

«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

7/2012

Новосибирск

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

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. Агавельян, 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. Джурицкий, 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, Corresponding 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, Professor, 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 Psychological 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, Ph (D) Rhode Island College, 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 Российской системы 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: FSBEЕ 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

Certificate 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 Scientific 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

© FSBEЕ 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

Стратегия и ресурсы современного образования

Белая Е. А. Институциональные проблемы образования в ситуации «утраты социальной реальности».....9

Социализация и воспитание

Кривов Ю. И. Теоретические основания педагогической теории социализации.....15

Ромм М. В., Заякина Р. А. Социальная адаптация студента: метафизика смысла....22

Рыжова Е. А. Становление субъектного опыта студента университета.....27

Петрищев В. И. Проблема социокультурной адаптации мигрантской школьной молодёжи из России и Китая в Новой Зеландии.....32

Агавелян О. К., Касенова Н. Н., Кергилова Н. В. Психологические условия формирования этнической идентичности и этнической толерантности студентов республики Алтай.....36

Лучихина Л. Ф. Обмен знаниями в межкультурных сетях современного образовательного пространства.....41

Ермолаева Е. В., Канина С. Ю. Креативность образовательной среды как фактор развития личности школьника.....46

Храбсков А. В. Освоение социальных ролей как фактор социализации личности.....51

Профессиональное образование

Бороненко Т. А., Федотова В. С. Вариативная организация исследовательской деятельности магистрантов физико-математического образования с использованием информационно-коммуникационных технологий.....55

Смолянинова О. Г., Иманова О. А. Оценка профессиональных компетенций будущих педагогов средствами e-портфолио.....61

Коновалова В. В., Азаматов Д. М. Философское образование как основа формирования мировоззрения врача67

Салкова О. В., Софьина В. Н., Банникова Д. Я., Бурштейн В. А. Акмеологический подход к исследованию профессиональной компетентности преподавателя вуза.....71

CONTENS

Strategy and Resources of Contemporary Education

Belaya E. A. Institutional problems of education in the situation «loss of social reality».....9

Socialization and Education

Krivov Y. I. Theoretical foundations of teaching theory of socialization.....15

Romm M. V., Zayakina R. A. Students' social adaptation: metaphysical sense.....22

Ryzhova Y. A. Developing university student's subjective experience27

Petrishchev V. I. Problems of sociocultural adaptation of migrant youth from Russia and China in New Zealand.....32

Agavelyan O. K., Kasenova N. N., Kergilova N. V. To the question of psychological mechanisms of ethnic identity formation and ethnic tolerance of students from Altay republic.....36

Lutchikhina L. F. Knowledge sharing in intercultural nets in contemporary educational space.....41

Yermolaev E. V., Kanina S. Y. The creativity of educational environment as the factor of schoolchildren's development.....46

Khrabskov A. V. Assumption of social roles as a factor of personality socialization.....51

Vocational Training

Boronenko T. A., Fedotova V. S. The alternative organization of research activity of undergraduates of physical and mathematical formation with use of information-communication technology.....55

Smolyaninova O. G., Imanova O. A. Assessment of future pedagogues' professional competences by means of eportfolio.....61

Konovalova V. V., Azamatov D. M. Philosophic education as the basis of doctor's world view formation.....67

Salkova O. V., Sofina V. N., Bannikova D. Y., Burshtein V. A. Acmeological approach at investigation of professional competence of higher education lecturer.....71

<i>Барабашёва И. В.</i> Роль «наставничества» и «профессионального содействия» в профессиональном развитии преподавателя иностранного языка76	<i>Barabasheva I. V.</i> «Mentoring» and «peer coaching» in language teachers' professional development.....76
<i>Ваганова Е. Г.</i> Методологические основы моделирования профессиональной компетентности специалиста гуманитарного профиля.....81	<i>Vaganova E. G.</i> Methodological foundations of modelling humanitarian profile specialist's professional competence.....81
<i>Лелен Л. В.</i> Формирование умений самоконтроля и самооценки студентов при работе в электронной среде обучения.....84	<i>Lelep L. V.</i> Development of students' self-regulation and self-feeling skills in virtual learning environment.....84
<i>Виноградова Ю. Б.</i> Интеграция мотивационного программно-целевого и компетентностного подходов в подготовке педагогов иностранного языка для ДОУ.....89	<i>Vinogradova Y. B.</i> Integration of motivation program purposive and competence approaches to training foreign language teachers for pre-schools.....89
<i>Вовненко Т. В.</i> Инновационное средство активизации образовательного процесса – современные интерактивные технологии. 94	<i>Vovnenko T. V.</i> Modern interactive technologies as new methods of activating educational process.....94
<i>Баяхметов С. У.</i> Педагогическое влияние преподавателей на личностно-профессиональное саморазвитие курсантов военного вуза.....99	<i>Bajakhmetov S. U.</i> Pedagogical influence of teachers on the personal-professional self-development of cadets in military institute.....99
<i>Шкерина Л. В., Шашкина М. Б., Багачук А. В.</i> Критериальная модель и уровни сформированности компетенций студентов – будущих бакалавров в формате ФГОС ВПО.....103	<i>Shkerina L. V., Shashkina M. B., Bagachuk A. V.</i> Criterion model and levels of formed competence of students – future bachelors according to federal state educational standard of higher professional education.....103
Педагогическая практика в вузе: перспективы развития	Teaching Practice in High School: Prospects for Development
<i>Разенкова Н. Е., Рукавицина Е. Д.</i> Модель организации педагогической практики по направлению «специальное (дефектологическое) образование».....110	<i>Razenkova N. E., Rukavicina E. D.,</i> Organization model of pedagogical practice for special (defectological) education.....110
<i>Манузина Е. Б.</i> Педагогическое сопровождение студентов в условиях педагогической практики.....115	<i>Manuzina E. B.</i> Pedagogical support of students during teaching practice.....115
<i>Кравченко Е. В.</i> Портфолио в системе профессиональных достижений студентов.....119	<i>Kravchenko E. V.</i> Portfolio in the system of student's professional achievements119
Языковое образование в вузе	Language Education in High School
<i>Мелёхина Е. А.</i> Педагогические условия профессионального развития преподавателя вуза.....122	<i>Melekhina E. A.</i> Pedagogical conditions of professional development for university teachers.....122
<i>Игонина Г. В.</i> Формирование коммуникативной компетенции у студентов инженерных специальностей при обучении английскому языку.....127	<i>Igonina G. V.</i> Formation of communicative competence while teaching english to the students of engineering specialities.....127
<i>Казачихина И. А.</i> Профессиональная подготовка будущих учителей в современных условиях.....131	<i>Kazachikhina I. A.</i> Professional training of the future teachers in modern conditions.....131

- Кириченко Е. Н.** Проблема лингвистической трансляции как проблема языковой личности переводчика.....136
- Сапченко Н. А.** Формирование стратегий автономной деятельности в процессе профессиональной подготовки лингвистов.....139
- Ширяева Н. А.** Специфика реализации исследовательской деятельности в организации образовательного процесса.....143
- Ридная Ю. В.** Обучение магистрантов технических направлений жанру английской научной статьи148
- Чикнаверова К. Г.** Принципы построения системы упражнений по формированию автономной иноязычной деятельности студентов-бакалавров152
- Регион – крупным планом: ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара»**
- Беганцова И. С., Завражнов В. В., Щелина Т. Т.** Психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения современных студентов: проблемы, подходы, технологии.....157
- Волгунов В. А., Даль Л. В., Маркеева М. В.** Потенциал волонтерской деятельности в обеспечении профессионального самоопределения студентов.....164
- Дворникова И. Н.** Студенческий коллектив как субъект личностно-профессионального воспитания будущего специалиста169
- Самойленко Е. В.** Влияние доминирующего типа материнского воспитания на формирование полоролевого поведения мальчиков – подростков из неполной семьи.....174
- Нелидов А. Л., Щелина Т. Т.** Психолого-педагогическая коррекция неготовности детей к школе в сфере деятельности.....178
- Modernization of General Education**
- Skripova N. E.** Category “value” and «valuable orientation» in federal state educational standards of the general education.....184
- Mishanova O. G.** Principles pedagogical of control methods of communicative education of schoolboys.....188
- Feshchenko T. S.** The skill of information usage as a person’s advance
- Kirichenko E. N.** Linguistic translation as a matter of language personality of translator.....136
- Sapchenko N. A.** Developing strategies of autonomous activity in the process of linguists’ professional training139
- Shiryayeva N. A.** Specificity of research activity realization in the organization of educational process.....143
- Ridnaya Y. V.** Teaching the master program students of engineering specialties the genre of scientific paper in english.....148
- Chiknaverova K. G.** Principles of creating of the system of exercises on the developing of undergraduate students’ autonomous foreign language activities152
- Region to Be Distinguished: “A.P. Gaidar State Teacher’s Training University”, Arzamas**
- Begantsova I. S., Zavrazhnov V. V., Schelina T. T.** Psychological pedagogical provision of professional self determination of modern students: problems, approaches and technologies.....157
- Volgunov V. A., Dal L. V., Markeeva M. V.** Potential of volunteer activity in provision of students’ professional self-determination on.....164
- Dvornikova I. N.** Student team as a subject of personal and professional education of a future specialist169
- Samoilenko E. V.** Influence of dominant type of maternal education on the formation of sex role behavior of male juvenile from a single-parent family174
- Nelidov A. L., Schelina T. T.** Psychological pedagogical correction of children’s unavailability for school in the sphere of activity.....178

ности и основа непрерывного образования.....192	factor and the basis of continuous education.....192
<i>Слободянюк В. И.</i> Интерактивное пособие (smart notebook) как средство формирования метапредметных учебных компетентностей.....196	<i>Slobodyanyuk V. I.</i> Creation and use of the interactive grant «reproduction of plants» in smart notebook software.....196
Коррекционная педагогика и специальная психология	Correctional Pedagogics, Special Psychology
<i>Суханова А. Г.</i> Динамический анализ процесса овладения чтением детьми с дислексией.....199	<i>Sukhanova A. G.</i> Dynamic analysis of the process of mastering reading of children with dyslexia.....199
<i>Лapp Е. А.</i> Формирование методических компетенций будущих дефектологов в условиях учебно-педагогических практик.....205	<i>Lapp E. A.</i> Forming of methodological competences of future defectologists in learning and teaching practices' conditions.....205
Образование. Здоровье. Безопасность.	Education, Health, Safety
<i>Айзман Р. И., Королев В. А.</i> Значение курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в современной подготовке школьников.....210	<i>Aizman R. I., Korolev V. A.</i> Role of course «basics of safety life» in modern training of schoolchildren.....210
<i>Катилина М. И., Расулов М. М., Бобкова С. Н., Намаканов Б. А.</i> Мониторинг качества образовательной среды в школе здоровья.....215	<i>Katilina M. I., Rasulov M. M., Bobkova S. N., Namakanov B. A.</i> Monitoring of quality of the educational environment at school of health.....215
Сравнительная педагогика	Comparative Pedagogics
<i>Филатова Е. В.</i> Профессиональная деятельность и личная жизнь преподавателя университета в Германии: в поисках жизненного баланса.....219	<i>Filatova E. V.</i> Professional and private life of university teacher in Germany: in search of work-life balance.....219
История педагогической теории и практики	History of Educational Theory and Practice
<i>Кониухов Д.</i> Русские исихастские школы.....223	<i>Koniukhov D.</i> Russian hesychastic schools.....223
Размышления. Обсуждения	Reflection. Discussion
<i>Чернобров А. А.</i> Научная и «наивная» картины мира: культурологический, лексический и текстологический аспекты.....229	<i>Chernobrov A. A.</i> Scientific and naïve word views: cultural, lexical and textual analysis.....229

СТРАТЕГИЯ И РЕСУРСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378+316.7

Белая Елена Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитательных систем Новосибирского государственного педагогического университета, 745-91@mail.ru, Новосибирск

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СИТУАЦИИ «УТРАТЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ»

Аннотация. В статье рассматриваются институциональные проблемы российского образования, которые явились следствием социально-экономических и политических преобразований, произошедших в нашей стране в последние десятилетия. Длительность переходного периода породила в нашем обществе ситуацию «утраты социальной реальности», в рамках которой социальные институты, в том числе и образование, значительно деформировались. В связи с этим наметились тенденции регионализации образовательных систем как возможность конструирования новой реальности, отвечающей контексту социальной практики.

Ключевые слова: образование, социальный институт, социальная реальность, социальная неопределённость, образовательная система, регионализация образования

Белая Елена Александровна

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of theory and methods of education system at the Novosibirsk state pedagogical university, 745-91@mail.ru, Novosibirsk

INSTITUTIONAL PROBLEMS OF EDUCATION IN THE SITUATION «LOSS OF SOCIAL REALITY»

Abstract. The article considers institutional problems of education in Russia which were the result of socio-economic and political reforms in our country in recent decades. Lengthy transitional period has created a situation the «loss of social reality», in which social institutions, including education, were significantly distorted. The processes of regionalization of educational systems have become a source of constructing a new reality that meets the needs of social practice.

Keywords: education, social institution, social reality, social uncertainty, education system, regionalization of education

Образование – это процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей, обеспечивающий формирование у молодых людей ответственного отношения к сохранению и обогащению исторических, научных и культурных ценностей. Именно поэтому образование рассматривается как необходимый фактор развития общества. Благодаря образованию человек входит в мир науки и культуры, оно играет решающую роль в процессе социализации, обеспечивает преемственность поколений. Образование можно рассматривать как процесс, направленный на усвоение подрастающим поколением социо-культурных норм, имеющих культурно-историческое значение. Также образование можно определить

как целенаправленную познавательную деятельность людей по получению считающихся надёжно установленных, истинных научных знаний, пусть даже противоречащих истине, но принятых в качестве обязательной нормы писанными и неписанными законами и нормами общества [1, с. 22–24].

Всё вышеперечисленное позволяет говорить о том, что образование является важной социальной подсистемой, обеспечивающей передачу и воплощение базовых культурных ценностей и целей развития общества. С точки зрения социологии образование представляет собой социальный институт, имеющий собственную структуру с соответствующими ей социальными позициями, но, в тоже время, являющейся неотъемлемой

частью социального целого – общества – и функционально обеспечивающий его стабильность и развитие.

Социальный институт – понятие не однозначное, имеющее различные аспекты своего рассмотрения. В рамках нормативного подхода учёные рассматривают социальный институт как внешнюю регламентирующую норму, устойчивый комплекс формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, регулирующих различные сферы человеческой деятельности и организующих их в систему ролей и статусов, образующих социальную систему. Информационный подход позволяет рассматривать социальный институт как специфическое знание, которое выработано многими поколениями людей, усвоено ныне живущим поколением и содержит рекомендуемые нормы поведения. Рассмотрение социальных институтов в функциональном ключе предполагает, что всякий институт складывается как устойчивая структура, выполняющая определенные функции – социальные действия. Согласно этому подходу социальный институт как устойчивая форма человеческого поведения – это объединение людей, выполняющих специфические функции по удовлетворению общих потребностей, интересов, то есть свойственных кому-либо одновременно с другими [7, с. 86].

Появление социальных институтов является результатом потребностей социальной практики. С точки зрения Э. Дюркгейма институтами можно считать «все устоявшиеся, типичные отношения в обществе» [Цит. по 10, с. 13]. Социальный институт строится на определенной организационной структуре (но при этом не отождествляется с ней), регулируется с помощью норм, предписаний и требований общества, создается людьми для удовлетворения общей потребности. Институты невозможно ощутить физически, это «своеобразные конструкции, невидимые механизмы, созданные человеческим сознанием».

В целом социальный институт можно определить как организованную систему связей и социальных норм, которая объединяет значимые общественные ценности и процедуры, удовлетворяющие основным потребностям общества. Поскольку каждый институт возникает и функционирует,

выполняя ту или иную социальную потребность, он имеет как общие черты с другими социальными институтами, так и свои специфические характеристики.

Как социальный институт образование имеет собственную структуру, включающую в себя учебно-воспитательные учреждения как социальные организации, социальные общности (педагоги и учащиеся), учебный процесс как вид социокультурной деятельности. Он включает в себя образовательные системы и образовательные учреждения различного уровня, взаимосвязанная деятельность которых образует целостную структуру. Как всякий социальный институт он имеет ряд характеристик, определяющих специфику его содержания. В нём можно выделить особые установки и образцы поведения (например, любовь к знаниям, необходимость посещать специализированные учреждения и т.п.). Он обладает выраженными символическими культурными признаками (эмблемы образовательных учреждений, гимн студентов и т.п.). У института образования явно присутствуют утилитарные культурные черты (классы, аудитории, библиотеки и другие объекты, необходимые для организации образовательной деятельности). Существуют устные и письменные кодексы, закрепляющие правила для всех субъектов образовательного процесса. И, наконец, образовательный институт имеет свою идеологию, выраженную в конкретных концептуальных идеях (например, доступность образования, гуманистичность процесса образования и т.п.) [4].

Как и любой социальный институт, образование призвано способствовать интеграции общества и поддержанию его стабильности. В тоже время, в переходные периоды, связанные с модернизацией общества, именно образование рассматривается в качестве наиболее эффективного средства преодоления консервативных традиций, мешающих прогрессивным изменениям. Ведь, по сути, на образование возлагается задача формирования нового гражданина, свободного от стереотипов и готового активно действовать в динамично меняющихся социальных условиях.

Однако очевидно, что переходный период в обществе связан с отходом от устоявших-

ся, стабильных явлений и процессов, традиционных форм поведения и деятельности. Это период отказа от «старых» способов социального взаимодействия, признанных неэффективными, и чем радикальнее происходящие изменения, чем больше сфер социальной жизни они затрагивают, тем острее переживание субъектами социальных отношений данной ситуации как нестабильной и неопределенной. Отсутствие преемственности с прошлым опытом и каких-либо гарантов в будущем порождает утрату социальной реальности как рациональных оснований понимания и управления социальными процессами.

Социальная реальность – это вся совокупность условий общественной жизни, вся действительность, сотворённая человеком на основе преобразования природы и придания социальной функциональности её объектам и явлениям [11, с. 26]. Социальная реальность надиндивидуальна, она задана индивидам как объективные условия их существования. В тоже время социальная реальность сама есть результат социальной активности индивидов, так как сами люди, их отношения и смыслы, связываемые с различными элементами действительности в рамках отдельных групп, созидают её, опредмечивая в ней свои мысли, чувства, желания и цели. Таким образом, происходит своего рода духовная «обработка» предметов человеческой деятельности, придание им особого надматериального свойства, наделение их социальной значимостью. Именно поэтому Энтони Гидденс понимает социальную реальность как «рефлексивность» социального действия, позволяющую человеку отслеживать социальную жизнь и понимать теоретические основания своей деятельности [3, с. 18]. Это наделяет человеческую активность рациональностью, позволяет видеть в каждом человеке целеустремлённого агента, у которого есть причины действовать так, а не иначе. Отсутствие точных ориентиров, отклонение от рациональности, ведет к неопределённости и, как следствие, утрате самой социальной реальности.

Неопределённость нередко порождает процессом социального развития, который, по сути своей, основан на постоянном формировании и распаде множества социальных связей [7, с. 86]. Неопределён-

ность напрямую связана с инновационными процессами в обществе, с появлением в нём новых норм, структур, отношений. В неопределённости заключаются многообразные возможности, связанные с будущим, и чем больше потенциальных возможностей содержит в себе ситуация, тем более высока её неопределённость. И поэтому неопределённость – это ещё и момент выбора, в котором возможно как проявление социального творчества, порождающего уникальные события, так и появление тенденций распада, вызванного хаосом.

Всё это позволяет говорить о том, что социальной неопределённости свойственна нестабильность, так же как периодам социальной нестабильности присуще проявление социальной неопределённости. В переломные, кризисные, неустойчивые периоды значительно деформируются привычные ценностно-смысловые ориентиры, размываются социальные структуры, что создаёт у людей ощущение утраты социального статуса, крушения принятого порядка. В такие сложные переходные моменты из массового сознания практически исключаются общечеловеческие ценности, а традиционные способы действия признаются недействительными. Более того, формируя новые стратегии взаимодействия, люди не имеют уверенности в их эффективности в настоящем и состоятельности в будущем, что только усиливает неопределённость и отрицание рациональности.

Социальные институты в ситуации неопределённости так же претерпевают значительные изменения. По мнению Д.Е. Москвина институты не могут ликвидировать неопределённость, так как задаваемые ими правила действенны в ситуации, когда не надо определять будущее, а есть необходимость удерживать настоящее, воспроизводить достигнутое до тех пор, пока оно эффективно [там же, с. 87–88]. Даже если внутри себя институты способны задать более или менее чёткие алгоритмы действия, конструируя новую действительность, тем не менее, в контексте социальной реальности они так же остаются во всей полноте неопределённости, так как сомнению подвергаются их статус и перспективы функционирования. Поэтому действие институтов ослабевает, и каждый человек в данной ситуации дела-

ет собственный выбор: полагаться ему на социальный институт, либо отказываться от задаваемых им норм. В такой ситуации конкретные моменты человеческого взаимодействия начинают сами формировать нормы и стандарты, выдвигая на первый план так называемый «нормативный контекст», противопоставляемый рациональному представлению о социальной норме и обеспечивающий формирование новой социальной реальности на основе чувственного восприятия окружающего мира [5, с. 157].

Ситуацию в современной России можно определить как переходную к обществу нового типа, «информационному обществу», что позволяет рассматривать её как нестабильную, неопределённую, порождающую «утрату социальной реальности». По мнению Н.Л. Смакотиной, эта ситуация усугубляется ещё и потерей идентичности, выраженной в утрате преемственности со своим прошлым и нежеланием основной массы населения вступать в будущее, которое видится весьма негативно [11, с. 25]. Это не могло не сказаться на деятельности социальных институтов, которые многими исследователями в настоящее время рассматриваются как дисфункциональные, не способные поддержать целостность социальной системы нашего общества. Так, одной из наиболее существенных проблем российского института образования в настоящее время, по мнению исследователей, является его регионализация, разрушающая единое образовательное пространство страны [4]. Она явилась следствием расплывчатости государственных и общественных приоритетов в области образования, разбалансированности социокультурных и образовательных пространств разного уровня, недостаточной проработанностью новых элементов, внедряемых в образовательный процесс. В результате каждый регион стал формировать своеобразное образовательное пространство, отражающее его культурные и образовательные традиции, соответствующее его социально-экономическим потребностям и рынку труда. Таким образом, за счёт локализации социальных процессов, осуществляется конструирование реальности, возникает определённая в понимании смыслов и ценностей образования,

хотя бы на уровне отдельно взятого регионального сообщества.

Кроме того, в последние годы всё заметнее становится разница в качестве образования молодых людей из различных географических областей нашей страны, так же как значительно отличаются показатели образованности различных социальных слоёв нашего общества [6, с. 20–22]. Практически вся современная российская молодежь имеет среднее образование, гарантированное законодательством, однако оно очень серьезно различается по качеству. Эти различия детерминированы целым рядом социальных факторов, которые заметно усилились при коммерциализации сферы образования. Ни для кого не секрет, что в специализированных школах с углубленным изучением отдельных предметов, а так же в статусных образовательных учреждениях (лицеи, гимназии) качество образования значительно выше, чем в обычных массовых школах. Так же очевидно, что в школах крупных мегаполисов качество образования выше, чем в маленьких городах и селах, не говоря уже о деревнях, где один учитель ведёт сразу несколько предметов вне зависимости от своей специализации.

Проводящиеся образовательные реформы, к сожалению, не сглаживают сложившихся различий, так как и организация, и схемы функционирования системы образования остаются практически без изменений. Разница в качестве образования обуславливает ограниченность в возможностях социальных перемещений, ведущих индивидов к более сложным видам труда, большим доходам и престижу. Благодаря этим различиям так же закрепляются региональные особенности образования, которые связаны не столько с отсутствием единообразия в содержании образования, сколько с единством условий его получения и уровнем преподавания вне зависимости от географии образовательного учреждения.

В свою очередь это оказывает существенное влияние на отношение к образованию со стороны подрастающего поколения, которое оценивает его преимущественно с позиции престижа и утилитарной значимости. Несмотря на неопределённость будущего, с образованием по-прежнему связываются перспективы успешного трудоустройства и хорошо оплачиваемой работы. При этом

в исследованиях последних лет отмечается деформация мотивации получения высшего образования у молодёжи, выраженная в формуле: «его просто надо иметь». Такая позиция приводит к тому, что значительная доля дипломированных специалистов не трудоустраивается в дальнейшем по полученной специальности. Этому способствует и ещё одна тенденция в выборе места профессионального образования, а именно ориентированность молодёжи на получение социально-гуманитарного образования, которое считается более лёгким и наименее трудозатратным [2, с. 46–47]. Приведённые факты позволяют констатировать, что, не смотря на значимость образования, с последующей жизнью связывается только его конечный результат в виде диплома, но ни как не его содержание. Именно поэтому учёные сегодня говорят о том, что образование не обеспечивает передачу подрастающему поколению духовных ценностей, не задаёт нравственных идеалов, не формирует интерес к классическому искусству. В итоге у современных молодых людей складывается весьма упрощённая система ценностей, в которой преобладают престижное потребление и материальный успех, а в сознании закрепляется индивидуализм и прагматизм [8, с. 28]. В силу узости сложившихся представлений молодым людям бывает трудно формировать для себя определённую картину мира, осуществить сознательный выбор в пользу той или иной социальной возможности. Таким образом, утрата социальной реальности для общества в целом становится причиной трудностей в формировании индивидуальной реальности и образование не способно решить сложившуюся проблему.

В целом можно говорить о том, что изменения, происходящие в обществе, на фоне которых и возникла ситуация «утраты социальной реальности», заставляют иначе оценивать перспективы развития социальных систем, в том числе и образования. Если состояние определенности выражается однозначностью переходов возможности в действительность, то в состоянии неопределенности необходимость представляется как возможность и случайность. Здесь уместно обратиться к концепциям самоорганизации систем, в рамках которой хаос рассматривается как один из путей стабилизации,

которая возникает вследствие случайных, хаотических действий одного из элементов системы. По мнению Н. Лумана, конкретный выбор из предварительно структурированных альтернатив осуществляется посредством нормы, которая задаёт предельные возможности в вариантах взаимодействия людей. Но тогда само понятие нормы претерпевает значительные изменения: оно перестаёт соответствовать традиционному определению «предписания, требования, пожелания социально-одобряемого поведения» и принимает форму плюрализма, легитимизирующего все наличные формы природной и социальной жизни [11, с. 50–52].

В таком случае, процессы формирования региональных образовательных систем можно рассматривать как средство преодоления кризисной ситуации, возникшей в образовании, так как таким путём закрепляются новые нормы и отношения, отражающие реалии социальной практики [9, с. 34–36]. На уровне региона возможно максимально полно реализовать внутренние ресурсы системы образования для подготовки кадров с учётом социально-экономических особенностей и потребностей конкретного рынка труда. Тем самым возможно обеспечить реальную доступность образования для молодёжи в рамках конкретного региона и создать условия для успешной интеграции молодёжи в общество, снижающей риск развития негативных процессов в молодёжной среде. Кроме того, регионализация образования поможет сохранить те традиции, которые присущи региональной культуре, что так же будет способствовать сохранению преемственности в обществе и формированию определенности в картине мира.

Безусловно, это не решит всех институциональных проблем образования, вызванных серьёзными изменениями всей социальной системы. Более того, будучи частью этой системы институт образования будет испытывать трудности до тех пор, пока смежные с ним социальные институты не выйдут из кризиса. Именно поэтому перспективы развития образования в нашей стране и эффективность функционирования данного общественного института образования и учёные, и практики, напрямую сегодня связывают с развитием гражданского общества и правового государства. Как отмечает в своей ста-

ть, посвящённой институциональным проблемам современной России, В.В. Петухов, один из руководителей социологического исследования «Двадцать лет реформ глазами россиян», наше общество подошло к определённой рубежу, когда возможно формирование новых способов взаимодействия общества и государства. Подчёркивая недоверие большинства россиян общественным и демократическим институтам, он отмечает, что россияне, тем не менее, проявляют интерес и реальную готовность к коллективным действиям и самоорганизации, что говорит о достаточно позитивных перспективах развития российского общества и наличии необходимого потенциала для преодоления институциональных проблем, в том числе и в образовании [10, с. 20-21].

Библиографический список

1. *Гавров С. Н., Никандров Н. Д.* Образование в процессе социализации личности // Вестник УРАО. – 2008. – № 5 – С. 21–25
2. *Гегель Л. А., Зубков В. И., Николаев Г. Г.* Ценностные ориентации российской студенческой молодёжи: социально-политический и образовательный аспекты (отчёт о всероссийском социологическом исследовании). – М.: Изд-во ООО Типография «Парадиз», 2008 – 200 с.
3. *Гидденс Э.* Устроение общества: Очерк теории структурации. – М.: Академический проект, 2005 – 528 с.
4. *Дунаева Е.* Социальная неопределённость как характеристика образовательного пространства молодежи. [Электронный ресурс] URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1\(2\)/Dunaeva/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1(2)/Dunaeva/) (дата обращения 10.06.2012)
5. *Кемеров В. Е.* Введение в социальную философию. – М.: Наука, 1994 – 187 с.
6. *Лаптев Л. Г., Бельков О. А.* Образование и национальная безопасность // Вестник Московского университета. – 2011. – №4 – С. 17–23
7. *Москвин Д. Е.* Институциональная неопределённость как фактор трансформации политической системы // Известия Уральского государственного университета. – 2007. – № 50 – С. 86–91.
8. *Мошкин С. В., Руденко Б. Н.* За кулисами свободы: ориентиры нового поколения // Социологические исследования. – 1994. – № 11 – С. 81–82
9. *Никитина Н. Н.* Региональное образовательное пространство как фактор становления культуры профессионально-личностного самоопределения учителя // Качество образования: концепции, проблемы. Материалы III Международной научно-методической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2000. – С. 70–82
10. *Петухов В. В.* Российские реформы и переосмысление россиянами роли демократических институтов и ценностей // Вестн. Ин-та Кеннана в России. – 2011. – Вып. 20 – С. 8–21
11. *Смакотина Н. Л.* Основы социологии нестабильности и риска: философский, социологический и социально-психологический аспекты: монография. – М.: КДУ, 2009 – 242 с.

УДК 378+316.3/.4+316.6

Кривов Юрий Иванович

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник Управления инновационной политики Правительства Пензенской области, krivovui@obl.penza.net, Пенза

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Статья содержит анализ основных положений теории социализации с точки зрения ее актуальности для современной педагогической науки; предложен результат осмысления соотношения понятий «общественное» и «социальное»; выделены педагогические условия эффективной социализации.

