздействие средств массовой информации. По данным Министерства образования и науки РФ в последние годы большая часть выпускников школ намерена получать будущую профессию в вузах, и одним из показателей эффективности работы школы является процент выпускников, поступивших в высшие учебные заведения. В связи с этим приоритеты в школьном обучении отдаются предметам, по которым будет проводиться единый государственный экзамен в период итоговой аттестации. Не исключено, что обучение отдельному предмету в данной ситуации сводится к «натаскиванию» учащихся для сдачи ЕГЭ, а дисциплины учебного плана фактически делятся на «главные» и «второстепенные». Это, к сожалению, – сложившаяся традиция, которая может быть серьезным препятствием в осуществлении требований новых ФГОС.

Основой реализации целей ФГОС второго поколения является системно-деятельностный подход, который обусловливает изменение общей парадигмы образования. Системно-деятельностный подход рассматривает любую систему как совокупность взаимосвязанных элементов и позволяет рассмотреть проблему с разных сторон: конкретизировать задачу, проанализировать множество решений, из единого целого выделить составляющие или, наоборот, из разрозненных фактов «собрать» целостную картину. Это значит, что при изучении содержания учебного предмета важно создавать условия, при которых ученики с помощью своих одноклассников и учителя анализировали бы учебный материал, упорядочивали его, прогнозировали направление его развития, формулировали ту учебную задачу, которую им нужно решить.

Выполнить требования новых ФГОС, реализуя системно-деятельностный подход в пределах изучения одной отдельной учебной дисциплины, практически невозможно. Необходим системообразующий, интегрирующий компонент. На наш взгляд, такими возможностями обладает образовательная область «Технология», которая введена в базисный учебный план общеобразовательных заведений России в 1993 году.

Образовательная область «Технология» объединила и трансформировала такие учебные предметы, как «Трудовое обучение», «Черчение», «Техника как средство жизнедеятельности человека» и некоторые другие. Авторы новой концепции технологического образования взяли за основу опыт трудовой подготовки учащихся в Великобритании, который распространен во многих странах Западной Европы.

Понятие «Технология» имеет разные определения и используется практически во всех сферах деятельности, охватывая как материальные, так и социальные аспекты. Термин «Технология» происходит от греческого tehne-искусство, мастерство, и logos-наука [1].

В научной литературе нет единого мнения относительно сущности понятия «Технология», мы придерживаемся следующего определения:

«Технология» – это наука о способах преобразования окружающей среды (материи, энергии и информации) в интересах и по плану человека.

В школе «Технология» – интегративная образовательная область, синтезирующая научные знания из математики, физики, химии, биологии и показывающая их использование в промышленности, энергетике, связи, сельском хозяйстве, транспорте и других направлениях деятельности человека [4].

Из определения понятно, что именно на уроках технологии учащиеся узнают, как знания, полученные ими при изучении других школьных предметов, могут быть использованы в практической, преобразующей деятельности человека. В связи с этим главной целью образовательной области «Технология» является подготовка учащихся к самостоятельной трудовой жизни в условиях рыночной экономики. Для достижения этой цели в ее содержании выделено десять разделов, охватывающих достаточно широкий

спектр направлений профессиональной деятельности человека.

Основные разделы программы образовательной области «Технология»

1. Технология обработки конструкционных материалов и элементы машиноведения.

2. Электрорадиотехнология (электротехника, радиоэлектроника, автоматика, цифровая электроника, робототехника, высокие технологии – использование компьютера в управлении технологическими процессами).

3. Информационные технологии.

4. Графика (черчение, оформительско-дизайнерские работы).

5. Культура дома, технологии обработки тканей и пищевых продуктов.

6. Строительные ремонтно-отделочные работы.

7. Художественная обработка материалов, техническое творчество, основы художественного конструирования.

8. Отрасли общественного производства и профессиональное самоопределение.

9. Производство и окружающая среда.

10. Элементы домашней экономики и основы предпринимательства.

Одним из важных условий реализации учебной программы «Технология» является использование метода творческих проектов. Главной особенностью метода проектов является обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, соответствующую его личным интересам. Метод проектов возник во второй половине 19-го века в США, его теоретической основой явилась концепция американского педагога, психолога и философа Джона Дьюи (1859 – 1952). Методу проектов более ста лет, но и сегодня этот метод актуален и востребован. Использованию метода проектов в обучении посвящено большое количество исследований, значительный вклад в его научное обоснование внесли американские педагоги У. Х. Килпатрик, Э. Коллингс; отечественные педагоги Л. Э. Левин, П. П. Блонский, В. П. Вахтеров, С. Т. Шацкий и многие другие. С 1931 года метод проектов в школах нашей страны не использовался вплоть до девяностых годов прошлого века. В программу образовательной области «Технология» метод проектов введен в 1993 году по инициативе В. Д. Симоненко, Ю. Л. Хотунцева.

Творческий проект – это самостоятельно разработанное и изготовленное изделие (услуга, мероприятие) от идеи до ее воплощения, обладающее субъективной или объективной новизной, выполненное под контролем и консультированием учителя.

Под методом проектов следует понимать – способ организации учебно-практической деятельности, позволяющий реализовать творческий потенциал учащихся в процессе проектирования и изготовления реальных объектов, разработки и проведения мероприятий, оказания услуг. Иными словами, это совокупность приемов, действий учащихся для достижения поставленных задач – решения проблемы, лично значимой для учащегося и оформленной в виде конечного продукта.

В соответствии с классификацией В. Д. Симоненко [5] проекты по содержанию могут быть различными:

1. Интеллектуальные. Описание модернизированных, оригинальных новых технологий обработки материалов, продуктов, почвы; компьютерные программы; дизайнерские проекты.

2. Материальные. Изготовление инструментов, приспособлений, бытовых устройств, средств малой механизации и автоматизации, учебно-наглядных пособий; результаты технического и прикладного творчества учащихся в материале.

3. Экологические. Очистка загрязненных производственных помещений, лесных и лесохозяйственных угодий, водоемов; сбор переработка и использование вторичного сырья для изготовления объектов труда учащихся.

4. Сервисные. Сбор, оформление и представление информации; обслуживание и ремонт оборудования; ремонт и благоустройство жилья.

5. Комплексные. Включающие все или некоторые из вышеперечисленных.

Количество участников при выполнении проекта любого направления деятельности в зависимости от его сложности может быть различным: от одного (индивидуальный проект) или нескольких учащихся одного класса до больших творческих коллективов, включающих в себя учащихся разных классов и возрастов.

Представленная выше классификация проектов показывает, что учащийся может

реализовать свой творческий потенциал практически в любом виде деятельности, в любой технологии. Выбор темы творческого проекта определяют такие факторы, как личный интерес учащегося, его склонности и способности, уровень подготовки, профессиональный уровень преподавателя – руководителя проекта (преподавателю отводится роль консультанта), возможности учебно-материальной базы, социальная значимость и многое другое. Деятельность школьников при выполнении проектов по своим психическим и технологическим компонентам является творческой деятельностью, так как субъективная или объективная новизна – необходимое требование, предъявляемое к проекту.

При выполнении учащимися любого проекта можно выделить несколько этапов, более подробно рассмотрим этапы при выполнении материальных проектов.

1. Организационно-подготовительный или поисково-исследовательский.

• Поиск и анализ проблемы, выбор темы проекта.

• Сбор, изучение, исследование и обработка необходимой информации, в том числе с помощью информационных банков, каталогов, поисковых интернет– систем, других источников.

• Проработка идеи.

• Планирование проектной деятельности (определение критериев, которым должно соответствовать проектируемое изделие, исследование вариантов конструкции объекта труда (модели, изделия) на основе требований дизайна, экономического обоснования, выбор и проработка наиболее оптимального варианта конструкции и технологии изготовления модели, изделия).

2. Технологический.

• Составление конструкторской и технологической документации.

• Практическая реализация проекта: подбор необходимых материалов, инструментов, приспособлений и оборудования в соответствии с возможностями и имеющимися ресурсами, выполнение необходимых технологических операций.

• Внесение, при необходимости, изменений в конструкцию и технологию.

• Соблюдение технологической дисциплины, культуры труда.

• Текущий контроль качества выполнения изделия, операций.

3. Заключительный.

• Оценка качества реализации проекта (изготовленного объекта труда), включая его влияние на окружающую среду.

• Анализ результатов выполнения темы проекта (объекта проектной деятельности), испытание его на практике, защита.

Предложенная схема не является единственной, существуют и другие варианты. Количество основных этапов проектной деятельности, внутренних компонентов (шагов), доступных для выполнения учащимися, меняется в зависимости от их возраста и развития.

Сегодня представление и защита проекта – одно из условий участия во Всероссийской олимпиаде школьников по технологии. Анализ опыта работы преподавателей факультета технологии и предпринимательства Новосибирского государственного педагогического университета в качестве членов жюри регионального этапа олимпиады, дает возможность сделать следующие выводы.

• Использование метода проектов в обучении технологии позволяет реализовывать системно-деятельный подход, активизирует применение знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных школьных дисциплин, и способствует их интеграции в процессе работы над проектом.

• Метод проектов обеспечивает выявление и развитие задатков, способностей и создает условия для творческого самовыражения, профессионального самоопределения и социальной адаптации школьников.

Однако есть проблемы, которые во многом ограничивают потенциальные возможности образовательной области «Технология» и, в том числе, метода проектов, среди них можно выделить:

• Снижение роли технологии в общем образовании школьников и существенное уменьшение количества часов на изучение технологии в ФГОС второго поколения по сравнению с предыдущим стандартом;

• Общественное мнение и отношение администраций образовательных учреждений к образовательной области «Технология» как к дисциплине «второго» плана;

• Подготовку современного учителя, способного реализовывать идеи компетентност-

ного подхода в процессе технологического образования школьников.

Библиографический список

1. Методика обучения технологии. Книга для учителя. – Ишимск. гос. пед. ин-т; под ред. В. Д. Симоненко. – Брянск – Ишим, 1998. – 296 с.

2. *Муравьев Е. М.* Общие основы методики преподавания технологии. – Брянск: Изд-во БГПУ им. Акад. И. Г. Петровского, 2000. – 235 с.

3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа (Стандарты второго поколения). – М.: Просвещение, 2011. – 454 с.

4. Технология. Трудовое обучение. 1–4; 5–11 классы. Программы общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2006. – 240 с.

УДК 378. 14

Осипова Валентина Владимировна

Соискатель кафедры педагогики «Южно – Уральского государственного института искусств им. П. И. Чайковского», преподаватель физики ФГОУ СПО «Уральского государственного колледжа», valentinavo@mail.ru, Челябинск

Худяков Виктор Николаевич

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинской государственной академии культуры и искусств», kaf-ped@chgaki.ru, Челябинск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. Потребность в высококвалифицированных компетентных специалистах среднего звена с качественной общетехнической подготовкой, формирование общетехнической культуры студентов, приобщение каждого из них к культуре, ее ценностям, относится к числу важнейших проблем образования.

Ключевые слова: общетехническая культура, компетентностный подход, педагогические условия, уровневый подход.

Osipova Valentina Vladimirovna

Competitor of the Department of Pedagogy, «Southern - Ural State Institute of Arts. PI Tchaikovsky's «physics teacher FGOU SPO» Urals State College», valentinavo@mail.ru, Chelyabinsk

Khudyakov Viktor Nikitievich

doctor of pedagogical sciences, professor of psychology and pedagogy of HPE FGBOU «Chelyabinsk State Academy of Culture and the Arts», kaf-ped@chgaki.ru, Chelyabinsk

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CULTURE STUDENTS GENERAL ENGINEERING COLLEGES

Abstract. The need for highly qualified professionals with high-quality mid-level general technical training, formation of general technical culture of students, involvement of each of them to the culture, its values, is one of the major problems of education.

Keywords: general technical culture, competence-based approach, pedagogical conditions, level approach.

Экономические изменения, происходящие в стране в последние десятилетия, вхождение России в общеевропейское и мировое образовательное пространство, требует определения и разработки новых подходов к образовательной политике. Целью модернизации образования является разработка направлений устойчивого развития системы образования, соответствующего требованиям современного общества и производства, экономическим и социальным потребностям страны, запросам личности, общества, государства.

В рамках исследования процесса формирования общетехнической культуры нами разработана модель формирования общетехнической культуры студентов колледжа и выявлен комплекс педагогических условий. Для определения комплекса педагогических условий нами были выбраны следующие пути: определение социального заказа к качеству подготовки специалистов; выявление специфики процесса формирования общетехнической культуры студентов; использование возможностей личностно-ориентированного, компетентностного, культурологического и уровневого подходов к формированию общетехнической культуры студентов колледжа; учет особенностей разработанной нами модели.

Раскрывая педагогические условия формирования общетехнической культуры сту-

дентов колледжа, мы опирались на то, что процесс формирования общетехнической культуры студентов направлен на формирование их общетехнической компетентности, которая включает в себя четыре компонента (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и эмоциональный), и предполагает использование методики формирования общетехнической культуры студентов колледжа.

К этим условиям мы относим:

– управление процессом формирования общетехнической культуры на основе компетентностного подхода;

– реализация межпредметных связей с использованием информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования общетехнической культуры;

– мониторинг результативности формирования общетехнической культуры на основе компетентностного подхода.

Названные педагогические условия взаимосвязаны и взамообуславливают друг друга. Признаком, объединяющим названные педагогические условия в комплекс, является цель, обуславливающая формирование основ общетехнической культуры.

Эти педагогические условия приобретают все признаки комплекса, так как при их реализации:

– образовательная деятельность приобретает логико-содержательную основу и структурированность;

– совокупность форм, методов и приемов образовательной деятельности приобретает силу системообразующего фактора;

– образовательные усилия ориентированы на непрерывное формирование всех компонентов (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, эмоционального) на разных этапах формирования общетехнической культуры.