Ключевые слова: социализация, социальное, общественное, воспитание.

Krivov Yuri Ivanovich

Ph D. (Pedagogics), Associate Professor, Vice-chairman of Penza region, Head of the Department for Innovative Policy, Government of Penza region, krivovui@obl.penza.net, Penza

THEORETICAL FOUNDATIONS OF TEACHING THEORY OF SOCIALIZATION

Abstract. The article contains the analysis of the main concepts of the theory of socialization in terms of its relevance to modern pedagogics; the result of reflexion of relationship between the concepts of “public” and “social” is proposed; the pedagogical conditions of effective socialization are distinguished.

Keywords: socialization, sozial, public, education

Конец XX в., ознаменовавшийся радикализмом глобальных изменений, позволил исследователям характеризовать возникшую социальную реальность как «новую непросматриваемость» (Ю. Хабермас), «фундаментальную утрату ориентации» (Г. Рормозер), «конец истории» (Ф. Фукуяма). Реальность такова, что и «полигоном», и одновременно «детонатором» указанных изменений стала наша страна, где изменение культурной парадигмы было особенно радикальным и повлекло за собой достаточно болезненные последствия. Наиболее уязвимой оказалась педагогическая сфера. Традиционно призванная выполнять системостабилизирующую функцию в общественном организме, отечественная педагогика вдруг оказалась перед «зеркалом межпарадигмальной рефлексии» (И.А. Колесникова), где поиск адекватных ответов на «вызовы неопределенности» оказался мучительно сложным.

Новая педагогическая реальность стимулировала обращение на рубеже 1980–1990-х гг. ряда отечественных специалистов (И.С. Кон, А.В. Мудрик и др.) к проблеме социализации подрастающих поколений и проникновение соответствующей исследовательской тематики в научно-педагогический контекст. В последние десятилетия те или иные аспекты социализации все чаще становятся предметом научных изысканий в педагогике, а сам термин активно используется авторами учебных пособий по педагогическим дисциплинам; понятие «социализация» отнесено к числу «базовых категорий педагогики».

Включение феномена «социализация» в объектное поле научно-педагогических исследований обнаружило необходимость обращения к проблеме концептуализации социализации с использованием междисциплинарных и кросскультурных наработок в рамках отечественной историко-педагогической традиции.

Проведенный анализ многочисленных трактовок «социализации» представителями отечественных и западных школ гуманитарного знания подтвердил факт пребывания большинства из них в логике бинарной оппозиции «общество – индивид», где предметом дискуссии является признание той или иной степени субъектности за «полюсами» в указанной дихотомии. Очевидно также, что для социологии социализация интересна, прежде всего, как механизм социогенеза, а для психологии – как условие онтогенеза. Предложение же педагогической интерпретации понятия «социализация» и стоящего за ним процесса невозможно без отказа от биполярной логики и обращения к феномену «отношение». Последний, выступая одновременно и как «родовое свойство человека» [13, с. 65], и как «целостная система связей личности с различными сторонами объективной действительности» [11, с. 16], является ключевой составляющей феноменологического поля педагогики. При этом педагогика центрируется не на эмпирии человеческих отношений вообще, а на отношениях, моделируемых в антропологической транспективе, в связи с нормативной идеей человечества; реализует не только и даже не столько дескриптивную, сколько прескриптивную функцию, выступая наукой «не о сущем, а о должном» [6, с. 23].

Классическая, неутилитарная педагогика всегда была не только озабочена конкретно-историческим, общественно заказанным, «наличным», «горизонтальным» заданием, но и стремилась отвечать вечному, абсолютному, миссионерски непреходящему, «вертикальному» своему назначению. Это и есть своего рода «крест» педагогики, в котором именно «вертикальная» составляющая является методологически приоритетной, на что обращал в свое время особое внимание П.Ф. Каптерев: «...существует вечный неизменный путь природы в развитии человека и человечества, путь *органического роста всех сил и отдельной личности и человеческого общества...* Педагогика имеет своего истинного, вечного бога – науку о человеческой природе и ее развитии, – которому и должна служить и поклоняться; *молиться же политическим идеалам, которым сегодня приносят жертвы, а завтра бросят или в грязь и растопчут ногами, или в печку и со-*

жгут, недостойно заправского педагога» [7, с. 60] (курсив наш. – Ю.К.).

Исходя из подобного понимания феноменологического «поля» педагогики, социализацию необходимо рассматривать не просто как некий «диалог активностей» (W. Wentworth), интеракционистский, взаимотрансформирующий баланс двух начал, каждое из которых имеет «право голоса» в диалоге; но как диалог, имеющий место в культурно-историческом процессе, возникающий из родовой памяти и содержащий контуры идеального «завтра». Социализация в этой связи должна пониматься как динамическая система отношений взрослых и юных членов общества; отношений, балансирующих в «пограничье» между традицией и новацией; отношений, предполагающих апелляцию к человеку как субъекту филогенеза.

Указанные мотивы вполне угадываются, когда И.С. Кон как бы мимоходом, очень коротко, но точно говорит о «социализации детей как способе существования и трансмиссии культуры» [8, с. 422]; когда Б.Д. Парыгин подчеркивает, что «весь... ход развития человечества был процессом социализации» [11, с. 124] и рассматривает ее как «весь многогранный процесс очеловечения человека» [там же, с. 165]; когда Д.А. Леонтьев, развивая концепцию «психологии смысла», понимает социализацию как движение от структуры индивидуальной мотивации, основанной исключительно на потребностях (внутреннее биологическое), к структуре, в которой главенствующую роль играют ценности (внутреннее социальное); когда С.С. Батенин, трактуя «социализацию» как «процесс становления человеческой сущности» [1, с. 37], подчеркивает, что это – не однонаправленное воздействие общества на индивида, а «взаимодействие их как *двух структурных элементов человеческой родовой природы. Поэтому социализация проявляется в утверждении и развитии их единства*» [там же].

В связи с последним чрезвычайно важной представляется точка зрения А.В. Брушлинского, предлагающего различать два обычно отождествляемые понятия (и термины): *социальное* и *общественное*. «Всегда связанное с природным социальное – это всеобщая, исходная и наиболее абстрактная характеристика субъекта и его психики в их

общечеловеческих качествах. Общественное же – это не синоним социального, а более конкретная – *типологическая* – характеристика бесконечно различных частных проявлений всеобщей социальности: национальных, культурных и т.д. Стало быть, любой человеческий индивид не менее социален, чем группа или коллектив, хотя конкретные... отношения между данным человеком и другими людьми могут быть самыми различными...» [2, с. 9-10].

Задаваемая А.В. Брушлинским логика заставляет по-новому взглянуть на почти столетней давности вроде бы незатейливые дефиниции одного из родоначальников социальной психологии Д.М. Болдуина. Обсуждая проблему изоморфизма личности и общества, он предлагал видеть в личности ту социальную силу, которая превращает общее в частное, а в обществе – социальную силу, которая превращает частное в общее. Ту же логику обнаруживаем и у Ч. Кули: «...общество и индивиды – *неотделимые аспекты какого-то одного общего целого...*» (курсив наш. – Ю.К.). Если в природе личностей есть что-то универсальное, то ему должно соответствовать универсальное и в ассоциации личностей» [9, с. 332]. Принятие категории «социальное» как всеобщей по отношению к «общественному» и «индивидуальному» является в методологическом плане важнейшим актом на пути к пониманию педагогической сущности социализации.

Еще одним важным обстоятельством, которое «работает» на обнаружение собственно педагогической трактовки «социализации», выступает этимологический анализ термина «социальное» и производных от него, выполненный на материале различных языков, в том числе пиктографических. Результаты анализа неизменно выявляют два главных атрибутивных качества «социального», означающего: 1) взаимозависимость людей в процессе совместного созидания чего-либо и 2) позитивное (кооперативное) отношение к партнеру.

С учетом этого А.В. Брушлинский и П.Н. Шихирев приходят к следующему заключению: «...*нравственное есть сущность* и *modus Vivendi* социального как всеобщей зависимости людей друг от друга. В свою очередь, социальное изначально и потенциально этично. Возрастание глобальной...

зависимости людей друг от друга – в настоящее время неоспоримый факт. Осознание этой зависимости как необратимого следствия исторического процесса... есть основа... объективного процесса возрастания нравственности, т.е. развертывания значения социального как отношения взаимно позитивного (миролюбивого, уживчиво ориентированного на сотрудничество» [3, с. 10-11].

Идея о том, что именно «социальное» и составляет подлинно человеческую сущность homo sapiens, далеко не нова и присутствует в теории Л.Фейербаха, потребовавшего заменить философскую категорию «я» (единичный субъект в противопоставлении объекту) категорией «я и ты». У К. Маркса в «Капитале» – это «замученные» в свое время советским обществоведением «Петр и Павел» и уже вполне развернутая категория «отношений» как отличительной характеристики людей. Тезис о первичности общения в акте антропогенеза аргументированно отстаивал Б.Ф. Поршнев. Анализируя особенности ранней стадии эволюции homo sapiens, современные отечественные специалисты А.В. Яблоков и А.Г. Юсуфов приходят к заключению о том, что «именно отбор по «генам альтруизма» (Дж. Б.С. Холдейн) вывел «человека в люди».

Таким образом, фиксируя тезис об эквивалентности «социального» и «нравственного», существующих в триединстве «начал служения, солидарности и свободы» (С.Л. Франк), в готовности «одушевленного служения другим людям» (В.В. Зеньковский) и составляющих генеральную родовую характеристику человека, мы можем рассматривать педагогику как своеобразный «заповедник социального» в мире людей; как сферу хранения, воспроизводства, развития нравственного потенциала человечества в его истории. Отсюда следует, что в контексте педагогического исследования проблем социализации слово «социальное» не может применяться просто как иностранный эквивалент русского слова «общественное». «Общественное отношение» не есть непременно «социальное отношение». «Общественное действие» не есть всегда «социальное действие».

Мы не можем (в данном случае) следовать и веберовской традиции, где смысл «социального» весьма широк. Согласно М. Вебе-

ру, действие становится социальным тогда, когда его субъективный смысл соотносится с действиями других людей и ориентируется на него [5]. Поскольку «субъективный смысл» присутствует и в устройстве семейного торжества, и в переговорах деловых партнеров, и в публичном научном диспуте, и в допросе следователем подозреваемого, и в боксерском поединке... постольку любое взаимодействие между людьми становится социальным. Если исходить только из самого факта наличия этого смысла, то практически все отношения между людьми, все связи можно обозначить словом «социальные», не концентрируя внимания на особенностях каждого из них. Между тем совершенно очевидно, что «субъективно осмысленные» акции людей в мире людей, согласно их мотивации, избираемым способам действий и наступившим последствиям, могут занимать разные уровни на «шкале социальности» и быть квалифицированы как «антисоциальные», «асоциальные», «социальные» («просоциальные»). В типологии Ф. Гиддинга присутствуют еще и «псевдосоциальные» типы личностей; анализ современных реалий позволил А.В. Мудрику говорить о «диссоциальном» воспитании [10], а Б.С. Братусь, анализируя смысловую сферу личности и выделяя ее уровни, говорит о «просоциальном» как о высшем из последних.

Личностью, конечно же, не рождаются, но социальность – изначальное, родовое, сущностное качество каждого человека. Период пренатального физического синкретизма (совместного существования и развития двух организмов – матери и плода), постнатальный «магический период» (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский), характеризующийся нерасчлененностью личного и объективного внешнего мира, сменяются в онтогенезе динамизацией выделения «Я» из объективного мира как все более сознательного носителя, правообладателя «социального», с одной стороны, и как субъекта позиционирования «Я-отношения» к «социальному» – с другой. Этим и определяется собственно «личность», этим и подтверждается участие человека в историко-эволюционном процессе.

Развитие личности – процесс нелинейный. Будучи субъектом выбора, субъектом поступания, личность всякий раз определяет

свою позицию в социальной системе координат. Последовательность позиций складывается в ту или иную тенденцию, обнаруживает оригинальную траекторию развития личности. Стратегически последняя может стать и «антисоциальной», и «асоциальной», а может демонстрировать и собственно «социальную» (просоциальную, тяготеющую к альтруизму) направленность.

Механизмом, стимулирующим движение к социальности, к нравственным, альтруистическим жизненным выборам, выступает социализация. В этом смысле сочетание «социализация личности» представляется, вопреки некоторым мнениям, вполне корректным. «Личность есть социальное в нас» [5], и это – не раз и навсегда данное, статичное социальное; оно изменчиво, ситуативно, оно «уходит в фон» и снова актуализируется, оно может «дичать» и мутировать или стремиться к горнему, оно не может в силу своей интерпсихической, интерактивной природы существовать, сохраняться без поддержки, питания извне, без воспитания. Само это слово, начинающееся с приставки «вос», подчеркивает непрерывную цикличность процесса, указывает на необходимость реинвестиций «социального» в «персональное». В этой связи сочетание «развитие личности», охватывающее все возможные пути пожизненной эволюции человека в его взаимоотношениях с другими людьми, куда шире «социализации личности» – этой постоянной апелляции к «гению альтруизма», борьбы за утверждение одной из возможных версий личностного развития – просоциальной. Именно это обязан понимать педагог, последовательно относясь к воспитаннику как к личности, дабы, как предупреждают специалисты, не подменить «личностный подход в воспитании» «индивидуальным подходом» (А.В. Мудрик).

Исходя из вышеприведенных суждений, будет логично предположить, что собственно педагогическое толкование «социализации» не может быть никаким иным, кроме как «филогенетическим», а значит представляющим ее в качестве источника формирования, накопления и развития социального (в оговоренном выше значении) опыта, опыта нравственных отношений, который для каждого их участника (как юного, так

и взрослого) становится «системой координат», исходной объективной основой в формировании родовой человеческой сущности.

Научно-педагогический анализ филогенетических концептов социализации подрастающих поколений и соответствовавших им реальных воспитательных систем, явленных отечественной и мировой педагогией XX века (Ш.А. Амонашвили, В.В. Зеньковский, И.П. Иванов, Э. Клапаред, Л. Колберг, М. Монтессори, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С. Френе, С.Т. Шацкий, Р. Штайнер, М.П. Щетинин и др.), показал, что среди педагогических условий (констант) эффективной социализации подрастающих поколений могут быть следующие.

1. Социально значимая целеположенность отношений в системе «взрослый - ребенок».

Будучи важнейшим, системообразующим фактором в педагогических системах, цель оказывает решающее влияние на развитие отношений воспитателей и воспитуемых, детерминирует все остальные элементы воспитательной системы. Это положение имеет аксиоматический характер. То обстоятельство, что в обыденной педагогической практике как государства в целом, так и конкретных учителей процесс целеполагания формализован, никак не отменяет указанного правила. Просто в этом случае активнее «работает» «теневое», неосознаваемое целеполагание, связанное с так называемыми имплицитными концепциями воспитания (А.В. Мудрик).

Действие «теневого» целеполагания девальвирует процесс социализации, направляя его, по факту, в асоциальное или антисоциальное русло. Деформализация педагогического целеполагания, выход из «тени» в «свет», экспликация неявных целей воспитания возможна только через диалог субъектов процесса социализации друг с другом, основанный на апелляции к социальным ценностям, нормам, смыслам, находящимся как в «зоне ближайшего развития» личности, так и в «зоне ближайшего развития» общества.

Анализ социально-педагогической ситуации в современной России побуждает ставить вопрос об усилении просоциальной

направленности педагогического процесса в отечественной школе, его целеориентации на формирование у выпускника интегративной личностной характеристики «готовность к жизненному самоопределению». Генеральной составляющей последней может быть определено развитое чувство ответственности, раскрываемое через ряд субсинонимических понятий – «долг», «совесть», «интернальный локус контроля» (по Дж. Роттеру).

Подчеркнем, важнейшей социально-психологической предпосылкой формирования ответственности у развивающейся личности является постоянное обеспечение для нее в организованном педагогическом процессе возможности выбора, т.е. осознанного предпочтения ею определенной точки зрения, линии поведения, вырабатываемых в условиях конструктивного взаимодействия, социального диалога с поддерживающим окружением.

2. Наличие просоциальной харизмы у взрослого (педагога) - агента социализации.

Анализ «теории следования героям» А. Бандуры, «концепции харизматического лидерства» М. Вебера, «идеи духовного соединения с авторитетом как переживания чувства соборности» В.В. Зеньковского, логики акмеологического и культурологического подходов к реализации профессиональной педагогической деятельности (А.А. Бодалёв, Е.Н. Богданов, А.А. Деркач, А.А. Реан, В.А. Сластёнин, В.Д. Шадриков и др.), а также - реальной практики эффективных воспитательных систем в историко-педагогическом процессе XX в. (А.С. Макаренко, Р. Штайнер, С. Френе, Я. Корчак, В.Н. Сорока-Росинский, К. Уошберн, В.А. Сухомлинский, М.Н. Щетинин и др.) показывает, что формирование автономного ценностного сознания в процессе социализации (и особенно – ресоциализации) в решающей степени опирается на взаимодействие воспитанника с конкретными, уникальными личностями, а не просто с некими абстрактными «агентами социализации». Информационная среда, стандартные модели поведения, демонстрируемые большинством окружающих, – все это может быть менее эффективным в ходе воспитания, нежели влияние яркой, обла-

дающей харизматическим авторитетом личности, которая не только транслирует некую информацию о нравственных ценностях, но и является ее конкретным воплощением. Педагог, пользующийся у своих учеников не только уважением, но в высшей степени преданностью и любовью, может рассматриваться как носитель харизмы. Так, современники отмечали «выдающиеся способности» и «харизматическое влияние» А.С. Макаренко. Важно заметить, однако, что присвоение педагогической теорией социализации понятия «харизма» сопровождается в нашем случае известным «урезанием» веберовского толкования этого понятия, согласно которому харизматиком может считаться всякий, кто способен воздействовать на массу с большой эмоциональной силой. Полагаем, что при анализе педагогической деятельности термин «харизма» может применяться для характеристики высоконравственных учителей, способных побудить воспитанников к просоциальной самореализации. То есть априори из списка харизматиков исключаются лидеры, целью которых является собственное величие, удовлетворение эгоистических амбиций либо служение аморальным идеалам. Такая позиция вытекает из нашего (вслед за А.В. Брушлинским и П.Н. Шихиревым) понимания социальности как синонима нравственности.

3. Доминирование отношений типа «община» в учреждаемых обществом и/или государством институтах социализации детей и подростков.

Анализ исторической эволюции в направлении обретения все большей дифференцируемости, автономии элементами целого (Р. Белла), усложнения процессов социальной дифференциации (Г. Зиммель), перехода от «механической» к «органической» солидарности (Э. Дюркгейм), от отношений типа «община» (родственные, соседские, дружеские отношения, которые естественны, органичны, не связаны с понятием государства как обособленной от собственно людского сообщества организации власти) к состоянию с преобладанием отношений типа «общество» («внешние», юридические, рационалистически-товарные, договорные отношения, детерминирующие

функционирование социальных структур) (по Ф. Теннису), произведенный в связи с известными в педагогике рекапитуляционными идеями (Г.С. Холл, А. Ферьер) о соотношении онтогенеза, социогенеза и филогенеза, показал закономерность построения воспитательных организаций по типу «общины».

Ключевое слово в характеристике данного феномена – «синкретизм». Это и неразделимость, единство собственно воспитания с другими процессами социализации как внутри воспитательного института, так и вне его; это и нерасчлененность, целостность элементов собственно воспитательного процесса и их коллективная реализация – проживание (совместное планирование, совместно-распределенное действие, коллективная рефлексия и т.д.), особенно свойственные «школам-общинам» («Свободная школьная община» в Викиерсдорфе Г. Винекена; колония им. А.М. Горького, коммуна им. Дзержинского А.С. Макаренко; первая Вальдорфская школа в Штутгарте Р. Штайнера; школкооператив С. Френе; «справедливые общины» Л. Колберга; «коммуна юных фрунзенцев» И.П. Иванова; центр комплексного формирования личности детей и подростков в Краснодарском крае М.П. Щетинина и др.). Именно в таких процессах осуществляется целостная, а не «частичная социализация» (Б.Г. Афаньев) человека.

Разработка теоретических оснований для общепедагогической теории социализации позволила сформулировать базовые отличия между юридически предписанной ролью современной российской школы («образовательное учреждение») и ее культурно-исторической миссией («институт социального воспитания»), которые в общем виде представлены в таблице.

Сложившаяся в нашей стране социально-педагогическая ситуация, характеризующаяся разбалансировкой макромеханизма социализации, пребыванием в кризисном состоянии ряда ее традиционных институтов, настоятельно диктует необходимость стимулирования реанимации отечествен-

**Базовые различия между образовательным учреждением
и институтом социального воспитания**

Основания	Образовательное учреждение	Институт социального воспитания
<i>Методология</i>	Социогенетическая трактовка социализации человека	Филогенетическая трактовка социализации человека
<i>Цели</i>	Готовность к профессиональному самоопределению	Готовность к жизненному самоопределению (нравственному выбору)
<i>Содержание</i>	Рядопологаемые процессы обучения, воспитания (чаще понимаемого как «дополнительное образование») и развития, сопровождающиеся констатацией достижения гражданином (обучающимся) образовательных уровней (образовательных цензов)	Создание гуманной воспитывающей среды посредством взаимодействия детей и взрослых в трех взаимосвязанных сферах: - воспитывающего обучения; - организации социального опыта; - индивидуальной помощи человеку
<i>Доминирующий тип отношений</i>	«Общество»	«Община»
<i>Доминирующие методы педагогической работы</i>	Информирование (объяснение), упражнение, наказание, поощрение	Пример (харизматическое лидерство), убеждение, коллективное планирование, совместно – распределенная деятельность, коллективная рефлексия

ной школы из состояния «образовательное учреждение» (Э.Д. Днепров и др.) в состоянии «институт социального воспитания» (А.В. Мудрик и др.), без чего эффективная социализация юношества, а значит и будущее нашей страны представляются весьма проблематичными.

Библиографический список

1. Батенин С. С. Человек в его истории. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – 295 с.
2. Брушлинский А. В. Социальная психология в России и теория Сержа Московичи. – М., Центр психологии и психотерапии, 1998. – С. 5-20.
3. Брушлинский А. В., Шихирев П. Н. О пользе вечных истин – М., Центр психологии и психотерапии, 1998. – 448 с.
4. Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии // Западноевропейская социология конца XIX – начала XX веков. – М., 1996. – С. 491-507.
5. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.

6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.

7. Кантерев П. Ф. Педагогика и политика // Свободная мысль. – 1992. – № 8. – С. 59-64.

8. Кон И. С. Социологическая психология. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.

9. Кули Ч. Социальная самость // Американская социологическая мысль: – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С. 345-368.

10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 486 с.

11. Мудрик А. В. Диссоциальное воспитание в контркультурных организациях // Вопросы воспитания. – 2010. – № 4(5) – С. 99-106.

12. Мясцев В. Н. Психология отношений. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

13. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука. – Л.: Лениздат, 1967. – 264 с.

14. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.

Ромм Марк Валериевич

Доктор философских наук, профессор, декан факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета, tromm@mail.ru, Новосибирск

Заякина Раиса Александровна

Старший преподаватель кафедры конституционного и международного права Новосибирского государственного технического университета, raisa_varygina@mail.ru, Новосибирск

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТА: МЕТАФИЗИКА СМЫСЛА

Аннотация. В статье анализируются существующие подходы к изучению социальной адаптации студентов, раскрывается их содержание. Для эффективного изучения заявленного феномена предлагается использовать комплексный нормативно-интерпретативный подход, основанный на принципе дополнительности.

Ключевые слова: социальная адаптация студентов, методологический подход, социальное взаимодействие, образовательное пространство.

Romm Mark Valerievich

Doctor of Philosophy, professor, dean of the Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University, tromm@mail.ru, Novosibirsk

Zayakina Raisa Alexandrovna

Senior lecturer in constitutional and international law, Novosibirsk State Technical University, raisa_varygina@mail.ru, Novosibirsk

STUDENTS' SOCIAL ADAPTATION: METAPHYSICAL SENSE

Abstract. This article analyzes the existing approaches to the study of students' social adaptation. Disclosed their contents. Author advances a comprehensive regulatory and interpretative approach based on the principle of subsidiarity. In his opinion it can provide an effective understanding of this phenomena.

Keywords: students' social adaptation, methodological approach, social interaction, educational environment.

В науках о человеке социальная адаптация личности вообще и студента в частности на протяжении многих лет является одним из активно изучаемых объектов. В педагогике и социальной психологии по данной проблеме накоплен значительный массив теоретических исследований. Пожалуй, не найдется сегодня крупного российского вуза, не имеющего соответствующего раздела в концепции внеучебной работы со студентами, предполагающего «вхождение», «ассимиляцию», «разделение корпоративных традиций», «усвоение стилевых форм, методов группового взаимодействия, жизненного уклада» и т.д. и т.п.

Неослабевающий интерес к адаптивной проблематике можно объяснить процессами коренных преобразований российского общества, в том числе и российского образовательного пространства. В таких условиях

студент вынужден активно реагировать на вызовы социальной среды (об этом пишут сегодня многие исследователи, в частности И.А. Андреева, А.М. Анохин, В.Ю. Старосотникова, Ю.В. Мордвинов и др.). Психологи же (Л.Ф. Мирзаянова, С.Т. Посохова, С.Б. Селезнев, Т.В. Тараскина, Л.И. Шумская, М.С. Яницкий и др.) интересуются либо психологическими механизмами адаптации (особо подчеркивается интерактивный характер адаптации, раскрываются взаимосвязи адаптивной и адаптирующейся активности человека по отношению к среде), либо разрабатывают методики психологической помощи адаптирующемуся субъекту, как правило, в виде конкретных корректирующих практик. Педагоги разрабатывают методики педагогической работы, направленные на установление между членами студенческого сообщества коммуникативных связей,

создание комфортной адаптивной среды, удовлетворение потребностей студента в самоопределении, реализации его креативного потенциала и пр. (Т.Ю. Архипова, О.Г. Доморовская, В.В. Мангушов, И.М. Немчина, В.П. Филиппова, А.В. Шевкун, Н.А. Шепилова, К.Г. Эрдынеева и др.). Часто изучение социальной адаптации студентов сводится к ее психолого-педагогическому сопровождению (И.А. Бочарская, А.А. Кожурова, Р.И. Платонова и др.).

Все упомянутые нами исследования сходятся в одном: желаемым итогом адаптации студента является его наименее болезненное вхождение, «врастание» в образовательное пространство. Спецификой же образовательного пространства принято считать, во-первых, его профессиональную направленность, во-вторых, формирование общности, некоей сопричастности действующих в нем людей. А значит, уровень адаптированности студента раскрывается как через соответствие требованиям, предъявляемым к нему в рамках образовательной программы как к субъекту учебной деятельности, так и через демонстрацию особого типа поведения, основанного на обращении к общим ценностям, предлагаемым образовательным пространством.

Таким образом, образовательное пространство очерчивает не только ареал профпригодных знаний, умений и навыков, но и этические, эстетические, аксиологические, интеллектуальные предпочтения. Из характеристик образовательного пространства вытекает и выбор той или иной теоретической и практической образовательной деятельности, и направление деятельности педагогической, воспитательной. При оценке адаптированности студентов важно учитывать их включенность в тотальное образовательное пространство, согласование их потребностей, всю системную совокупность реальных взаимодействий человека с окружающей действительностью [11, с. 5].

Отметим, что адаптация студента всегда сопровождается изменениями в психозональной сфере, происходящими не только в период вхождения в новую малую группу, но и на протяжении всего периода обучения (при установлении и расширении коммуникативных связей, изменении и усложнении дидактических требований).

Социальная адаптация студента, в конечном счете, является неотъемлемым условием взросления молодого человека, становления его как активного члена общества. Ведь, выражаясь словами И.С. Кона «понятие взрослости, если отвлечься от его формальных возрастных рамок, подразумевает, с одной стороны, адаптацию, освобождение от юношеского максимализма и приспособление к жизни, а с другой – творческую активность, самореализацию» [6, с. 217]. Способность студента к конструктивной адаптации выступает здесь как непререкаемый атрибут формирования «успешного человека», умеющего стремительно реагировать на поступающие предложения, мобильно корректировать поведенческие стратегии, «соответствовать» требованиям социума, находя при этом баланс со своим внутренним миром.

Следует отметить имеющую место в рассуждениях некоторых исследователей тенденцию приписывать студенчеству некую «квазимаргинальность», наделяя социальную адаптацию деструктивными характеристиками. Так, к процессам и явлениям, сопровождающим социальную адаптацию студентов, относят девиацию и даже делинквентность. По мнению авторов И.А. Андреевой и А.М. Анохина взамен нереализованного потенциала в любой социально востребованной сфере студенчеству сегодня предлагаются «нейтральные социальные активности» (к которым, кроме прочего, отнесены также музыка и секс). Итогом данного исследования признается необходимость целенаправленного осуществления «политики усиления групп риска» (студенты в своей массе, очевидно, отнесены к данным группам), что, по мнению авторов, приведет «к минимизации патологических последствий их воздействия на социальную реальность», и, в конечном итоге, «предотвращению преобразования действительности» [2, с. 367].

Подобные рассуждения не выдерживают критики, ибо, во-первых, социальная адаптация есть ни экстраординарное явление, и тем более ни отклонение от нормы, а естественный путь взаимодействия личности с социальной реальностью. Во-вторых, адаптация неизбежно трансформирует не только внутренний, индивидуальный мир студента, но и социальную реальность, чтобы впо-

следствии, обретя устойчивую гармонию с окружающей действительностью, способствовать саморазвитию, раскрытию творческого потенциала личности. Однако приведенная точка зрения наводит нас на мысль о необходимости четкого понимания сущности социальной адаптации студентов.

Осмысление факторов, способствующих успешности адаптации студентов в образовательном пространстве по-прежнему находится на острие педагогических дискуссий, и накал последних свидетельствует о нерешенности поставленных задач. Спрашивается: почему? Попробуем ответить на этот вопрос, гипотетически допустив, что проблема коренится в имплицитном наполнении исследователями процесса / содержания социальной адаптации студента разными целями / смыслами. Не трудно заметить, что в данном случае мы имеем дело с классической философско-метафизической проблематикой, лежащей в плоскости извечных вопросов: что есть причина причин или каковы истоки истоков этой самой социальной адаптации студентов?

Отдавая себе отчет в том, что метафизические вопросы, как известно, не имеют окончательного и однозначного решения, рискнем предположить. Ранее мы уже указывали на разрозненность вкладываемого исследователями в феномен социальной адаптации личности смысла, определяющего выбор методологического подхода и используемого инструментария, выделяя две магистральные линии: нормативную и интерпретативную [8]. Выбор этот напрямую связан с научной школой, к которой принадлежит исследователь. При этом приверженцы интерпретативной парадигмы находятся в значительном меньшинстве, подавляющее же большинство исследователей склоняется к объективистской структурно-функциональной нормативной парадигме. В полной мере эта мысль иллюстрируется на примере изучения социальной адаптации студентов.