Выделяя первое педагогической условие, мы опирались на то, что одной из особенностей процесса управления формированием общетехнической культуры во время эксперимента являлся частичный отказ от традиционных форм обучения и опора на основные положения компетентностного подхода.

Реализация процесса формирования общетехнической культуры на основе компетентностного подхода осуществлялась в контексте совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в колледже. Анализ опыта деятельности Уральского государственного колледжа позволил выделить методические приемы, реализация которых обеспечила оптимальные результаты в формировании общетехнической культуры будущего специалиста, а именно:

– сохранение преемственности традиционного и компетентного подхода в формировании общетехнической культуры;

– «выращивание» мотивации будущего специалиста на профессиональное саморазвитие и самосовершенствование.

Основным резервом формирования внутренней положительной мотивации на формирование общетехнической культуры, саморазвитие и самосовершенствование выступила активизация учебной, исследовательской, социально значимой деятельности будущего специалиста, осуществляемые в различных формах.

Использование вычислительной техники в процессе формирования общетехнической культуры не противоречила подготовке специалистов в реальном предметном направлении, т. е. недопустимы замены реальных физических явлений только модельным представлением их на экране компьютера, поэтому в качестве второго педагогического условия мы выделили реализацию межпредметных связей с использованием информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования общетехнической культуры.

Определяя в качестве необходимого третьего педагогического условия мониторинг результативности формирования общетехнической культуры мы понимали, что учебный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей – формирования компетенций, входящих в состав общетехнической культуры. В соответствии с этим в компетентностном подходе по формированию общетехнической культуры студентов колледжа мы выделили следующие этапы:

– постановка целей и их максимальное уточнение, формулировка учебных целей с ориентацией на достижение результатов;

– подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями;

– оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение по-

ставленных целей;

– заключительная оценка результатов.

Таким образом, особенность компетентностного подхода состоит в том, что все студенты как участники образовательного процесса должны иметь одинаковый результат в усвоении знаний, точнее, тех компетенций, которые определены в качестве обязательного уровня достижений для всех.

Нами разработана трехуровневая (критический, достаточный, расширенный) критериальная система оценки общетехнической культуры студентов. Для измерения уровня сформированности общетехнической культуры следует опираться на принципы, соответствующие требованиям ГОС СПО [3]:

– оценивание знаний и уровня сформированности деятельности методом «сложения»;

– ориентация оценки на содержательные критерии;

– проверка достижения уровня подготовленности каждого студента;

– посильность системы проверочных заданий;

– объективность проверки;

– адекватность системы проверочных заданий обязательным результатам;

– поэтапная стратегия проверки выполнения требований ГОС СПО.

Процесс формирования общетехнической культуры студентов колледжа предполагает непрерывный процесс развития общетехнической компетентности, переход от одного уровня ее сформированности к другому, более сложному и качественно отличному от предыдущего. Каждый уровень свидетельствует о творческом, достаточном или элементарном уровне сформированности общетехнической культуры, который характеризует:

– глубина и прочность усвоения общетехнических знаний, степень осознания студентами их необходимости и важности в профессиональной деятельности;

– уровень мотивации студентов к формированию общетехнической культуры;

– уровень проявления коммуникативных умений творчески применять знания для решения конкретных задач в профессиональной области;

– уровень готовности находить нестандартные способы разрешения конфликтных ситуаций в процессе профессиональной деятельности;

– уровень сформированности профессиональных и общекультурных качеств личности.

Итоги работы студентов подвергаются поэлементному анализу, позволяющему получить количественные показатели уровня сформированности общетехнической культуры по каждому отдельному критерию и параметру. Значения этих показателей позволяют судить о параметрах, которыми студенты уже владеют, которыми они овладели в недостаточной степени, и которыми пока не владеют. На основании такого анализа строится программа дальнейших действий преподавателя.

Таким образом, процесс формирования общетехнической культуры студентов колледжа должен быть управляемым, управление процессом формирования общетехнической культуры должно осуществляться на основе компетентностного подхода с реализацией межпредметных связей общетехнических дисциплин с использованием информационно-коммуникационных технологий и разработанным мониторингом результативности формирования общетехнической культуры.

Библиографический список

1. *Байденко В. И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114с.

2. Типовое положение об образовательном учреждении среднего профессионального образования (среднем специальном учебном заведении). Утверждено Постановлением правительства Российской Федерации от 3 марта 2001 г. № 160.

3. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Сборник нормативных документов. Физика / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – 3-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2010. – 107, [5] с.

4. *Худяков В. Н.* Педагогические технологии формирования и развития математической культуры у учащихся средних специальных учебных заведений: монография. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2008. – 300 с.

УДК 377:159.9

Виноградова Галина Александровна

Доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии Тольяттинского государственного университета, vinograd.psy@yandex.ru, Тольятти

Авакян Инна Борисовна

Аспирант Тольяттинского государственного университета, avakjaninna@rambler.ru, Тольятти

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Статья содержит результаты научного исследования по актуальной проблеме готовности педагогов к изменениям в системе образования и социально-психологического климата в педагогических коллективах.

Ключевые слова: педагогический коллектив, инновационная деятельность, социально-психологический климат.

Vinogradova Galina Aleksandrovna

Doctor of Psychology, Professor of Theoretical and Applied Psychology of Togliatti state university, vinograd.psy@yandex.ru, Togliatti

Avakjian Inna Borisovna

Graduate student of Togliatti state university, avakjaninna@rambler.ru, Togliatti

TEACHERS' READINESS FOR INNOVATIVE CHANGES AND SOCIAL- PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE TEACHING STAFF OF THE SPECIALIZED SECONDARY SCHOOL

Abstract. the article contains the results of the scientific research on topical issue of teachers' readiness for innovative changes and social-psychological climate in the teaching staffs.

Keywords: teaching staff, innovative activity, social-psychological climate.

В настоящее время российская система образования развивается с учетом новых ценностных ориентиров общества, направленных на субъектную позицию, диалогическую культуру, внутреннюю и внешнюю интеграцию взаимодействия, а также мобильность, конкурентоспособность, компетентность его субъектов. Радикальные изменения, происходящие в современном обществе, его высокий динамизм развития, внедрение принципиально новых технологий поставили общее и профессиональное образование перед необходимостью воспитания творческой личности, способной самостоятельно воспринимать и оценивать новую информацию, принимать решения, генерировать новые профессиональные идеи. Только такая личность может вывести наше общество на новые рубежи развития.

В связи с происходящими социально-экономическими преобразованиями в российском обществе предъявляются наиболее высокие требования не только к целостности организации педагогического процесса, использованию и внедрению передовых инновационных технологий, но и выявляются эффективные пути коррекции личности самого педагога. Учитель должен обладать инновационным стилем мышления, быть гибким, способным к творческой и профессиональной деятельности, самоопределению и саморазвитию.

От уровня коммуникативной культуры, психологической грамотности, системы отношений педагогов зависит уровень социально-психологического климата в педагогическом коллективе. Формирование благоприятного социально-психологического

климата педагогического коллектива является одним из важнейших условий успешного внедрения инновационных систем обучения, повышения готовности педагогов к активной реализации их педагогической практики.

К сожалению, в настоящее время приходится констатировать противоречие между потребностью педагогической практики в интенсивной инновационной деятельности педагогов и недостаточной грамотностью многих руководителей средних специальных учреждений в руководстве инновационными изменениями, в создании благоприятного социально-психологического климата; противоречие между необходимостью мыслить и действовать по- новому и недостаточной сформированностью у педагогов определенных качеств.

Таким образом, важность проведенного нами исследования по данной проблеме определяется запросами практики. Полученные результаты могут быть использованы педагогическими коллективами современных образовательных учреждений для успешной реализации программы внедрения инновационных преобразований, включающей создание благоприятного социально-психологического климата и повышение уровня готовности педагогов к инновационным изменениям.

Объект нашего исследования – социально-психологический климат в педагогических коллективах средних специальных образовательных учреждений.

Предмет исследования - взаимосвязь социально-психологического климата в педагогическом коллективе и готовности педагогов к изменениям в системе образования.

Цель исследования: выявление готовности педагогов к изменениям в системе образования в условиях оптимизации социально-психологического климата в педагогических коллективах средних образовательных учреждений (техникумов, колледжей).

Задачи исследования: выявить закономерности проявления социально-психологического климата педагогических коллективов средних специальных учреждений (колледжи, техникумы) и его влияние на готовность педагогических кадров к инновациям.

В исследовании был использован комплекс методов, адекватных предмету и задачам исследования.

Базой данного исследования явились колледжи и техникумы Самарской области.

Социально-психологический климат, на наш взгляд, связан с групповым сознанием и отражает взаимоотношения внутри социальной группы в условиях целенаправленной деятельности. Климат – это продукт всей системы социальных отношений общества и специфики той или иной профессиональной системы (в данном случае – педагогической). Связь климата с сознанием носит не непосредственный характер, а многократно опосредованный [2, с. 34]. Влияние общества на личность может прямо проникать через климат коллектива без изменений, может усиливаться, ослабляться, искажаться. Социально-психологический климат в отдельном коллективе может быть относительно независимым от общественного опыта, поскольку эмпирические знания и отношения в конкретном коллективе могут не совпадать с нормами, утвердившимися в обществе. Мы считаем, что сознание представляет собой установочный уровень, климат коллектива – процессуальный, субъективное благополучие личности – результирующий. Социально-психологический климат оказывает влияние на субъективное благополучие личности через совершенно определенные связующие компоненты: отношение к труду, отношение к другим людям, отношение к жизни [1, с. 51–58]. Критериями же самого социально-психологического климата, по нашему мнению, являются удовлетворенность трудом, степень сплоченности, дисциплинированность, единство членов коллектива как целого, взаимная ответственность [там же, с. 34–38].

Социально-психологический климат в педагогическом коллективе является одним из условий профессионального и личностного роста педагога.

Под *готовностью к инновационной деятельности* мы понимаем совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на совершенствование собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива колледжа, а также его способность выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовать эффективные способы их решения [3, с. 53–57].

К вариативной составляющей *готовности педагога к осуществлению инноваци-*

онной деятельности в системе образования можно отнести:

– высокий уровень мотивации преобразования профессиональной педагогической деятельности;

– адаптированность к изменениям в профессиональной педагогической среде (перестройка своей деятельности в связи с появлением новых программ, учебников, с появлением новых способов контроля знаний с переходом к деятельности в новом ученическом коллективе и т.п.);

– способность выйти на надситуативный уровень в решении педагогических ситуаций; к постановке вариативных и комплексных целей профессионально-педагогической деятельности (развивающие, обучающие, воспитательные, образовательные) и поиску способов их решения посредством планирования педагогических задач (стратегических, тактических, оперативных);

– способность осваивать новые педагогические технологии, обновлять формы и методы педагогической деятельности;

– умение извлекать новые педагогические знания из исследования собственной профессионально-педагогической деятельности и перестраивать ее на основе освоения новой учебной и научной информации;

– решение профессиональных педагогических задач не по стереотипному образцу, а на основе рефлексивного анализа ситуации.

Построение формирующей и диагностической моделей готовности педагога к ведению инновационной деятельности связана с необходимостью определения критериев, отражающих это явление.

К критериям профессионально-интеллектуальной готовности педагога к ведению инновационной деятельности нами отнесены:

– способность к рефлексии профессиональной педагогической деятельности;

– надситуативный уровень решения профессиональных педагогических ситуаций;

– способность к проектировочно-прогностической деятельности.

К критериям личностно-коммуникативной готовности педагога к ведению инновационной деятельности нами отнесены: [4, с. 236–241]

– высокая мотивация к саморазвитию и ведению инновационной деятельности;

– заинтересованность педагогов друг в друге в профессиональном плане (потребность в профессионально-ориентированном общении);

– личностно-ориентированный подход к учащимся и коллегам по педагогической работе (эмпатия, партнерские отношения).

Готовность к инновационной деятельности в современных условиях – важнейшее качество профессионального педагога, без наличия которого невозможно достичь и высокого уровня педагогического мастерства.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что социально-психологический климат в педагогическом коллективе тесно взаимосвязан с инновационной готовностью, так как развитие психологической готовности к инновационной педагогической деятельности проходит эффективнее при создании развивающей среды, в которой реализуется субъект - субъектный подход к организации педагогического взаимодействия, диалогическое общение, создана атмосфера доброжелательности и доверительности, учитывается неповторимость и уникальность жизненного опыта каждого педагога, организуется, направляется и стимулируется процесс самопознания своей творческой индивидуальности и используются эффективные педагогические технологии.

Для изучения взаимосвязи социально-психологического климата в педагогических коллективах и готовности педагогов к изменениям в системе образования было проведено исследование на базе 7 средних специальных образовательных учреждений Самарской области. Выборка составила 165 педагогов. Исследование проводилось в 2009–2012гг. Для достижения цели были использованы следующие методики:

1. Методика «Оценка социально-психологического климата в коллективе» (по А. Ю. Шалыто – О. С. Михалюк)

2. «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств».

3. «Уровень новаторства учителей в педагогическом коллективе».