Так, интерес приверженцев нормативного подхода сосредоточен на изучении социальной адаптации студентов в контексте трансформаций современного образовательного пространства. По их мнению, адаптация студентов сводится к реакциям на вызовы, посылаемые социальной средой, которые выражаются в определенных адаптивных

действиях. Таким образом, нормативная парадигма в первую очередь опирается на идею взаимодействия студента с образовательным пространством посредством его активной деятельности, и именно деятельность представляется и исследуется как единственный выразитель всего многообразия проявлений социальной адаптации. В рамках данного научного подхода внимание уделяется нахождению некоего «динамического равновесия» с социальной средой путем, как правило, стандартизированных, конформистских по сути действий при явном умалении роли и значения индивидуального адаптивного потенциала в процессе решения студентом актуальных адаптивных задач.

Меж тем, неповторимая индивидуальность современного студента вполне способна к самостоятельному адаптивному творчеству в процессе личной разработки адаптивной траектории жизнедеятельности и обучения. Сложившееся в недрах нормативной парадигмы смысловое наполнение исследуемого феномена направляет педагогов на практическую работу с малыми группами, нивелируя личностно-ориентированную педагогическую деятельность, не учитывая в полной мере индивидуальные потребности студента, его психологическое «прочтение» адаптивной ситуации, ослабляя антропологическую направленность новых исследований.

В контексте интерпретативного подхода внимание исследователей, напротив, переносится на многообразие интерпретаций студентом тех условий, которые задаются образовательным пространством, неизбежно порождая многообразие смыслов, вкладываемых человеком в происходящее. Смыслы же формируют цель и всю магистральную линию адаптации, определяют значение социальных взаимодействий, опираясь на которые в дальнейшем молодой человек и выстраивает (или осознанно не выстраивает) не только конкретную адаптивную стратегию, но и, в конечном счете, свое мировоззрение и свою жизнь.

Для того чтобы раскрыть суть интерпретативного взгляда на изучаемый феномен вернемся к двум специфическим особенностям образовательного пространства. В контексте профессиональной направленности интерпретативный подход актуализирует долю личного участия студента (на уровне

понимания учебных задач, верного «прочтения» требований, субъективного надления положительными характеристиками трудностей, возникающих при обучении) в профессиональном развитии. Сталкиваясь на уровне дидактической адаптации с учебными требованиями, предполагающими способность к нетривиальному мышлению, студент запускает интерпретативные механизмы, являющиеся базовым условием для генерации новых идей. Реализуется способность к интерпретации посредством работы с когнитивными диссонансами как двигателями творческой и интеллектуальной активности студента, через поступательное дискретное решение познавательных задач и методичную выработку навыка целостного видения всего комплекса характеристик поступившей информации, ее структурирования и дальнейшего использования для достижения заданной учебной цели. Студент при этом выступает как творец нового для себя знания. Таким образом, личная интерпретация данных в качестве условия учебных ситуаций выступает уже как необходимая компонента самого процесса образования студента.

Если же акцентировать внимание на спектре ценностей, коммуникативных связей и возможностей комплексной реализации личности, предлагаемых образовательным пространством на пути разделения студентом коллективной идентичности, то сам студент предстает перед нами и как познающий окружающую реальность, и как самопознающий субъект. Ведь основным назначением образовательного пространства остается не только познание, освоение и преобразование человеком окружающего мира, но и, что не менее важно, путь трансформации индивидуальной личностной структуры. И в этом смысле образование предстает перед нами как способ бытия человека, бытия, конечной целью которого является сам человек. Кроме того, сталкиваясь с ситуацией, предполагающей возможность адаптивного взаимодействия, студент выполняет множество операций: оценивает конкретных людей и общие параметры сложившейся ситуации, определяет значимость, достоверность и определенность описывающей ее информации, в конце концов, фиксирует саму ситуацию как адаптивную. Он вынужден определять свои статусно-ролевые и социальные

позиции в контексте сложившихся у него представлений, формировать представления о внутреннем мире других людей, принимать решения, оценивать вероятные последствия. Таким образом, в процессе формирования представлений о мире и обретения знаний о нем, как уникальный результат социального взаимодействия формируется самосознание.

Интерпретация молодым человеком происходящих событий есть глубоко личный процесс, но исследователь, опираясь на конкретные методики (психологические, педагогические) может предполагать и должен учитывать вероятные смыслы, мотивы и желаемый результат того или иного факта адаптации, основываясь на реальных потребностях студента. Сегодня необходимы «новые виды, формы работы, способы деятельности, приемы, методы, знания, которые активизируют студентов, влияют на их отношение к обучению. Это необходимо делать, поскольку мотивация развивается через реализацию потребностей в ходе поисковой активности, в процессе которой происходит превращение ее объектов в мотивы, предметы потребностей» [3, с. 111].

Подчеркнем, что интерпретативная парадигма опирается, прежде всего, на свойства психологической и социальной природы человека. Однако, хотя приверженцы интерпретативного подхода и выдвигают на первый план интернальные факторы адаптации, они не могут быть полностью оторваны от экстернальных факторов (таких как, например, явная или скрытая оценка (влияние) действий студента социальным окружением, социальные нормы и ценности, не только объективно существующие в образовательном пространстве, но и в некотором смысле довлеющие над выбором адаптивных взаимодействий, формальные учебные требования, предполагающие безоговорочное соответствие).

Обе парадигмы устойчивы и обе – верифицируемы. Это объясняется тем, что каждая сложившаяся парадигма отражает лишь одну, определенную грань адаптации студента. Через понимание причин существования двух методологических подходов нам открывается объективная дуальность изучаемого феномена: социальная адаптация личности, и студента в частности, есть и процесс, и состояние, она несет в себе и структурно-функциональные, и интерпре-

тагивные сущностные свойства и характеристики. Социальная адаптация студента предстает как диффузия всего спектра переживаний, индивидуальных трактовок ситуации и избираемых личностью для ее преодоления действий, выражаясь словами Н. Лумана «единство актуализации и виртуализации» [7].

Сложилась объективная потребность в обращении к интегрированному полипарадигмальному способу рефлексии в заданных аналитических пределах, который способен объединить потенциал указанных теоретических подходов. Этот способ дает возможность выстроить непротиворечивый и максимально достоверный теоретический образ социальной адаптации студента. Для ее дальнейшего изучения это крайне важно, ведь социальная адаптация студента во всей совокупности своих эндогенных и экзогенных проявлений не наблюдаема, а значит, объективность ее научного познания напрямую зависит от адекватности теоретического образа исследуемому объекту, максимальной приближенности к их тождеству [см., подроб.: 9, 10]. Дальнейшая детальная разработка такого комплексного, нормативно-интерпретативного подхода к исследованию социальной адаптации студентов откроет перед нами то самое «соответствие между нашей мыслью и действительностью, определенную возможность ощущать с помощью ресурсов нашего разума и правил нашего разума глубокие связи, существующие между явлениями» [4, с. 291]. Подчеркнем, что отстаиваемый нами нормативно-интерпретативный подход ни есть простое суммирование, ни есть он и интегрирование существующих подходов, но есть путь к пониманию целостности феномена социальной адаптации студента [см.: 5, 8].

В заключении подчеркнем, что педагогические и психологические методики, помимо направленности на организацию комфортного адаптивного пространства вуза должны быть основаны и на вкладываемом студентом в социальную реальность личном смысле, помогая ему установить желаемые статусные позиции, достичь психоэмоционального комфорта, избежать необходимости дальнейшей сортировки поступающей информации на актуальную и индифферентную. Это позволит студенту максимально

упростить и оптимизировать возможную цепь адаптивных действий.

Наполняя исследуемый феномен нормативно-интерпретативным смыслом, опираясь не только на объясняющий, но и на понимающий подход мы способны как выстроить адекватный теоретический конструкт, так и разработать действенные методики поддержки студента в непростые для него периоды личностного становления и реорганизации. Выражаясь словами классика «единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь как *единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности*, в структуре которых функционируют природные свойства человека как *индивида*» [1, с. 286].

Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. *Андреева И. А., Анохин А. М.* Особенности социальной адаптации студенческой молодежи // Вестн. С.-Петербург. ун-та МВД России. – 2006. – № 4 (32). – С. 366-367.
3. *Андрюченко Е. В.* Педагогический профессионализм: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2011. – 188 с.
4. *Бройль Л. де.* По тропам науки. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1962. – 408 с.
5. *Заякина Р. А.* Нормативно-интерпретативный подход к изучению социальной адаптации студентов // Вестн. Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2011. – Т. 17. – № 5-6. – С. 52-55.
6. *Кон И. С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 336 с.
7. *Луман Н.* Социальные системы: очерк новой теории / пер. с нем. – СПб.: Наука, 2007. – 648 с.
8. *Ромм М. В.* Нормативно-интерпретативный подход к изучению индетерминистских социальных феноменов *Философия образования*. – Новосибирск. – 2010. – № 3 (32). – С. 5-10.
9. *Ромм М. В., Ромм Т. А.* Конструирование теоретических образов социальных феноменов // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер.: Философия. – 2010. – Т. 8. – Вып. – С. 51-57.
10. *Ромм Т. А.* Формирование теоретических образов социального воспитания как научно-педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 1. – С. 129-137.
11. *Шендрик И. Г.* Образовательное пространство субъекта и его проектирование: монография. – М.: АПКИПРО, 2003. – 156 с.

Рыжова Елена Александровна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Новосибирского государственного технического университета, аспирант кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, ele-ryzhova@yandex.ru., Новосибирск

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме становления субъектного опыта студента университета. Раскрыта сущность субъектного опыта, показана его роль в формировании профессионально значимых личностных качеств. В работе утверждается, что одним из условий становления субъектного опыта студента является выбор адекватных времени педагогических технологий, одной из которых назван кейс-метод.

Ключевые слова: субъектный опыт, становление, образовательная парадигма, система обучения, кейс-метод.

Ryzhova Yelena Alexandrovna

Senior teacher of the Department of Foreign Languages at Novosibirsk State Technical University, post-graduate student of the Department of Pedagogy, ele-ryzhova@yandex.ru., Novosibirsk

DEVELOPING UNIVERSITY STUDENT'S SUBJECTIVE EXPERIENCE

Abstract. The article is devoted to the problem of developing student's subjective experience. The need of studying this problem is dictated by student-centered approach dominating in higher education today. According to this approach subjective experience is considered to be a powerful factor in developing professional qualities of specialists. The author shows that one of the ways of developing the subjective experience is relevant teaching methods and technologies. Case-method is taken as an example.

Keywords: subjective experience, developing, educational paradigm, educational system, case-method.

Рубеж столетий, символизирующий переходный характер нынешней эпохи, связан с динамично идущим процессом смены индустриального общества информационным, которое иногда называют «обществом знания». Формула «экономика, основанная на знании» сейчас широко применяется для наукоемкого производства, в котором процессы создания и распространения знаний становятся ключевыми.

Изменения, произошедшие в политической и экономической системах нашей страны, коснулись каждого человека. Быстро меняющаяся социальная среда предъявляет к нему жесткие требования. В современных условиях происходит усиление ответственности личности за принимаемые решения, за построение своего личного и профессионального пути. Сегодня успех в достижении человеком поставленных целей напрямую связывается с его способностью и умением быстро реагировать на изменения в социуме, находить личностные ресурсы, а также «знанием и реальной оценкой своих возможностей и способностей, умением осуществить своевременный выбор, проявить инициативу и самостоятельность» [1, с. 21].

За последние десятилетия изменились и требования к профессионализму. Пятнадцать-двадцать лет назад он понимался, как умение использовать полученные в вузе знания, освоение профессионального опыта, овладение необходимыми технологиями в профессиональной деятельности. В настоящий момент оказываются востребованными такие качества, как обучаемость, организованность, самостоятельность, коммуникативность, саморегуляция, ответственность, способность к планированию, самоконтроль, практический интеллект и др.

Изменившаяся социальная среда потребовала создание такой системы образования, которая была бы адекватна требованиям российской экономики и смогла бы обеспечить выживание человека и его социализацию в быстро меняющемся обществе.

Развитие российской системы образования сегодня характеризуется изменением представлений о личности учащегося, которая выступает в качестве системообразующего начала образовательного процесса и кроме социальных качеств наделяется субъек-

ектными свойствами, определяющими ее самостоятельность, независимость, способность к саморегуляции. Анализ психолого-педагогических исследований высшего образования последних десяти лет (А.А. Вербицкий, Е.Н. Волкова, А.Г. Гогоберидзе, Э. Ф. Зеер, Ф.Г. Мухаметзянова, Т.А. Ольховая и др.) позволяет сделать вывод о том, что в изучении студента преобладает личностно-ориентированная парадигма. Одной из характеристик данной парадигмы является «учет и выявление индивидуально-психологических особенностей обучающегося, признание его субъектного опыта, как самобытности и самооценности; построение педагогических воздействий с максимальной опорой на этот опыт» [5, с. 76].

Под субъектным опытом понимается опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором человек может дать отчет себе о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения. В опыте зафиксированы значимые для человека ценности, и существует определенная иерархия предпочтений, о которых он способен отдать себе отчет, что ему самому нужно, и что он сам хочет.

Субъектный опыт является целостным, системным образованием, наполненным личностно-значимым для каждого содержанием; условия жизни, предметный мир, социальное окружение, система взаимоотношений являются изначально заданными мерками, определяющими приобретение этого опыта.

Опыт личности как совокупность ее внутреннего содержания выступает тем основанием, которое предопределяет мотивы, выборы, поступки личности, т.е. направленность и качество личностного развития.

По мнению А.К. Осницкого, благодаря «субъектному опыту человек обретает возможность ставить себе задачи, выбирать из числа задач, навязываемых ему окружением, а затем последовательно добиваться их успешного решения» [4, с. 16]. В структуре субъектного опыта А.К. Осницкий выделяет пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов: ценностный опыт, опыт привычной активизации, опыт рефлексии, операциональный опыт, опыт сотрудничества. И.С. Якиманская считает, что в состав субъектного опыта входят «1) предметы, представления, понятия; 2) операции,

приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы)» [5, с.73]. При этом ученый отмечает, что уровень развития каждого из элементов может быть различным. Каждый из элементов опыта выполняет мотивирующую, операциональную, или инструментальную, и оценочную функции. Наиболее важной, с точки зрения Э.Ф. Зеера, является «операциональная функция, позволяющая человеку выступать активным субъектом осваиваемой деятельности, используя в отдельности или комбинируя и обогащая имеющиеся знания, умения и навыки» [2, с. 27].

Становление субъектного опыта студента в процессе профессиональной подготовки понимается нами как процесс его (опыта) познавательного обогащения, расширения информационной емкости, а также преобразования всех элементов опыта (предметы, представления, понятия, операции, приемы, правила выполнения действия, эмоциональные коды, личностные смыслы и др.) в профессионально значимые. Таким образом, образовательная деятельность студента университета должна быть организована так, чтобы все субъектное не только сохранялось, но и получало свое дальнейшее развитие. Значительная роль в этом процессе, с нашей точки зрения, принадлежит образовательным технологиям. Построение технологии, не только учитывающей, но и развивающей субъектный опыт, предполагает применение ряда процедур. К ним относятся:

- диагностика субъектного опыта;
- структурирование данных диагностики опыта;
- нахождение технологических приемов актуализации и развития опыта.

Заметим, что для диагностики субъектного опыта используются различные методики (В.В. Барабанов, И.А. Кибальченко, И.Ю. Рыжухина, И.С. Якиманская). В своей практике мы опирались на работы указанных авторов, а также на собственные опросники и анкеты. Поясним, что организация процесса становления субъектного опыта осуществлялась нами на занятиях по иностранному языку в техническом вузе. Взяв за основу структуру опыта, предложенную И.С. Якиманской, мы выявляли уровень обученности предмету: языковые и речевые знания, способы оперирования языковыми сред-

ствами, умение самостоятельно использовать их в новых ситуациях, умение анализировать свой прошлый опыт, систематизировать и упорядочивать его. Вопросы анкет касались сведений об отношении к иностранному языку, о том, какое место он занимает в системе интересов студента, а также том, какие формы уроков по иностранному языку преобладали у учащихся в школе. Уровень обученности языку и речи проверялся с помощью стандартизированных тестов, устных бесед, владение способами учебной деятельности – через решение проблемно-поисковых задач. Не ставя задачу представить все данные диагностики, ограничимся лишь некоторыми из них.

Итоги выявления уровня обученности первокурсников иностранному языку показали, что количество студентов, обладающих уровнем В-1 (что соответствует пороговому уровню в общеевропейской системе языковых компетенции) неуклонно снижается. В 2009 году эта цифра равнялась 16% от общего числа тестируемых студентов на факультете бизнеса НГТУ, в 2010 – 14%, а в 2011 всего 6,1%. Общее количество тестируемых составляло около 200 человек.

Выполнение различного рода ситуационных, проблемно - поисковых задач обнаружили следующее:

- низкий уровень сформированности учебных умений, который проявляется в неумении студентов планировать свою деятельность, работать с информацией, осуществлять ее поиск, выбирать в соответствии с поставленным заданием и т.д.;

- низкая познавательная активность, выражающаяся в формальном отношении к заданиям, в выполнении минимальных требований программы, даже по специальным дисциплинам;

- ориентация на воспроизведение полученного знания, а не на создание собственного оригинального образовательного продукта;

- предпочтение заданий, не требующих активной включенности в их выполнение;

- шаблонность мышления, выражающаяся в использовании уже знакомых способов выполнения задач, неготовность, а иногда и сопротивление осваивать и искать новые средства решения поставленных задач;

- заниженная самооценка, связанная с низким уровнем понимания своих потенци-

альных возможностей, с принятием позиции «Мне это не дано», «Я не смогу» и т.д. Как результат – неспособность оценить свою деятельность и деятельность других людей;

- высокий конформизм, проявляющийся в ориентации не чужое мнение, в неспособности отстаивать свою собственную позицию и т.д.

Безусловно, этот перечень можно было продолжить, но сказанное выше показывает невысокий уровень сформированности различных компонентов субъектного опыта студентов, что не только значительно осложняет освоение ими программы университета, но и не позволяет в полной мере выступать активным субъектом осваиваемой деятельности. Весьма существенным оказалось и то, что 90% из 120 опрошенных студентов на вопрос о том, какие формы уроков иностранного языка преобладали у них в школе, ответили «традиционный урок». Не отрицая традиционных форм обучения, отметим все же, что они не позволяют обучающимся обретать опыт активного взаимодействия с изучаемым материалом, с педагогом, друг с другом. Поэтому при выборе технологии обучения мы исходили из следующих положений. Искомая технология должна носить личностно-развивающий характер, опираться на опыт обучающегося, учитывать его в содержании образования. Организация учебного процесса в такой технологии должна носить интерактивный характер, основываться на активных формах взаимодействия студента с материалом, с преподавателем, с другими студентами. Результатом обучения с помощью такой технологии должно стать преобразование всех компонентов субъектного опыта, обретение профессионально важных качеств специалиста, а также осознание существенных характеристик профессионального опыта.

Наиболее адекватными, с нашей точки зрения, для решения вышеуказанных задач, являются имитационные технологии. Специфика их состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни. В случае профессионального образования использование имитационных технологий позволяет в формах учебной деятельности моделировать профессиональную деятельность специалиста, воссоздавая ее предметный и социальный контекст, что придает учению личностный смысл и порождает интерес к «присвоению» содержания профессионального образования.

Среди номенклатуры методов имитационных технологий наиболее продуктивным, по нашему мнению, в свете рассматриваемой проблемы, является метод анализа конкретной ситуации или кейс-метод. По мнению большинства исследователей (О.С. Виханский, А.М. Зобов, Е.А. Михайлова, Ю.П. Сурмин), главной особенностью данного метода является его направленность на развитие познавательного потенциала личности, способности обучаться, мыслить аналитически и критически, готовности к изменениям и гибкости, самостоятельности, активности, совершенствованию коммуникативных навыков.

Напомним, что сутью этого метода обучения является изучение, анализ и обсуждение случаев из профессиональной практики. Предлагаемая студентам ситуация представляет собой некое состояние социальной реальности, в которое попадают действующие лица. Понятие «состояние» может быть конкретизировано на основе таких явлений как потребность, выбор, кризис, конфликт, борьба, инновация и др. Состояние оказывает стимулирующее влияние на деятельность, которая призвана его преобразовать. Таким образом, ситуация выступает достаточно сложной системой, которую можно рассматривать с позиций проблемы, конфликта и т.д. Задача студентов состоит в том, чтобы четко сформулировать и квалифицировать проблему, а потом выработать определенный вариант деятельности, который приведет к ее решению. При этом варианты деятельности, а также решение проблемы могут быть различными и равноценными.

Такого рода ситуации являются не просто поучительными и полезными для дальнейших действий, они, как считает В.А. Карпов выступают «основными единицами опыта» [3, с. 264]. Именно через анализ ситуации выявляются такие характеристики профессионального опыта, как его «ситуационная оформленность», «упорядоченность и структурированность», «индивидуализированность и избирательность» [там же, с. 265–267]. Таким образом, взаимодействие студента с ситуацией становится основным механизмом воздействия на его субъектный опыт. Ситуация выступает внешним условием, требующим преобразования. В поисках путей преобразования студенту необходимо актуализировать ту часть своего опыта, без которой решение проблемы не представляется

возможным, а именно - индивидуальный способ действия, способность к анализу и оценке информации, умение понять проблему, сформулировать ее, оптимально организовать процесс ее решения и управлять этим процессом. Немаловажным является и то, что в восприятии ситуации раскрываются ценностные ориентации личности, принципы и нормы, которыми она руководствуется. Вместе с тем любая ситуация содержит неизвестное студенту знание, она ставит студента в новые условия, трансформирующие привычный ход его мысли, требует от него быстроты и гибкости мышления, новых алгоритмов поведения. Таким образом, во взаимодействии с ситуацией студент выступает как активный, целенаправленно действующий субъект, тем самым оказывается воздействие на когнитивную, операциональную и ценностную составляющие его опыта.

Совместная деятельность по изучению ситуации в малых группах рассматривается нами как следующий вид взаимодействия. Его значимость может быть определена как с точки зрения обмена информацией – участники дискуссии получают возможность обменяться мнениями, собственными интерпретациями, прояснить свою позицию в отношении решаемой проблемы, так и с точки зрения формирования социальных установок и навыков адекватного межличностного общения при принятии групповых решений.

Однако совместная деятельность по анализу ситуации не сводится только к информационному взаимодействию, она содержит в себе значительные нравственное и эмоциональные составляющие, которые превращают изучение ситуации в эмоционально-нравственную деятельность. Рассмотрение ситуации в условиях дискуссии не только формирует у студентов навыки общения, но и позволяет познавать себя через отношение к другим, воспринимать и видеть ценность и в себе и в партнере. Восприятие другого как носителя субъектного опыта, умение считаться с ним, слушать его, воспринимать как равного себе, развиваются именно в совместной деятельности.

Этап представления результатов анализа ситуации интересен, на наш взгляд, с нескольких позиций. Во-первых, умение публично представлять свой интеллектуальный продукт, а именно так следует рас-

смагивать вариант решения проблемы, показать его возможные достоинства и недостатки, аргументировано отстаивать свою точку зрения, является очень ценным качеством современного специалиста. Публичная презентация формирует глубинные качества личности: волю, целеустремленность, уверенность в себе и др.

Во-вторых, заключительная стадия разбора ситуации позволяет студенту понять и оценить ее с точки зрения личностной значимости для него самого, а также провести анализ своей собственной деятельности. Иными словами, войти в рефлексивную позицию и на основе ценностно-смыслового анализа увидеть, какие знания и средства были использованы для достижения поставленной цели, какие из них оказались наиболее эффективными и почему, и чего не хватило в собственном опыте для построения своих действий.

Таким образом, каждый этап изучения ситуации предполагает ее новое «проживание» студентом, что влечет за собой обретение и реконструкцию индивидуального опыта. В анализе состояния, заложенного в ситуацию, обретается опыт познания мира, профессии, себя; в коллективном обсуждении проблемы и поиске ее решения – опыт отношений – к миру, другим, себе; в представлении результатов – опыт преобразования – мира, других и себя.

Как показывает многолетний опыт автора данной статьи, использование кейс-метода на занятиях по иностранному языку способствует повышению интереса к изучению данной дисциплины, о чем свидетельствуют такие показатели, как неформальное выполнение заданий, полнота ответов, стремление к созданию своего индивидуального образовательного продукта. По признанию самих студентов, анализ ситуаций облегчает работу с большими массивами информации, развивает навыки работы в группе, дает представление о будущей профессиональной деятельности. Бесспорно, положительным результатом работы студентов с данным типом обучения является выбор большинством из них творческих заданий по окончании изучения разделов курса. В качестве примера можно привести данные наблюдений за студентами группы ФБ-92 факультета бизнеса, проходивших подготовку по направлению бакалавриата «Менеджмент». По завершении отдельных этапов изучения курса в качестве контрольных заданий студентам (всего

12 человек) предлагался выбор традиционного ответа (чтение и комментирование текста, монологическое высказывание по теме) и анализа конкретной ситуации с развернутым доказательством найденного решения проблемы.

Таблица

Время обучения	Традиционное задание	Анализ конкретной ситуации
	Количество студентов	
Октябрь 2009	9	3
Декабрь 2009	5	7
Март 2010	4	8
Июнь 2010	2	10

Аналогичная картина наблюдалась и в других группах, где использовалась данная технология.

Безусловно, данная публикация отражает лишь отдельный аспект рассмотрения проблемы становления субъектного опыта студента, связанный с развивающим потенциалом отдельного метода обучения. Мы далеки также от утверждения того, что кейс-метод является единственной технологией, формирующей личностные и профессиональные качества специалиста, помогающей наращивать профессиональный интеллектуальный капитал и переживать циклы профессионального становления. Образовательные технологии являются одним из факторов, под действием которых протекает деятельность студента университета. Однако их роль в решении проблемы личной, субъектной включенности в освоение содержания образования, по нашему мнению, остается ведущей.

Библиографический список

1. *Гогоберидзе А. Г.* Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования: дисс. ... д-ра пед. наук. – СПб.: 2002. – 537 с.
2. *Зеер Э. Ф.* Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.
3. *Карпов А. В.* Психология менеджмента. – М.: Гардарики, 2005. – 584 с.
4. *Осницкий А. К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
5. *Якиманская И. С.* Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64-76.

Петрищев Владимир Иннокентьевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, vpetrichtchev@hotmail.com, Красноярск

ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ МИГРАНТСКОЙ ШКОЛЬНОЙ МОЛОДЁЖИ ИЗ РОССИИ И КИТАЯ В НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социокультурной адаптации, с которыми сталкивается молодежь двух этнических групп. Выявляется, что у россиян имеются больше возможности интегрироваться в новозеландский социум, чем у их азиатских сверстников из-за их мощного интеллектуального, психологического и физического потенциала.

Ключевые слова: мигрантская молодежь, адаптация, психологический шок, английский язык, коммуникативные качества

Petrishchev Vladimir Innokentievich

Dr. Sc. (Pedagogics), Professor, Head of Foreign Languages Department, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, vpetrichtchev@hotmail.com, Krasnoyarsk

PROBLEMS OF SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF MIGRANT YOUTH FROM RUSSIA AND CHINA IN NEW ZEALAND

Abstract. The article considers problems of sociocultural adaptation which the youth of two ethnic groups face. It is found out that the Russian youth have greater possibilities to integrate to New Zealand society that their Chinese peers due to their huge intellectual, psychological and physical potential.

Keywords: migrant youth, adaptation, psychological shock, English, communicative skills.

Миграционные процессы, происходящие в ряде стран мира имеют свои особенности социально-экономического развития. В этой связи проблемы социально-культурной адаптации мигрантов относятся к ключевым вопросам стабилизации общества. Чем выше уровень социально-культурной адаптации мигрантов к новым условиям жизни, тем значительнее экономическая и интеллектуальная отдача человеческих ресурсов для развития той или иной принимающей мигрантов страны*.

Социально-культурная адаптация мигрантов представляет собой явление, которое связано со стремлением реализации основных потребностей человека в новом социуме. Мы рассмотрим, как решаются проблемы социокультурной адаптации подростков-мигрантов из России и Китая в новозеландском социуме. В настоящее время в

Новой Зеландии проживает приблизительно 10 тыс. русскоязычного населения и около 100 тыс. азиатского населения, включая китайцев. Известно, что проблемы миграции подрастающих поколений тесно связаны с процессами адаптации и интеграции в новый для них социум. Какие же общие и отличительные черты можно найти в интеграции китайцев и русских к незнакомому для них англоязычному социуму?

Как свидетельствуют реальные факты, при вступлении в межкультурные контакты азиатская и русская мигрантская молодежь сталкивается с общими трудностями в восприятии англоязычной культуры. Это происходит по ряду причин, одна из которых заключается в недостаточном понимании системы среднего и высшего образования в этой стране, другая – в практическом отсутствии базового английского языка. Третья причина кроется в тех новых условиях, которые зачастую связаны с достаточно большим психологическим и культурологическим стрессом, которому она подвергается в

* Статья подготовлена при финансовой поддержке автора Российским государственным научным фондом (РГНФ) № 11-06-00008 а

ходе этого периода. Вместе с тем известно, что подростки все же легче адаптируются к новым социальным условиям, они значительно быстрее, чем взрослые, учат английский язык.

Безусловно, переход в новые условия жизни связан с преодолением трудностей, которые возникают у любого мигранта, когда он попадает иную систему образования и в иные социокультурные условия. Оставление в своей стране родственников, друзей, знакомых накладывает неизгладимый отпечаток на его психологическое самочувствие. Понятно, что воспитываясь в другой социальной и культурной среде, этот подросток имеет совершенно другие привычки, следуют другим нормам и традициям, у него другой менталитет. Своеобразие адаптации такого подростка в новой среде заключается в том, что он вынужден выполнять другие функции, строить свою собственную систему общения как со взрослыми, так и со сверстниками коренного населения. Нередко такой подросток не может мягко войти в новую систему отношений и становится изгоем, что автоматически влечет за собой его дезадаптацию. Нужно понимать, что в юном возрасте практически для всех подростков важным становится мнение сверстников об их поступках. Оно необходимо им для самоутверждения, ибо каждый из них стремится занять определенное место в групповой иерархии среди сверстников.