В результате применения методики «Изучение социально- психологического климата в педагогических коллективах» (по методике А. Ю. Шалыто – О. С. Михалюк) низкий уровень социально-психологического климата выявился в 42 % педагогических

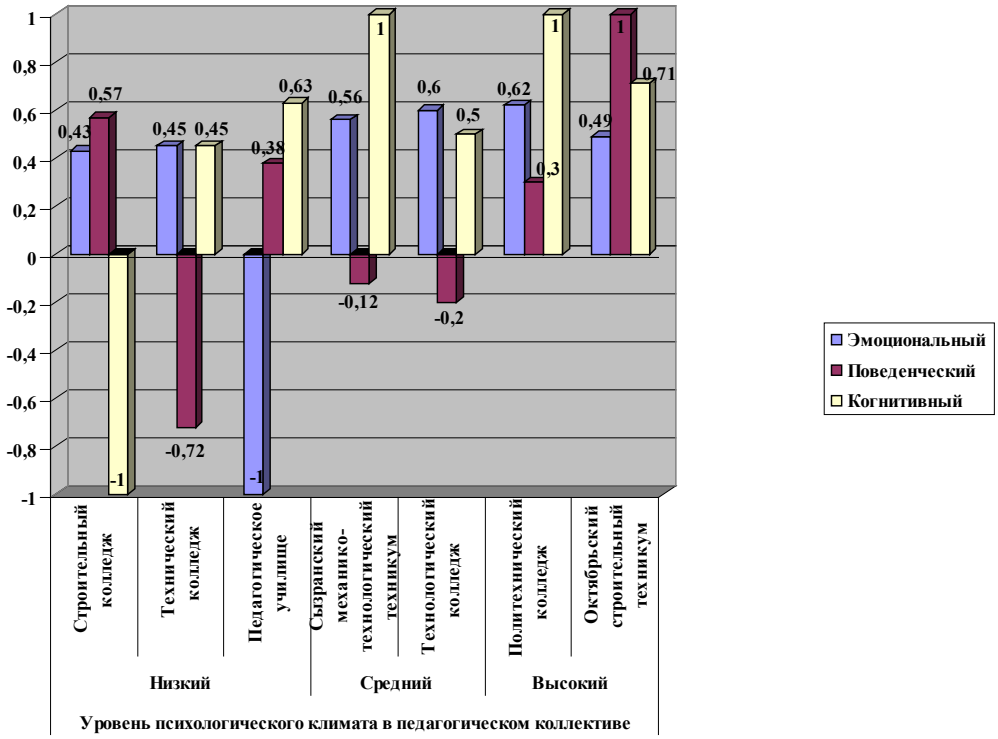


Рис. 1. Оценка социально-психологического климата в педагогических коллективах (по методике А.Ю. Шалыто- О.С.Михалюк)

коллективов; средний уровень – в 29 % педагогических коллективов; высокий уровень – в 29 %. Данные представлены на рис 1.

Как видим, большая часть педагогических коллективов нуждается в серьезной оптимизации социально-психологического климата.

На рисунке 1 мы видим, что эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты в педагогических коллективах (Политехнического колледжа, Октябрьского строительного техникума) с высоким уровнем социально- психологического климата находятся в интервале от 0,3 до 1 (весьма благоприятный), в педагогических коллективах со средним уровнем – от -0,2 до 1 (противоречивый и неопределенный), в коллективах с низким уровнем психологического климата – от -1 до 0,63 (неблагоприятный или отрицательный). На рис.1 видно, что в педагогических коллективах (Строительного и Технологического колледжа) с низким уровнем один из компонентов имеет ярко выраженное отрицательное значение (от -0,72 до - 1). В педагогических коллективах (Механико-технологического техникума, Технологического колледжа) со средним уровнем незначительно выражен поведенческий компонент в зоне отрицательного значения (от -0,2 до 0).

Как видим, наиболее ярко когнитивный компонент социально-психологического климата на низком уровне выражается в педагогическом коллективе Строительного колледжа, в котором определяется также низкий уровень готовности педагогов к инновационным изменениям.

Сопоставляя показатели уровней социально-психологического климата в педагогических коллективах и показатели уровня мотивационной готовности к инновациям, мы видим явную закономерность (рис. 2).

Показатели мотивационной готовности к инновациям во всех педагогических коллективах распределены в диапазоне от 0,70 до 0,85. Наиболее выраженными мотивами, побуждающими педагогов к новаторству, являются: потребность в новизне, обновлении, смене обстановки, преодоление рутины, потребность в контактах с интересными твор-

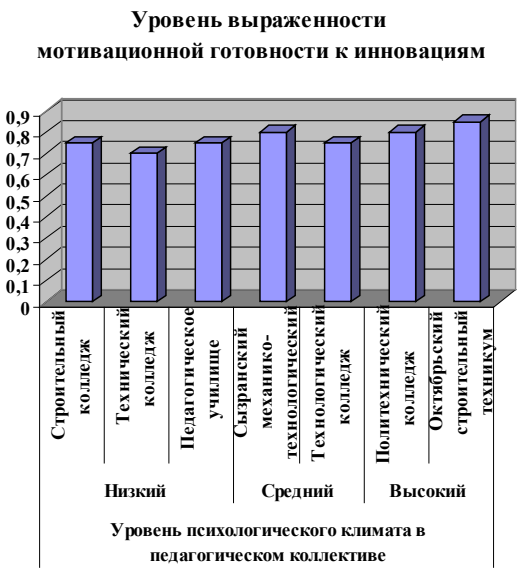


Рис. 2. Соотнесение показателей уровня выраженности мотивационной готовности к инновациям и уровней социально-психологического климата

ческими людьми, материальные причины: повышение заработной платы, возможность пройти аттестацию, потребность в самовыражении, самосовершенствовании, потребность в новизне. Все названные мотивы связаны с возможностью самореализации личности педагога и показывают высокий уровень инновационного потенциала коллектива. Чем сильнее у педагога преобладают мотивы, связанные с возможностью самореализации личности, тем выше уровень инновационного потенциала педагогического коллектива. Так, например, низкий уровень выраженности мотивационной готовности к инновациям преобладает в педагогическом коллективе Строительного колледжа, в котором также на низком уровне определяется и социально-психологический климат. Высокий уровень социально-психологического климата, выявленный в педагогическом коллективе Политехнического колледжа, способствует повышению уровня выраженности мотивационной готовности к инновациям. На основе вышесказанного, мы доказываем корреляционную взаимозависимость и взаимовлияние показателей уровня выраженности мотивационной готовности к инновациям и уровней социально-психологического климата.

Уровень новаторства представлен в диапазоне от 0,7 до 0,9, наиболее высокий уровень новаторства выражен в педагогическом коллективе с благоприятным социально- психологическим климатом (рис. 3). Педагоги наибольшее предпочтение отдают вариантам ответов групп А (очень высокий уровень новаторства), В (высокий уровень новаторства), С (средний уровень новатор-



Рис. 3. Соотнесение показателей уровня новаторства в педагогическом коллективе и уровней социально- психологического климата

ства), что характеризуют выборочную совокупность как интересующуюся, готовую к внедрению.

Например, высокий уровень социально-психологического климата, выявленный в педагогическом коллективе Октябрьского строительного техникума, характеризуется преобладанием высокого уровня новаторства учителей. Это доказывает гипотезу о том, что повышение уровня новаторства (готовности педагогов к инновациям) наблюдается в педагогических коллективах с весьма благоприятным социально-психологическим климатом, тогда, как в условиях неблагоприятного социально-психологического климата в педагогических коллективах определяется низкий уровень новаторства педагогов. Итак, мы видим прямую взаимосвязь социально-психологического климата в педагогических коллективах и готовности педагогов к инновациям.

Таким образом, по результатам исследования взаимосвязи социально-психологического климата в педагогических коллективах средних специальных образовательных учреждений и готовности педагогов к изменениям в системе образования были сделаны следующие выводы:

а) наблюдается корреляционная взаимосвязь климата и восприимчивости педагогов к новому. Чем выше уровень восприимчивости к новому, тем благоприятнее социально-психологический климат.

б) существует корреляционная взаимозависимость климата и мотивационной готовности педагогов к освоению новшеств.

в) выявлена взаимосвязь климата и уровня выраженности антиинновационных барьеров, так благоприятный социально-психологический климат стимулирует стремление педагогов к новаторским преобразованиям и наоборот.

Выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы, но существенно дополняет разделы изучения психологии педагогической деятельности и открывает перспективы для дальнейших исследований данной проблемы в педагогической психологии.

Библиографический список

1. *Виноградова Г. А.* Климат в педагогическом коллективе и субъективное благополучие личности педагога: монография. – Тольятти: ТГУ, 2010. – С. 34–58.

2. *Виноградова Г. А.* Нравственно-психологический климат и мастерство учителя: монография. – Ижевск: Издательство Удмуртского Университета, 1998. – С. 34.

3. Инновационная деятельность учителя как фактор его саморазвития // Материалы научно-практической конференции. – Чита: Изд-во ЧГПИ, 1995. – С. 53–57.

4. *Растянников А. В., Степанов С. Ю., Ушаков Д. В.* Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – С. 236–241.

УДК 930.85+94(571.1):008+002.2(571.1):374

Зверев Владимир Александрович

Доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, sosna232@yandex.ru, Новосибирск

Тимофеева Юлия Викторовна

Аспирант кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, преподаватель истории Новосибирского областного колледжа культуры и искусств, prankevich@mail.ru, Новосибирск

ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КНИЖНОЙ КУЛЬТУРЫ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье анализируются задачи и формы внешкольного образования в дореволюционной России, выявляются его активные деятели и источники финансирования. Определены формы внешкольного образования, которые были характерны для сельской местности Западной Сибири, прослежено их развитие в конце XIX – начале XX в. Выявлены особенности и обоснована специфика внешкольного образования в сельской местности, раскрыта его роль в развитии книжной культуры сельского населения. Обоснован вывод о решающем значении библиотек и народных чтений как основных форм внешкольного образования для развития книжной культуры сельских жителей.

Ключевые слова: внешкольное образование, книжная культура, сельская местность, народные чтения, библиотеки

Zverev Vladimir Aleksandrovich

Doctor of Historical Sciences, Professor of the Chair of Domestic History of Novosibirsk State Pedagogical University, sosna232@yandex.ru, Novosibirsk

Timofeeva Yulia Victorovna

Postgraduate of the Chair of Domestic History of Novosibirsk State Pedagogical University, Teacher of History of Novosibirsk Regional College of Culture and Arts, prankevich@mail.ru, Novosibirsk

ADDITIONAL EDUCATION AS A MEAN OF DEVELOPMENT OF BOOKCULTURE AMONG VILLAGE PEOPLE LIVING IN WESTERN SIBERIA AT THE END OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURY

Abstract. The author analyses tasks and forms of additional education in pre-revolutionary Russia, reveals its active participants and sources of financing. Forms of additional education, which were typical for the countryside of Siberia at the end of XIX – beginning of XX century, are defined in the article. Special features of additional education in the countryside are represented in the article, their role in the development of bookculture is brightly shown. The author bases arguments on the importance of libraries and public readings as ground forms of additional education for the development of bookculture of village people.

Keywords: additional education, bookculture, countryside, public readings, libraries

С давних пор чтение и образование неразрывно связаны между собой, одно является необходимым и существенным условием развития другого. История образования в России конца XIX – начала XX в., прежде всего, внешкольного, дает многочисленные примеры того, как учителя приобщали сельских жителей к печатному слову, повышая уровень образованности детского и взрослого населения страны.

В начале XX столетия термин «внешкольное образование» получил в Российской империи широкое распространение. Им обозначалась «просветительная работа, обычно общеобразовательного (не профессионального) характера, среди взрослого населения» [8, с. 17]. По авторитетному заключению подвижника народного просвещения В. И. Чарнолуского, в указанное время под *внешкольным образованием* понималась «довольно пестрая совокупность многочисленных и очень разнообразных видов и способов образования взрослого населения: библиотеки и музеи, воскресные, дополнительные и другие школы, курсы и уроки для взрослых, народные университеты, народные дома и сетлементы (поселения. – *В. З., Ю. Т.*), публичные лекции, экскурсии, выставки, клубы, популярная литература и печать вообще» [11, с. 14].

Формы внешкольного образования сначала определились в европейской части страны и затем были перенесены в зауральские регионы. Директор народных училищ Томской губернии сообщал 11 марта 1916 г. попечителю Западно-Сибирского учебного округа в докладе о положении во вверенном ему регионе: «… внешкольное образование в Томской губернии проявляется в следующем: 1) устраиваются народные чтения при начальных училищах; 2) при многих сельских училищах существуют библиотеки-читальни; 3) существуют воскресные школы для взрослых; 4) в городах при училищах открыты центральные библиотеки и музеи; 5) существуют в некоторых городах общества попечения о начальном образовании» [2, л. 212]. В селениях Западной Сибири наибольшее распространение получили первые *две формы внешкольного образования – организация библиотек и народных чтений*. Обе они сыграли важную роль в развитии книжной культуры сельского населения нашего края.

В данной статье, как и в других наших работах (например: 4), *книжная культура* понимается как исторически обусловленная составная часть национальной и мировой культуры, включающая в себя три основных взаимосвязанных системообразующих составляющих: создание, распространение и потребление книги (культура создания книги, культура ее распространения, культура чтения). Указанные выше формы внешкольного образования были тесным образом связаны с двумя основными элементами книжной культуры – распространением и потреблением книги, во многом определяя направленность и уровень их развития.

Деятельность бесплатных библиотек с целью поддержания грамотности и повышения уровня образованности сельского населения являлась главным способом книгораспространения в дореволюционной зауральской деревне. Объяснялась такая ситуация рядом факторов. Во-первых, неразвитостью стационарной торговли, предприятия которой появились в селениях Западной Сибири только в самом конце XIX в. и были представлены лавками. В этих лавках книга, как правило, выступала сопутствующим товаром, наряду, например, с галантерейными изделиями. Количество лавок, торгующих печатной продукцией, несмотря на определенный рост их числа на рубеже XIX и XX столетий, оставалось незначительным. Во-вторых, недостаточностью масштабов нестационарной книжной торговли, представленной ярмарками, разносной торговлей, почтово-рассылочной деятельностью. В-третьих, нехваткой средств у сельского населения на приобретение книг.