Нередко получается, что у мигрантов-подростков самооценка из-за недооценки их сверстниками в школе становится заниженной. Как правило, это происходит на первых этапах вхождения в социум из-за недостаточного знания английского языка и неумения объяснить те или иные вещи на языке принимающей стороны. Следует учитывать связь мигрантской молодежи с ее желанием или нежеланием принимать новую культуру, а также с ее восприятием этой культуры, в которой они чувствуют себя комфортно. В этой связи роль ровесников очень значительна и оказывает как позитивное, так и негативное влияние на социализацию мигрантов.

Успевающие ученики с готовностью общаются с одноклассниками вне зависимости от их расовой принадлежности, будь то кореец, китаец или маориец. В учебе они нередко

соревнуются друг с другом. Высокая оценка их знаний учителем — это определенная заслуга их труда.

Если рассматривать социально-культурную адаптацию русскоязычной молодежи к новозеландскому англоязычному социуму, то здесь следует отметить такие моменты. Менталитет и потенциал русских подростков способствует более быстрому вхождению по сравнению с китайскими подростками в новую для них среду. На наш взгляд это объясняется рядом причин:

а) русские подростки внешне более похожи на англосаксонских представителей, т.е. белых новозеландцев цветом кожи и внешностью;

б) они легче и быстрее входят в иноязычную среду;

в) русские подростки быстрее овладевают английским, который помогает им установить тесные контакты со сверстниками коренного населения;

г) овладев английским, они без труда понимают учителя, выполняют домашние задания, успешно осваивают предметы естественнонаучного цикла такие, как математика, физика и т.п.;

д) многие из довольно быстро успешно завоевывают репутацию в спортивных состязаниях.

Русские подростки-мигранты, в отличие от азиатов, входят в новую для них социокультурную среду англоязычных стран значительно успешнее и быстрее по причине другого менталитета, а также более хорошей школьной подготовкой по английскому языку и развитыми коммуникативными качествами. Они быстрее сходятся с коренными жителями, что помогает им быстрее освоить английский язык и стать более успешными. На уроках они не стесняются задавать учителю всевозможные вопросы. Как видим, коммуникативная компетентность зачастую помогает русским подросткам-мигрантам освоиться в незнакомом для них социуме.

Как явствуют реальные факторы, подростки из Китая отличаются от большинства учащихся в классе (мы имеем ввиду китайцев, которые явно отличаются по внешнему виду от белых новозеландцев. Отличительными чертами интеграции подростков-мигрантов этих двух этнических меньшинств является следующее.

Во-первых, у подростков-мигрантов из азиатских семей, в отличие от российских подростков, присутствует гипертрофированная природная стеснительность, которая заключается в их собственной культуре и традициях. *Во-вторых*, наблюдается стремление обособиться и замкнуться в себе, ограничивая круг общения исключительно по национальному признаку. У китайцев, например, не принято задавать учителю вопросов на уроке, даже если им что-то непонятно, дабы не ставить учителя в неловкое положение. Такая трогательная забота об учителе заключается в том, чтобы он «не потерял лицо», т.е. не почувствовал бы себя неловко, если не сможет ответить на вопросы учащихся. По этой причине многие вопросы на занятиях остаются невыясненными. Как уже отмечалось ранее, ситуация может усугубиться трудностями, которые связаны с преодолением языкового барьера. Практически всем китайцам преподавали английский язык в общеобразовательных школах в Китае как иностранный, однако в англоязычных странах он становится для них основным языком общения, одним из главных способов адаптации к новым социально-экономическим, т.е. жизненным условиям. Попадая в новую для него языковую среду, ребенок получает психологический шок, что создает дополнительные препятствия на пути установления контактов со сверстниками. Возникают также существенные трудности при усвоении учебного материала. Для преодоления языкового барьера азиатским мигрантам приходится тратить много времени на подготовку к урокам. Им часто встречаются непонятные английские слова и выражения, а родители, как правило, не могут помочь, поскольку не владеют на достаточно высоком уровне английским языком. Более образованные китайские родители-мигранты с неплохим знанием английского языка стараются помочь своим детям выполнить домашнюю работу.

Учителя, занимающиеся оказанием помощи азиатским в усвоении языка и культуры в Новой Зеландии, отмечают, что существует достаточно неоднозначное отношение к речевому поведению азиатских школьников (в особенности вьетнамских и китайских) со стороны их новозеландских сверстников. Местная школьная молодежь нередко

подтрунивает над их неправильной речью и звуками. Китайские подростки из-за незнания английского языка чувствуют себя неуверенно, они не могут отстаивать свою точку зрения.

Для молодых «новых» азиатов сносное овладение английским языком – главное препятствие, которое они должны приобрести в своей учебной адаптации. Это также является серьезной проблемой для их учителей в новозеландских государственных школах и одним из важнейших вопросов, требующих грамотной языковой политики государства.

Российские подростки, приехавшие на постоянное место жительства в Новую Зеландию, также как и другие подростки из Китая на начальном этапе адаптации к совершенно другому социально-культурному и экономическому социуму испытывают довольно большой стресс. Подобную ситуацию отмечают исследователи Е. Мейдел-Стивенс, А. Мэсгорет, Т. Уорд, которые занимались исследованием адаптации русских мигрантов в новозеландский социум. Они выявили, что все опрошенные говорили о высоком уровне психологического стресса, который переживают подростки на первом этапе адаптации [1. p. 178].

Адаптацию мигрантов определяют как процесс «вхождения» в общество и успешное функционирование в нем. С. Уорд, С. Бочнер, А. Фернхэм отметили, что в основе адаптации лежат два аспекта- подход к культурному обучению, которая заключается в возможности участия в конструктивной интеракции с другой культурой. Второй подход связан с психологической адаптацией, индивидуальным чувством благополучия для общего удовлетворения.

С одной стороны, непонятно, как определять и измерять саму адаптацию, т.е. движение от одной культуры к другой. С другой, все понимают сложности, с которыми сталкиваются все мигранты. Одна из них, по словам Уорда, период и результаты «культурного шока», зависят от многих факторов - начиная от мотивации до ожидания того, на что рассчитывает индивид.

Огромное значение придают психологической адаптации, которая считается чрезвычайно важной для здоровья мигранта. Было выявлено, что многие мигранты, как было отмечено ранее, страдают от высоко-

го уровня эмоционального стресса. Плохая адаптация среди мигрантов к принимающему социуму связана главным образом с увеличенным уровнем депрессии, тревожности, низким уровнем самоуважения и других психологических проблем [2. р. 25].

В 2011 году мы опросили 35 подростков из Китая и 35 подростков из России (в возрасте от 15 до 18 лет), которые живут в Новой Зеландии и задали им вопросы, которые отражены в таблице.

лучшими характеристиками для адаптации, чем китайские подростки.

В заключении следует отметить, что обе этнические группы испытывают на себе проблемы с вхождением в новый для них социум.

Однако процесс социально-культурной адаптации у российских подростков к новозеландскому социуму проходит менее болезненно, чем у их сверстников из Китая. По нашему глубокому убеждению, этому

Таблица

№	Вопросы	Россия в процентном отношении	Китай в процентном отношении
1	Испытывали ли вы симптомы «культурного шока»? А) тревожность Б) раздражение В) депрессия	30	55
2	Проблемы в школе А) трудно дается изучение английского языка Б) отсутствие друзей В) конфликты с учителями Г) оказывались ли в изоляции от сверстников	25 45 10 5	75 55 15 10
3	Ценностные ориентации А) крепкая семья Б) получение образования В) уважение близких	75 70 80	80 75 95
4	Как вы преодолевали «преграды» по адаптации к новому социокультурному социуму? А) старался общаться с местным населением Б) подружился со сверстником из местных жителей В) лояльно воспринимал традиции и нормы принимающего общества) толерантно относился ко многим вещам, которые меня раздражают Д) стремление к идентификации с местными сверстниками Е) готовность ориентироваться на требования рынка труда	70 75 80 70 65	35 25 75 35 75

Как видно из таблицы, на первом этапе вхождение в новый социум российская и китайская молодежь испытали на себе симптомы « культурного шока». Попав впервые в школу в Новой Зеландии, где основным языком обучения является английский язык, мы видим, что китайцы в отличие от русских испытывали большие сложности. Ценностные ориентации в новом окружении для молодежи обеих стран остались приблизительно одинаковые. На вопрос о преодолении преград по адаптации к социокультурному социуму, российская молодежь по своему менталитету, коммуникативным и личностным качествам оказалась, что она обладает

способствует более высокий потенциал российского подростка, включающий целый комплекс личностных и коммуникативных качеств, физических и интеллектуальных характеристик.

Библиографический список

1. *Maydell-Stevens E., Masgoret A., Ward T.* Problems of Psychological and Sociocultural Adaptation among Russian-Speaking Immigrants in New Zealand // *Social Policy Journal of New Zealand*. Issue 30. March 2007.
2. *Ward C., Bochner S. and Furnham A.* *The Psychology of Culture Shock*, 2001.

Агавелян Оганес Карпетович

Доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, oganesagavelyan@yandex.ru, Новосибирск

Касенова Надежда Николаевна

Старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, kasenova_n@mail.ru, Новосибирск

Кергилова Наталья Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики психолого-педагогического факультета ФБГОУ ВПО «ГАГУ», заведующая кафедрой педагогики, психологии и управления образованием БОУ «ИПКППРО РА», kergilova@mail.ru, Горно-Алтайск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ*

Аннотация: В данной статье авторами раскрываются психологические условия формирования этнической идентичности и этнической толерантности у студентов Республики Алтай обучающихся в вузах Новосибирска.

Ключевые слова: этническая идентичность, этническая толерантность, полиэтничная среда, землячество.

Agavelyan Oganés Karapetovich

Doctor of Psychology, Professor of Correctional Pedagogics Chair and of Psychology of Childhood Institute Chair of Novosibirsk State Pedagogical University, oganesagavelyan@yandex.ru, Novosibirsk

Kasenova Nadezda Nikolaevna

Senior lecturer of Pedagogics Chair and Primary Education Methodology Chair of Childhood Institute Chair of Novosibirsk State Pedagogical University, kasenova_n@mail.ru, Novosibirsk

Kergilova Natalya Victorovna

Candidate of Pedagogics, Associate Professor of Social Pedagogics Chair of Psychological and Pedagogical Faculty of FBGOU VPO "GAGU", Head of Chair of Pedagogics, Psychology and Administration of Education of BOU "EPKePPRO RA", kergilova@mail.ru, Gorno-Altaysk

TO THE QUESTION OF PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF ETHNIC IDENTITY FORMATION AND ETHNIC TOLERANCE OF STUDENTS FROM ALTAY REPUBLIC

Annotation. In present article the authors describe the psychological mechanisms of ethnic identity formation and ethnic tolerance of students from Altay Republic who study in Novosibirsk universities.

Keywords: ethnic identity, ethnic tolerance, polyethnic environment, association (of people from the same area or country).

*Работа выполнена в рамках реализации Программы стратегического развития ФБГОУ ВПО «НГПУ» на 2012-2016 гг., проект 2.3.1.

На сегодняшний день вопросы этнического характера как никогда стоят перед человечеством, особенно в нашем государстве, как одного из самых многонациональных. В последнее десятилетие появился тревожный фактор, крайне негативно сказывающийся на социально-психологической атмосфере общества и психическом здоровье населения в целом. Речь идет о широкой волне террористических актов, прокатившейся по России и другим странам, которая характеризуется значительным масштабом отрицательных последствий, высоким уровнем тревожных реакций у населения [4, с. 222], вызванных часто страхом потерять свою идентичность. В связи с этим, исходя из многовекторности национальных и конфессиональных предпочтений, возникает необходимость в создании условий формирования этнической идентичности и этнической толерантности в полиэтнической среде. Одним из средств достижения этой задачи является деятельность Землячества, широко распространенной в студенческой среде.

В современных условиях проблема регулирования этнических отношений является предметом изучения многих наук. Очевидно, что характер этнического взаимодействия во многом определяется установками на ценностное равенство этнических культур, осознания специфики взаимодействия с представителями других этносов, особенностями этнического самовосприятия, и изучение этнической идентичности и этнической толерантности в условиях поликультурного общества, как факторов этнического взаимодействия. Уместно привести слова Д.А. Медведева о том, что «Мы должны работать над тем, что бы, в конечном счете, все национальные отношения в стране стали гармоничными. Это очень сложная, большая задача на десятилетия вперед, но она абсолютно по силам нашему обществу».

Проблему идентичности освещали Л. С. Выготский, У. Джемс, М. Лацарус, Н. М. Лебедева, М. Мид, С. Московичи, Л. Г. Почебут, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко, Д. Тейлор, Дж. Тернер, Г. Тэд-жфел, Э. Фромм, Г. Г. Шпет, Г. Штейнталь, Э. Эриксон и многие другие исследователи. Проблема этнической идентичности как и проблема толерантности, рассматривается в различных аспектах научного знания: фило-

софском, историческом, лингвистическом, политическом, этнологическом, антропологическом, этносоциологическом, кросс-культурном и социально-психологическом.

Термин толерантность рассматривался во многих науках (философия, педагогика, психология, политология и т.д.).

Многие ученые (Н. А. Бердяев, Е. В. Бондаревская, А. С. Выскочил, М. Ганди, И. А. Ильин, Н. М. Лебедева, О. В. Лунева, Ф. М. Малзохова, А. В. Петровский, Платон, А. Д. Сахаров, Сократ, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко, Дж. Тернер, В. А. Тишкова, Л. Н. Толстой, Э. Фромми и др.) уделяли внимание изучению этнической толерантности.

Этническая толерантность понимается как уважение и терпимое отношение к представителям «других» этносов, а также принятие и понимание их этнокультурных ценностей. Конструктивное взаимодействие социальных групп с различными ценностями, этническими, политическими религиозными ориентирами может быть достигнуто на общей платформе социальных норм толерантного поведения.

Сегодняшнее общество не только заинтересованно во всеобщей глобализации, но и заинтересованно повышать свою этническую культуру и национальные ценности.

Интерес к корням, традициям и обычаям предшествующих поколений возникает вследствие того, что человек ощущает нестабильность окружающего мира, проявляющуюся в социально-экономической, политической сферах, межнациональных конфликтах, при этом возникает потребность искать поддержку и защиту в стабильных ценностях предков. Именно межпоколенные стабильные общности, прежде всего этносы, несмотря на предсказанные Маргарет Мид и действительно наметившиеся тенденции к их разрушению, приобретают существенное значение в жизни современного человека. Реалии последних десятилетий привели к необходимости концептуальной переработки этнической проблематики, так как унификация современного общества и личности подводит к проблемам психического и духовного развития людей, подчеркивая значимость этнической идентичности [1, с. 23].

Актуальность нашего исследования по формированию этнической идентичности и этнической толерантности у студентов Республики Алтай обучающихся в вузах Новосибирска обусловлена рядом факторов: 1) Мало изученным остается вопрос о том, что же происходит с толерантностью, когда позитивность этнической идентичности повышается или понижается; 2) Почти не рассматривался вопрос по исследованию как баланс или дисбаланс установочной структуры этнической идентичности влияет на степень выраженности этнической толерантности; 3) Представляет интерес исследование структуры и направленности этнической идентичности (позитивная, гипо/гиперпозитивная идентичность) в ситуации межэтнического взаимодействия в г. Новосибирске, которая имеет особенность, в том, что молодые люди оторваны от социальных особенностей своего региона, и буквально вынуждены на время учебы находится в не привычной для них обстановке г. Новосибирска. В Алтайском Землячестве г. Новосибирска, в качестве этнического большинства представлены, алтайцы, казахи и русские (тубалары, теленгиты, меньше представлены), ощущают себя меньшинством, и только собираясь совместно на мероприятиях Землячества, можно отметить, что принадлежность к этническому большинству или меньшинству является фактором, определяющим особенности этнической идентичности. Однако, остаются не исследованными особенности этнической идентичности (ее структура, типы и виды) в ситуации, когда, исходя из количественной характеристики, меняются местами этническое большинство и меньшинство, и то, как это сказывается на этнической толерантности.

Исходя из выше сказанного можно выделить функции полиэтнической среды: *этнокультурное просвещение* (знакомство не только со своей национальной культурой, но и культурами других народов мира), *ценностно-ориентационная функция* (формирование системы ценностных ориентаций и отношений в процессе межэтнического взаимодействия), *функция этнокультурного самосохранения* (дает возможность студентам, сохраняя и охраняя их индивидуальность, разобраться в своих этнопсихологических и этнокультурных особенностях,

актуализировать чувства принадлежности к определенному этносу и культуре), *функция социальной адаптации* (обеспечивает воспитание гражданина, заботящегося о сохранении целостности РФ, а также эффективное приспособление воспитанников к условиям жизни в современном полиэтническом обществе), *креативная функция* (способствует реализации творческого потенциала личности через развитие как познавательной, так и социальной активности) [2, с. 211].

Таким образом, мы считаем, что одним из условий формирования этнической идентичности и этнической этно толерантности, являются такие организации как Землячество.

Землячество – организация, объединяющая студентов-земляков с целью материальной и культурной взаимопомощи.

На сегодняшний день, много студентов и будущих студентов (абитуриентов), учатся и хотят учиться, и получить образование за пределами своих республик, края, области. Поэтому Землячество является консолидирующим центром для студентов объединенных общей историей и этнической культурой.

История Новосибирска неразрывно связана с судьбами разных народов, которые внесли огромный вклад в становление и развитие столицы Сибири. Сегодня в нашем городе действуют 12 национально-культурных автономий и более 40 общественных национальных организаций.

Для представителей многих народов Новосибирск стал родным городом. Здесь мирно соседствуют культуры разных народов, взаимно обогащая друг друга. Уже трудно представить столицу Сибири без общегородских национальных праздников. Яркое событие для всех новосибирцев – городской фестиваль национальных культур «Новосибирск – город дружбы». Ежегодно в сибирской столице проводятся Дни славянской письменности и культуры, татарский праздник «Сабантуй», украинский – «Сорочинская ярмарка», греческий фестиваль «Эхо Эллады» и многие, многие другие. Новосибирск можно по праву назвать городом дружбы, многонациональной столицей Сибири [там же, с. 212].

Отношение молодежи к культуре характеризует преимущественно развлекательно

– рекреативная направленность. В рамках эксперимента мы предприняли попытку компенсации досугово-развлекательной направленности в гражданско – патриотическую. Преследующую цель формирование этнотолерантности студентов. Была проведена «Неделя этнотолерантности» для студентов Землячества и студентов ИД.

Концептуальная идея – «Мы Россияне - мы будущее России», содействие формированию уважения, терпимости и взаимопонимания у молодежи разных убеждений, культур и религий.

Основными формами реализации поставленных задач явилось – проведение дискуссий о роли молодежи в современном российском обществе, развитие молодежных образовательных проектов и укрепление международных контактов. Одним из эффективных методов формирования этнической толерантности, эффективным средством «конструирования» этнической идентичности и для нас явился социально-психологический тренинг.

Алтайское Землячество в Новосибирске является одним из самых крупных по численности студентов, обучающихся за пределами своей исторической Родины. Например, студентов из Республики Алтай на данный момент насчитывается около 600 человек, которые обучаются в Вузах города Новосибирска. Прокомментируем роль и значение Землячества: сплочение алтайской молодежи для укрепления деятельности общественной организации Алтайского Землячества в Новосибирске; оказание взаимной поддержки в решении жизненных проблем возникающих у членов Алтайского Землячества; сохранение традиций и воспитание учащейся молодежи на этнокультурных ценностях; организация совместных мероприятий образовательного, коммерческого, спортивного и развлекательного характера; помощь в реализации потенциала талантливой и целеустремленной молодежи; расширение связей с молодежью Сибири; помощь в адаптации молодых людей, прибывших в Новосибирск; налаживание деловых контактов и решение вопроса трудоустройства, подбора сотрудников среди членов Землячества; организация встреч со знаменитыми земляками для освоения личного и профессионального опыта.

Алтайское Землячество в Новосибирске существует с 2000 года. В большинстве своем это – студенты, молодые, амбициозные и имеющие своей целью получить, прежде всего, хорошее образование, стать квалифицированными и конкурентноспособными специалистами, чтобы внести вклад в развитие своей Республики и Новосибирской области. На смену выпускникам приходят первокурсники. Задача Землячества в том, чтобы молодые люди не чувствовали себя одинокими, а нашли здесь друзей, которые помогут адаптироваться, интегрироваться в общество, но при этом сохранить свою индивидуальность, свою этническую принадлежность.

Проанализировав результаты деятельности Землячества по созданию условий для формирования идентичности и толерантности, мы пришли к выводу о необходимости расширения сферы научного исследования. Нами определена *цель* – изучение этнической идентичности и этнической толерантности студентов Землячества. *Объектом* нашего исследования является этническая идентичность и толерантность студентов. *Предметом* исследования являются формирование этнической идентичности и этнической толерантности студентов. Следовательно, гипотезой исследования может стать следующее обстоятельство: Баланс структуры этнической идентичности предопределяет нормальное состояние этнической идентичности и этнической толерантности. Напротив, дисбаланс структуры этнической идентичности приводит к гипотезе гиперпозитивной этнической идентичности, межэтнической интолерантности и, как следствие, напряженности в межэтнических взаимоотношениях.

Для подтверждения гипотезы необходимо решить ряд задач: определить роль структурных компонентов этнической идентичности в формировании этнической идентичности; провести сравнительный анализ характера этнической идентичности студентов Землячества; определить характер связи между этнической толерантностью и видами, типами и структурными компонентами этнической идентичности в условиях межэтнического взаимодействия; обосновать использование тренинга как метода формирования позитив-

ной этнической идентичности и этнической толерантности.

Нами был подобран и разработан блок методик исследования, разработан тренинг по формированию позитивной этнической идентичности и этнической толерантности, базой которого послужили тренинг толерантности Г.Н. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой, Е.А. Шаровой «Жить в мире с собой и другими», тренинг межкультурной коммуникации и компетентности Г.Н. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой, А.В. Макачук «На перекрестке культур», по формированию межэтнической толерантности и Н. М. Лебедевой, О. В. Луновой и Т. Г. Стефаненко по формированию этнической компетентности и толерантности.

На сегодняшний день в исследовании приняли участие 120 студентов из вузов и колледжей г. Новосибирска, из них 25 респондентов из СГГА, 35 респондентов из НГАСУ, 15 студентов из НППК (Новосибирский профессионально-педагогический колледж), 10 студентов из НГАХА (Новосибирская Архитектурно-художественная академия), 5 студентов из СибУПК, 5 студентов из СибГУТИ, 25 студентов из НГПУ (Новосибирский государственный педагогический университет). Среди респондентов представители алтайского этноса – 70 человек, русского этноса – 50 человек. Пять респондентов, который не смогли отнести себя к

определенному этносу, определила себя как метисы. Молодых людей 36 человек, и 84 девушек. Испытуемые в большинстве являются из моноэтнических семей – 98 человек, из них полиэтнических семей – 22 человека.

Предварительные исследования показали, что проблемы адекватной к социуму идентичности и толерантности в студенческой среде являются началом формирования личностно-гражданской позиции, которая в дальнейшем служит основанием для успешной деятельности в многовекторном обществе.

Библиографический список

1. *Верещагина М. В.* Этническая идентичность и этническая толерантность русских и осетинских студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Владикавказ: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 2010 г. – 23 с.
2. *Кергилова Н. В., Касенова Н. Н., Уханов С. В., Акунов М. Н.* Формирование этнокультурной компетентности учащейся молодежи (На материале алтайского землячества г. Новосибирска) // Образование и культура в развитии современного общества: Материалы международной научно-практической конференции – Саранск, 2009 – С. 209-218.
3. *Секач М. Ф., Товуу Н. О., Ондар С. О.* Формирование толерантности: психологические проблемы и подходы // Сибирский педагогический журнал. – № 1. – 2012. – С. 222-225.

Лучихина Лариса Федоровна

Старший преподаватель ИЯ ТФ, Новосибирский государственный технический университет, zentrum05@mail.ru, Новосибирск

ОБМЕН ЗНАНИЯМИ В МЕЖКУЛЬТУРНЫХ СЕТЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В данной статье выявляется специфика обмена знаниями в межкультурных социальных сетях в современном образовательном пространстве, рассматривается схема классификации культур, основанная на понятиях индивидуализма и коллективизма, вертикальной и горизонтальной культурных моделях. Фиксируется внимание на возможностях эффективной передачи знаний и затруднениях, возникающих в процессе обмена знаниями.

Ключевые слова: образовательное пространство, межкультурные социальные сети, обмен знаниями.

Lutchikhina Larissa Fedorowna

Senior lecturer, foreign language department, NSTU, zentrum05@mail.ru, Novosibirsk

KNOWLEDGE SHARING IN INTERCULTURAL NETS IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL SPACE

Annotation: This article examines knowledge sharing in intercultural nets. A culture-classification scheme based on the individualism and collectivism, the vertical and horizontal dimensions is discussed. The opportunities for and barriers to knowledge sharing are analysed.

Keywords: educational space, intercultural social nets, knowledge sharing.

Одной из декларируемых целей реформ образования в Российской Федерации является интеграция нашей страны в Европейское образовательное пространство – объединение ряда пространств сходной природы, возникших в результате процессов образовательной интеграции. В связи с этим возрастает внимание к явлениям и процессам, теориям и концепциям социально-философского характера, обладающим интегративными свойствами, к числу которых относится сетевая теория – направление социальных наук, получившее широкое распространение в настоящее время. Задачей данной теории является исследование социальных сетей и сетевой природы социальной сети. Согласно определению социальных сетей, данному в фундаментальной работе С. Вассермана и К. Фауст, социальная сеть рассматривается как ряд социально релевантных узлов, связанных одним или более отношениями» [9, р. 89]. В общественных науках узлы обозначают акторов (индивиды, группы, организации и другие социальные структуры). Отношения, согласно позиции

авторитетного немецкого исследователя социальных сетей Р. Хойслинга, «можно символически изобразить в виде каналов, по которым протекают различные виды социальной активности участвующих в ней акторов» [5 с. 36]. Анализ объекта исследования через сеть его существующих или потенциальных взаимодействий является основой для целостного синтетического видения. Перенос центра внимания с элементов системы на отношения (сеть взаимодействий) намечает пути выработки нового знания о социокультурной реальности посредством описания реально существующих и потенциальных сетевых структур и тем самым способствует построению теорий нового типа, обладающих существенным объяснительным потенциалом. [1, с. 32]

Сети обладают высокой гибкостью и адаптивной способностью, что позволяет им успешно функционировать в быстро меняющемся мире. Данные характеристики обусловили проникновение сетей во все сферы общественной жизни и определяют их преимущества по отношению к вертикально

интегрированным централизованным бюрократическим системам. Отличие сетевой формы организации от закостенелой иерархической проявляется в ряде параметров: связанность и непрерывная коммуникация; горизонтальная организация, в которой отсутствует единый центр; включенность, когда каждый участник сети должен постоянно восполнять и доказывать свою целесообразность; равноправие; относительная открытость входа – выхода; ориентация на результат и высокая эффективность; высокий уровень адаптивности к изменениям внутренней и внешней среды; способность к самоорганизации и саморегуляции; низкая информационная сопротивляемость.

Поскольку международные сети по определению включают в себя представителей разных культур, закономерным является развитие сетевой теории в соотнесении с культурным аспектом, отрицаемым ранее апологетами сетевой теории. Речь идет о своеобразном «культурном переломе» в исследовании социальных сетей, что подтверждает роль культуры среди других факторов общественного развития. П.А. Сорокин особо подчеркивал связь между социальными субъектами и созданной ими культурой. «По определению и своему составу любая социальная человеческая группа обязательно предстает как феномен культуры, а любой реально существующий феномен культуры всегда является и социальным феноменом. Таким образом, различные феномены «культурный» и «социальный» – неотделимы друг от друга в эмпирическом социокультурном мире человека» [4, с. 39]. К числу наиболее значительных публикаций, рассматривающих данную проблематику, относится известная книга Х. Уайта «Идентичность и контроль. Структурная теория социального действия» [12]. Данная работа выступает в качестве теоретического обоснования анализа сетей, который в дальнейшем должен рассматриваться исключительно в рамках культурно-теоретических импликаций. Культура в данной трактовке исследуется не только в качестве контекста анализа сетей, но именно анализ отдельных сетей должен фокусироваться на конкретных формах культуры в целом.

Культурный аспект налагает отпечаток на поведении участников социальных сетей, относящихся к разным культурным моделям, то есть, межкультурных сетей. Опираясь на дефиницию «культурного синдрома», данную Г. Триандисом, мы рассматриваем культурные модели как прочно укоренившиеся, практически неосознаваемые ориентиры, влияющие на наше восприятие, оценку ситуаций, предпочтения, а также на процесс обмена знаниями и обработки информации. Обмен знаниями – это системный процесс распределения, коллективного использования и усвоения знаний внутри организации для совместного использования. Он является решающим фактором, определяющим уровень успешности межкультурных социальных сетей, использующих специализированные ресурсы и потенциальные возможности участников для производства нового знания, что обусловило исследовательский интерес к данной проблематике. Культурную вариативность при трансграничной передаче знаний рассматривали Р. Бхагат, П. Харвестон, Г. Триандис [7]; в свою очередь, Дж. Дайер и К. Нобеока уделили особое внимание структуре знания и разделению знания на эксплицитные и имплицитные, то есть, на информацию и «скрытые» знания, так называемое «ноу-хау» [9].

Для анализа социального поведения и процессов обмена знаниями важно рассмотреть дихотомию индивидуализм и коллективизм. Г. Триандис характеризует индивидуализм как культурную модель, состоящую из свободно взаимодействующих индивидуумов, обладающих независимой точкой зрения, своими личными предпочтениями, нуждами, правами, обязательствами. Коллективизм – культурная модель, состоящая из сплоченных между собой индивидуумов, осознающих свою причастность к одному или более социальному институту (например, к семье, организации и т.п.). Значимой мотивацией для коллективистов становятся групповые нормы, задачи и обязанности. Можно предположить, что культурные параметры коллективизм и индивидуализм оказывают детерминирующее воздействие на тип информации, которую предпочитают и готовы обрабатывать акторы, входящие в социальные сети.

Необходимо отметить, что индивиды, принадлежащие к коллективистским культурам, более чутки к имплицитно выраженным знаниям, системным или подразумеваемым знаниям. Для них привычна коммуникация, при которой сообщаемая информация может быть проинтерпретирована через призму культурного контекста. В свою очередь, представители индивидуалистических культур воспринимают знание как эксплицитно выраженный признак явления, они более заинтересованы в рациональном подходе. В коллективистских культурах коммуникация возникает преимущественно среди членов одной группы, тогда как в индивидуалистических культурах люди легко взаимодействуют друг с другом не только внутри организации, но и за ее пределами. Один из исследователей межкультурной коммуникации Д. Бхавук предлагает дополнительные вертикальные и горизонтальные культурные измерения, которые могут стать важными аспектами для классификации на основе дихотомии индивидуализм и коллективизм [8]. Люди вертикальных культур воспринимают свое «Я» отлично от других, но в пределах своего статуса, тогда как люди в горизонтальных культурах ведут себя примерно так же, как и остальные члены группы. Следует логический вывод о том, что процессы обработки информации и обмена знаниями также подвержены воздействию вертикальных и горизонтальных измерений культуры. Для стиля коммуникации в вертикальных культурах характерна «прямолинейность», тогда как представители горизонтальных культур избегают прямой констатации фактов. На основе этого выстраивается схема четырех моделей культуры: вертикальный индивидуализм (ВИ), вертикальный коллективизм (ВК), горизонтальный индивидуализм (ГИ), горизонтальный коллективизм (ГК). Данные модели оказывают непосредственное влияние на процессы выборочной передачи и обработки информации.

Влияние культурных моделей сказывается не только на «интеллектуальной работе» представителей разных культур, но и способствует возникновению барьеров,

мешающих эффективной передаче знаний. Осмысление процессов, протекающих в межкультурных социальных сетях, требует проведения тщательного анализа и определения особых критериев, которые помогли бы преодолеть возникающие межкультурные барьеры. Представители индивидуалистических культурных моделей ставят перед собой личные цели и мотивации, тогда как представители коллективистских моделей лучше справляются с выполнением целей команды. В вертикальных культурных моделях со стороны руководителей осуществляется жесткий контроль над выполнением работ, тогда как в горизонтальных культурных моделях демократический стиль управления, включающий учет как личных, так и групповых достижений, принесет больше позитивных результатов. Данные различия часто становятся поводами для конфликтов. При обсуждении целей и задач, в разрешении конфликтов индивиды, принадлежащие к индивидуалистским культурам, предпочитают личное общение, а члены коллективистских культур – групповое. Письменная коммуникация – совершенно обычное явление для «индивидуалистов», тогда как сотрудникам – «коллективистам» необходимо обсуждение вопросов с руководителем при личной встрече.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что обмен знаниями максимально эффективен (0) в межкультурных сетях, принадлежащих к одной культурной модели, например, вертикальной индивидуалистической, менее эффективен (1), если в сетях взаимодействуют представители, принадлежащие к моделям, различающимся по параметру вертикальные или горизонтальные культуры, но совпадающие по параметру индивидуализм и коллективизм, более затруднен (2) у представителей моделей, относящихся к индивидуалистическим или коллективистским культурам, например вертикальные индивидуалистические с вертикальными коллективистскими, и максимально затруднен (3) у представителе культурных моделей, не совпадающих по двум параметрам. Данные положения нашли отражение в предложенной рисунке.

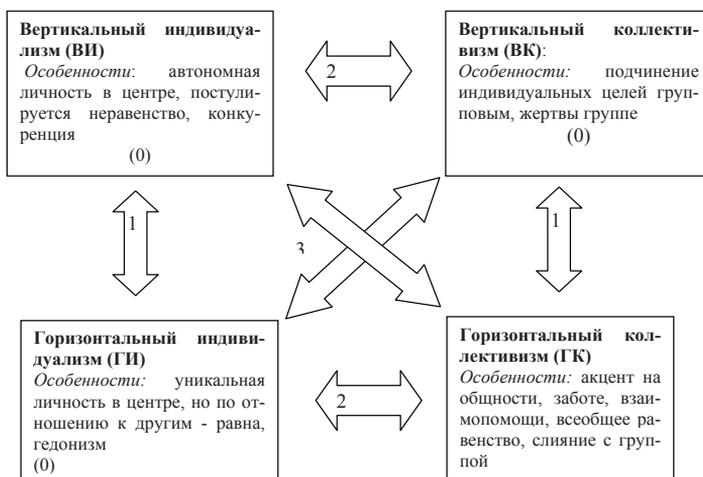


Рис. Влияние культурных моделей на обмен знаниями в сетях

Вызов времени, обусловленный вступлением России в международное образовательное пространство, актуализирует создание сетей образовательных центров как в системе высшей школы, так и в системе международных образовательных программ, призванных обеспечить эффективный информационный обмен, информационную и консультационную взаимопомощь для активизации участия в интеграционных процессах в сфере образования. Для нас особый интерес представляет интенсификация образования в рамках международных образовательных программ и преимуществ, получаемых в результате интеграции системы повышения квалификации в межкультурные социальные сети. На примере Президентской программы* – международной образовательной программы, предлагающей теоретическую подготовку и участие в зарубежных стажировках для представителей российских и зарубежных компаний можно проанализировать основные характеристики сетевой организации:

1. *Независимость членов сети.* Определенная степень свободы, определение приоритетов по характеру и направленности собственной деятельности, ответственность за конечный результат.

2. *Множественность лидеров.* Лидер в сетевой организации является носителем

финансового, производственного, коммуникативного, экспертного или любого иного ресурса и готов к использованию своего ресурса для достижения общих целей сети, естественно параллельно с реализацией собственных целей. В организациях, построенных по сетевым принципам, профиль системы лидерства находится практически постоянно в процессе изменения.

3. *Объединяющая цель.* Объединяющая цель в сетевой организации строится на индивидуальном прогрессе каждого члена сети, недостижимом вне сети.

4. *Добровольность связей.* Данная характеристика принимает разные формы в зависимости от типа сетевой организации и степени независимости её участников.

5. *Множественность уровней взаимодействия.* Взаимодействие в рамках сети осуществляется не по административным каналам, а напрямую, между теми компаниями и людьми, которые и должны реально вместе решать необходимые вопросы. Взаимодействие возникает непосредственно по линиям актуальной потребности во взаимодействии [6, с. 38].

Межкультурные социальные сети, образованные в рамках международных образовательных программ, включают в себя в качестве акторов как образовательные консорциумы в странах Евросоюза, США и Японии, так и участников программы из стран СНГ, Европы и Японии. Такие межкультурные сети в сфере повышения квалификации являются, прежде всего, источником и способом распространения информации, при этом личные отношения облегчают ее поиск

*«Президентская программа» – Государственный план подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации в 2007 – 2013 гг. реализуется на основании Указа Президента Российской Федерации от 23 июля 1997 г. № 774.

и дают доступ к конфиденциальным источникам. Действия в рамках межкультурных сетей расширяют профессиональные и, прежде всего, межкультурные компетенции, облегчают доступ к закрытым технологиям, обеспечивают контекст обучения, влияют на процесс принятия положительного решения о предоставлении дополнительных ресурсов или права участия в международных образовательных программах и проектах. Факт принадлежности к межкультурной социальной сети повышает степень доверия к отдельному субъекту и уровень безопасности его деятельности. Участники межкультурных социальных сетей могут получить доступ к ресурсам других участников сетей на более выгодных условиях. Вовлеченность в социальные сети является важной частью социального капитала, а наличие международных контактов повышает статус всей сети.

В заключении отметим, что для педагогического осмысления обмена знаниями в межкультурных сетях представляется важным актуализация дискуссии по вопросу соотношения таких ключевых понятий как «сети» и «культура». Разумеется, сетевая проблематика далеко выходит за рамки одной лишь педагогики. При этом она затрагивает многие направления социальных и гуманитарных наук, способствуя не только лучшему пониманию глубинных факторов, влияющих на эффективность социальной, экономической, интеллектуальной деятельности социальных субъектов, но и наиболее точному определению места и роли высшей школы в ходе профессиональной социализации учащихся в общей архитектуре образовательного пространства современного общества [2; 3]. Фактически межкультурные сети в сфере образования генерируют мощный трансграничный приток новых знаний, умений и навыков, которое они не смогли бы приобрести или генерировать другим путем, вне тесной трансграничной сетевой коммуникации. Наш основной вывод заключается в том, что развитие межкультурных сетей в сфере образования и повышения квалификации станет более эффективным при учете ряда факторов. С одной стороны, необходимо уделять пристальное внимание проблемам, связанным с оценкой роли знания в различных сетях; с другой стороны, важно учитывать влияние различных культурных моделей на обмен знаниями и коммуникацию участников межкультурных сетей.

Таким образом, сетевая теория представляет собой оригинальный способ рассмотрения и анализа общественных отношений, который позволяет описать и проинтерпретировать современные интегративные тенденции, которые выдвигаются на передний план в социальных процессах и выражают стирание границ и многомерность мирового пространства. Данные идеи могут восполнить теоретические противоречия соединения культуры и структуры и дать новое направление развитию теории сетей.

Библиографический список

1. Общество сетевых структур: монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – 327 с.
2. Ромм М. В., Ромм Т. А. Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование в России. – М., 2010. – № 12. – С. 104-114.
3. Ромм М. В. Социализация и социальная адаптация личности: проблема демаркации // Вопросы воспитания. – 2010. – № 1 (2). – С. 39-45.
4. Сорокин П. А. Социологические теории современности. М.: ИНИОН, 1992. – 193 с.)
5. Хойслинг Р. Социальные процессы как сетевые игры: социологическое эссе по основным аспектам сетевой теории. – М. Логос-Альтера, 2003. – С. 36.
6. Чучкевич М. М. Основы управления сетевыми организациями. – М.: Изд-во Института социологии, 1999. – 38 с.
7. Bhagat R. S., Harveston P. D., Triandis H. C. Cultural variations in the cross-border transfer of organizational knowledge: an integrative framework // Academy of Management Review. – 2002. – №. 27(2). – 221 p.
8. Bhawuk D. P. S. Evolution of cultural assimilators: Toward theory-based assimilators // International Journal of Intercultural Relations. 2001. №. 25 (2). P. 141-164.
9. Dyer J. H., Nobeoka K. Creating and managing a high-performance knowledge-sharing network: The Toyota case // Strategic Management Journal. 2000. №. 21. P. 345-367.
10. Triandis H. C. Individualism and collectivism. – Boulder, CO: Westview, 1995. – 145 p.
11. Wasserman S., & Faust K. (1994). Social network analysis: Methods and applications. – New York: Cambridge University Press, 1994. – 857 p.
12. White H. C. Identity and control: A structural theory of social action – Princeton: Princeton University Press, 1992. – 423 p.

Ермолаева Елена Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», e_jermolajeva@mail.ru, Ульяновск

Канина Светлана Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры германистики и лингводидактики ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», kmasu@yandex.ru, Ульяновск

КРЕАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматриваются креативность образовательной среды, дается определение креативности, а также рассматриваются условия успешного развития личности школьника, в частности через игру, что способствует формированию более высокого уровня развития его личности.

Ключевые слова: креативность образовательной среды, развитие личности школьника, творчество, самостоятельность.

Yermolaeva Elena Vladimirovna

Ph.D., Associate Professor of the English Language Department, State Teachers' Training University, e_jermolajeva@mail.ru, Ulyanovsk

Kanina Svetlana Yurevna

Ph.D., Associate Professor of Germanic and Linguodidactics Department, State Teachers' Training University, kmasu@yandex.ru, Ulyanovsk

THE CREATIVITY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS THE FACTOR OF SCHOOLCHILDREN'S DEVELOPMENT

Abstract. In the article the creativity of educational environment as the factor of schoolchildren's development is in the limelight. The authors define the notion of creativity and the conditions of the successful development of schoolchildren are taken into consideration. A teaching game is one of the mentioned conditions and it contributes to the formation of a schoolchild's personality.

Keywords: creativity of educational environment, schoolchildren's development, creativity, personal independence.

Современная гуманистическая парадигма образования видит путь к раскрытию уникальных потенциальных способностей человека, где обучаемый выступает в качестве активного субъекта преобразовательной деятельности и личностного самопостроения.

Творческий процесс – явление сложное и недостаточно изученное. Анализ литературы показал, что при разнообразии определений понятия «творчество», позиции авторов сходятся в одном: суть творчества заключается в умении находить новые идеи и оригинальные пути решения проблемы в нестандартных ситуациях, в способности удивляться и познавать, в нацеленности на открытие нового и осознание своего опыта.

В настоящее время существует огромное количество определений и понятий творче-

ства (или креативности) как в философских, психологических, так и в педагогических трудах. Во многих исследовательских работах понятия «творчество» и «креативность» используются как синонимы.

Так в психологии «творчество» понимается как высшая ступень познания, в которой задействованы все основные психические процессы, умения, духовный и физический потенциал [4]. В психологических исследованиях отечественного направления, берущих свою традицию от Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, отмечается, что, будучи по своей сущности культурно-историческим явлением, творчество имеет психологический аспект: личностный и процессуальный. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений,

благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Творчество и мышление объективно связаны и проявляются в деятельности, в общении, в способе объективизации и самовыражения личности, в ее самостоятельности.

Необходимо подчеркнуть давно зафиксированное в литературе понимание творчества в широком и узком смысле. Его можно найти в статье «Творчество», написанной Ф.Д. Батюшковым и вошедшей в Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: «Творчество – в широком смысле слова – есть созидание нового. В таком значении это слово могло быть применено ко всем процессам органической и неорганической жизни, ибо жизнь – ряд непрерывных изменений и все обновляющееся и все зарождающееся в природе продукт творческих сил. Но понятие творчества предполагает личное начало и соответствующее ему слово употребляется по преимуществу в применении к деятельности человека. В этом узком смысле творчество – условный термин для обозначения психического акта, выражающегося в воплощении, воспроизведении или комбинации данных нашего сознания, в (относительно) новой форме, в области отвлеченной мысли, художественной и практической деятельности...» [1].

В работах некоторых авторов (В.С. Юркевич, В.Н. Дружинина) появилось понятие «креативность». отождествление творческих способностей или, как принято говорить, творческой одаренности с «креативностью», раскрываемую через дивергентность (интеллект или общая одаренность) привело к появлению комплексных теорий одаренности.

«Креативность», в частности, понимается как способность адаптивно реагировать на потребность в новых подходах или продуктах, проявляющихся в мышлении, общении, обучении и различных видах деятельности (в том числе и в педагогической). В описании креативности многими исследователями выделяются четыре аспекта: креативный продукт; креативный процесс; креативная личность и креативная среда.

Когда речь идет об образовательной среде, то имеется в виду влияние условий образования на обучающегося (так же как и влияние обучающегося на условия, в которых

осуществляется образовательный процесс). Целесообразным является создание такой среды, которая обеспечивала бы процессы повышения креативности образования, создала бы условия, максимально благоприятствующие саморазвитию личности. Таким образом, креативная образовательная среда – это взаимосвязь условий, под влиянием которых каждый обучающийся на каждом образовательном уровне имеет возможность не только развить исходный творческий потенциал, но и пробудить потребность в дальнейшей творческой деятельности, творческом саморазвитии, сформировать у человека объективную самооценку.

Основными требованиями к креативной образовательной среде являются высокая степень проблемности, непрерывность и преемственность, принятие обучающегося и включение его в активную образовательную деятельность.

Известно, что именно личность ребенка является одним из главных условий развития креативности ребенка, которая необходима для создания нового взгляда, а также модификации этого нового на различных уровнях. Действие креативного компонента выражается в оригинальном решении различных задач, в импровизации и экспромте, как в сиюминутном творчестве, так и в подготовленном.

Креативный компонент характеризуется наличием творческих способностей, к которым относятся способность к восприятию, творческому воображению, творческому мышлению и творческой самостоятельности. Известно, что у каждого ребенка свое представление об окружающем мире. Представления о явлениях и предметах формируются на основе их восприятия. Поэтому важнейшее условие творчества – развивать у учащихся сферу восприятия. Всякая деятельность требует от человека специфических качеств, определяющих его пригодность к ней и обеспечивающих определенный уровень успешности ее выполнения. В психологии эти индивидуально-психологические особенности называют способностями личности.

О природе человеческих способностей существуют различные точки зрения. С одной стороны, многие исследователи (В.Н. Дружинин, А.З. Зак, Э.А. Голубева) утверждают,

что способности человека – врожденные, то есть, обусловлены наследственностью. Обучение и воспитание может лишь изменять скорость их проявления, но они всегда проявятся тем или иным способом. Другие ученые (С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, Е.В. Бодрова) говорят о пользе воспитания и обучения. Воспитание и обучение являются важнейшим компонентом для формирования способностей, но нельзя не учитывать и природных предпосылок, без которых невозможно вырастить творческую личность (А.В. Морозов).

Все дети обладают потенциальными способностями. Задача школы – выявить и развить их в доступной и интересной детям деятельности.

Рассматривая условия успешного развития способностей в деятельности, можно выделить в качестве основного условия раннее начало. Развитие способностей начинается с раннего физического, интеллектуального и, в том числе, лингвистического развития.

Ребенка надо учить и развивать всесторонне, чтобы дать возможность проявиться его скрытым, может быть очень глубоко, способностям. Раскрывать эти способности нужно систематически и целенаправленно, развивать у детей подвижность и гибкость мышления, настойчиво стимулировать процессы перестройки, переключения, поисковой активности; учить детей рассуждать, гибко подходить к проблемам, мыслить, самим делать выводы, находить новые, оригинальные подходы.

Потребностью современного педагогического процесса стало стремление к высоким социальным целям, формирование гуманности, активности подрастающих поколений, где развитие личности человека находится в прямой зависимости от его деятельности, личного участия в общественных и трудовых отношениях. По определению В.А. Сластенина основные функции личности – «...творческое освоение общественного опыта и включение человека в систему общественных отношений. Все стороны личности обнаруживаются только в деятельности и в отношениях с другими людьми. Личность существует, проявляется и формируется в деятельности и общении. Отсюда и важнейшая характеристика личности – социальный облик человека, всеми

своими проявлениями связанного с жизнью окружающих его людей» [5, с. 124].

Полагая, что воспитание и обучение являются взаимодополняющими составляющими сложного процесса, направленного на развитие личности ребенка, Л.В. Занков справедливо отмечал, что именно начальное звено имеет решающее значение в развитии личности.

В.В. Давыдов также считает, что начальный этап школьного обучения является основополагающим в процессе формирования личности. В своем труде «Теория развивающего обучения» он отмечает, что «...с первых дней пребывания в школе дети попадают ... в жесткую систему образования, в которой доминирует обучение, направленное по преимуществу на передачу школьникам «знаний» и на одностороннее культивирование у них репродуктивного мышления.... Эта система не создает тех условий, которые необходимы для развития творчества школьников, их личности. Обновление нашего школьного образования должно быть направлено, прежде всего, на приоритет в нем всех форм воспитания личности учащихся, которые сами могут выступать в нем как подлинные субъекты своей деятельности» [3, с. 139]. Далее он продолжает: «... при создании необходимых условий для развертывания полноценной учебной деятельности дети могут овладеть основами разумно-теоретического, рефлексизирующего сознания и мышления... Это очень значимо для раскрытия творческих возможностей и развития личности младшего школьника. Обновленное начальное образование может быть периодом формирования личности» [там же, с. 140].

Огромная роль, как в общем, так и в психическом развитии ребенка принадлежит игре, так как в основе игровой деятельности лежат эмоции, которые служат отправной точкой работы не только органов движения, но и включают деятельность психических процессов – внимания, воображения, мышления. Тем самым игра является не только упражнением, но и источником развития. Игровая деятельность и развитие мышления ребенка взаимосвязаны, так как в игре осуществляется переход от непосредственных операций с предметом в игровой ситуации к умению мыслить о предмете и реализовы-

вать эту способность в игровой ситуации, следовательно, можно говорить о том, что игра подготавливает ребенка к мышлению в плане представлений (образному мышлению). Кроме того, взаимодействуя в игровой ситуации с партнерами по игре, ребенок учится соотносить себя с другими людьми и на основе этого анализа строит свое поведение, вырабатывая основы рефлексивного мышления – способности анализировать собственные действия и мотивы как с общечеловеческими ценностями, так и с действиями и мотивами других людей. Замещая в игре один предмет другим, ребенок включает в свою деятельность воображение. Оно же способствует умению ребенка выступать в игровых ситуациях в различных для него ролях.

В процессе многочисленных исследований стала очевидной безусловная связь игровой деятельности детей до восьми лет с развитием креативности и дивергентного мышления. Впервые эту связь определили в 60-е – 70-е годы XX столетия американские ученые Э. Фромм (E. Fromm, 1959), Уоллес и Коган (1965), Данский и Силверман (1973), Каллаган (Callahan, 1978).

Многие исследователи отмечают, что усиление или ослабление проявлений креативности зависит от многих внешних условий, в том числе и от наличия стресса, критики или оценок. В их отсутствие дети намного лучше справлялись с творческими и интеллектуальными задачами. Так Э. Гансберг, опираясь на выводы исследований Данского и Силвермана, предполагает, что «... активная игровая деятельность детей может благоприятно сказаться на повышении их творческих возможностей и может ... повысить способность ребенка к продуцированию нестандартных идей и к выработке оригинальных решений» [2, с. 352-353].

В 60–70 годы XX в. в американской психологии появилось понятие дивергентного мышления, которое играет очень важную роль в психическом развитии ребенка. Дивергентность мышления можно охарактеризовать четырьмя ведущими компонентами: быстротой, гибкостью, оригинальностью и точностью. Под быстротой понимается способность высказывать максимальное количество идей – при этом основное значение придается не их качеству, а количеству.

Гибкость определяется как способность высказывать широкое многообразие идей. Оригинальность – это способность порождать новые нестандартные идеи, а точность (или иначе – законченность) – это способность совершенствовать или придавать заверченный вид своему продукту – идее. В самой природе детских игр заложены возможности развития гибкости и продуктивности мышления ребенка. В процессе игры перед детьми возникают проблемы, которые они решают, экспериментируя с различными предметами, а также развертывая и осуществляя содержание игры. Очевидно, что интересная игра возможна только в том случае, если дети проявляют мыслительную гибкость и способность развивать как свои собственные идеи, так и замыслы своих партнеров по игре. Кроме того, существует еще одна важная черта – преимущество игровой деятельности – внутренний характер ее мотивации, что также способствует развитию творческих способностей ребенка. Педагоги, которые четко уяснили для себя ценность игры с точки зрения развития у детей дивергентного мышления, могут использовать естественную потребность детей играть и связанный с этим высокий уровень мотивации для постепенного вовлечения детей в более сложные и творческие формы игровой активности [там же, с. 376].

Завершая тему взаимосвязанности и взаимозависимости игровой, в том числе и учебно-игровой, деятельности ребенка и развития у него качеств дивергентного мышления, необходимо привести выводы исследования Каллагана о том, что «... обстановка раскрепощенности и непринужденности во время игры является надежным залогом продуктивности дивергентного мышления. В классе должна быть создана благоприятная обстановка для игровых занятий: уровень шума должен контролироваться, нежелательные и отвлекающие действия ограничиваться, а сопутствующие материалы должны содержаться таким образом, чтобы они не мешали игре и в то же время были доступны детям» [6].

Таким образом, при благоприятных условиях позитивная педагогическая деятельность интенсивно развивает природные задатки, склонности, способности, формирует общественную направленность личности и

социально ценные качества: коллективизм, трудолюбие, ответственность, сознательную дисциплинированность, а также развивает разносторонние интересы и является фактором нравственного воспитания.

Важнейшими задачами современного образования является создание условий для личностно-смыслового принятия знания и сохранение физического и психологического здоровья учащихся, как некоторой совокупности образовательных условий, которые нацелены на пробуждение у учащихся творческого потенциала. Большое внимание уделяется психологическому и педагогическому аспекту образования не только с точки зрения максимального использования возможностей учащихся, но и с точки зрения раннего выявления и профилактики отклонений в поведении учащихся. Очень важным является такая организация педагогического процесса, которая способствует максимальной включенности учащихся в обсуждение учебных проблем, предоставлению учащимся возмож-

ности выразить свое отношение к изучаемым вопросам и проблемам, формированию у учащихся личностно-осмысленного знания.

Библиографический список

1. *Батюшков Ф. Д.* Творчество: Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. – Издательское дело, 1901. – 729 с.
2. *Гансберг Э.* Творчество и игра. Одаренные дети. — М.: , общ. ред. Г.В. Бурминской и В.М. Слущкого, 1991. – 325 с.
3. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. — М., Просвещение, 1996. — 239 с.
4. *Зоткин Н. В.* Феномен «со-творческой» личности // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-его Всероссийского съезда психологов: В 8 т. – СПб: Издат-во Петер. унив-та, – Т. 3. – С. 477- 480.
5. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н.* Педагогика. – М., Издательский центр «Академия», 1998. – 576 с.
6. *Callahan C.* Developing creativity in gifted and talented. – Reston VA: The Council for Exceptional Children, 1978. – 244 p.

Храбсков Алексей Вячеславович

Аспирант факультета гуманитарных наук и социальных технологий Ульяновского государственного университета, hrabsckov@yandex.ru, Ульяновск

ОСВОЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлен анализ некоторых ролевых концепций социализации. Исследуется сущность процесса социализации личности как освоения социальных ролей посредством анализа игровой деятельности как механизма адаптации к социальной среде. Рассматриваются различные факторы социализации личности, их значение и функции в процессе освоения социальных ролей.

Ключевые слова: социализация личности, ролевая концепция социализации, социальная роль, социальный статус, игровая деятельность.

Khrabskov Alexey Vyacheslavovich

Post-graduate student of human sciences and social technologies department of Ulyanovsk State University, hrabsckov@yandex.ru, Ulyanovsk

ASSUMPTION OF SOCIAL ROLES AS A FACTOR OF PERSONALITY SOCIALIZATION

Abstract. The analyzing of some role-playing concepts of socialization are described in this article. The content of the personality socialization process is researched as an adaptation mechanism to the social roles using the analyzing of role-playing activities as the adaptation mechanism of the social environment. The different factors of personality socialization, their meanings and functions in the process of assumption of social roles are given here.

Keywords: personality socialization, role-playing concepts of socialization, social status, social roles, game activities.

В процессе взаимодействия с обществом человек испытывает определенное давление – соблюдение норм поведения, определенных правил, присвоение общественных ценностей, следование принципам и другим требованиям – все это вступает в противоречие с его потребностями. Каждый человек, как член общества с одной стороны стремится быть его частью, быть приобщенным к той или иной социальной группе, а с другой стороны сохраняет стремление к независимости, свободе, саморазвитию. Для достижения диалектического равновесия, общество предлагает человеку набор готовых статусов и ролей, которые личность имеет возможность реализовать в течение жизни. Одной из характеристик личности считается принадлежность человека к определенным типам, исполнение им определенных социальных ролей.

Теория социальных ролей в науке раскрывается в исследованиях социологов, со-

циальных психологов (Дж. Мид, Т. Парсонс, И. Гоффман, Я.Л. Морено), которые рассматривают различные аспекты понятия «социальная роль».

Одной из важнейших предпосылок процесса социализации Дж. Г. Мид считал способность человека еще в детстве принимать на себя роли других людей. Способность к ролевому взаимодействию формируется, по мнению Дж. Мида, в процессе детских игр: индивид во время игры научается примерять на себя все больше различных ролей. Вместе с этим человек развивается как умственно и физически, так и социально, принимая и «присваивая» нормы и ценности социальной группы, ее требования и установки по отношению к нему. «Как только индивид научается принимать установки и ценности социальной группы, в которую он включается, как активный участник, он начинает формироваться как личность, обладающая своим зрелым субъективным Я» [Цит. по:

2, с. 107]. С позиции Дж. Г. Мида, освоение социальной роли происходит в первую очередь с помощью мыслительных процессов. Так, человек мысленно ставит себя на место другого и приспособливает свое поведение к направленности взаимной интеракции, используя при этом систему символов. В качестве символов выступают жесты и язык. Порождение социального мира начинается с жеста-символа, который в качестве стимула в процессе взаимодействия выступает в роли начального и незавершенного элемента поведенческого действия. Смысл жеста, когда он понятен, становится значимым и вызывает соответствующую реакцию другого участника взаимодействия. Язык же, как более зрелая форма общения, обладает значительными преимуществами. Овладение языком – это самое существенное в человеке, что делает его социальным существом, т.к. создает способность обращаться с символами. С другой стороны, человек привыкает к внедренным окружающими в его сознание образу самого себя, принимая его за собственную сущность. Таким образом, человек начинает играть новую социальную роль.

По мнению Т. Парсонса, носителем практически всего социального содержания, в том числе и процесса социализации, является социальное действие. Социальное действие имеет специфическую структуру: действующее лицо, цель, ситуации, установки и нормативная ориентация, реакция предмета действия (действии другого лица). Посредством исполнения роли осуществляется персонификация социальных отношений, то есть соответствующее ролевое исполнение поведения. Ролевое исполнение поведения является функцией социального статуса и обеспечивает эффективное выполнение той или иной функции, независимо от того, кто и с какой целью ее выполняет. Принятие человеком на себя определенной ситуативной роли всегда сопровождается процесс его включения в социальную среду и представляет явление социализации личности. В своей работе «О структуре социального действия» [5] Т. Парсонс отмечает, что статусно-ролевое поведение человека обуславливается тем, что выбор действующим лицом своего поведения происходит в рамках определенных ценностей и нормативно регулируется в рамках социальной системы. Согласно Т. Парсонсу, социальная

система представляет собой универсальный способ организации социальной жизни, который возникает в результате взаимодействия членов общества на базе диктуемых социальных ролей. Социальная система для сохранения существующего порядка вырабатывает процесс и механизм социализации людей, позволяющий им приобретать свою индивидуальность и одновременно интериоризировать нормы-роли данного общества, развивать потребность подчинения этим нормам. С точки зрения системы личности, социализация есть усвоение системы культурных символов посредством интеракции.

Позиция Ирвинга Гоффмана, основателя так называемого «драматургического подхода» в социологии, рассматривает социализацию как воссоздание индивидом в процессе символического взаимодействия в игровой форме ряда ситуационных образов и социальных ролей. И. Гоффман рассматривает жизнь людей и их поведение как актерскую игру, интересуясь моделями презентации «актерами» самих себя. «Для управления впечатлениями «актеры» используют множество вербальных и невербальных средств. Например, такие невербальные средства коммуникативного оформления, как элементы физической среды, визуальная декорация (одежда и т.д.), жесты, вариации интонаций и т.д.» [Цит. по: 3, с. 89]. И. Гоффман показывает, как «актеры» в процессе взаимодействия могут представлять различные аспекты своей личности для разных групп людей. Соответственно этому человек у И. Гоффмана определяется и объясняется без ссылок на культуру, историю, общественную структуру; он есть то, что он сейчас делает («поступок есть бытие»). А на первый план исследования у И. Гоффмана выходит выразительное поведение, оставляя на втором плане содержательный компонент. И. Гоффман пытался раскрыть сущность социального развития с помощью драматического анализа, который переносит принципы театра на социальную интеракцию. Он использует такие структурные элементы театральной ситуации, как отношения актер – публика, личность – роль, сцена – кулисы, чтобы отразить социальные ситуации и интерактивное поведение.