Массовое открытие библиотек в Российской империи началось в конце XIX в., после издания 15 мая 1890 г. новых «Правил о бесплатных народных читальнях и о порядке надзора за ними». Согласно этому документу, бесплатные библиотеки и читальни могли открываться земствами, городскими и сельскими обществами, частными обществами и лицами с разрешения местного губернатора и по соглашению с попечителем местного учебного округа и местным архиереем Указанные «Правила…» способствовали значительному росту библиотечного строительства в стране в целом и в нашем крае, в частности. Государство уделяло довольно большое внимание содержанию предназначенной для народа печатной продукции и активно пыталось охранить население от «вредной» и «опасной» книги. На протяжении исследуемых десятилетий государство и церковь вели каталоги книг и периодических изданий, допущенных в школьные и народные библиотеки, разрешенных к прочтению на народных чтениях,

а также списки запрещенных для них печатных изданий.

Согласно «Правилам о народных библиотеках при низших учебных заведениях ведомства МНП», утвержденным министром народного просвещения 18 января 1904 г., «под народными библиотеками при низших учебных заведениях разумеются: а) те учительские и ученические библиотеки сих учебных заведений, которые предоставлены для общего пользования, и б) особые библиотеки при тех же учебных заведениях, открываемые как в соединении с вышеупомянутыми учительскими и ученическими библиотеками, так и отдельно от них» [1, с. 59]. Такие народные библиотеки могли быть учреждаемы учебными и другими ведомствами, общественными управлениями, попечительствами о народной трезвости, частными обществами и отдельными лицами.

В конце XIX – начале XX в. началось активное создание сельской библиотечной сети Западной Сибири. Сельские библиотеки формировались как компонент сначала школьной, а затем и внешкольной системы образования. Народные библиотеки предоставляли книги бесплатно всему местному населению без какого-либо сословного, имущественного, образовательного, гендерного, конфессионального, этнического цензов. Основными задачами такого рода библиотек были: 1) содействие самообразованию народа; 2) профилактика рецидивов безграмотности; 3) отвлечение народа от пьянства.

В XIX столетии библиотеки еще были редким явлением деревенской культурно-бытовой инфраструктуры. Однако с конца века число их медленно, но неуклонно росло. Так, в Тобольской губернии начало истории народных библиотек-читален было положено в 1890-х гг., но уже в начале XX в. таких очагов просвещения на этой территории насчитывалось более сотни. Больше всего их было в Курганском уезде (здесь библиотека имелась в каждой волости), Ялуторовском уезде (одна библиотека на одну-две волости), в прочих уездах библиотека приходилась в среднем на пять волостей. Число посетителей некоторых библиотек доходило до тысячи, что свидетельствовало о возрастании в населении потребности в чтении [10, с. 208].

Мощный рост библиотечного строительства в Томской губернии в начале XX столетия был обусловлен большой целенаправленной работой созданного 23 сентября 1901 г. по инициативе П. И. Макушина Общества содействия устройству сельских бесплатных библиотек-читален в Томской губернии (далее – Общество содействия). Совет Общества брал на себя возбуждение ходатайства о разрешении устройства библиотеки и по его получении – подбор книг, их переплет и пересылку в село. Иногда средства выделялись и на приобретение книжного шкафа. Средства, на которые действовало Общество, поступали от взносов членов, а также от частных лиц и других общественных организаций, например, от Томского губернского попечительства о народной трезвости. Совет Общества содействия вел большую пропаганду библиотек и чтения среди сельского населения, издавал и рассылал брошюры, в которых излагались четкие рекомендации по устройству библиотек, публиковал правила по их открытию, образцы ходатайства об открытии.

Согласно отчету Общества содействия, им было открыто в 1902 г. две библиотеки, в 1903 г . – 13, в 1904 г. – 7, в 1905 г. – 16, в 1906 г. – 6, в 1907 г. – 5, в 1908 г. – 15, в 1909 г. – 31, в 1910 г. – 65, в 1911 г. – 58, в 1912 г. – 60 библиотек, что в сумме за десять лет составило 278 библиотек [6, с. 5]. Число названий книг в каждой из народных библиотек, устраиваемых Обществом содействия, колебалось между минимумом в 100 названий и максимум в 1000, стоимость книжного фонда могла составлять от 25 до 250 р. [6, с. 4].

Как вспоминал П. И. Макушин, «к 1919 г. Томская губерния имела 600 бесплатных библиотек, в коих находилось около 300 тыс. книг, число пользовавшихся книгами превышало 50 тыс. человек» [7, с. 41]. В среднем это составляло 500 книг и 83 читателя на одну библиотеку. Поскольку читателями и слушателями библиотечных книг являлись и такие лица, которые не были записаны в библиотеку и не посещали ее, но получали их от членов своей семьи, родственников и соседей, есть все основания полагать, что реально число читателей и, тем более, приобщившихся к книжному тексту через слушание было больше. Известный российский

специалист в области внешкольного образования Е. Н. Медынский утверждал, что количество выдач из сельских библиотек, чтобы учесть влияние последних, надо, по крайней мере, умножить на три [9, с. 12]. Объяснялось это тем, что взятая одним членом деревенской семьи книга часто прочитывалась вслух для всех членов семьи.

Устройство народных чтений в деревнях стало вторым важным направлением организации внешкольного образования сельского населения Западной Сибири.

Министерству народного просвещения указом Комитета министров 11 ноября 1894 г. было дано право на организацию народных чтений в уездных городах и селениях под наблюдением местного духовного или учебного ведомства. С этого времени началось распространение народных чтений и в деревне Западной Сибири, что способствовало развитию системы внешкольного образования и включению в книжную культуру значительной части сельского населения, в том числе неграмотных, для которых посещение таких чтений было порой единственной возможностью приобщения к печатному слову.

Е. Н. Медынский выделил ряд особенностей народных чтений, отличающих эти просветительные внешкольные мероприятия и делающих их незаменимыми в ряду других форм просвещения народа: 1) сравнительная легкость организации чтений, требующих незначительных финансовых и временных затрат; 2) одинаковая доступность материалов чтений, как для грамотных, так и для неграмотных слушателей; 3) эпизодичность народных чтений, когда в одном-двух чтениях излагается определенная тема, что удобно для слушателей, не имеющих возможности посещать чтения систематически; 4) гибкость содействия внешкольному образованию, возможность легкого согласования с другими просветительными мероприятиями [9, с. 29].

Народные чтения носили сезонный характер, соответствующий графику сельскохозяйственных работ, проводились в праздничные и воскресные дни, преимущественно в зимнее время, в период с поздней осени до ранней весны, когда свободного времени у сельских жителей становилось значительно больше. Лекторами на них выступали чаще всего учителя и священнослужители, а также врачи, волостные и сельские писари, крестьяне. Широкому распространению народных чтений способствовала возможность осуществлять их с минимальными финансовыми затратами или вообще без таковых. Помещения, которыми в сельской местности являлись преимущественно здания учебных заведений и волостных правлений, предоставлялись для чтений без какой-либо арендной платы за них. Лекторы осуществляли чтения также безвозмездно. Если затраты на проведение чтений в сельской местности и имели место, то, как правило, они направлялись на приобретение «волшебного» фонаря и «туманных картин» к нему, т. е. проекционного аппарата и иллюстраций, проектируемых на выбеленной стене или белом полотне.

В пределах Западной Сибири самое широкое распространение народные чтения получили в Тобольской губернии. В 1903 г. они проводились здесь при 103 одноклассных и двухклассных сельских училищах, в то время как в Томской губернии – только при 17, в Акмолинской области – и вовсе при 4 такого рода учебных заведениях [3, с. 260]. В Семипалатинской области народные чтения при сельских училищах вообще в тот год не проводились. Соответственно, на всей территории Западно-Сибирского учебного округа в 1903 г. народные чтения проводились при 124 училищах.

В 1914 г. в Западной Сибири располагалось уже 342 пункта народных чтений, в них было проведено 3485 чтений, которые посетили 203 447 человек [подсчитано по данным: 2, л. 10, 13, 15, 17, 37, 44, 51, 58, 85, 92, 99, 106, 113, 149–154, 173, 179, 217, 226]. Таким образом, по сравнению с 1903 г. количество пунктов, в которых проводились народные чтения, выросло в 2,8 раза.

Даже в тяжелые годы Первой мировой войны число пунктов проведения чтений и количество самих чтений продолжали увеличиваться. Если, как уже было сказано, в 1903 г. в Томской губернии народные чтения велись всего при 17 деревенских школах, то в 1916 г. – уже при всех 85 двухклассных сельских училищах [5, с. 70]. Таким образом, за 13 лет количество пунктов народных чтений только при сельских училищах выросло в пять раз, в абсолютном отношении этот прирост составил 68 мест (или 400 %).

Связано такое увеличение было с повышением интереса населения к происходящим острым политическим событиям и стремлением властей использовать чтения для влияния на умонастроения населения

Содержание народных чтений было разнообразным. На них читали духовно-нравственную, общеобразовательную, санитарно-просветительную, популярную историческую, географическую и художественную литературу, а также книги по различным разделам сельского хозяйства и пчеловодству, правительственные газеты.

Инициатива в деле внешкольного образования принадлежала, как правило, российской интеллигенции, а также демократически настроенным представителям отечественного предпринимательства, в основном в сфере книгоиздания и книготорговли. Основными же движущими силами развития внешкольного образования и, как следствия, книжной культуры были сельские учителя. Они инициировали устройство библиотек и народных чтений, ходатайствовали перед властями о разрешении на их организацию, обычно становились заведующими народными библиотеками и читальнями и самыми активными лекторами на чтениях. Эта энергичная культурно-просветительская деятельность осуществлялась ими добровольно и по большей части безвозмездно.

Подводя итоги, еще раз констатируем, что в конце XIX – начале XX в. наиболее распространенными учреждениями внешкольного образования в сельской местности Западной Сибири являлись народные библиотеки и народные чтения. Государство и общественность отводили библиотекам и народным чтениям важнейшие места в системе внешкольного образования. Книжное чтение удовлетворяло познавательные, духовные и эстетические потребности некоторой (не преобладающей по численности) части населения, поддерживало грамотность в народной среде, способствовало социализации личности. Одновременно библиотеки и народные чтения были значимыми формами развития книжной культуры, прежде всего таких ее элементов, как книгораспространение и культура чтения. Следовательно, внешкольное образование являлось важным средством формирования и развития книжной культуры сельского населения Западной Сибири.

Библиографический список

1. Библиотеки (общественные и народные) и книжная торговля: систематический свод законов, распоряжений, правил, инструкций, уставов, справочных сведений и пр.: о публичных, общественных и народных библиотеках и о книжной торговле всех ведомств и видов / под ред. Г. Фальборка, В. Чарнолуского. – СПб.: Товарищество «Знание», 1905. – 95 с.

2. Государственный архив Томской области. – Фонд 126 (Управление Западно-Сибирского учебного округа). – Оп. 2. – Д. 3084.

3. Ежегодник внешкольного образования / под ред. В. И. Чарнолуского. – М.: Товарищество И. Д. Сытина, 1907. – Вып. 1. – 306, IV, 40, XIX с.

4. *Зверев В. А., Тимофеева Ю. В.* Книжная культура сельского населения Западной Сибири в конце имперского периода: основные итоги исследования // Образование в истории, история в образовании: материалы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. «Интеграция исторического и образовательного пространства» / под ред. В. А. Зверева. – Новосибирск: НГПУ, 2011. – С. 215–224.

5. *Косых Е. Н.* К истории внешкольного образования в сибирской деревне (август 1914 – февраль 1917 г.) // Некоторые вопросы истории крестьянства Сибири / отв. ред. Л. И. Боженко. – Томск: Изд-во ТГУ, 1976. – С. 65–75.

6. Краткий очерк возникновения и деятельности Общества [содействия устройству сельских бесплатных библиотек-читален в Томской губернии] за время его существования и Отчет совета Общества за 1910–1912 гг. [Текст]. – Томск: Тип. Дома трудолюбия, 1912. – 45 с.

7. *Макушин П. И.* Из «Автобиографии» // Сибирская старина. – 2002. – № 19. – С. 35–41.

8. *Медынский Е. Н.* Внешкольное образование, его значение, организация и техника. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Наука, 1918. – VIII, 322 с.

9. *Медынский Е. Н.* Методы внешкольной просветительной работы. – 3-е изд. – Екатеринбург: Книгоизд-во Урал. союза потребит. обществ, 1919. – 136 с.

10. Россия: полное географическое описание нашего Отечества: настольная и дорожная книга для русских людей / под ред. В. П. Семёнова; под общ. рук. П. П. Семёнова-Тян-Шанского, В. И. Ламанского. – СПб.: А. Ф. Девриен, 1907. – Т. 16: Западная Сибирь. – 591 с.

11. *Чарнолуский В. И.* Внешкольное образование // Теория внешкольного образования (конец XIX – первая треть XX в.): хрестоматия / сост. Н. Н. Ярошенко. – М.: МГУКиИ, 2000. – С. 14–17.

УДК 371

Дейч Борис Аркадьевич

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, deich67@mail.ru, Новосибирска

ВНЕШКОЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ В РОССИИ НА ЭТАПЕ СТАНОВЛЕНИЯ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВЕКОВ): ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье рассматривается процесс развития внешкольной работы на этапе становления этого направления педагогической деятельности. Представлен анализ основных форм внешкольной работы в конце XIX – начале XX веков, деятельность ведущих педагогов-внешкольников того времени.

Ключевые слова: внешкольная работа, внешкольное образование, детские клубы, летние колонии.

Deitch Boris Arkadyevich

Ph.D., associate professor, head of the theory and methodology of educational systems department Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, deich67@mail.ru, Novosibirsk

OUT-OF-SKOOL AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES WITH CHILDREN IN RUSSIA AT THE FORMATIVE STAGE OF DEVELOPMENT (END OF XIX –EARLY XX CENTURIES): HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

Abstract. The article discusses out-of-skool activities at the formative stage of development. The main forms of out-of-skool and extracurricular activities the activities and work of the leading teachers- out-of-skool are analysed (at the late nineteenth and at the beginning of twentieth centuries) that time.