Психодраматическая концепция Я.Л. Морено включает в себя понятие игры как важного способа реализации внутренней сущности человека, выражения спонтанности и креативности человеческого духа. Он пред-

ставляет мир как «игру бытия», в которой происходит встреча людей и разыгрывание ими своих ролей на разных уровнях социальной жизни, которая уподобляется драматическим ситуациям и действиям. Это дает возможность отождествлять сценические театральные действия и социальную жизнь, так же состоящую из действий и взаимодействий – интерактивной групповой динамики. Социальная организация общества, по мнению Я.Л. Морено произрастает из интеракций его членов, что формирует образ общества «драмы», состоящей из представлений, действий участников групповых процессов, изображающей некое событие. В них человек спонтанно проживает свои роли и непоследовательно переживает реальные чувства, мысли своего восприятия жизненных ситуаций. Таким образом, в своем подходе Я.Л. Морено соединил понятие игры как театрального действия с символическо-интеракционистским видением мира. Роли, исполняемые человеком в процессе жизни Я.Л. Морено подразделяет на соматические, психические, социальные и трансцендентные. К социальным ролям ученый относит «роли, в которых человек чаще всего вступает во взаимодействие с внешними реалиями жизни, например в качестве служащего, члена трудового коллектива, спортсмена, супруга, отца, сына и т.д.» [4, с. 102]. Всем социальным ролям соответствует ролевой статус, существующий независимо от носителя роли. Процесс овладения ролью Я.Л. Морено видит следующим образом: сначала человек ведет себя как будто он в действительности обладает атрибутами роли, а затем полностью идентифицирует себя с ролью и достигает ощущения самого себя.

Современное определение понятия «социальная роль», данное в Философском энциклопедическом словаре, формулирует данное понятие как совокупность норм, определяющих поведение человека с одной стороны, и само поведение, реализующее эти нормы с другой. Кроме того, совокупность норм, регулирующих поведение человека, определяется социальным статусом или позицией, занимаемой человеком в социальной системе.

Проводя анализ ролевых концепций социализации, мы можем предположить, что такие понятия как совокупность норм, социальная роль, социальный статус, социальное действие, игра, ролевое поведение нераз-

рывно связаны между собой в процессе социализации личности. Ключевым моментом в процессе социализации личности является поведение человека. Процесс интериоризации, приводящий к социализованности личности в обществе, обусловлен в первую очередь ролевым поведением.

Таким образом, согласно положениям ролевых концепций социализации, личность рассматривается как совокупность всех социальных ролей, которые она выполняет в обществе. Социальная роль – соответствующий принятым нормам способ поведения людей, регулируемый системой норм и правил поведения в зависимости от занимаемого человеком статуса в обществе, в системе межличностных отношений. В рамках ролевых концепций социализации понятие «социальная роль» неотделима от понятия «социальный статус». Сравнительный анализ этих понятий позволяет нам сделать вывод, что разница между этими определениями состоит в том, что социальный статус описывает положение человека в социальной структуре, а роль определяет его динамический аспект. Таким образом, социальная роль – это динамический аспект социального статуса. Другими словами, статус – предлагаемое место для исполнения роли в социальной структуре, а роль – это само ее исполнение.

Для наиболее полного исследования процесса социализации личности как освоения социальных ролей мы сочли необходимым раскрыть сущность данного явления через анализ игровой деятельности человека как механизма адаптации.

Исследования игровой деятельности определяют ее роль и значение в жизни человека как средства первичной социализации, поскольку игра по большей части присуща детскому возрасту. Игровая деятельность является важнейшей формой жизнедеятельности человека, при помощи которой происходит его приобщение к реальному миру, овладение предметными действиями и правилами поведения, регулирующими межличностное общение в коллективе.

В процессе игры ребенок взаимодействует с окружающей средой, образует новые социальные связи, «присваивает» на разных этапах различные социальные роли, существующие только в игровом пространстве.

Во время игры ребенок создает «новую реальность», которая живет по определенным законам, важным только в момент игрового действия. Мы предполагаем, что эта реальность является для личности благоприятной средой для всестороннего развития. Процессы освоения ролей в игровых условиях обуславливают процессы адаптации личности к социальной среде, интериоризации ценностей, норм и правил поведения, интеграция личности в общество. Другими словами, игровая деятельность является фактором социального развития ребенка, а игра – средством его социализации личности посредством освоения социальных ролей. Кроме того, игра является важным фактором реализации творческих способностей человека, возможностей его самореализации. «Игра есть необходимая форма социальной деятельности, посредством которой человек либо моделирует, либо реально создает те или иные структурные элементы собственного жизненного пространства» [1, с. 111].

Нам близка позиция исследователей (Э.Б. Тейлор, Ю.А. Левада, П.П. Блонский, В.А. Гуцин), которые выдвигают предположения, что игровая деятельность выросла из способности человека к подражанию. Механизм социализирующего действия игры заключается в опосредованном формировании поведения, мышления, выработке необходимых стереотипов. Ребенок, в силу своей подражательности легко усваивает стандарты поведения из окружающей социальной среды. Подражание в детском возрасте имеет ряд особенностей. Во-первых, ребенок подражает инстинктивно, ради самого акта подражания, без какой-либо цели. Во-вторых, в акте подражания ребенок проявляется как индивидуальность, поскольку подражает неточно, своеобразно, творчески, оригинально. При этом важно заметить, что при драматическом подражании он очень часто пользуется вместо реальных предметов символами, образами и фактами. С помощью разных воображаемых предметов и символических движений ребенок может воспроизвести все, что угодно. Таким образом, личность осваивает окружающую среду при помощи драматической игры, при этом

трансформируя и преображая ее в моменты игровых действий.

Итак, на основе вышеизложенного можно сделать вывод, что на этапе первичной социализации освоение социальных ролей происходит у человека в процессе игровой деятельности. Игровая деятельность развивает умение приспосабливаться к социальным обстоятельствам, дает возможность осваивать обширный репертуар социальных ролей, выполняя адаптивную функцию в процессе социализации. Опираясь на ролевые концепции социализации личности, мы склоняемся к положению о том, что присущая человеку развитая способность к подражанию является главным фактором, обеспечивающим адаптацию личности к социальным условиям, так как многое в поведении человека возникло и возникает на основе наблюдения за поведением других. Символы, язык и способность к подражанию преобразуют биологическое человеческое поведение в социальное. Ролевое поведение позволяет личности адаптироваться к определенным социальным ситуациям через освоение различных социальных ролей. Освоение личностью социальных ролей есть часть процесса социализации личности, важнейшее условие гармоничного сосуществования человека и общества.

Библиографический список

1. Гуцин В. А. Игра как средство личностной социализации студентов (Социально-философский аспект исследования): дис. ... канд. филос. наук: Чебоксары, 2005. – 162 с.
2. Комаров М. С. Введение в социологию. – М.: Наука, 1994. – 317 с.
3. Курбатов В. И. Современная западная социология: аналитический обзор концепций. – Ростов –на-Дону: «Феникс», 2001. – 416 с.
4. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 352 с.
5. Парсонс Т. О структуре социального действия / под общ. ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. – М.: Акад. Проект, 2002. – 877 с.
6. Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов: монография. – Новосибирск: Наука, 2007. – 380 с.
7. Ушенко С. Г. Профессионально-ролевой репертуар менеджера гостеприимства // Вестник Уральского института туризма. – 2010. – Вып. 12. – С. 38-44.

УДК 378+004

Бороненко Татьяна Алексеевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и вычислительной математики Автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», tataleks@mail.ru, Санкт-Петербург

Федотова Вера Сергеевна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной математики Автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина», vera1983@yandex.ru, Санкт-Петербург

ВАРИАТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье изложена вариативная организация исследовательской деятельности магистрантов физико-математического образования, ориентированная на различные уровни готовности студентов к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность студентов; организация исследовательской деятельности студентов

Boronenko Tatyana Alekseevna

Doctor of Pedagogical sciences, the professor of chair of computer science and calculus mathematics Autonomous Institution of Higher Vocational Education A.S. Pushkin Leningradsky State University, tataleks@mail.ru, Saint-Petersburg

Fedotova Vera Sergeevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior teacher of chair of computer science and calculus mathematics Autonomous Institution of Higher Vocational Education A.S. Pushkin Leningradsky State University, vera1983@yandex.ru, Saint-Petersburg

THE ALTERNATIVE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF UNDERGRADUATES OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL FORMATION WITH USE OF INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGY

Abstract. In article the organization of research activity of undergraduates of the physical and mathematical formation, focused on various levels of readiness of students to research activity is stated вариативная.

Keywords: research activity of students, the organization of research activity of students

Приоритеты современного образования интенсивной исследовательской деятельности в вузах, повышению ее результативности, качества получаемых продуктов в сложившихся социально-экономических условиях требуют новых подходов к ее организации в системе профессиональной подготовки студентов в университете.

В соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессио-

нального образования подготовки магистров Физико-математического образования [1] квалификационной характеристикой выпускника является его подготовленность к научно-исследовательской и педагогической деятельности, определяющей углубленную профессиональную подготовку в области физико-математического образования.

С учетом динамики требований, предъявляемых к современному учителю, одной из

важных задач образования является формирование высокого уровня исследовательской компетентности студентов, позволяющей им быть активными участниками происходящих социокультурных преобразований, вносить свой вклад в развитие науки и образования: решать образовательные и исследовательские задачи, ориентированные на научно-исследовательскую работу в предметной области знаний и образовании; использовать современные технологии сбора, обработки и интерпретации полученных экспериментальных данных; владеть современными методами исследований, которые применяются в области физико-математического образования; конструировать, реализовывать и анализировать результаты процесса обучения в соответствующей области в различных типах учебных заведений и т.п.

Декларируемая государственным образовательным стандартом научно-исследовательская работа магистрантов предполагает их самостоятельную исследовательскую работу под руководством высококвалифицированного специалиста. При этом студент должен владеть навыками постановки задачи и планирования исследования в области физико-математического образования, осуществления библиографической работы с использованием современных информационных технологий, выбора необходимых методов исследования, модификации существующих и разработке новых методов, исходя из задач исследования, обработки полученных результатов, их анализа и интерпретации с учетом данных, имеющихся в научной и научно-методической литературе, представления итогов проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей, докладов и т.п.

Решением задачи формирования высокого уровня исследовательской компетентно-

сти магистрантов физико-математического образования является использование вариативной системы организации исследовательской деятельности студентов, предусматривающей ресурсно-технологический, прогрессивно-продуктивный, научно-креативный способы в соответствии с наблюдаемыми у студентов уровнями готовности: технологическим, аналитическим, аналитико-технологическим.

Студентов с технологическим уровнем готовности характеризует высокая степень владения системой средств, методов, приемов, технологий решения исследовательских задач. Обучающимся с аналитическим уровнем готовности присуще стремление достижения заданного результата исследования за счет приобретения новых качеств продукта. Студенты с аналитико-технологическим уровнем готовности демонстрируют владение системой средств, методов, приемов, технологий решения исследовательских задач и стремление в получении продукта высокого качества.

Основу разрабатываемого для каждого уровня готовности студентов способа организации их исследовательской деятельности составляет общая схема, предполагающая рассмотрение субъекта практики, цели как субъективного образа будущего, целенаправленной деятельности по выбору средств и ресурсов практики, объекта деятельности и его результата.

Ресурсно-технологический способ организации ориентированный на обучающихся технологического уровня готовности, имеет целью формирование исследовательской компетентности студентов и повышение результативности их исследовательской деятельности за счет изменения условий образовательной среды (рис. 1).

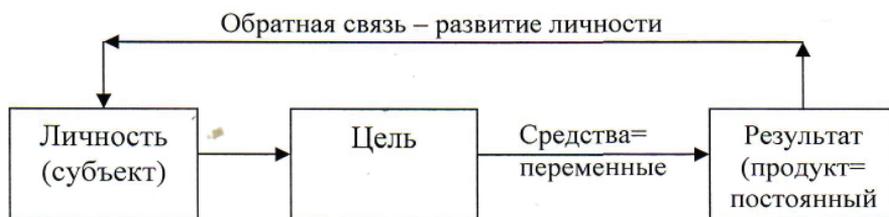


Рис. 1. Ресурсно-технологическая организация исследовательской деятельности студентов

В основу выделения ресурсно-технологического способа организации исследовательской деятельности студентов положены идеи средового подхода (Ю.С. Мануйлов, Ю.С. Песоцкий В.А. Ясвин и др.) сущность которого заключается в рассмотрении процесса развития личности в зависимости от условий окружающей его социокультурной среды [2; 3; 5]. Такой подход предполагает систему действий со средой как средством диагностики и проектирования образовательного процесса.

В рамках данного варианта организации исследовательской деятельности предполагается использование разнообразных методов, средств, педагогических технологий, форм обучения, создание благоприятных психологических, материально-технических условий.

Образовательная среда предусматривает изменение предметно-пространственного окружения студента, в частности, за счет использования современных информационно-коммуникационных технологий, которые применяются на лекционных, практических и лабораторных занятиях, при проведении контроля знаний обучающихся, при разработке и защите студентами исследовательских и методических проектов, как сопровождение докладов и сообщений. Все это стимулирует познавательный интерес студентов к предмету, придает образовательному процессу творческий, исследовательский характер, способствует обновлению содержательной стороны предмета, позволяет «совершенствовать самостоятельную работу студентов» [4, с. 203].

Компоненты образовательной среды в рамках ресурсно-технологического способа организации исследовательской деятельности студентов представлены на рисунке 2.

Сочетание разнообразных информационно-коммуникационных технологий в исследовательской деятельности способствует включению обучающихся в реальную профессионально ориентированную практику проектирования образовательной среды за счет самостоятельного создания студентами учебно-методических материалов, разработки электронных образовательных ресурсов, проектирования современных средств оценивания результатов обучения.

Прогрессивно-продуктивный способ организации, ориентированный на обучающихся аналитического уровня готовности, имеет целью формирование исследовательской компетентности студентов и повышение результативности исследовательской деятельности обучающихся за счет усложнения и развития ее конечного продукта при заданных средствах. Высокое качество результата достигается варьированием продукта и его последовательным усложнением в ходе профессиональной подготовки (рис. 3).

В этом плане богатым потенциалом обладают такие дисциплины, как информационные и коммуникационные технологии в науке и образовании, высокоуровневые методы информатики и программирования, основы искусственного интеллекта, методы программирования вычислительных задач и др., которые ориентированы на развитие



Рис. 2. Компоненты образовательной среды в рамках ресурсно-технологического способа организации исследовательской деятельности студентов

аналитического (логического) мышления, так как их изучение требует не только элементарного понимания смысла заданий, но и выбора обоснованных методов, алгоритмов их выполнения, построения сложных логических отношений, позволяют изменять и усложнять требования к продукту. Эти виды заданий направлены на развитие и совершенствование исследовательских умений: наблюдать, сравнивать, устанавливать сходства и различия, классифицировать, обобщать, абстрагировать и др.

Учитывая специфику подготовки студентов – будущих учителей, можно также отметить развивающий потенциал курса «Теория проектирования методической системы обучения». К заданиям, способствующим подготовке студентов к организации собственной исследовательской деятельности, относятся: подбор или разработка студентами заданий для организации учебной и исследовательской деятельности школьников, составление олимпиадных заданий по математике и информатике для абитуриентов; преобразование научного материала в учебный, доступный для понимания учащимися; соотнесение и совершенствование в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов содержания существующих учебно-методических комплектов; подбор материала для проведения занятий со студентами и школьниками; подготовка наглядного, раздаточного материала, необходимого для проведения занятий; анализ передового педагогического опыта; разработка и презентация методических проектов.

Плавный переход от репродуктивной деятельности к творческой, сопровождающийся не непосредственным использованием существующих задач, а самостоятельным конструированием новых, в том числе исследовательского характера, предполагая усложнение конечного результата интеллектуальной деятельности, способствует формированию исследовательской компетентности обучающихся. У студентов развиваются гибкость ума, критическое, творческое мышление.

Научно-креативный способ организации, ориентированный на обучающихся аналитико-технологического уровня готовности, имеет целью формирование исследова-

вательской компетентности студентов и повышение результативности их исследовательской деятельности за счет развития внутреннего творческого потенциала наиболее талантливых, способных обучающихся в процессе самостоятельного генерирования нового научного знания. В контексте организации результативной деятельности данный вариант организации направлен не от условий, в которых происходит образовательный процесс, а от студента к созданию условий, в которых его развитие как исследователя не может не состояться (рис. 4).

В рамках научно-креативного варианта организации предполагается гибкое сочетание самостоятельной исследовательской деятельности студентов и оперативного, систематического взаимодействия их с преподавателем-консультантом, координатором; индивидуальной и групповой форм работы с использованием всего многообразия средств.

Исследовательская деятельность студентов при таком варианте ее организации характеризуется:

1) интегрированием студента в предметную область посредством овладения ее научным тезаурусом, углубления знаний путем самостоятельного поиска и изучения материалов научных разработок отечественных и зарубежных ученых с целью определения приоритетных направлений исследований и получения собственного инновационного продукта;

2) развитием способностей к принятию «нетривиальных решений» (генерация новых идей) на основе выбора способов и форм учебной и исследовательской деятельности, позволяющих студенту овладеть более мощным и совершенным инструментарием для проведения собственного исследования;

3) определением эвристических методов и приемов, которые необходимо освоить для качественного и оперативного решения исследовательских задач.

Движущей силой подготовки студентов к исследовательской деятельности при таком варианте организации выступает система специально созданных исследовательских ситуаций по степени новизны получаемого продукта:

а) *Ситуации «переоткрытия»*, сопровождающиеся получением студентами объективно новых для науки и педагогической практики знаний: изучение работ ученых-предшественников, нахождение нескольких способов решения одной и той же задачи, выявление закономерностей и формулирование выводов и т.п. Такие ситуации создаются на этапе формирования первичного опыта исследовательской деятельности и позволяют последовательно включать студентов в процесс исследовательского поиска.

б) *Ситуации «нахождения новых способов решения проблемы»*, связанные с выявлением новых функциональных связей между объектами и явлениями на основе исследования частных случаев: нахождение новых более рациональных способов решения профессиональных задач; анализ и обсуждение педагогических ситуаций, принятие на этой основе методических решений и т.п. Открываемые знания могут быть частично новыми.

в) *Ситуации «открытия»*, предполагающие получение субъективно новых научных результатов: нахождение решений ранее неразрешимых задач, разработка методических и исследовательских проектов и т.п.

Представленная цепочка исследовательских ситуаций нашла воплощение в работе студентов над исследовательскими проектами, посвященными разработке электронных образовательных материалов для системы дистанционного обучения, реализованной на платформах WebCity и BlackBoard. Разрабатывая обучающие ресурсы, студенты проектировали содержание курса: сначала знакомились с уже разработанными ресурсами, выложенными на платформах дистанционного обучения – их структурой, содержанием, способом представления информации, – а затем самостоятельно осуществляли поиск теоретической информации по разрабатываемому ими курсу, используя информационные ресурсы Интернет и научных библиотек, разрабатывали модель ресурса, рассматривая различные способы представления информации и учитывая общедидактические принципы наглядности, доступности, научности и др., составляли программу курса, лекционный и практический (лабораторный) материал, словарь справочник, материалы для контроля знаний учащихся (тесты, контрольные работы). Результатом исследовательской работы студентов являлся отчет о проделанной работе в соответ-



Рис. 3. Прогрессивно-продуктивная организации исследовательской деятельности студентов



Рис. 4. Научно-креативный способ организации исследовательской деятельности студентов

ствии с указанными требованиями (тема, целевая аудитория, структура сайта, характеристика объектов и т.п.) и защита проекта.

Создание исследовательских ситуаций в процессе обучения в магистратуре удовлетворяет различные интеллектуальные запросы студентов, развивает мотивационно-потребностную сферу личности, практический опыт решения многообразных задач научно-профессионального содержания, вырабатывает стратегии, принципы и способы их решения, формирует исследовательскую компетентность обучающихся. Систематическое использование таких ситуаций в процессе обучения способствует подготовке студента к проведению целостного самостоятельного научного исследования.

Предлагаемые варианты организации исследовательской деятельности магистрантов способствуют утверждению студента в качестве равноправного субъекта образовательного процесса и обеспечивают достижение ими прагматических эффектов в исследовательской деятельности. На современном этапе развития науки и образования, когда динамика спроса на квалифицированные компетентные научно-педагогические кадры, способные заниматься научной работой, вступила в противоречие с традиционно сложившейся системой их подготовки, это особенно важно.

Вариативная организация исследовательской деятельности студентов не только

иллюстрирует возможные способы оптимизации процесса организации исследовательской деятельности магистрантов физико-математического образования с получением ими результатов – продуктов исследовательской деятельности высокого качества, но и способствует творческому раскрытию и профессионально-личностному развитию каждого обучающегося.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки магистров физико-математического образования. – М., 2000 [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db/portal/spe/os_zip/540200_2000.html (дата обращения: 14.08.2012).
2. Мануйлов Ю. С. Средовый подход в воспитании: дис. ... доктора пед. наук. – М., 1997. – 300 с.
3. Песоцкий Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26–35.
4. Туриева М. С. Возможности современных информационных технологий в совершенствовании самостоятельной работы студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. С. 203–212.
5. Ясвин В. А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды // Дополнительное образование. – 2000. – № 6. – С. 6–22.

Смолянинова Ольга Георгиевна

Доктор педагогических наук, профессор, Член корреспондент РАО, директор Институт педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВПО СФУ, smololga@mail.ru, Красноярск

Иманова Ольга Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий образования Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВПО СФУ, olgaimanova@rambler.ru, Красноярск

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ Е-ПОРТФОЛИО*

Аннотация. Авторами статьи предлагается использование технологии е-портфолио для оценки профессиональных компетенций бакалавров и магистрантов педагогического направления подготовки. Представлена структура е-портфолио, ориентированная на разные уровни профессионального педагогического образования. Е-портфолио может использоваться как эффективное средство развития мобильности будущих педагогов.

Ключевые слова: е-портфолио, педагогическое образование, бакалавриат, магистратура, мобильность, профессиональные компетенции, базовые компетенции.

Smolyaninova Olga Georgievna

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

Imanova Olga Anatolyevna

Docent, Information Technology in Education Chair, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, olgaimanova@rambler.ru, Krasnoyarsk

ASSESSMENT OF FUTURE PEDAGOGUES' PROFESSIONAL COMPETENCES BY MEANS OF EPORTFOLIO *

Abstract. The research is carried out with the support from Krasnoyarsk Regional Scientific Fund (ККФПНиНТД) within the project devoted to strengthening mobility among the graduates of higher and secondary professional institutions of Krasnoyarsk region by means of ePortfolio technology. The authors of the article offer using ePortfolio technology for assessing professional competences of Bachelor and Master program students specializing in Education. The article presents ePortfolio structure based on different levels of professional pedagogical education. ePortfolio may be used as effective means of developing mobility of future pedagogues.

Keywords: ePortfolio, pedagogical education, Bachelor/Master degree, mobility, professional competences, basic competences

В условиях модернизации российского образования возникают новые требования государства, общества и работодателя к уровню профессиональной подготовки педагога.

С нашей точки зрения, планомерное использование технологии епортфолио на всех уровнях высшего педагогического образования обеспечит профессиональное развитие

будущего педагога, будет способствовать формированию качеств, необходимых выпускнику педагогического вуза для успешной адаптации в современном обществе и в будущей профессиональной деятельности.

В соответствии с требованиями к условиям реализации основных образовательных программ педагогического бакалавриата [5] и магистратуры [6] епортфолио может служить надежным средством оценки уровня освоения предметного материала будущими педагогами, динамики формирования и развития базовых и профессиональных компе-

* Исследование проводится при содействии «ККФПНиНТД» в рамках проекта по поддержке мобильности выпускников СПО/ВПО Красноярского края средствами электронного портфолио.

тенций, сформированности рефлексивных навыков студента.

В институте педагогики, психологии и социологии СФУ технология епортфолио успешно используется с целью совершенствования подготовки педагогов на всех уровнях образования [1–4]. Представим опыт использования технологии епортфолио в подготовке бакалавров психолого-педагогического направления и магистрантов педагогического направления Института педагогики, психологии и социологии СФУ.

Дисциплина «Технология е-портфолио» направлена на освоение студентами 1 курса психолого-педагогического бакалавриата методологических подходов создания, развития и использования е-портфолио; формирование базовых и профессиональных компетентностей будущего учителя начальных классов, необходимых в информационно-образовательной среде школы. В процессе освоения дисциплины студенты изучают различные модели использования электронного портфолио для оценки и рефлексии деятельности учителя начальных классов, которые успешно применяют в период прохождения педагогической практики в школе.

Создание е-портфолио бакалаврами, осуществляемое в рамках изучения дисциплины «Технология е-портфолио», является начальным этапом, так как дальнейшее развитие е-портфолио происходит на следующих курсах бакалавриата и при обучении в магистратуре.

Магистранты направления подготовки «Педагогическое образование» в 9 семестре изучают дисциплину «Метод Портфолио в высшем образовании».

Цель данной дисциплины заключается в формировании у магистрантов мобильности, профессиональных компетенций, умения презентации на современном рынке труда. Данные личные качества и компетенции позволяют выпускнику магистратуры успешно использовать современные способы социального коммуникативного взаимодействия в электронной образовательной среде, основанной на принципах сотрудничества; разрабатывать и реализовывать образовательные проекты; планировать индивидуальную траекторию образования в течение всей жизни; планировать профессиональную карьеру.

Таблица 1

Матрица оценки уровня сформированности общекультурных компетенций магистранта 1 курса

Уровни	Общекультурные компетенции магистранта					
	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-4	ОК-5	ОК-6
	Способность совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень	Готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач	Способность к самостоятельному освоению новых методов исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности	Способность формировать ресурсно-информационные базы для решения профессиональных задач	Способность самостоятельно приобретать с помощью ИТ и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях, не связанных со сферой деятельности	Готовность работать с текстами профессиональной направленности на иностранном языке
Знаниевый	–	12,5%	-	12,5%	–	12,5%
Репродуктивный	12,5%	62,5%	75%	12,5%	50%	37,5%
Продуктивный	87,5%	25%	25%	75%	50%	50%

Общий уровень сформированности базовых компетенций магистрантов после прохождения ознакомительной практики: Знаниевый – 6, 25%, Репродуктивный – 41,67%, Продуктивный – 52,08 %

Матрица оценки уровня сформированности профессиональных компетенций магистранта 1 курса

Продуктивный	Репродуктивный	Знаниевый	Уровни		
37,5%	25%	37,5%	Готовность осуществлять профессиональную коммуникацию на государственном (русском) и иностранном языках (ОПК-1)	ОПК-1	Обще профессиональные (ОПК)
50%	50%	-	Способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру	ОПК-2	
25%	62,5%	12,5%	Способность применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях	ПК-1	Педагогическая деятельность
37,5%	25%	37,5%	Готовность использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса	ПК-2	
12,5%	25%	62,5%	Способность руководить исследовательской работой обучающихся	ПК-4	Научно-исследовательская деятельность
25%	25%	50%	Способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач	ПК-5	
25%	75%	-	Готовность использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач	ПК-6	Методическая деятельность:
25%	62,5%	12,5%	Готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки	ПК-7	
-	75%	25%	Готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов	ПК-8	Управленческая деятельность
-	75%	25%	Готовность к систематизации, обобщению и распространению методического опыта в профессиональной области	ПК-9	
25%	50%	25%	Готовность исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы	ПК-11	Проектная деятельность
25%	62,5%	12,5%	Готовность организовывать командную работу для решения задач развития образовательного учреждения, реализации опытно-экспериментальной работы	ПК-12	
25%	50%	25%	Готовность использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении образовательным учреждением, опираясь на отечественный и зарубежный опыт	ПК-13	Культурно-просветительская
12,5%	37,5%	50%	Готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов	ПК-14	
12,5%	50%	37,5%	Способность проектировать формы и методы контроля качества образования, а также различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе, на основе информационных технологий и на основе применения зарубежного опыта	ПК-15	Культурно-просветительская
12,5%	50%	37,5%	Готовность проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения	ПК-16	
50%	50%	-	Готовность к использованию современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач	ПК-20	

Профессиональные компетенции магистранта

Следует отметить, что магистранты, обучающиеся по программе «Образовательный менеджмент» используют е-портфолио для осмысления результатов собственной профессиональной деятельности в процессе прохождения различных видов образовательной практики, представления итогов и отзывов руководителей практик, результатов самооценки и оценки уровня сформированности базовых и профессиональных компетенций.

Представим результаты самооценки базовых (табл. 1) и профессиональных (табл. 2) компетенций магистрантов первого года обучения, направления подготовки «Образовательный менеджмент» после прохождения педагогической практики.

Оценка происходила по следующим уровням сформированности компетенций: *знаниевый* – магистрант обладает определенными знаниями, но не умеет использовать их в практической (профессиональной) деятельности; *репродуктивный* – магистрант применяет свои знания на практике, но действует на основе примеров и образцов; *продуктивный* – магистрант способен создавать продукт профессиональной деятельности, проявляет самостоятельность, успешно справляется с профессиональными действиями.

Общий уровень сформированности профессиональных компетенций магистранта: *знаниевый* – 26,47%, *репродуктивный* – 50%, *продуктивный* – 23,53%.

Следует отметить, что проблемной зоной на каждом уровне мониторинга как со стороны самих магистрантов, так и со стороны преподавателей – экспертов является выделение четко обозначенных критериев оценки е-портфолио и содержащихся в нем материалов, подлежащих оценке в соответствии с требованиями ФГОС ВПО и запросами работодателя.

Для решения данной проблемы необходима четкая структуризация разделов, элементов содержания, подлежащих оцениванию, описание правил о возможных способах отражения сформированности рефлексивных навыков и развиваемых компетенций студента. Это позволит диагностировать образовательные результаты в долгосрочном периоде.

Цели формирования е-портфолио на каждом уровне педагогического образования

(бакалавриат-магистратура) не однозначны; е-портфолио выполняет различные задачи, имеет различные функции, отличается определенной структурой (содержанием). На разных уровнях образования свои запросы, потребности, свои цели развития е-портфолио.

На основе исследований, проводимых в ИППС СФУ, авторами статьи предлагается модель использования е-портфолио на разных уровнях образования. На уровне бакалавриата формирование и развитие е-портфолио происходит на основе: получения студентом первого рефлексивного опыта, заключающегося в выявлении собственных дефицитов знаний, умений, необходимых базовых компетенций и выстраивании, в соответствии с этим, собственной образовательной траектории; планирования образовательной деятельности в условиях университетского пространства; профессионального самоопределения. Оценка сформированности профессиональных компетенций акцентируется на результатах педагогической практики и учебных результатах по пройденным дисциплинам.

На следующем уровне образования – магистратуре развитие е-портфолио ориентировано на выстраивание карьеры, профессиональное становление, использование имеющихся рефлексивных навыков и их дальнейшее развитие, формирование профессиональных компетенций, повышение уровня управленческих навыков.

Оценка сформированности профессиональных компетенций магистранта происходит по результатам ознакомительной, научно-педагогической и научно-исследовательской практик, результатам научной деятельности и по учебным дисциплинам.

Структура е-портфолио на каждом уровне педагогического образования должна иметь инвариантную часть (обязательные разделы, содержание которых демонстрирует уровень сформированности профессиональных компетентностей будущих педагогов) и вариативную часть, которую может задавать каждый вуз в зависимости от направления и специфики подготовки. В структуру е-портфолио бакалавра и магистранта целесообразно включить раздел, ориентированный на потенциального работодателя, где будут представлены материалы в соот-

ветствии с выдвигаемыми работодателями требованиями к специалисту.

Авторами статьи предлагаются разделы, обязательные для е-портфолио бакалавра:

Образовательные результаты (результаты по пройденным дисциплинам, свидетельство о получении именных стипендий и т. д.);

Научная деятельность (тексты докладов на научно-практических конференциях; сертификаты участия в семинарах, конференциях и т. д.);

Практическая деятельность (отчеты, презентации и фотоотчеты; отзывы руководителей, отзывы с места прохождения практик, эссе);

Работодателю (отзывы преподавателей и руководителей практик; резюме; выпускная квалификационная работа; проекты, отражающие актуальные для работодателя умения, навыки и компетенции);

Магистратура (лучшие учебные, научные, профессиональные достижения);

Рефлексия (анализ собственных образовательных ресурсов и дефицитов, образовательные и карьерные планы, эссе);

Социальный опыт (материалы, подтверждающие участие в социальных проектах, гранты, сертификаты и т. д.).

Структура е-портфолио магистранта:

Образовательные результаты (результаты по пройденным дисциплинам, сертификаты об освоении программ дополнительной квалификации и т. д.);

Практическая деятельность (отчеты о прохождении практик, отзывы руководителей практик. Возможны любые форматы отчетов);

Научно-исследовательская деятельность (тексты докладов на научно-практических конференциях; отписки статей в профессиональных журналах; сертификаты участия в семинарах, форумах, конференциях);

Профессиональная деятельность (грамоты, благодарности за участие в профессиональных конкурсах; лучшие методические разработки, используемые магистрантом в педагогической деятельности);

Работодателю (отзывы руководителей практик и магистерских диссертаций; резюме; материалы, отражающие уровень профессионального развития магистранта; описание карьерного потенциала);

Рефлексия (анализ образовательных ресурсов, полученных за время обучения на бакалавриате; карьерные и профессиональные планы; планы на повышение квалификации профессиональной переподготовки).

Содержательный и концептуальный аспекты формирования е-портфолио должны учитывать принцип преемственности между е-портфолио бакалавра и магистранта, который заключается в переосмыслении студентом цели создания е-портфолио на каждом этапе и планировании дальнейших действий по его развитию. Е-портфолио формируется за счет лучших достижений студента за время обучения на бакалавриате и в магистратуре (рис.).

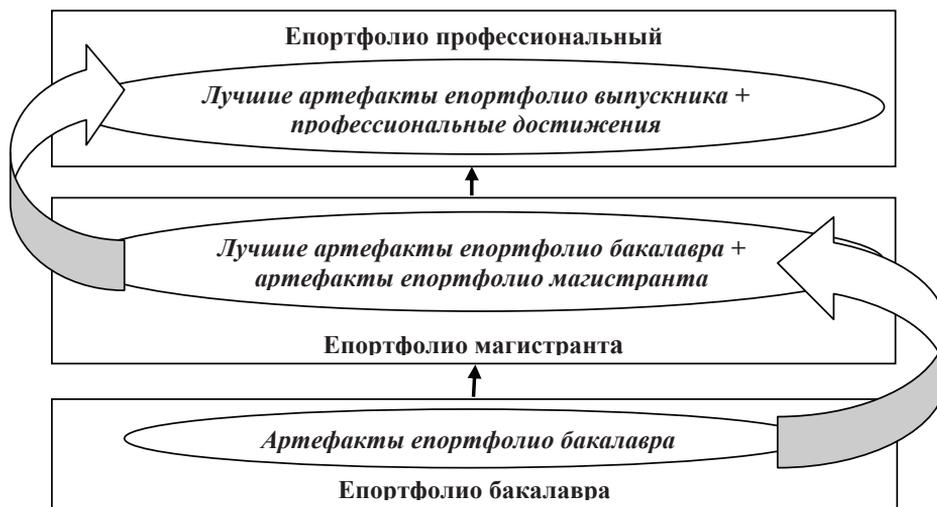


Рис. Модель трансформации е-портфолио в условиях непрерывного педагогического образования

Трансформация е-портфолио магистранта или бакалавра в профессиональный е-портфолио происходит за счет постоянного пополнения материалами, подтверждающими достижения его профессиональной деятельности.

Использование технологии е-портфолио в подготовке будущих педагогов: позволяет студентам стать активными участниками процесса оценки; способствует оцениванию более сложных и важных аспектов обучения, не поддающихся количественной оценке; помогает студенту оценить собственные знания, определять свои дефициты, проблемные зоны и цели, которых он хочет достигнуть в дальнейшем обучении; является основным механизмом для анализа и последующего планирования студентом собственной образовательной и профессиональной деятельности. Технология е-портфолио позволяет включить студента в процесс развития необходимых работодателю профессиональных компетенций, служит средством будущей успешной социализации.

По нашему мнению, реализация широкого спектра возможностей технологии е-портфолио должна быть обусловлена четкой детализацией использования е-портфолио на каждом уровне образования: определением целей формирования и развития, структуры (содержания) е-портфолио; выделением критериев оценки материалов е-портфолио, отражающих результаты об-

разовательной и практической деятельности будущего педагога в соответствии с требованиями ФГОС ВПО и работодателя; наличием определенных правил и рекомендаций о способах отражения сформированности рефлексивных навыков и компетенций студента. Сохранение лучших материалов в е-портфолио бакалавра или магистра, является хорошей перспективой для трудоустройства как в рамках одной сферы профессиональной деятельности, так и при переходе с одной специальности на другую, обеспечивая мобильность выпускника педагогического вуза.

Библиографический список

1. Смолянинова О. Г., Глухих Р. С. University Teacher Professional Development and Assessment on the Basis of E-portfolio Method / Journal of Siberian federal University, Humanities & Social Sciences. – 2009. – Vol 2. – P. 601-610. <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/1129>
2. Смолянинова О. Г. Е-портфолио в оценивании образовательных достижений и профессиональном развитии магистров СФУ // Информатика и образование. – 2009. – №12. – С.121-123.
3. Смолянинова О. Г. Метод электронного портфолио в оценивании образовательных достижений бакалавров педагогики // М. Стандарты и мониторинг в образовании, 2010. – № 3. – С. 11-16.
4. Смолянинова О. Г. Использование технологии е-портфолио в высшем образовании в Российской Федерации // Сибирский педагогический журнал. – № 9. – 2011 г, С. 65-77.

Коновалова Вера Владимировна

Аспирантка кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин Башкирского государственного медицинского университета, verakonovalovaufa@yandex.ru, Уфа

Азаматов Дамир Мустафеевич

Доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и социально-гуманитарных дисциплин Башкирского государственного медицинского университета, admin@bsmu.anrb.ru, Уфа

ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ВРАЧА

Аннотация. В статье отражена роль философского образования в формировании мировоззрения врачей. По результатам анкетирования практических врачей и выпускников выявлены основные факторы, диалектически взаимосвязанные с философией и медициной, оказывающие влияние на развитие профессионального мировоззрения врача в образовательном процессе медицинского вуза.

Ключевые слова: философия, образование, медицина, анкетирование, респондент, мировоззрение, врач, педагог, компетентность, образовательная среда.

Konvalova Vera Vladimirovna

Postgraduate at Philosophy and humanities Chair, Bashkir State Medical University, verakonovalovaufa@yandex.ru, Ufa

Azamatov Damir Mustafievich

Doctor of Philosophic Sciences, Professor, Head of philosophy and humanities Chair, admin@bsmu.anrb.ru, Ufa

PHILOSOPHIC EDUCATION AS THE BASIS OF DOCTOR'S WORLD VIEW FORMATION

Abstract. The article deals with the role of philosophic education at doctor's world view formation. Questionnaire survey of final year students and practicing physicians showed the chief factors dialectically interrelated with philosophy and medicine. These factors influence the development of doctor's world view in the educative process at medical university.

Keywords: philosophy, education, medicine, questionnaire survey, respondent, world view, doctor, teacher, competency, instructional setting.

Вступление в XXI век ознаменовано формированием принципиально новой концептуальной модели модернизации медицинского образования, где вместо призыва «образование на всю жизнь» декларируется новая образовательная парадигма «образование через всю жизнь». Миссия медицинского вуза в современных условиях заключается в обеспечении высокого уровня качества профессионального образования, основанного на сочетании классических традиций высшей медицинской школы, с опорой на философскую доктрину, как

научную методологию современной медицины, инновационных образовательных технологий, высокой квалификации профессорско-преподавательского состава, гуманизации образовательного процесса [3; 4; 6]. Гуманизация высшего профессионального образования ориентирует будущих специалистов на общечеловеческие гуманистические ценности и решение проблем конкретного человека в процессе оказания медицинской помощи. Это предполагает усиление гуманитарной составляющей образования путем междисциплинарной интеграции

естественнонаучных и специальных дисциплин с гуманитарными и, прежде всего, с философией.

Обучение студентов медицинских вузов философии путем повышения ее содержательного уровня позволит глубоко усвоить проблемы диагностического процесса заболевания, клинического мышления, причинности, нормы и патологии, здоровья и болезни, современной биоэтики, медицины катастроф. Современная философия является основой для теории медицинского познания, которая формирует философское мышление как одну из важных черт профессиональной компетентности врача [2]. Именно философия позволяет критически осмыслить научное и понятийное познание предметов и явлений природы и общества, приобрести основы философского мировоззрения врача [1].

Задача изучения философии в медицинском вузе состоит в том, чтобы дать специалисту объемные мировоззренческие и философско-методологические ориентиры в нравственном осмыслении научных оснований медицины, направить все его жизненные силы, молодой пронзительный ум и духовный порыв на поиск научно-философских истин, объединенных парадигмой научно-концептуального плана. Философская подготовка молодых специалистов необходима для развития у них новой духовной ментальности и возвращения гуманных качеств [5].

Медицина, как никакая другая дисциплина, нуждается в понимании процессов и явлений в их целостности. Решена эта важнейшая задача может быть только на основе интерпретации данных медицинской науки с позиции диалектического материализма. Врачу необходимо, прежде всего, видеть связь между различными процессами и явлениями при развитии заболевания, то есть подлинную суть патологического процесса. Перед врачом, который в своей практической деятельности всегда стоит на грани между жизнью и смертью и призван изменять качество жизни, реальность такова, что информации об объекте либо нет, либо, наоборот, ее слишком

много. Без умения выделять главное и второстепенное в отношениях свойств и закономерностей их развития, нет врача, а значит и результата – сохранение и повышение уровня качества жизни человека. Поэтому очевидно, что преподавание философии в медицинском вузе должно быть ориентировано на приобретение знаний, которые способствовали бы эффективному решению профессиональных задач в рамках практической врачебной деятельности.

Анализ научных публикаций, посвященных философии, образованию и медицине и модернизации высшей медицинской школы, позволяет сделать вывод о том, что изучению проблемы формирования мировоззрения врача в образовательном процессе медицинских вузов уделяется недостаточное внимание. Остаются актуальными вопросы философского осмысления методов и технологий обучения, повышения уровня профессиональной компетентности педагогов, а так же поиск эффективных путей развития познавательной активности студентов в учебном процессе, способствующих повышению качества подготовки специалистов для успешной врачебной деятельности. Философская основа таких исследований важна для объективной оценки профессиональных медицинских знаний, получаемых студентами путем теоретического освоения конкретных наук и их закрепление в практической медицине.

Учитывая важность философского образования в формировании мировоззрения врача, перед нами была поставлена цель: выявить основные факторы, способствующие эффективному его развитию. Для решения данной проблемы нами проводилось анкетирование выпускников Башкирского государственного медицинского университета и практических врачей, окончивших это учебное заведение.

Анкетированием было охвачено 375 респондентов, из них 191 студент 6 курса - выпускников трех ведущих факультетов: лечебного, педиатрического и стоматологического, и 184 практических врачей различных медицинских специальностей.

В процессе анкетирования ставилась задача узнать прежде всего мнение выпускников и практических врачей о роли и месте философии в формировании мировоззрения врача. Результаты ответов респондентов, выраженные в абсолютных величинах и процентах, приведены в таблице.

незначительная роль, так считают 11,7% респондентов.

Следовательно, необходимо коренным образом менять методологию, формы и методы преподавания философии, усиливая ее интеграцию с естественнонаучными и профильными дисциплинами и врачебной практикой. В связи с этим,

Таблица

Роль философии в формировании мировоззрения врача

Варианты ответов респондентов	Количество ответов					
	врачи		выпускники		итоговое значение	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1. Повышение философской культуры врачей-важнейшее условие дальнейшего прогресса научной и практической медицины	29	15,8	29	15,2	58	15,5
2. Философия, как любая гуманитарная наука, полезна для общего развития каждому современному человеку	122	66,3	124	64,9	246	65,6
3. На мировоззрение врача наибольшее влияние оказывают социально-экономические условия труда, философии отводится незначительная роль	33	17,9	38	19,9	71	18,9

Анализ полученных данных позволил установить, что большинство респондентов отводят философии незначительную роль в образовательной подготовке. Они считают, что философия, как любая гуманитарная наука, полезна только для общего развития каждому современному человеку.

Философию как основу медицинского познания признают всего 34% опрошенных респондентов. По нашему мнению это связано с тем, что изучение гуманитарных дисциплин, в том числе и философии, в медицинском вузе носит в известной степени формальный характер. Это подтверждают 17,6% врачей и выпускников в ходе их анкетирования. Знания, получаемые ими на клинических кафедрах, с одной стороны, и на кафедре философии - с другой, часто существенно разрознены и не имеют логической связи, о чем свидетельствуют 21,5% респондентов. Возможно поэтому, за время обучения в университете у значительной части респондентов (53%), научное и профессиональное мировоззрение сложилось на недостаточном уровне. Отсюда следует, что философскому образованию в формировании мировоззрения врача отводится весьма

перед преподавателями, преподающих философию в медицинском вузе, стоят непростые задачи. Во-первых, формирование понимания единства в многообразии представлений, идей и взаимосвязи явлений, процессов, протекающих в живых организмах в норме и патологии, и, во-вторых, передача знаний о закономерностях их связи с практической деятельностью будущих врачей.

Наряду с изучением роли философского образования в развитии мировоззрения врача, в ходе анкетирования были выявлены некоторые условия, важные для решения данной проблемы. Так, по мнению большинства респондентов, таковыми являются: профессиональная и педагогическая компетентность преподавателя (76,5%); взаимосвязь преподаваемых профильных дисциплин и усиление связи с врачебной практикой (53,9%); организация учебных занятий через непосредственное общение с больными (77,6%) и образовательная среда медицинского университета (46,7%), способствующие повышению уровня подготовки специалистов и развитию мировоззрения врача.

В заключение необходимо отметить, что подготовка высококвалифицирован-

ных специалистов медицинского профиля, формирование у них научного и профессионального мировоззрения, социально-философских взглядов и воспитание морально-этических норм должны происходить в органичном единстве гуманитарного, естественно-научного и профильного образования с передовой медицинской практикой. Медицина как важнейшая часть общечеловеческой культуры не может духовно саморазвиваться вне особой философской миссии.

Основная задача философского образования в медицинском вузе состоит в том, чтобы совершенствовать духовный мир обучающихся, что даст будущим врачам возможность постичь уникальный смысл жизни: свой и своих пациентов. Поэтому студентам-медикам с первого дня пребывания в вузе надо почувствовать в его стенах климат всеобщего уважения к утонченной фило-

софской духовности врача. А такая духовно-интеллектуальная и нравственная атмосфера складывается в результате взаимного сопряжения медицины и философии.

Библиографический список

1. *Абаев Ю. К.* Философия и медицинское образование // Медицинский журнал, – 2008. – № 2. – С. 34-39.
2. *Абаев Ю. К.* Философские основы мышления врача // Медицинские новости. – 2009. – № 4. – С. 1-10.
3. *Амиров А. Ф.* Современные ориентиры медицинского образования в России // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 22-26.
4. *Белякова Н. А.* Российская модель последипломного медицинского образования в контексте тенденций развития медицины на рубеже XX–XXI вв. // Биомедицинский журнал. – 2012. – № 3. – С. 1-7.
5. *Трезубова Е. С.* Система качества в медицинском вузе. Мониторинг качества. – СПб: Изд-во СПбМГА, 2009. – 396 с.

Салкова Ольга Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков технических факультетов Новосибирского государственного технического университета, salkova@english.fgo.nstu.ru, Новосибирск

Софьина Вера Николаевна

Доктор психологических наук, профессор кафедры управления персоналом Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Северо-Западного института, paralel777@mail.ru, Санкт-Петербург

Банникова Диана Ярославовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Псковского государственного университета, dianab81@mail.ru, Псков

Буриштейн Владимир Александрович

Аспирант кафедры управления персоналом Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Северо-Западного института, paralel777@mail.ru, Санкт-Петербург

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению профессиональной компетентности преподавателя вуза с позиций акмеологического подхода. Анализируются различные определения и структура профессиональной компетентности в психологии и акмеологии. В статье представлена акмеологическая трактовка понятия профессиональной компетентности и раскрыта ее универсальная структура, а также поясняются различные компоненты профессиональной компетентности преподавателя вуза.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, акмеологический подход, универсальная структура профессиональной компетентности.

Salkova Olga Vasilyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Foreign Languages, alkova@english.fgo.nstu.ru, Novosibirsk

Sofina Vera Nikolaevna

Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Personnel Management at Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, North-West Institute, paralel777@mail.ru, Saint-Petersburg

Bannikova Diana Yaroslavovna

Candidate of Psychological Science, Docent of the Department of Developmental and Educational Psychology at Pskov State University, dianab81@mail.ru, Pskov

Burshtein Vladimir Alexandrovich

Post-graduate student of the Department of Personnel Management at Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, North-West Institute, paralel777@mail.ru, Saint-Petersburg

**ACMEOLOGICAL APPROACH AT INVESTIGATION OF PROFESSIONAL
COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION LECTURER**

Abstract. Article is devoted to acmeological approach at professional competence of higher education lecturer. Definitions and structure of professional competence in acmeology and psychology are analysed. At the article the acmeological interpretation of professional competence is presented, its universal structure is considered and different components of professional competence of higher education lecturer are explained.

Keywords: professional competence, acmeological approach, universal structure of professional competence.

Современные психолого-акмеологические исследования все больше внимания уделяют изучению компетентности личности и деятельности. С одной стороны, компетентность выступает одним из важнейших свойств профессионализма, то есть возникает и развивается в процессе профессиональной деятельности человека. Однако в последние годы все чаще говорят о необходимости развития компетентности в процессе обучения в вузе. Модернизация современного образования на основе многоуровневой системы в рамках вхождения в Болонский процесс требует развития у студентов различных компетенций, составляющих в последствии будущую профессиональную компетентность личности и деятельности. Однако очевидно: для того, чтобы сформировать и развить различные профессиональные компетенции студентов, преподавателю необходимо самому ими владеть и демонстрировать не только высокий уровень компетентности в определенной профессии, но и высокий уровень педагогического мастерства [4].

Компетентность – понятие сложное и неоднозначное, и различные авторы акцентируют свое внимание на различных аспектах и ее видах. А.Ф. Фоминых [10] указывает на то, что компетентность в психолого-акмеологических исследованиях рассматривается на различных уровнях: общего, особенного и единичного. То есть понятие компетентности используется в качестве общей категории для характеристики деятельности и личности, ее специальные виды, сопоставимые с категорией особенного, связаны с понятием профессиональной компетентности. Различные же компоненты и виды компетентности характеризуют категорию единичного.

В «Кратком словаре иностранных слов» [5] дается следующее определение: «компетентный (лат. *competens, competentis* — надлежащий, способный) — знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо» То есть компетентность связывается с обладанием знаниями, умением высказывать авторитетное мнение, осведомленностью в чем-либо и т.п. [3].

М.А. Холодная [11] приводит следующие требования, которым должны отвечать

знания компетентного специалиста: разнообразие, артикулированность, гибкость, быстрота актуализации в данный момент в нужной ситуации, возможность применения в широком спектре ситуаций, выделенность ключевых элементов, категориальный характер, владение наряду с декларативными знаниями также и процедурными знаниями, наличие знаний о собственном знании. Каждое из данных требований актуально для профессиональной компетентности преподавателя вуза, так как для высоко продуктивной его деятельности, его знания должны быть широкими, глубокими, обоснованными, практикоориентированными и т.д.

В то же время компетентность понимается как личностная характеристика человека, подразумевающая, что он не просто владеет информацией и умеет применять ее в практической деятельности, а использует ее для принятия собственных обоснованных решений.

Так, Р.Х. Тугушев [9] называет компетентность психологическим фактором, в который входят: 1) исчерпывающие знания предмета и объекта деятельности; 2) умение разобраться в любом нестандартном вопросе, относящемся к этой деятельности; 3) умение и способность объяснить любые явления, связанные с деятельностью; 4) способность точно оценивать качество работы и ее последствия. Данные компоненты компетентности задействуются преподавателем вуза на каждом занятии независимо от его формы.

Таким образом, взаимосвязь между знаниями личности и его деятельностью многосторонняя. С одной стороны, личность использует на практике те знания, которые были получены ею в процессе обучения или опыта. С другой стороны, они помогают человеку принимать собственные новые, возможно, нестандартные для него решения на основе этих знаний. Но и сама деятельность, в том числе, профессиональная предлагает широкий спектр ситуаций, позволяющих личности извлекать из них все новые и новые знания, расширяя и углубляя уже имеющиеся.

Эти взаимосвязи наиболее точно и полно отражены в работах Н.В. Кузьминой [6]. По ее мнению, компетентность — это интеграция субъектом профессиональной деятель-

ности извлекаемых знаний как из научных и литературных источников, так и из личного опыта наблюдений за другими людьми в условиях профессиональной и непрофессиональной деятельности. Признаком компетентности является особая мобилизационная готовность субъекта как к применению знаний в решении специальных и профессиональных задач, так и к извлечению новых знаний, из собственного опыта, необходимых для выработки своего почерка, авторской системы профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность в акмеологическом понимании – это главный когнитивный компонент подсистем профессионализма личности и деятельности, сфера профессионального ведения, круг решаемых вопросов, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющие выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью. Такое определение компетентности плавно подводит ко второму важнейшему компоненту компетентности – к успешности выполнения деятельности. То есть компетентность – это знания, позволяющие человеку выполнять деятельность максимально эффективно [2].

Мы понимаем профессиональную компетентность как системную динамично развивающуюся характеристику личности (совокупность способностей знаний, умений, деловых и личностных качеств), показывающую владение современными технологиями и методами решения профессиональных задач различного уровня сложности и позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью. Развитие же компетентности специалиста рассматривается в качестве системообразующего фактора продуктивности его профессиональной деятельности, природных потенциалов, мотивов и способностей с позиции акмеологии развития субъекта профессиональной деятельности [7].

Современные исследования компетентности рассматривают ее в совокупности когнитивных, деятельностных, личностных и социально-психологических компонентов.

Многие исследователи одним из компонентов компетентности и, в частности, профессиональной компетентности называют аксиологический, то есть компетентность

проявляется, исходя из тех ценностей, которые исповедует личность, и предполагает отношение к собственной деятельности как самостоятельной ценности (Л.И. Барбашова, Т.Е. Егорова, Л.Н. Захарова, И.А. Зимняя, Р.А. Кассина, Л.В. Львов, О.Ю. Махова, Н.А. Попованова, Дж. Равен, В.Н. Софьина, Н.С. Чернышова, Г.П. Щедровицкий). Ценности и ценностные ориентации личности определяют субъективную значимость различных объектов и явлений, а также значимость для личности самой деятельности. Так, например, Л.И. Барбашова [1] называет ценностные ориентации системообразующим компонентом для совершенствования профессиональной компетентности педагога.

В акмеологии акцент в определении компетентности деятельности и личности делается на том, что она связана с процессами саморазвития, самоактуализации, самореализации личности. Компетентность предполагает раскрытие творческого потенциала личности, ее самоосуществление, самосовершенствование на основе системы ее профессиональных и жизненных ценностей.

В виду неоднозначности трактовки самого понятия компетентности, разнообразными же являются и попытки выделить ее структуру. Ряд авторов выделяют различные когнитивные, личностные, деятельностные и другие компоненты (Т.Е. Егорова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Т.В. Крюкова, Л.М. Митина, В.Г. Первутинский, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татур др.). Другие же описывают структуру компетентности через различные ее виды, составляющие компетентность (В.Н. Софьина, М.В. Киргинцев, С.А. Нечаев, Л. Кроль, Н.В. Кузьмина и др.). Третьи считают, что компетентность составляют ряд взаимосвязанных компетенций (Н.А. Банько, А.С. Белкин, А.М. Новиков и др.).

Мы будем опираться на структуру профессиональной компетентности, представленную на рисунке 1. В состав профессиональной компетентности как сложной системной характеристики личности входят как компоненты (дифференциально-психологическая компетентность; социально-психологическая компетентность; аутопсихологическая компетентность; акмеологическая компетентность; управленческая компетентность; специальная компе-

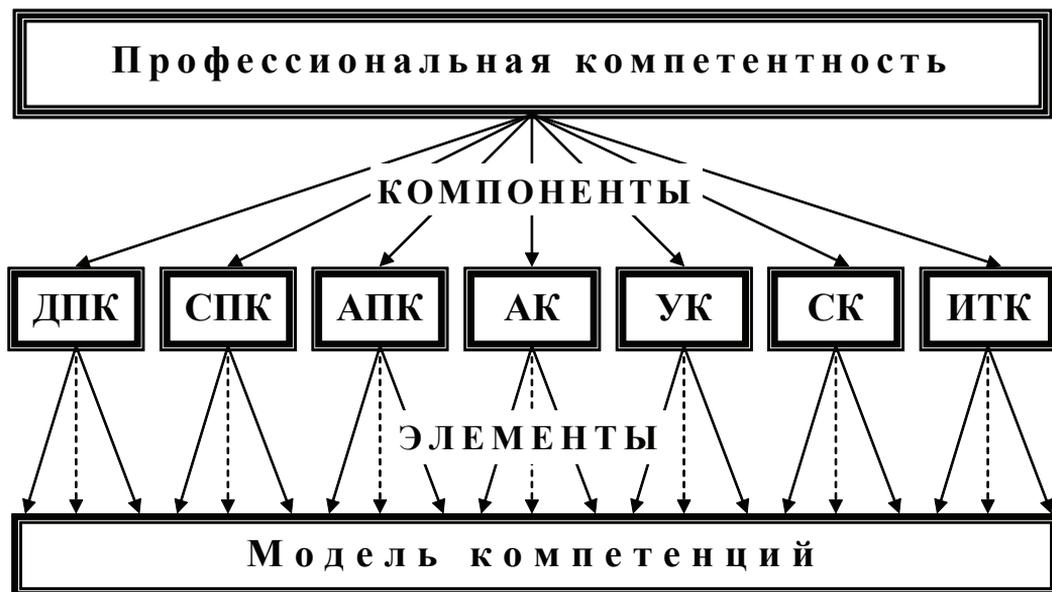
тентность; информационно-технологическая компетентность), так и элементы, определяющие каждый из перечисленных компонентов. Данная структура является универсальной, и может использоваться как для анализа профессиональной компетентности специалистов, в данном случае преподавателей вуза, так и для анализа формирования профессиональной компетентности студентов [6].

Дифференциально-психологическая компетентность – это осведомленность об индивидуальных особенностях коллег (психологических и типологических отличиях, знании ведущих мотивов деятельности и ее направленности, профессиональных способностей) и умение разрабатывать продуктивные стратегии индивидуального подхода в работе с ними. Умение формировать эффективный профессиональный коллектив (команду). что необходимо преподавателю как для реализации коллективных форм работы студентов, так и для работы самих преподавателей в командах, например, при реализации научных проектов, принятии решений и т.п.

Социально-психологическая компетентность – способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений, взаимодействие в профессиональной группе, между группами, с людьми (в социуме), умение работать в команде,). что необходимо преподавателю как для реализации коллективных форм работы студентов, так и для работы самих преподавателей в командах, например, при реализации научных проектов, принятии решений и т.п.

Аутопсихологическая компетентность – состоит в осведомленности о способах самосовершенствования, а также о сильных и слабых сторонах своей собственной личности и деятельности, и о том, что и как нужно сделать, чтобы повысить качество своей работы.

Акмеологическая компетентность – знание критериев и факторов движения к вершинам профессионализма и создание акмеологических программ достижения вершин профессиональной деятельности. Преподавательская деятельность имеет довольно



- ДПК — дифференциально-психологическая компетентность;
- СПК — социально-психологическая компетентность;
- АПК — аутопсихологическая компетентность;
- АК — акмеологическая компетентность;
- УК — управленческая компетентность;
- СК — специальная компетентность;
- ИТК — информационно-технологическая компетентность.

Рис. Универсальная структура профессиональной компетентности

четкую структуру карьерного роста в научном и должностном плане, задача педагога – никогда не останавливаться на пути самосовершенствования, достигая определенных высот в разных видах карьеры.

Специальная компетентность – знание инновационных технологий, методов решения профессиональных задач и умение применять свои знания в практической деятельности, развивая их и совершенствуя. Особенно актуально развитие данной компетентности на фоне внедрения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании, который предполагает изменение не только структуры передаваемого студентам знания, но и форм их передачи, а также выработки практических навыков и умений.

Управленческая компетентность – знание современных технологий управления и умение эффективно применять их в практической деятельности, развивая и совершенствуя.

Информационно-технологическая компетентность – знание информационных компьютерных технологий и умение использовать их в профессиональной деятельности.

Данная модель профессиональной компетентности остается открытой и в зависимости от типа профессиональной деятельности, в нее могут включаться и дополнительные компоненты и элементы.

Следует отметить, что модель компетенции имеет гибкую структуру и может включать в себя различные элементы из перечисленных выше компонентов профессиональной компетенции в зависимости от специализации преподавателя вуза.