Keywords: extracurricular work, school education, children's clubs, summer colonies.

В настоящее время существует несколько подходов к периодизации истории внешкольной работы (дополнительного образования) в России. Так, Н. А. Морозова, которая считает, что о первых формах дополнительного образования в нашей стране можно говорить уже с X века, в качестве одного из самостоятельных этапов вычленяет 1859–1917 гг. как этап создания самостоятельных учреждений внешкольного (дополнительного) образования для взрослых и детей, а также дополнений к обучению в школе, училищах, профессиональных училищах, университетах, детских садах. Е. В. Смольников считает, что возникновение внешкольной работы происходит в 1905–1917 гг. В. А. Горской, придерживаясь, очевидно, официальной версии, которая связывает начало развития системы внешкольной работы (дополнительного образования) с появлением первого государственного учреждения – Биологической станции юных натуралистов, считает, что этап возникновения этой сферы педагогической деятельности можно датировать1918–1939 гг. Нам кажется правильным говорить о том, что возникновение и становление внешкольной работы с детьми как самостоятельной сферы педагогической деятельности происходит на рубеже XIX и XX веков. В 90-е годы XIX столетия происходит усиление внимания к внешкольной работе с детьми со стороны общественности, разрабатываются и апробируются различные формы деятельности, появляются первые устойчивые детские объединения, и, наконец, зарождаются основы теории внешкольной работы с детьми.

Таким образом, можно говорить о том, что в конце XIX и в первые десятилетия XX века это направление педагогической деятельности, осуществляемой ранее в тех или иных формах внешкольного образования, начинает постепенно развиваться как самостоятельная сфера. Если внешкольное образование делало акцент на реализацию образовательной и просветительской функций, то внешкольная работа с детьми в детских и подростковых клубах, кружках, колониях, на детских площадках и детских собраниях, помимо просветительской функции, была ориентирована на снижение отрицательного влияния окружающей среды через организацию позитивного, творческого, познавательного досуга детей. Формируясь постепенно как отдельная сфера общественно-педагогической деятельности, внешкольная работа с детьми тем не менее заимствовала опыт и ряд теоретических оснований внешкольного образования. Так же, как в процессе становления внешкольного образования, большую роль в организационном развитии внешкольной работы с детьми играла частная инициатива. Все создаваемые в тот период внешкольные детские учреждения существовали на средства либеральных общественных организаций и частных пожертвований. Так, С. Т. Шацкий, организатор и идейный вдохновитель одного из первых крупных российских учреждений внешкольной работы с детьми – общества «Сетлемент» – писал впоследствии о том, что финансировала его деятельность крупная буржуазия, которая, очевидно, находила для себя вполне приемлемым создавать такие учреждения, деятельность которых находилась за рамками государственной педагогики. Так же, как и внешкольное образование, эта деятельность была слабо связана с государственной системой образования, хотя различные формы внешкольной работы с детьми активно использовались воспитателями государственных образовательных учреждений – гимназий, реальных училищ и т. д. Во внешкольной работе с детьми используются положительно зарекомендовавшие себя формы и методы внешкольного образования (беседы, рассказы, чтения, экскурсии, театры и т.д.), рекомендации и требования, сформулированные для организаторов внешкольного образования, во многом подходят и для педагогов-внешкольников, работающих в детских внешкольных учреждениях. Однако в то же время получает развитие теория внешкольной работы с детьми, базирующаяся как на общепедагогических и общепсихологических закономерностях, так и на специфике педагогики клубной деятельности. Выделяются педагогические особенности внешкольной работы, развивается методическая база, формируются и апробируются педагогические идеи, подходы. В начале XX века появляются первые теоретические труды, направленные на педагогическое осмысление используемых форм и методов работы, их соответствия психофизиологическим особенностям и потребностям детей. К таковым можно отнести труды С. Т. Шацкого и его коллег («Дети – работники будущего», «Задачи общества „Детский труд и отдых”», «Бодрая жизнь»), статьи П. Ф. Лесгафта, публикации в журналах «Русская школа», «Вестник воспитания» и т.д. Но необходимо отметить, что для данного периода характерно отсутствие системности как в организации деятельности внешкольных учреждений, так и в процессе целеполагания и определения содержания деятельности. Руководители и педагоги первых учреждений внешкольной работы с детьми при организации образовательно-воспитательного процесса опирались на своё видение актуальности того или иного направления деятельности, опыт коллег и немногочисленные публикации в научной прессе. Впрочем, данная проблема кажется нам закономерной для начального этапа становления внешкольной работы и в условиях, когда инициатива их создания исходила только от прогрессивной и просвещенной общественности, без систематизации данной деятельности государственными органами. И несомненным плюсом отсутствия на данном этапе единых централизованных программ является возможность вариативности внешкольной работы, которая и реализовывалась в целом создателями первых внешкольных учреждений.

Поддерживаемые общественностью внешкольные детские заведения быстро становятся привлекательными как для молодых прогрессивно настроенных педагогов, так и для детей и подростков. Первых привлекала перспектива освоения новых форм работы

с детьми, возможность профессионального творческого роста и качественного улучшения результативности педагогического процесса в условиях нетрадиционного педагогического взаимодействия. Для подрастающего поколения значимым являлся демократический и гуманистический настрой педагогов, открытость и добровольность выбора сферы деятельности, возможность творческой самореализации в атмосфере доброжелательности. Анализ процесса развития внешкольных учреждений в преддверии революций 1917 года показывает, что, возникнув как самостоятельная деятельность, внешкольная работа приобрела педагогический статус благодаря многообразию видов, форм демократической организации детей и взрослых, опирающихся на прогрессивные идеи российской педагогики. Являясь частью социокультурной среды, внешкольные объединения активно откликались на все изменения в потребностях как самого ребенка, так и общества. К. Н. Вентцель в конце XIX века писал о том, что клубы, то есть группы детей, объединенные общими вкусами, стремлениями и желаниями, в диком виде существовали везде и всегда. И считал, что задача воспитателя заключается в том, чтобы привлечь эти группы, окружить их культурным влиянием, поставить в условия, способствующие развитию. По мнению первых основателей и идеологов этого направления педагогической деятельности, разнообразные формы внешкольной работы с детьми должны были способствовать взаимодействию детей и подростков с социальной средой, развивать их самостоятельность и самодеятельность, способствовать развитию личности. В то же время необходимо отметить, что первые детские клубы создавались в основном для организации досуговой деятельности детей рабочих и городской бедноты. А одной из важных задач этой деятельности являлась профилактика отрицательного влияния той среды, в которой эти дети росли.

Уже в конце XIX века не только в Москве и Петербурге, но и других российских городах достаточно активно начинают развиваться первые формы внешкольной работы с детьми: клубы и кружки, самодеятельные общества учащихся, летние детские колонии, спортивные площадки. В качестве примеров организации внешкольной деятельности детей называют созданные в 60-е годы XIX века клуб гимназистов (г. Чернигов), клуб юных орнитологов (г. Глухов) и спортивно-молодежный клуб в Москве . В 1899 году в Петербурге в Мраморном дворце преподаватель естественных наук Н. А. Бартошевич открыл детское учреждение, которое стало прообразом будущих станций юных натуралистов. С 1895 года в Москве работала Комиссия по организации подвижных игр на открытом воздухе. Накапливался определенный опыт подобной деятельности в «Обществах содействия физическому развитию детей». Эти общества были созданы в 1893 и 1895 годах в Петербурге по инициативе известного российского педагога П. Ф. Лесгафта, который большое значение в физическом развитии детей уделял именно подвижным играм и предлагал активно использовать как традиционные российские, так и популярные зарубежные игры.

В 1903 году начинает свою работу государственно-общественный комплекс «Детская помощь», основным направлением деятельности которого стала организация работы с детьми во внеурочное время: были созданы детские площадки, приюты, организовывались детские колонии и т.д. В начале XX века были организованы первые внешкольные учреждения, деятельность которых связывалась, в первую очередь, с культурно-просветительской работой (посещение музеев, театров, загородные прогулки, участие в хоре, концертах и др.). Многие ребята с удовольствием учились рисованию, посещали библиотеку, участвовали в дискуссиях по прочитанным книгам.

Внешкольная работа с детьми осуществлялась и в новых, перспективных учреждениях внешкольного образования – н а р о д н ы х д о м а х . Один из первых – Лиговский народный дом в Петербурге – начал свою работу в 1891 году как столовая для беднейших учеников городских народных школ. Впоследствии в нем были организованы народные чтения для детей и взрослых, библиотека, вечерние занятия со взрослыми. В 1903 году народный дом получил новое здание, выстроенное на средства графини С. В. Паниной, и в нем были открыты, в том числе, и детские собрания, «поставившие себе целью привлечь в народный дом маленьких обита-

телей углов и чердаков; дать им возможность провести хоть час дня в хорошей атмосфере – и физической, и духовной; привить им привычки разумного пользования досугом и дать им хоть некоторые навыки и умения» [3, с. 102]. В 1903–1904 годах детские развлечения и собрания в Лиговском народном доме посетили 8553 ребенка, в 1912–1913 гг. – уже 22150 детей. В 1904 году в Москве открылся городской Народный дом, при котором работал клуб для детей, по своей направленности напоминающий детскую техническую станцию. Народные дома также были открыты в Харькове, Киеве, Нижнем Новгороде, Пскове, Вологде, Уфе, Перми, Тифлисе, Баку и ряде других российских городов. Практически во всех из них в тех или иных формах была организована и внешкольная работа с детьми. Е. Н. Медынский относил народные дома к наиболее перспективным и эффективным типам внешкольных учреждений и предлагал включать в структуру народного дома детские читальни и детские клубы.

В начале XX века во многих городах в основном на благотворительные средства и средства местных педагогических обществ проводились различные массовые детские мероприятия, создавались детские парки, театры, клубы, летние колонии. Одним из первых организаторов активного досуга детей считается преподаватель из Тулы Георгий Константинович Ремизов. По его инициативе с 1909 года в московских садах и скверах стали проводиться детские массовые игры, собиравшие до 400 человек детей и взрослых. К 1912 году в Москве действовали 24 площадки для игр. В дальнейшем Московская городская Дума предусматривала создание сети специально оборудованных площадок по типу стадионов с детскими спортивными школами. Кроме игр, Г. К. Ремизов проводил с детьми экскурсии, устраивал дальние походы и поездки. В 1898 году в Москве по инициативе Московского гигиенического общества на детских площадках городских парков осуществлялась деятельность по созданию объединений по интересам для детей с ослабленным здоровьем. Им предлагались занятия в различных кружках: физкультурных, технических, художественных. В 1912 году в парках и на бульварах Москвы действовало 60 детских площадок, а к 1914 г. – 75. В 1917 году образовался «Союз обществ попечения о детях», включавший 19 районных обществ [1].

Говоря об истории внешкольной работы нельзя не обратиться к деятельности С. Т. Шацкого, А. У. Зеленко, Л. К. Шлегер по созданию и организации деятельности одного из первых детских клубов в России. Идея создания такого клуба возникла у С. Т. Шацкого и А. У. Зеленко в период работы в Щелковской детской колонии летом 1905 года. Там же ими был получен и первый педагогический опыт организации внешкольной работы с детьми. Нужно отметить, что внешкольная работа с детьми, проводимая С. Т. Шацким и его коллегами, с самого начала носила не только досуговый, но и социально-педагогический характер. Созданное ими в 1906 г. на окраине Москвы общество «Сетлемент», включающее в себя «Дневной приют для приходящих детей Сущевского попечительства о бедных», детскую колонию и детский сад, объединяло детей городских окраин, социальная среда которых оказывала негативное влияние на их личностное формирование. Между тем сам С. Т. Шацкий, признавая начальным звеном в развитии ребенка его естественную природную основу, большое значение в процессе формирования личности придавал именно влиянию социальной среды. В своей статье «Задачи общества „Детский труд и отдых”» он пишет о том, что «создавая наше общество, мы имеем в виду те коренные недостатки условий детской жизни, которые вытекают из неблагоприятных условий жизни города. Мы глубоко убеждены, что в деятельности городского общества существует пробел, все более и более расширяющийся… Пробел этот состоит в том, что жители города почти не тратят сил на устройство разумной, развивающей обстановки для городских детей. А между тем, достаточно хотя бы немного приглядеться к их жизни, чтобы признать и весь ужас ее, и насущную необходимость придти ей на помощь» [6, с. 121]. Эту проблему видели и многие другие педагоги-внешкольники начала XX века. В частности, учителя Замоскворечья, занимающиеся внешкольной работой с детьми, обосновывали ее необходимость и актуальность следующим образом: «Антигигиеническая обстановка семейной жизни,

сырость, теснота и отсутствие свежего воздуха при недостаточном питании разрушает нежный детский организм, а невежество окружающей среды, отсутствие призора и разлагающее влияние улицы губительно отзываются на впечатлительной душе ребенка, предоставленного самому себе» [4, с. 49]. Подтверждение того, что внешкольная работа с детьми зарождалась во многом как средство профилактики отрицательного влияния среды на формирующуюся личность подростка, можно найти и у современных исследователей. Так, Т. А. Ромм, опираясь на работы В. Д. Семенова, пишет о том, что в деятельности С. Т. Шацкого и его коллег по организации детских клубов и колонии «Бодрая жизнь» в Калужской области, по сути, была предпринята попытка создать воспитательный коллектив трудных детей и подростков, используя его как мощный инструмент профилактики безнадзорности [5].

Предлагая детям разнообразную клубную деятельность, педагоги «Сетлемента» тем самым не только предоставляли возможность воспитанникам реализовать свои интересы, но и на определенное время включали воспитанников в педагогизированную среду детского учреждения, способствовали удовлетворению их культурных и социальных потребностей, пытались противостоять негативным влияниям микросоциума. «В чем худшее, что дает улица? В беспорядочности впечатлений, в невозможности получить навыки основательно что-либо сделать, размышлять, в создании неустойчивых настроений. Улица возбуждает нервы, создает дикие характеры, подавляет сдерживающие центры и разумную волю… . Что мы можем противопоставить улице? Определенность впечатлений, настойчивость в работе, привычку к труду. Но это будет скучно. Да, но не всегда так. И это не будет так, если мы создадим простор для детской общительности, если мы предоставим детям возможность удовлетворять их потребности созидания, исследования, если создадим условия для проявления детского творчества» [7, с. 123].

Детская колония, организованная С. Т. Шацким и его сподвижниками, была не первой попыткой организации внешкольной работы с детьми в летний период. Инициатором организации летнего отдыха городских ребят в России считают попечительницу Московского городского народного училища Елизавету Николаевну Орлову. В 1887 году в своем имении в Фандееве она создала первую детскую летнюю колонию. Основными занятиями детей были труд, наблюдения за природой, походы и учеба. В то время опыт создания подобных колоний уже имелся в Америке и ряде европейских стран (Германии, Франции, Швеции и т.д.). Такие колонии были предназначены для детей из беднейших слоев населения и позволяли таким детям провести некоторое время в благоприятных условиях на свежем воздухе. Более того, уже в конце XIX века в США появляется предшественник современных пришкольных лагерей – летние каникулярные школы. Первая такая школа была открыта в 1894 году в Нью-Йорке, затем в Бостоне и Чикаго. В 1897 году в Нью-Йорке было открыто 10 каникулярных школ, предлагающих организованные формы досуга шести тысячам детей. Летние каникулярные школы также были предназначены для детей, которые в период летних каникул «бегают по улицам без надзора, подвергаясь всевозможным дурным влияниям, всяческим физическим и нравственным заразам» [там же, с. 61]. Деятельность, предлагаемая детям в каникулярных школах, в основном заключалась в том, что «утром дети собираются в школьных залах для каких-нибудь устных занятий, слушают интересное чтение; после полудня они свободно играют во дворе» [2, с. 62]. Деятельность таких школ осуществлялась за счет частных пожертвований. В российском опыте к одному из первых прототипов летнего лагеря дневного пребывания можно отнести санкт-петербургский народный сад на Прудках, открытый в 1895 году. Под руководством выпускниц педагогических курсов имени Ф. Фребеля дети занимались физическими упражнениями и играми, ручным трудом и некоторыми видами умственных занятий. Занятия в детском саду проходили ежедневно с 10 часов утра до 7 часов вечера, и в отдельные дни число посещавших его детей приближалось к шестистам.

К особенностям организации внешкольной работы с детьми в конце XIX – начале XX веков исследователи относят то, что работа многих детских объединений происходила по инициативе взрослых, которые стреми-

лись полностью организовать жизнь детей. Такой подход, с одной стороны, делал эту деятельность более продуманной и подготовленной, способствовал событийности внешкольной деятельности, яркости проводимых мероприятий, но, с другой стороны, не побуждал к активности детей, не создавал возможностей для самореализации. Одним из первых это отметил С. Т. Шацкий, который свою педагогическую деятельность стремился организовать как взаимодействие равноправных партнеров. Он считал, что основная идея детского клуба – создание центра, где организуется детская жизнь на основании требований, исходящих из детской породы. И в то же время отмечал, что в основном детские учреждения организуются на основе тех требований, которые предъявляют к детям общество и государство, не считаясь с требованиями ребенка. Можно заметить, что данное наблюдение С. Т. Шацкого во многом остается актуальным и сегодня.

Таким образом, можно говорить о том, что к октябрьским событиям 1917 года в нашей стране были сформированы в определенной мере потребности достаточной части населения во внешкольной работе с детьми, передовой прогрессивной интеллигенции – в организации этой деятельности, педагогической общественности – в участии во внешкольной работе. Внешкольная работа с детьми в детских и подростковых клубах, кружках, колониях, на детских площадках и детских собраниях, помимо просветительской функции, была ориентирована на снижение отрицательного влияния окружающей среды через организацию позитивного, творческого, познавательного досуга детей. После установления в России советской политической системы начался новый этап в развитии внешкольной работы.

Библиографический список

1. *Зеленко А. У.* Детские парки. – М.; Л., 1938. – 92 с.

2. *Компэйрэ Г.* Народное образование в Соединенных Штатах // Русская школа. – 1899. – №7, 8. – С. 60–66.

3. Медынский Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Наука, 1918. – 336 с.

4. Романов А. П. Детские и подростковые клубы в системе общественного воспитания в СССР. – М.: Просвещение, 1990. – 156 с.

5. Ром Т. А. Социокультурные особенности развития отечественной социальной педагогики // Философия образования. – 2005. – №2(13). – С.127–133.

6. Шацкий С. Т. Наше педагогическое течение. – Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Просвещение, 1980. – Т. 1. – С. 217–289.

7. Шацкий С. Т. Задачи общества «Детский труд и отдых». – Избр. пед. соч.: в 2 т. – М.: Просвещение, 1980. – Т. 1. – С. 112–134.

УДК 159.923

Ваниева Виктория Юрьевна

Старший преподаватель кафедры специальной психологии Северо-Осетинского государственного педагогического института, vvanieva@yandex.ru, Владикавказ

Юрловская Иллона Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедры специальной психологии Северо-Осетинского государственного педагогического института, illona1978@mail.ru, Владикавказ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦВЕТОВОГО ИГРОТРЕНИНГА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Аннотация. Представленная статья посвящена использованию в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи цветового игротренинга, авторской методики Н.В. Погосовой. Полученные в ходе практической работы результаты подтверждают обоснованность выбора данной технологии как средства оптимизации коррекционно-развивающего процесса в виде интегрированных занятий, объединяющих логопедию, психологию и изодеятельность.

Ключевые слова: цветовой игротренинг, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, коррекционно-развивающий процесс, интегрированные занятия.

Vanieva Victoria Yurievna

Senior lecturer in special psychology of the North-Ossetian State Pedagogical Institute, vvanieva@yandex.ru, Vladikavkaz

Yurlovskaya Illona Alexandrovna

Ph.D., Associate Professor, Head of Special Psychology of the North-Ossetian State Pedagogical Institute, illona1978@mail.ru, Vladikavkaz

USING A COLOUR PLAYING TRAINING IN SPEECH THERAPY WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WHO HAVE SPEECH DISORDERS

Abstract. The given article is dedicated to the use of color playing training in the corrective work with the children of pre-school age wing defects of speech based on the principles singled out by H.V.Pogosova. The results got in the process of the practical work prove well-founded choice of the given technology as optimal means of corrective and developing process in the form of diversified lessons uniting speech therapy, psychology and art.

Keywords: colour playing training, phonetic deficiency of speech, general deficiency of speech, corrective and developing process, diversified activities.

Воспитание гармоничной личности должно начинаться с самых ранних лет жизни, ведущая роль в этом процессе принадлежит дошкольным учреждениям – начальной ступени в системе образования.

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста, показал, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растёт. Имея полноценный слух и интеллект, они, как правило, не готовы к усвоению школьной программы либо из-за недостаточного развития фонематического восприятия и дефектов звукопроизношения (фонетико-фонематическое недоразвитие речи), либо из-за поражения всех компонентов речевой системы (общее недоразвитие речи). Эти

дети составляют основную группу риска по неуспеваемости, особенно при овладении письменной речью.

Речь является одной из сложных высших психических функций человека, обеспечиваемых деятельностью головного мозга. Не существует речевых расстройств, при которых вследствие функционирования межсистемных связей, не отмечались бы психологические нарушения. У ребенка с нарушениями речи при отсутствии соответствующих коррекционных мероприятий замедляется темп интеллектуального развития. Речь, как один из наиболее мощных факторов развития ребенка, оказывает большое влияние на формирование его личности, волевые качества, характер, взгляды, убеждения, отражает социальную среду, в которой растет ребенок. Речевое недоразвитие обычно сочетается с отставанием в общем психическом развитии. Дети с речевыми нарушениями часто имеют органические или функциональные отклонения в центральной нервной системе.

В литературе нет данных, свидетельствующих о том, какой процент выпускников речевых групп всё-таки имеют трудности в овладении чтением и письмом. Но из опыта работы логопедов мы знаем, что большинству детей при выпуске рекомендуется школа, где работает логопед.

В настоящее время остро встает вопрос о поисках новых форм организации коррекционной деятельности, повышения эффективности логопедической работы. Все чаще логопеды используют нетрадиционные технологии: фитотерапию, ароматерапию, стоунтерапию, точечный массаж. Н. М. Погосова предлагает еще одно, на наш взгляд, необыкновенно интересное средство коррекции речи цветовой игротренинг [4]. «Цветовой игротренинг» – это авторская программа, направленная на комплексное развитие ребенка и коррекцию речи, формирование волевых качеств и творческих способностей, гармонизацию эмоционального состояния. Мало того, что эта технология позволяет успешно работать над всеми сторонами речи и языка, но она создает небывалый уровень мотивации детей.

Не секрет для любого логопеда, что повторяющиеся из занятия в занятие упражнения на автоматизацию и дифференциацию звуков порой вызывают у детей откровенную скуку. Но когда мы используем яркие краски, рассматриваем подобранные по цвету предметы, сочиняем о них различные истории и сказки, процесс развития и коррекции речи происходит интересно, ярко, на эмоциональном подъеме.

Значение цвета в жизни человека велико и многообразно. Все, что мы видим, мы видим при помощи цвета и благодаря цвету. Проблемами цвета в настоящее время занимается целый ряд наук, каждая из которых изучает цвет с интересующей ее стороны: физику интересует энергетическая природа цвета; физиологию – процесс восприятия цвета человеческим глазом; биологию - значение цвета в жизнедеятельности живых и растительных организмов; психологию – проблема восприятия цвета и воздействия его на психику, способность вызывать различные эмоции. А теория цвета в живописи занимается эстетическими свойствами цвета.

Со времен И. В. Гете принято, что за определенным цветом достаточно жестко закреплены определенные эмоции. По мнению ряда психологов [1; 6], большинство людей считают, что красный цвет вызывает активность и возбуждение, желтый – радость и интерес, зеленый – покой и расслабление, синий – покой и грусть. Крупнейший русский невропатолог В. М. Бехтерев исследовал влияние цветовых ощущений на скорость психических процессов. Существует мнение, что цвета одежды ребенка могут оказать воздействие на его формирующийся характер [5]. П. В. Яньшин [6], раскрывая психосемантические характеристики цвета, называет цвет феноменом «загадочным», который сопровождает нас повсюду каждое мгновение. Цвет – источник многих парадоксов мышления. «Изучение цвета по японской системе «Ироритай» - пишет художник-педагог Б. М. Неменский, – дает возможность довольно широко развить различительные и аналитические возможности зрения. Это приносит огромную пользу человеку в дальнейшей жизни, кем бы он не стал и чем бы не занимался. Это развитие мозга, развитие особых ассоциативных форм мышления» [3].

Человек давно отметил определенные свойства цветов и их воздействие на живые организмы. У каждого цвета свои специфические свойства и сила. Цвет воздействует

на эмоциональный настрой человека независимо от того, ощущает ли человек его воздействие. Свойства человеческой души, качество характера, коммуникабельность и вообще суть каждого из нас характеризуют определенные цвета. Здоровый уравновешенный человек находится в гармоничных отношениях со всеми цветами. Случаи явного предпочтения одних цветов или откровенной неприязни к другим свидетельствуют о некоторой неуравновешенности. Любуясь цветом, насыщая цветом свои органы чувств, ребенок становится более восприимчивым и чувствительным. Он наполняется энергией, начинает ощущать себя в гармонии с Природой, в гармонии с Космосом.

Используя в несколько модифицированном варианте методику Н. М. Погосовой, мы постарались в своей работе соединить, казалось бы, несоединимые вещи: погружение в мир цвета и развитие речи. Каким образом могут быть связаны процессы восприятия цвета и становление важнейшей психической функции?

Нами проводились занятия по цветовому игротренингу с детьми, страдающими фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи одном из дошкольных учреждений города Владикавказа. Их нельзя было строго классифицировать и относить к чисто логопедическим, психологическим или к каким-либо иным. Эти занятия раскрывают широкий спектр воздействия на ребенка, объединяя в себе психологию, изодеятельность и логопедию, решая специфические речевые и неречевые задачи.

Формирование и коррекция звукопроизношения. Использование цвета в период автоматизации может превратить скучную работу в интересную, живую и творческую. Дети берут в руки предметы и игрушки определенного цвета, выполняют с ними разнообразные действия, моделируют ситуации. Все действия обговариваются. Нужный звук повторяется многократно, а дети получают удовольствие от процесса работы с цветом. Необходимо отметить два небольших ограничения, с которыми приходится мириться. Автоматизация звука в цвете возможна лишь на более продвинутом этапе, когда ребенок уже легко произносит поставленный звук в словах (в разных позициях).

Если в названии цвета встречаются два трудных для произношения звука, то один из звуков у ребенка должен быть либо сохранным, либо полностью автоматизированным.

1. Автоматизация звука «Р»: красный, розовый, серый, черный.

2. Автоматизация звука «Рь»: сиреневый, серебряный. коричневый.

3. Автоматизация звуков «С» и «Сь»: красный. синий. серый, серебряный.

4. Автоматизация звуков «З» и «Зь»: золотой, розовый, зеленый.

5. Автоматизация звука «Ж»: желтый, оранжевый.

6. Автоматизация звука «Л»: белый, золотой, голубой, желтый.

7. Автоматизация звука «Ль»: зеленый, фиолетовый.

8. Автоматизация звука «Ч»: черный, коричневый.

Очень хорошо использовать цвет и для дифференциации звуков. Возьмем, например, желтый цвет. Детям предлагается найти среди желтых предметов сначала те, что содержат в своем названии звук «ж» (желтая жаба, желтый жук, желтая одежда и т.д.), а потом те в которых встречается звук «з» (желтая змея, желтый зонтик, желтый зайчик, желтая звезда и т.д.). А сначала автоматизация на материале грамматических категорий. Например, на этапе появления звука для фиксации внимания ребенка на его звучании и артикуляции мы использовали картинки-символы, игрушки для звукоподражания. На этапе усвоения и автоматизации поставленного звука применялись фронтальные занятия – увлекательные путешествия то в «Красную страну», то в «Оранжевую». Соблюдался принцип постепенности и тщательно отбирался дополнительный материал, включая песни.

Обогащение и активизация словаря. В процессе занятий по цвету создавались благоприятные условия для развития словарного запаса детей, обогащения словаря и его активизации. Так как на занятии дети знакомились, рассматривали и манипулировали с множеством интересных предметов подобранных по цвету, нужно было обозначить предмет, представить, описать его. К примеру, на занятии «Золотой цвет» девочка даже образовала «свое» слово – «золотобристое» платье у феи.

Формирование грамматического строя. Наши занятия позволили работать со следу-

ющими категориями:

– согласование существительных с прилагательными в роде и числе (синий василек, синяя страна, синее небо, синие сливы);

– изменение прилагательных вместе с существительными по падежам (синий василек; синего василька; подошел к синему васильку; вижу синий василек; любуюсь синим васильком; мечтаю о синем васильке);

– практическое усвоение предлогов; изменение глаголов с помощью приставок (розовая бабочка вылетела из розовой комнаты; розовая бабочка прилетела на розовую поляну; розовая бабочка подлетела к розовой гвоздике; розовая бабочка перелетела на розовую звезду);

– согласование количественных числительных с прилагательными и существительными разных родов (одна розовая ягода, две розовые ягоды, пять розовых ягод);

– составление предложений по демонстрации действий (я положил на желтую салфетку желтого жука; я рисую желтым карандашом желтого жирафа; желтая жаба скачет по желтой дорожке);

– подбор родственных слов (зеленый, зеленка, зелень, зеленеют, позеленел, зеленоглазый).

Развитие связной речи. На занятиях с использованием цвета дети знакомятся со сказками, сюжетный материал которых строится на одном или нескольких звуках. Дети, просматривая сказку, беседуют по её содержанию, выполняют различные упражнения, связанные с грамматическим оформлением слов, а также драматизируют отрывки. Нужный звук, таким образом, повторяется многократно, а дети получают удовольствие от занятия. Кроме решения множества речевых задач мы получили неожиданные результаты: дети научились расслабляться, ощущать свое тело, чувствовать, осознавать. Фиксация внимания на дыхании помогала успокоить возбужденный ум. Подсознательно легковозбудимые дети, стремясь к отдыху и успокоению, брали коробку с синими игрушками, облачались в синюю накидку. А заторможенные и вялые выбирали для игр красный цвет. Так корректировались определенные психологические проблемы.

Ниже приведены некоторые виды работ на примере разных цветов, которые могут широко использоваться как специалистами, так и педагогами в логопедической работе.

1.Упражнение «Положи и скажи»: упражнение в согласовании прилагательных, обозначающих цвет, с существительными в роде и числе; развитие диалогической речи; автоматизация звука «С» или «Р».

2.Упражнение «Чёрные пуговицы»: контрастное напряжение и расслабление кистей; развитие фразовой речи при ответах на вопросы и умения свободно и легко излагать свои мысли; формирование умения плавно и длительно выдыхать; автоматизация звука «р» (или «ч»).

3. Упражнение «Ах, как вкусно!»: формирование вкусовых образов и развитие умения описывать свои ощущения словами; автоматизация звука «рь» (или «ч»).

4. Составление описательного рассказа «Яблоко».: развитие связной речи и способности составлять описательные рассказы с опорой на анализаторы; автоматизация звука «л» (или «ж»).

Таким образом, комплексный интегрированный подход, гибкое применение здоровьесберегающих, игровых технологий обеспечили хорошие результаты коррекции речи, повышение мотивации к логопедическим занятиям, повышение эффективности коррекционного воздействия на детей с речевыми нарушениями.

Библиографический список

1. *Бреслав Г. Э.* Цветопсихология и цветолечение для всех. – СПб.: Б.&К., 2000. – 212 с.

2. *Крюкова С. В., Слободняк Н. П.* Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программа эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Генезис. 2003. – 208 с.

3. *Неменский Б. М.* Мудрость красоты. – М.: Просвещение, 1979. – 218 с.

4. *Погосова Н. М.* Цветовой игротренинг. – СПб.: Речь. 2007. – 152 с.

5. *Серов Н. В.* Лечение цветом. – СПб.: Крисмас, 1997. – 108 с.

6. *Яньшин П.В.* Введение в психосемантику цвета. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 189 с.

УДК 346.6

Бабенкова Екатерина Валерьевна

Специалист по охране прав детства, отдела семьи, назначения и выплаты детских пособий Управления социальной защиты населения Октябрьского муниципального района Челябинской области, Katrin.24.10.1976@mail.ru, Челябинск

ЭТАПЫ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. Значительный рост социального сиротства в России привел к увеличению опекаемых и приемных семей. В этой связи Управлениями социальной защиты населения, предпринимаются активные попытки по реабилитации детей группы риска этой категории.

Ключевые слова: дети-сироты, группа риска, ресоциализация, социальная реабилитация, этапы реабилитации, индивидуальная комплексная реабилитация.

Babenkova Ekaterina Valerievna

Expert on the protection of childhood, of family, allocation and payment of Child Benefit Office of Social Welfare October municipal district of Chelyabinsk region, Katrin.24.10.1976@mail.ru, Chelyabinsk

STAGES SOCIALLY - REHABILITATION WORK WITH CHILDREN, REMAINING WITHOUT CARE OF PARENTS

Annotation. A significant increase in child abandonment in Russia led to an increase in wards and foster families. In this regard, Department of Social Welfare, made active efforts to rehabilitate children at risk in this category.

Key words: orphan children, vulnerable group, resocialization, social rehabilitation, the stages of rehabilitation, Individual comprehensive rehabilitation

В современной России существенными признаками стали: значительное увеличение размеров социального сиротства, появление, его новых характеристик, определяемых продолжающимся ухудшением жизни российской семьи, падением нравственных устоев, безнадзорность огромного количества детей, практически во всех регионах страны. Основной причиной детской безнадзорности, является нежелание многих родителей заниматься воспитанием своих детей, пьянство и аморальный образ жизни.

Динамика последних пяти лет показывает, что медленно, но неуклонно растет количество детей переданных под опеку, попечительство, приемные семьи в Октябрьском муниципальном районе Челябинской области (рисунок 1).

Основными причинами неблагополучия семей в Октябрьском муниципальном районе Челябинской области, дети из которых были переданы под опеку, попечительство, приемные семьи являются: неисполнение родительских обязанностей по какой-либо причине – 73 ребенка; алкоголизм родителей или одного из них – 61; трудное материальное положение семьи – 54; дети родители которых умерли – 23; родители детей, находящие в местах лишения свободы – 7; родители, имеющие заболевания (признаны недееспособными, туберкулез, ВИЧ) – 5; родители, находящиеся в розыске – 2. Во многих случаях причины неблагополучия сочетаются.

Главным социальным фактором, влияющим на становление личности, является семья. Для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – это приемная семья, опека или попечительство. В зависимости от состава семьи, от отношений в семье к членам семьи и к окружающим людям человек смотрит на мир положительно или отрицательно, формирует свои взгляды, строит свои отношения с окружающими. В семье такой ребенок получает не первый жизненный опыт, поэтому очень важно, правильно подбирать кандидатов в опекуны или приемные родители.

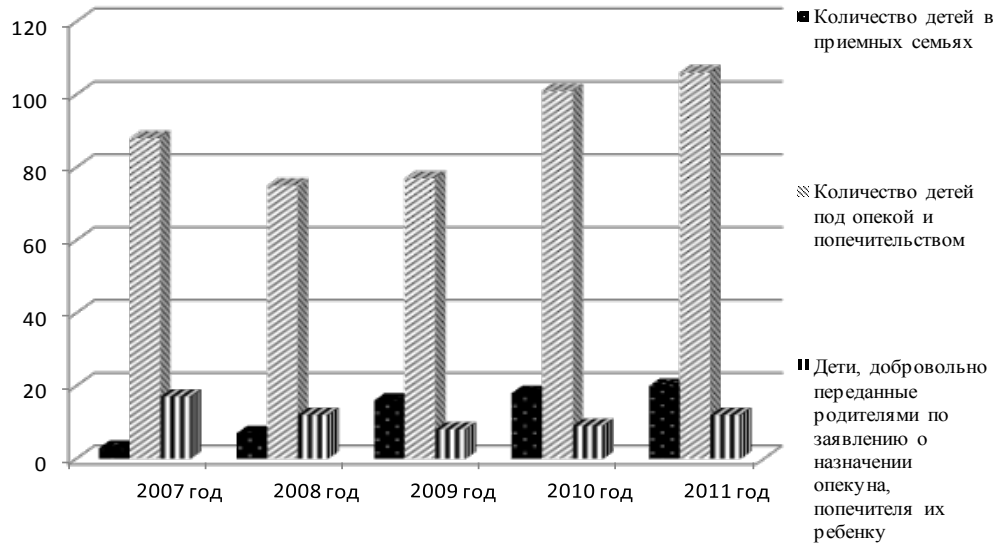


Рис. 1. Динамика увеличения численности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей за период с 2007 по 2011 годы

Особенностью детей группы риска является то, что они находятся под воздействием объективных нежелательных факторов, которые могут сработать или нет. Поэтому требуется особое внимание и комплексный подход с целью нивелирования неблагоприятных факторов и создания условия для оптимального развития детей. Слово «риск» означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти или не произойти. Поэтому, когда речь идет о детях группы риска, подразумевается, что несовершеннолетние находятся под воздействием нежелательных факторов [4].

По данным нашего исследования, несовершеннолетние группы риска – это дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, имеют следующие социальные приоритеты (диаграмма рисунок 2).

Смысл жизни и ценностные ориентации у детей группы риска отличаются по многим проявлениям от детей, воспитывающихся в нормальных условиях. Реализация ценностей осуществляется путем самоутверждения в том, что кажется им особенно важным: проявления независимости, смелости граничащей с нарушением закона, путем принятия особой жизненной позиции в обществе.

Дети подверженные риску уверены в том, что от них ничего не зависит, поэтому ищут себе покровителей, их не интересует общественное признание, а собственный статус в обществе. Склонность к свободе, независимости приводит к поиску деятельности, которая приносит только материальное

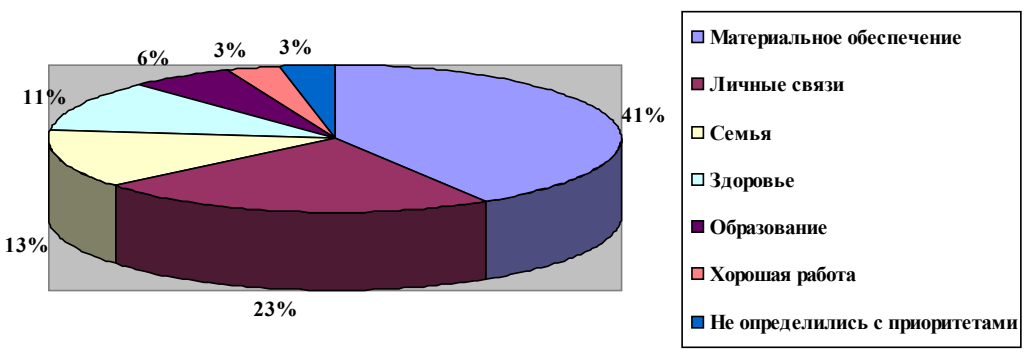


Рис. 2. Диаграмма приоритетов детей под опекой, попечительством, приемных детей

удовлетворение, а в способах «добывания» средств проявляется неразборчивость.

Опрос, проведенный среди сотрудников МКУСО СРЦ «Надежда», инспекторов по охране прав детства школ, социальных педагогов Октябрьского муниципального района дал следующие результаты. Для детей группы риска характерны следующие специфические особенности личности и жизни:

1) неумение общаться с людьми вне учреждения, трудности с установлением контактов со взрослыми и сверстниками, отчужденность и недоверие к людям, отстраненность от них – считает 42% опрошенных;

2) нарушения в развитии чувств, не позволяющие понимать и принимать других, опора только на свои желания и чувства – считает 37 %;

3) низкий уровень социального интеллекта, мешающий понимать общественные нормы, правила, необходимость соответствовать им, находить себе подобных и свой круг общения – 48 %;

4) слабо развитое чувство ответственности за свои поступки, безразличие к судьбе тех, кто связал с ними свою жизнь – 59 %;

5) потребительская психология отношения к близким, государству, обществу и нежелание отвечать самому за свои поступки, что выражается в рентных установках – 66 %;

6) неуверенность в себе, низкая самооценка, отсутствие постоянных друзей и поддержки с их стороны – 41 %;

7) несформированность волевой сферы, отсутствие целеустремленности, направленной на будущую жизнь, чаще всего целеустремленность проявляется в достижении ближайших целей: получить желаемое, привлекательное и др. – 66 %;

8) несформированность жизненных планов, потребность в жизненных ценностях, связанных с удовлетворением самых насущных потребностей (в еде, одежде, жилище, развлечениях) – 69 %;

9) низкая социальная активность, проявление желания быть незаметным человеком, не привлекать к себе внимания - 42 %;

10) склонность к аддиктивному поведению – злоупотребление одним или несколькими психоактивными веществами без признаков зависимости (курение, употребление алкоголя, легких наркотиков, токсичных и лекарственных веществ и т.д.) – 71 %;

11) склонны к свободе и независимости – считают 84 % опрошенных;

12) склонны к такой деятельности, которая приносит только материальное удовлетворение – 84 %;

13) 73 % опрошенных считают, что несовершеннолетние группы риска неразборчивы в «добывании» средств – для красивой жизни.

Дети группы риска, заканчивающие школу хотят жить самостоятельно, отдельно, не зависеть ни от кого, однако боятся самостоятельности, так как понимают, что без поддержки им не выжить. Эта двойственность чувств и желаний приводит к неудовлетворенности своей жизнью и собой.

Реабилитация детей группы риска, создание для них оптимальных условий для полноценной жизнедеятельности, интеграция в общество относятся к числу главных государственных задач.

Реабилитационная работа с детьми группы риска неотъемлимая часть социализации несовершеннолетних. Социальная реабилитация – системный, целенаправленный процесс возвращения, включения, реинтеграции в общество (семью, школу, класс, коллектив сверстников), который способствует полноценному функционированию в качестве социального субъекта.

Психолого-педагогическая реабилитация нами рассматривается как процесс восстановления психических проявлений и способностей ребенка группы риска после какого-либо нарушения. Вследствие чего создается определенное равновесие в психике и поведении ребенка, отвечающее норме, адекватной его возрасту и требованиям среды. Дающее возможность восстановления ребенка - как субъекта деятельности, общении в условиях обучения и воспитания. Эта реабилитация - является перевоспитанием [5].

Правильно организованный социально-реабилитационный процесс помогает в восстановлении социального статуса, утраченных или несформированных социальных навыков детей группы риска, переориентация их социальных установок за счет включения в новые позитивно ориентированные отношения и виды деятельности педагогически организованной среды. Несовершеннолетний, оставшийся без попечения родителей проходит три этапа: адаптационный,

период частичной неустойчивой ресоциализации и полной ресоциализации.

Первый адаптационный этап: изначально несовершеннолетний группы риска, переживает процесс адаптации, который значительной степени определяет его с друзьями. Период адаптации предполагает ломку стереотипа «трудный ребенок», в глазах ребенка должна быть развенчана вся атрибутика уличной субкультуры, которая имела большое значение. Изначально большинство детей внешне мотивированы: им нравится физическая закалка, приобретение чувства уверенности, защищенности в своей дворовой среде. На этом этапе основной задачей является формирование внутренней мотивации.

Второй этап характеризуется частичной неустойчивой ресоциализацией. Несовершеннолетние вовлекаются в коллективную деятельность, принимаются нормы и правила коллектива, это время отказа от асоциальных форм поведения, пересмотр прежних социальных установок, оценок своего поведения, общественного мнения в школе, в кругу друзей. Для преодоления негативных установок необходима тесная работа основных институтов социализации (школы, семьи, органа опеки и попечительства).

Третий этап: окончательной ресоциализации, на этом этапе происходит завершение процесса ресоциализации. У ребенка складываются более или менее твердые убеждения, социальные ориентации, взгляды, происходит профессиональное самоопределение, формируется способность к самоанализу, самовоспитанию, самосознание, появляется желание участвовать в общественной жизни, в труде. Перевоспитание – это основа процесса ресоциализации, внесение изменений в ценностные ориентации, смысловые установки совместно с влияниями, предполагающими изменения в развитии личности определяют как коррекцию. Коррекция имеет свои функции [1]:

– восстановительную, она предполагает восстановление положительных качеств, которые были у несовершеннолетнего группы риска до появления трудновоспитуемости, обращение к памяти подростка о его добрых делах;

– компенсирующую, которая заключается в формировании у ребенка группы риска стремления компенсировать недостатки успехом в увлекающей его деятельности (в спорте, труде, других видах деятельности);

– стимулирующую, направленную на активизацию положительной общественно полезной деятельности несовершеннолетнего оставшегося без попечения родителей; эта функция осуществляется посредством осуждения или одобрения (небезразличного, эмоционального отношения к личности ребенка и его поступкам);

– исправительную, связанную с исправлением отрицательных качеств несовершеннолетнего, которая предполагает применение разнообразных методов коррекции поведения (поощрение, убеждение, пример и др.).

По мнению С. А. Беличевой процесс ресоциализации часто затруднен тем, что социальная дезадаптация всегда представлена не в «чистом виде». Встречаются сложные сочетания различных форм социальной, психической, патогенной дезадаптации. В таких случаях применяются реабилитационные меры воздействия на личность несовершеннолетнего группы риска.

Реабилитация - подразумевает комплекс медицинских, социально-экономических, профессионально-педагогических и юридических мер, направленных на восстановление нарушенных функций, социального отклонения. Реабилитацию можно выделить стихийную и организованную. Стихийная предполагает, что несовершеннолетний группы риска интуитивно налаживает отношения с собственным организмом и окружающей средой на приемлемом для себя уровне [2; 6].

Процесс социальной реабилитации имеет длительный характер. Своевременно организованная реабилитация сокращает сроки восстановления социальной нормы, повышает качество самостоятельной работы личности за счет профессиональной помощи. Дети – сироты и дети, оставшиеся без полпечения родителей нуждаются в мерах социальной реабилитации. В Октябрьском муниципальном районе индивидуальные мероприятия по комплексной социальной реабилитации начинаются с момента издания определения ребенка под опеку/попечительство/приемную семью.

Опираясь на исследования О. Зыкова, Л. Я. Олифиренко, Т. И. Шульга [3; 5; 6] был

разработан план индивидуальной комплексной социальной реабилитации детей группы риска.

Успешная реализация модели индивидуальной комплексной реабилитации возможна при создании определенных условий и проведении ряда мероприятий на каждом из этапов в разных сферах реабилитации.

1) определение первоначального реабилитационного потенциала:

а) социально-бытового: проверка документов (свидетельство о рождении, документы по ограничению и лишению родительских прав, приговор суда, справка о прописке и т.д.); сбор информации об уровне социально-бытовой реабилитации; оценка возможностей развития социально-бытовых навыков;

б) медицинского: первичное медицинское обследование; сбор анамнестических данных; плановое медицинское обследование для подготовки рекомендаций;

в) психологического: выявление острых психологических проблем; сбор психологического анамнеза; оказание психологической поддержки при наличии кризисного состояния;

г) педагогического: проверка соответствия знаний уровню образования; выявление педагогических проблем; подготовка рекомендаций по обучению;

д) социально-трудового: сбор информации о трудовой установке и профессиональных интересах; наблюдение за отношением к труду и определение профессиональных способностей; выработка рекомендаций по профессиональной адаптации.

2) составление индивидуальной комплексной программы реабилитации:

а) социально-бытовой: разработка плана формирования и развития навыков самообслуживания; участие в составлении комплексной программы;

б) медицинской: разработка программы медицинской реабилитации; участие в составлении комплексной программы;

в) психологической: разработка программы психологической реабилитации; участие в составлении комплексной программы;

г) педагогической: разработка плана индивидуального обучения и физического воспитания; участие в составлении комплексной программы;

д) социально-трудовой: разработка плана профессионального обучения; участие в составлении комплексной программы.

3) реализация разработанной программы и ее периодическая корректировка:

а) социально-бытовая: адаптация ребенка к условиям жизни учреждения, социально-бытовое обучение и воспитание; корректировка комплексной программы реабилитации;

б) медицинская: периодическое медицинское обследование; направление на санаторно-курортное лечение по показаниям; корректировка комплексной программы реабилитации;

в) психологическая: психологическая диагностика; психологическая коррекция выявленных нарушений адаптации; индивидуальные психологические консультации; корректировка комплексной программы реабилитации;

г) педагогическая: развивающее обучение; организация воспитательной работы; корректировка комплексной программы реабилитации;

д) социально-трудовая: профессиональная ориентация; выявление профессиональных способностей; трудовое обучение и воспитание положительного отношения к труду; корректировка комплексной программы реабилитации.

4) выдача рекомендаций воспитаннику: социально-бытовых, медико-физиологических, медико-психологических, психолого-педагогических: рекомендации по обучению и физическому воспитанию, социально-трудовых.

5) непосредственное отслеживание жизнедеятельности воспитанника:

а) социально-бытовой: консультации по социально-бытовым вопросам и оказание помощи в кризисных бытовых ситуациях;

б) медицинской: медицинские консультации и оказание медицинской помощи;

в) психологической: психологические консультации и оказание психологической помощи;

г) педагогической: психолого-педагогические консультации;

д) социально-трудовой: психолого-педагогические консультации.

Нами был разработан комплекс педагогических условий, который включает в себя:

– организацию социально-экономической поддержки,

– организацию оказания юридической помощи несовершеннолетним,

– реализация индивидуального и дифференцированного подходов при организации социально-педагогической поддержки,

– патронажное сопровождение семей, в которых находятся несовершеннолетние группы риска,

– создание групп детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с рефлексивной направленностью (коррекционно-развивающее направление),

– использование педагогических технологий в процессе социально-реабилитационной поддержки (мероприятия по профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних группы риска),

– повышение социально-реабилитационной компетентности специалистов работающих с детьми группы риска,

– создание структуры социально-реабилитационной поддержки (взаимодействие органов государственной власти),

– включение опекаемых, подопечных, приемных детей в значимую деятельность семьи, школ.

Таким образом, эффективность условий по социальной реабилитации детей группы риска достигается комплексом реабилитационных мер: медицинских, психологических, профессиональных, социальных. Степень социально-реабилитационной эффективности определяется уровнем социализации ребенка, его способностью адаптироваться в обществе.

Библиографический список

1. *Беличева С. А.* Диагностика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков: Пособие для психологов, педагогов, психосоциальных и социальных работников. – М.: Просвещение, 1999. – 182 с.

2. *Беличева С. А.* Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением: учеб. пособие. – М.: РИЦ «Социальное здоровье России», 1999. – 182 с.

3. *Зыков О.* О реализации модели реабилитационного пространства для несовершеннолетних группы риска на территории Юго-Западного административного округа города Москвы. – М.: Фонд НАН, 2005. – 85 с.

4. *Овчарова Р. В.* Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 480 с.

5. *Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие для студентов высших педагогических заведений. – М.: Издат. Центр «Академия», 2008. – 256 с.

6. *Шульга Т. И., Спаниярд Х.* Методика работы с детьми группы риска. – М.: УРАО, 2001. – 128 с.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. Общие положения

1.1. Журнал «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук в редакции от февраля 2010 г.

1.2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования.

1.3. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы

1.4. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Допускается не направлять в редакцию печатный вариант рукописи статьи.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.9. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.10. Публикация статей в журнале осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» и доставке журнала авторам. Квитанция о благотворительном взносе принимается только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи. Благотворительный взнос может быть внесен либо в кассу НГПУ, либо перечислен на лицевой счет НГПУ.

1.11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. Требования к материалам и рукописям

2.1. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

а) УДК;

б) заглавие статьи;

в) аннотация;

г) список ключевых слов;

д) данные об авторе.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа (текст в формате Word, до 20 тыс. печ. знаков с пробелами, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5),

включая иллюстрации. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению только по согласованию с редакцией.

2.3. Аннотация. Объем 400–500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). Сжато описывает основные научные итоги статьи. Ключевые слова: до 10 слов, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Приложение 1. (оформление статьи).

2.4. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. Список должен оформляться по ГОСТ Р 7.05-2008. 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.

Приложение 2 (библиографический список).

2.5. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.6. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Приложение 3 (заявка).

3. Порядок работы с рукописью в редакции

3.1. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит их регистрацию, оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.2. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения члену редакционной коллеги журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

3.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, автору направляются по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

3.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

тел/факс: (383) 244-12-95

E-mail: sp-journal@nspu.ru

Приложение 1

ОФОРМЛЕНИЕ СТАТЬИ

УДК 378+159.923+37.0

Морозова Ольга Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Кузбасской государственной педагогической академии, mail@mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности

Morozova Olga Vasilievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy at the Kuzbass State Pedagogical Academy, mail@mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person

Текст статьи. Текст статьи.

Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи.

Библиографический список

1.
2.
3.
4.

Приложение 2

ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ В СООТВЕТСТВИЕ С ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.

2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.

3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.

4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.

5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.

6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флин-та: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.

8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.

9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.

10. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.

11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.

12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442-449.

13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.

14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.

16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.

17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. … канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата об-ращения: 05.10.2008).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm (дата обращения: 20.05.2008).

3. *Белоус Н. А.* Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2007).

4. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf (дата обращения: 10.01.2007).

5. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.2007).

6. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2008).

7. *Парпалк Р.* Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: http://written.ru (дата об-ращения: 26.07.2006).

8. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2008. – URL: http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html (дата обращения: 05.10.2008).

Приложение 3

ОФОРМЛЕНИЕ ЗАЯВКИ НА ПУБЛИКАЦИЮ В ЖУРНАЛЕ

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»
Фамилия_____
Имя_____
Отчество_____
Город_____
Организация_____
Должность_____
Ученая степень_____
Ученое звание_____
Тема статьи_____
Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра_____
Телефон для связи_____
E-mail_____

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

5/2012

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: И. С. Сидоренко

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала http://nspu.sp-jornal.ru
E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO
Усл.-печ. л. 21,52. Уч.-изд. л. 15,375
Подписан в печать: 27.07.2012 г. Тираж 500 экз. Заказ № .

Отпечатано:
ФГБОУ ВПО «НГПУ»,
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28