Таким образом, профессиональная компетентность является сложным, многокомпонентным личностно-профессиональным образованием, которое способствует успешности профессиональной деятельности, задействуя различные стороны личностно-

профессионального развития преподавателя вуза.

Библиографический список

1. Барбаилова Л. И. Развитие ценностных ориентаций учителя как условие совершенствования его профессиональной компетентности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 24 с.
2. Зазыкин В. Г., Чернышев А. П. Акмеологические проблемы профессионализма. – М.: НИИ-ВО, 1993. – 48 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34-42.
4. Красинская Л. Ф. Реформирование высшего технического образования и новые требования к психолого-педагогической компетентности преподавателей // Сибирский педагогический журнал – 2011. – № 6 с. 22-29
5. Краткий словарь иностранных слов / сост. С.М. Локшина. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – 384 с.
6. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
7. Софьина В. Н., Клюев В. А. Акмеологический подход к анализу и развитию профессиональной компетентности государственных служащих: монография. – СПб.: ЗАГС, 2008. – 150 с.
8. Софьина В. Н. Мотивационно-целевая основа развития профессиональной компетентности специалиста // Прикладная психология. – 2006. – № 6/4. – С. 2-8.
9. Тугушев Р. Х. К вопросу системной психодиагностики психологической компетентности субъектов профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. URL: http://www.psycheya.ru/lib/st_tug_1.html. (дата обращения: 15. 04. 2012).
10. Фоминых А. Ф. Развитие акмеологической компетентности руководителей общеобразовательных учреждений: дис. ... канд. психол. наук. – М.: Академия государственной службы при Президенте РФ, 2005. – 156 с.
11. Холодная М. А. Интегральные структуры понятийного мышления. – Томск: Изд-во ТГУ, 1983. – 191 с.

Барабашёва Ирина Владимировна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета, airen@ngs.ru, Новосибирск

РОЛЬ «НАСТАВНИЧЕСТВА» И «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОДЕЙСТВИЯ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В рамках модернизации системы высшего образования в России основными задачами, стоящими перед преподавателями вузов, являются повышение качества преподавания предмета и обеспечение собственного непрерывного профессионального развития. В статье анализируются две модели личностного профессионального развития преподавателей иностранных языков, предложенных американскими педагогами-исследователями, «наставничество» и «профессиональное содействие» и рассматривается возможность их адаптации в Российской системе высшего образования.

Ключевые слова: профессиональное развитие, наставничество, профессиональное содействие, индивидуальное развитие.

Barabasheva Irina Vladimirovna

Senior lecturer, Foreign Languages Department, Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University, airen@ngs.ru, Novosibirsk.

«MENTORING» AND «PEER COACHING» IN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. Modernized system of Higher Education in Russia sets the following main tasks for language teachers: to raise the quality of teaching and to ensure life-long professional self-development. The article presents the comparison of two models of in-service professional development for foreign language teachers offered by American methodologists: «Mentoring» and «Peer coaching», and the attempt to define their place in the system of Higher Education in Russia.

Keywords: professional development, mentoring, peer coaching, individual development.

Переход современной системы высшего образования на ФГОС ВПО характеризуется интеграцией не только науки и образования, но также и интеграцией теоретических достижений педагогики и обширного практического опыта, накопленного отечественными и зарубежными учителями и преподавателями. Ни для кого не секрет, что опыт работы, уровень знаний, умений и навыков педагогов, работающих в вузе, существенно отличается. Однако, в рамках возросших требований к профессиональной подготовке, и молодых, только начинающих свою профессиональную деятельность преподавателей, и уже опытных педагогов объединяет одна общая задача - повысить качество преподавания предмета и обеспечить собственное непрерывное личностное и профессиональное развитие.

Еще в 50-х годах прошлого столетия американскими педагогами исследователями

были предложены три модели профессионального развития преподавателей ИЯ (таблица): наставничество (mentoring), профессиональное содействие (peer-coaching), индивидуальное развитие (self-directed, individual development) [9, с.41].

В нашем исследовании мы не будем затрагивать модель индивидуального развития педагогов, а попытаемся раскрыть суть первой и второй моделей («наставничество» и «профессиональное содействие») и попробуем найти их место в системе профессионального развития преподавателя иностранного языка вуза.

Прежде всего, хотелось бы отметить, что сегодня первая модель – «наставничество» – пользуется большой популярностью в образовательных учреждениях России (в большинстве своем это общеобразовательные школы). Органами управления народного образования разрабатываются и внедряются

положения о наставничестве, где определяются не только его цели, задачи и функции, но также прописываются квалификационные требования непосредственно к самому наставнику, а так же права и обязанности адресата наставничества (например, молодого преподавателя, не имеющего опыта работы).

вершенствованию своих профессиональных навыков и умений.

Наставником может стать только тот педагог, который соответствует необходимым критериям и требованиям, и обладает качествами, установленными в положении о наставничестве:

Таблица

Модели профессионального развития преподавателя ИЯ

МОДЕЛЬ №	АКТОР	АДРЕСАТ
Наставничество (<i>mentoring</i>)	<i>Mentor</i> – наставник	Mentee – преподаватель первого года работы; преподаватель, осваивающий новый учебный курс; преподаватель, осваивающий новый языковой уровень; преподаватель, вернувшийся к работе после длительного перерыва.
Профессиональное содействие (<i>peer coaching</i>)	<i>Peer Coach</i> – преподаватель-консультант	<i>Peer Coachee</i> – преподаватель, получающий консультацию (консультируемый преподаватель): преподаватель (не новичок), имеющий некоторые затруднения в решении профессиональных задач.
Индивидуальное развитие (<i>self-directed, individual development</i>)	Experienced teacher – Опытный преподаватель Независимый преподаватель	

Согласно теоретическим и практическим исследованиям, суть представленной модели заключается в следующем:

наставничество (mentoring) – разновидность индивидуальной методической работы с педагогическими работниками, не имеющими трудового стажа педагогической деятельности в образовательном учреждении или со специалистами, назначенными на должность, по которой они не имеют опыта работы;

наставник (mentor) – наиболее подготовленный педагог, обладающий высокими профессиональными и нравственными качествами, коммуникативными навыками и гибкостью в общении, знаниями в области методики преподавания и воспитания, имеющий стабильно высокие показатели в работе, а так же пользующийся авторитетом в коллективе среди коллег, студентов и их родителей;

молодой специалист (mentee) – начинающий педагог, преподаватель первого года работы, как правило, имеющий теоретические знания в области предметной специализации и методики обучения по программе высшего или среднего специального педагогического учебного заведения, проявивший желание и склонность к дальнейшему со-

• наличие личных качеств: способности к творчеству, индивидуального творческого почерка, неординарности, гуманизма, коммуникативных качеств, самокритичности, организаторских способностей; умения выслушивать других, тактичности, демократизма;

• умение анализировать и обобщать опыт своей работы;

• владение современными образовательными технологиями, в том числе, информационно-коммуникационными и умение их использовать;

• постоянное совершенствование своего профессионализма;

• умение использовать передовой и новаторский опыт, методическое новаторство, собственные новаторские находки;

• творческий подход к работе с молодыми преподавателями;

• авторитетность, признательность студентов, их родителей, коллег.

Более того, наставнику, согласно положению о наставничестве, должны быть присущи определенные профессиональные умения: перцептивные, гностические, конструктивные, проектировочные, экспрессивные, академические, дидактические, комму-

никативные, организаторские, креативные, исследовательские и т.д.

Однако следует отметить, что в высших учебных заведениях эта модель профессионального развития преподавателей не имеет широкого распространения. Говоря об использовании представленной модели в вузе, имеет смысл отметить тот факт, что роль адресата наставничества охватывает не только специалиста первого года работы, но и уже опытного педагога, осваивающего новый учебный курс, более высокий языковой уровень, а также преподавателя, вернувшегося к работе после длительного перерыва (например, декретного отпуска).

Изучая вторую модель, мы столкнулись с проблемой нехватки литературы по данной теме на русском языке и отсутствии единства в трактовке терминов исследователями. Так в сети Интернет можно встретить следующие переводы термина *peer coaching*: «взаимный коучинг», «коучинг равных», «партнерский коучинг», «взаимное наставничество», «помощь коллеге» и т.д.

В отчете о деятельности Центра ресурсов неправительственных организаций по правам человека (CReDO) от 2006 г. *peer coaching* и *peer training* определяются как обмен мнениями, интерактивные дискуссии по определенной тематике [5, с. 22]. В рамках программы компании Майкрософт «Партнерство в образовании» в 2010 г. *peer coaching* трактуется как инновационная технология «коллегиальный коучинг» [3], целью которой является повышение мотивации профессионального развития учителя, достижение им конкретных целей повышения качества профессиональной деятельности и освоения новых образовательных технологий.

И. Калаш определяет *peer coaching* как «взаимное обучение коллег» — стратегию профессионального развития педагогов, которая заключается в том, что преподаватели советуются друг с другом, обсуждают педагогические методы, обмениваются ими, наблюдают за тем, как другие педагоги ведут занятия в классах, развивают коллегиальность и взаимную поддержку, помогая обеспечивать высокое качество преподавания [1, с. 165].

В процессе изучения понятийного аппарата наше внимание привлекли исследования в сфере коучинга Т.А. Никитиной и М.А. Шаталиной [4, с. 8], которые сопоставляют в английском варианте слова «*coaching*» и «*co-achieving*» — *содостижение, содействие*, как наиболее точное отражение понимания процесса коучинга как *совместного действия* акторов процесса.

Процесс совместного действия (содействия) в профессиональной сфере прослеживается также и в работах А. Робинса [10, с. 1] и Б. Готтесман [8, с. 5], которые трактуют *peer coaching* как оказание педагогами друг другу взаимной помощи в решении задач, улаживание проблем, возникающих в процессе обучения, в прояснении профессиональных целей, средств и путей их достижения, *процесс обмена опытом*, расширения, обновления и приобретения новых знаний, а так же процесс педагогической рефлексии и профессионального консультирования.

Аппелируя к вышеупомянутым работам, в нашем исследовании под определением *peer coaching* мы будем понимать термин «профессиональное содействие».

Преподаватель-консультант (peer coach) — опытный педагог, обладающий высокими профессиональными компетенциями, пользующийся авторитетом и доверием в педагогическом коллективе, помогающий своему коллеге (не новичку) реализовать себя, развить личностные качества, коммуникативные, управленческие и профессиональные умения.

Консультируемый преподаватель (peer coachee) — специалист, имеющий определенный опыт работы в образовательном учреждении, нуждающийся в помощи и консультировании по ускоренной передаче социального и профессионального опыта непосредственно на рабочем месте с целью формирования необходимых компетенций [7, с. 4–11].

Модель «профессиональное содействие» (*peer coaching*) — не столь популярна в России, как наставничество, хотя с методической точки зрения она, кажется, не менее, а в некоторых случаях даже более эффективной для совершенствования педагогического процесса в общем и оптимизации профес-

сионального развития преподавателей ИЯ, имеющих определенный опыт работы. Данная модель позволяет преподавателю решать какую-то определенную профессиональную проблему, отрабатывать какой-либо навык или технику непосредственно на занятии, не боясь быть осужденным или раскритикованным коллегами. Суть модели «профессиональное содействие» сводится к тому, что посещая занятия, безоценочно комментируя увиденное и акцентируя внимание на моментах, вызывающих затруднения или вопросы, педагоги помогают друг другу в совместном поиске оптимального решения возникающих профессиональных проблем. На начальном этапе эта модель эффективна для преподавателей, преподающих один и тот же иностранный язык (например, английский), однако возраст и языковой уровень студентов, с которыми работает педагог, может существенно отличаться, позже «профессиональное содействие» можно использовать и для преподавателей разных дисциплин.

Сложность использования представленной модели в педагогической деятельности заключается в том, что образовательным учреждениям пока не удалось создать благоприятный климат в коллективе, который бы способствовал открытому обсуждению педагогами новых идей или сложившихся затруднений, совместному поиску выхода из сложных ситуаций в профессиональной деятельности. Как показывает практика, опасаясь критики и осуждения коллег, подавляющее большинство учителей и преподавателей работают изолированно, решая профессиональные проблемы самостоятельно, чаще полагаясь на инстинкт, нежели на результаты научных теоретических и прикладных исследований, либо совет со стороны [8, с. 2-3].

Согласно теоретическим исследованиям, преподаватель-консультант должен обладать следующими формальными (профессиональными) и личностными компетенциями [6, с. 315–318]:

Формальные (профессиональные) компетенции: глубокие знания в области психологии, педагогики, методики, лингвистики, а так же наличие собственного богатого опыта в преподавании.

Личностные компетенции: жизненный опыт; адекватная самооценка (знание своих сильных и слабых сторон); многолетний, богатый опыт преподавания; регулярная рефлексия собственной профессиональной деятельности; непрерывное профессиональное развитие; способность уметь слушать; отсутствие экспертной оценки; внимательность; интересы на стороне коллеги; безоценочность, нейтральность, независимость и открытость; авторитет; искренность, безупречность, согласованность; неразглашение, абсолютное сокрытие содержания профессионального содействия и т.д.

Именно эти компетенции составляют успех профессионального содействия. Чистые профессиональные знания без личностных компетенций и жизненного опыта, опыта работы и способности к саморефлексии дисквалифицируют преподавателя-консультанта. Качества, необходимые для этой деятельности — это не выученные техники и теории, а в большей степени, отражение личности.

В подтверждение вышесказанному мы можем привести результаты опроса, целью которого являлось определение профессиональных трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели иностранных языков в вузе, а так же способов их решения (в исследовании приняли участие 80 преподавателей из 7 кафедр иностранных языков Томского государственного университета, Кемеровского государственного университета, Новосибирского государственного технического университета, Красноярского государственного педагогического университета им. В.Г. Астафьева, Российского государственного торгово-экономического университета, филиал г. Кемерово). Согласно проведенному опросу, 60% преподавателей предпочитают решать профессиональные проблемы самостоятельно, 23% обсуждают трудности с коллегами (модель «профессиональное содействие»), и только 17% обращаются за помощью к авторитетным для них педагогам (чаще всего, это молодые преподаватели с опытом работы до 10 лет, в данном случае используется модель «наставничество»). Примечателен тот факт, что, несмотря на явный страх перед «открытыми уроками» (всего 22,5% респондентов

считают посещение занятий – неотъемлемый элемент модели «профессиональное содействие» - предпочитаемой формой решения профессиональных проблем), анализировать педагогическую деятельность коллег готовы 34%. Данный факт, на наш взгляд, подтверждает мысль, о том что, при условии наличия благоприятного климата в коллективе, педагоги готовы совместно улаживать возникающие профессиональные трудности и тем самым повышать качество преподавания иностранных языков в вузе.

В заключение хотелось бы отметить, что и «наставничество» и «профессиональное содействие» являются ресурсными аспектами педагогической деятельности и предполагают выведение взаимоотношений между преподавателями на новый уровень межличностного взаимодействия на основе заинтересованности, сотрудничества и гибкости, разделенной ответственности за результаты профессионального развития каждого педагога в отдельности и всего профессорско-преподавательского состава в целом. Однако, несмотря на несомненную привлекательность представленных моделей профессионального развития, они, к сожалению, пока не нашли широкого распространения в отечественных педагогических исследованиях и практике.

Библиографический список

1. *Калаш И.* Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном

образовании: Аналитический обзор. – Юнеско, 2011. – 177 с.

2. *Круглова И. В.* Как организовать наставничество в образовательном учреждении. – М.: МГПИ, 2009. – 100 с.

3. Лидеры образования. Вступление в коучинг. [Электронный ресурс] URL: <http://partner.apkpro.com/microsoft/it-academy/seminars/trening-seminar-lidery-obrazovaniya-vstuplenie-v-kouching> (дата обращения 03.08.2012)

4. *Никитина Т. А.* Основы коучинга : учеб. пособие / Т.А. Никитина, М.А. Шаталина. – Самара: Самар. гос. пед. ун-т, 2007. – 184 с.

5. Отчет о деятельности Центра ресурсов неправительственных организаций по правам человека (CREDO), 2006 г. [Электронный ресурс]. URL: http://credo.md/arhiva/garoarte/50RaportExecutiv2006_rusa.pdf (дата обращения 30.07.2012)

6. *Парамонова Л. И.* Критерии отбора и подготовки профессиональных коучей в России. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – Вып. 2(25), 2011. – С. 315–318.

7. *Тоболкина И. Н., Панова Е. В.* Программа коучинга как инструмента повышения квалификации нового поколения специалистов в сфере образования. – Томск: Томский ЦНТИ, 2009. – 88 с.

8. *Barbara Gottesman.* – 2nd ed. Lanham, Maryland and London. The Scarecrow Press, Inc. Technomic Books, 2000. – 162 p.

9. Professional development for language teachers: implementing the Texas Essential Knowledge and Skills for Languages Other Than English. Southwest educational development laboratory. – Austin, Texas. 1997. – 96 p.

10. *Robbins, P. Alexandra.* How to plan and implement a peer coaching programme. – VA: ASCD, 1991. – 76 p.

Ваганова Елена Геннадьевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета lenavaganova@yahoo.com, Новосибирск

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения профессиональной компетентности специалиста в условиях модернизации системы образования. Профессиональная компетентность специалиста может быть представлена как структура, состоящая из определенного количества уровней.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, моделирование, специалист, основы, модель, структура.

Vaganova Elena Gennadyevna

lecturer of the Foreign Languages department for the Humanities, Novosibirsk State Technical University lenavaganova@yahoo.com, Novosibirsk

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF MODELLING HUMANITARIAN PROFILE SPECIALIST'S PROFESSIONAL COMPETENCE

Abstract. The article deals with the problems of specialist competence research in the context of educational system modernization. The professional competence of a specialist can be represented as a multilevel structure.

Keywords: professional competence, modeling, specialist, foundations, system, model, structure.

Современный антропоцентрический подход в гуманитарных науках, философско-этические, социальные и психологические концепции, поставив человека в центр рассмотрения, определяют его как личность, прежде всего стремящуюся к целостности, имеющую готовность к самореализации в социуме, способную к непрерывному профессиональному развитию и совершенствованию. Сегодняшнее понимание состоявшегося профессионала, наряду понятием профессионализм, не возможно без обращения к проблемам качества профессиональной подготовки и уточнения понятия профессиональная компетентность с учетом особенностей формирования профессиональных готовностей.

Особое место в современных педагогических исследованиях отводится вопросам, связанным с качеством профессиональной подготовки, но ряд проблем до сих пор не получил своего разрешения, в частности, вопросы, связанные со спецификой профессиональной компетентности.

В условиях внедрения инновационно-коммуникационных технологий изменились требования рынка труда к специалистам различных отраслей, профессионализм которых напрямую зависит от уровня и качества профессиональной компетенции специалиста. Формированию профессиональной компетенции способствует как переосмысление некоторых педагогических положений с точки зрения последних достижений теории и практики обучения в высшей школе, так и включение России в Болонский процесс, основной целью которого является гармонизация национальных систем высшего образования, способствующая формированию единого европейского образовательного пространства и единого европейского рынка высококвалифицированного труда. Приближению к названным требованиям призвана способствовать проводимая в стране модернизация системы образования.

Важнейшие документы, определяющие стратегию развития российского образования на достаточно длительный период

- «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепция модернизации образования на период до 2010 года» и др. – предусматривают переход системы образования на новое содержание, отвечающее не только сегодняшним, но и перспективным потребностям социально-экономического развития страны. Центром внимания всего комплекса мер, всех принимаемых изменений в программном содержании, в поисках новых форм взаимодействия, эффективных способов оценивания и оценки и пр. модернизационных усилий является человек – субъект образовательной деятельности.

В настоящее время актуальной является проблема совершенствования подготовки преподавателей высшей школы, что обусловлено повышением требований к уровню подготовки специалистов в современном обществе.

В российской науке исследуемая проблема обычно рассматривается в ключе формирования профессиональных требований к специалисту (А.Г. Бермус, Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя, Д.С. Цодикова), нового подхода к конструированию образовательных стандартов (А.В.Хуторской), а так же в аспекте моделирования профессиональной компетентности специалиста.

При построении модели профессиональной компетентности следует учитывать наличие различных типов моделей, классифицируемых *по назначению* (историко-генетические, структурные, функциональные, динамические, эвристические) и *по способу выражения* (текстовая, графическая, табличная, схематическая, математическая). Для того, чтобы построить модель, необходимо определить, какому из представленных типов она будет соответствовать.

Модель профессиональной компетентности специалиста гуманитарного профиля по способу выражения является текстографической, по назначению – структурно-динамической.

Алгоритм моделирования включает следующие этапы:

1-й этап: от действительности к модели – построение;

2-й этап: *оперирование* – «вычерпывание», манипуляции, интерпретация, мысленные преобразования с выходом на результат вво-

димые изменения (независимые переменные) – зависимые переменные – общий результат;

3-й этап: от модели к действительности – *реализация*, содержательное исполнение с учетом реальных условий.

Понятие профессиональной компетентности специалиста гуманитарного профиля является важной составляющей модели, поэтому анализ теоретико-методологических основ моделирования профессиональной компетентности начинается с выявления содержания понятия профессиональная компетентность специалиста гуманитарного профиля.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность»

получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960– начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. в отечественной литературе зарождается специальное направление – компетентностный подход в образовании. На данном этапе развития педагогической науки существуют различные подходы к определению понятий «компетентность» и «компетенция».

Различные учёные выдвигают свои гипотезы по данному вопросу. «Компетентность – это проявленная на практике способность решать профессиональные задачи определенного класса, требующая наличия соответствующих установок, знаний, умений, навыков, опыта деятельности.

Компетентность – профессионально-личностная характеристика, имеющая определенную структуру. Она может быть измерена количественно, например, с помощью выделения уровней разрядов или категорий, или качественно (измерение методологической, технологической, социальной, коммуникативной и других компетентностей)» [2, с.225].

Наряду с понятием «компетентность», используется и понятие «компетенция», однако в современной педагогике сложилось достаточно противоречивая ситуация по вопросу содержания этих понятий. Впервые пытались доказать различия между понятиями компетентность и компетенция авторы толкового словаря под редакцией Д.И. Ушакова: «компетентность – осведомленность, авторитетность; компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий». По мнению В.Н. Введенского, «компетентность – это некая личностная характеристика, а компетенция – совокупность конкретных профес-

сиональных или функциональных характеристик» [1, с. 51].

Хуторской И.В. отличает «синонимически используемые» понятия «компетенция» и «компетентность»: компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. «Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [6, с. 60].

В одной из работ А. К. Марковой уточняется определение профессиональной компетентности, как «психического состояния, позволяющего действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определённые трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека» [4, с. 83].

Понятие «компетентность» автор связывает с созреванием личности и обретением такого состояния, которое позволяет ему продуктивно действовать при выполнении трудовых функций и достигать ощутимых результатов.

Как видно из определений, основополагающим компонентом компетентности выступает операционно-деятельностный, выражающийся в умениях и способностях личности.

Н. И. Запрудский под профессиональной компетентностью понимает систему знаний, умений и навыков, профессионально-значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определённого уровня [3]. По мнению автора, в модель профессиональной компетентности входят познавательные мотивы, ранее усвоенные профессионально значимые знания, избыточные или «несвоевременные» знания, аспекты подготовки, подлежащие усвоению, результативные диагностики и самодиагностики.

Обобщая вышеуказанные определения, можно представить структуру ПК специалиста гуманитарного профиля, выявив её особенности.

Особенности теоретической модели профессиональной компетентности специалиста гуманитарного профиля:

- базируется на профессиональной установке личности, профессиональных знаниях и готовностях;

- формирование и развитие профессиональных готовностей регламентируется государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования;

- профессиональные готовности специалиста гуманитарного профиля развиваются в соответствии с пятью уровнями профессиональной компетентности;

- в структуре профессиональной компетентности находят свое отражение коммуникативная, речевая и языковая компетенции, реализуемые будущим специалистом в полиязыковом коммуникативном пространстве.

Таким образом, мы предлагаем следующее определение профессиональной компетентности специалиста гуманитарного профиля: единство теоретических и практических знаний, представленное как многофакторное явление, которое определяет необходимость и эффективность применения системы компетенций в условиях профессиональной коммуникации.

В результате анализа теоретико-методологических основ моделирования профессиональной компетентности нами был установлен тип модели, определён алгоритм моделирования, что позволило выявить её структуру и содержание, разработать модель профессиональной компетентности специалиста гуманитарного профиля и выявить особенности его профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. *Афанасьева О. Ю.* Развитие коммуникативной компетентности студентов вузов // Новые под. исследования. – 2006. – № 5. – С. 29–32.
2. *Браже Т. Г.* Соотнесение объективного и субъективного эталона профессионализма как одно из направлений работы с учителем в системе повышения квалификации // Современные адаптивные системы образования взрослых. – СПб, 2002. – С. 25–30.
3. *Запрудский Н. И.* Моделирование и проектирование авторских дидактических систем / Пособие для учителей. – Минск: Сэр-Вит, 2008. – 340 с.
4. *Маркова А. К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. - № 8. – С. 82–88.
5. *Синенко В. Я.* Профессионализм учителя // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45–51.
6. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Лелеп Людмила Викторовна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Новосибирского государственного технического университета, lelep@fgo.nstu.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ ПРИ РАБОТЕ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам развития способности обучаемого к самостоятельности, самопознанию и саморегулированию учебной деятельности. Рассматриваются особенности процесса приобретения обучающимися навыков самооценки и самоконтроля при изучении иностранного языка с использованием электронной среды обучения.

Ключевые слова: саморегуляция учебной деятельности; самоконтроль; самооценка; самостоятельная работа; электронная среда обучения.

Lelep Ljudmila Victorovna

Senior teacher at the Foreign Languages Department for the Humanities, Novosibirsk State Technical University, lelep@fgo.nstu.ru, Novosibirsk

DEVELOPMENT OF STUDENTS' SELF-REGULATION AND SELF-FEELING SKILLS IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

Abstract. This article is devoted to the problem of developing trainee's ability to perform independently, to do soul-searching and self-regulation of educational activities. The peculiarities of developing self-feeling and self-control skills in the studies of a foreign language using the Virtual Learning Environment are considered.

Keywords: self-control of learning activities; self-regulation; self-feeling; independent work; virtual learning environment.

Стремительное развитие науки, все увеличивающийся поток информации и обновление знаний с одной стороны, спад производства, растущая конкуренция и высокий уровень безработицы с другой стороны являются неотъемлемыми характеристиками современного мира, которые привели к переосмыслению роли образования в обществе, отношения к нему и определению новых приоритетов. В связи с этим система образования в нашей стране претерпевает глубокие изменения. В Федеральной целевой программе развития образования, разработанной на основе «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», отмечается, что «роль образования в реализации целей социально-экономического развития страны состоит в приведении его содержания, технологий обучения и методов оценки качества в соответствие с требованиями общества, в обеспечении социальной и профессиональной мобильности современного специалиста» [4]. Одной из основных задач образователь-

ной политики является подготовка специалиста, способного управлять своей профессиональной деятельностью, находить нестандартные решения в критических ситуациях, пополнять свои знания и оценивать свои перспективы. Накопление знаний само по себе утратило прежнюю ценность, поэтому на первый план выдвигается задача развития потребностей и умений человека не только самостоятельно добывать и обновлять знания, значимые для профессии, личности и общества, но и осуществлять этот процесс непрерывно на протяжении всей жизни.

От уровня развитости обучаемого зависит его успех в обучении. Высшим уровнем развитости человека является его способность к самостоятельности, самопознанию и саморегулированию. Успех в овладении изучаемым предметом, в том числе и иностранным языком, во многом зависит от способности обучаемого осуществлять обратную связь через самоанализ и самоконтроль за ходом усвоения учебного материала. Эти умения

неразрывно связаны с рефлексией, которая выступает одним из важнейших компонентов учебной деятельности и обеспечивает успешное решение творческих задач, способствует становлению саморазвивающейся личности. Преподавателям необходимо в процессе обучения развить у обучаемого мотивацию к накоплению знаний, и, соответственно, к последующему непрерывному процессу самообразования. Таким образом, одной из основных задач высшего учебного заведения является формирование личности обучаемого, способного к процессу саморегуляции в сфере непрерывного образования.

Саморегуляция понимается и как высший уровень умственной активности человека, и как его умение произвольно управлять своим физическим состоянием, своей деятельностью, своим поведением и взаимодействием с другими людьми; эффективно использовать свои психофизические особенности. Одна из наиболее сложных задач современного обучения – формирование у учащихся системы саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной (или иной другой) деятельности. Успехи в исследовании процессов саморегуляции, выполненные такими известными психологами, как, П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, С.Л. Рубинштейн, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, и др., позволили не только разработать новую область - психологию саморегуляции деятельности и поведения, но и экстраполировать полученные данные на ранее неизученные в этой области виды деятельности, прежде всего на учебную. Сегодня уже известны основные принципы саморегуляции деятельности человека (системность, активность, осознанность), ее структура, основные механизмы, влияние на продуктивность деятельности и личностное развитие.

Важнейшими факторами саморегуляции являются такие свойства личности как самооценка и самоконтроль. Эти средства внутренней обратной связи имеют первостепенное значение при осуществлении любой человеческой деятельности.

В психолого-педагогической литературе выявлены разнообразные подходы к определению сущности самоконтроля. Д.Б. Эльконин формулирует понятие самоконтроля следующим образом: «Действие контроля

состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ» [4, с. 85]. П.Я. Гальперин сделал попытку дать психологическую характеристику самоконтроля в связи с проблемой внимания. Он считает, что: «...контроль составляет неотъемлемый элемент психики как ориентировочной деятельности, который не имеет своего продукта, отдельного от той деятельности, внутри которой осуществляется». Осуществляется же он «с помощью критерия, мерки, образца» [1, с. 91]. Если контроль выступает как внешняя предметная материальная деятельность, он не является вниманием. Постепенно формируясь, действие контроля становится сокращенным умственным действием. В этом случае П.Я. Гальперин говорит о внимании: «Когда новое действие контроля превращается в умственное и сокращенное, тогда – и только тогда – оно становится вниманием... Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание означает контроль» [1, с. 96].

Термин «самооценка» возник в связи с изучением теории личности человека. С точки зрения психологии самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, один из важнейших регуляторов поведения личности. С.И. Ожегов трактует данный термин следующим образом: «самооценка - это оценка самого себя, своих достоинств и недостатков» [2, с. 80].

На основе анализа научной литературе самоконтроль и самооценку можно определить следующим образом:

Самооценка – важнейшее личностное образование, отражающее уровень самопознания личности, компонент учебной деятельности, основа самоконтроля и саморегуляции. Самооценка подразделяется на общую самооценку (оценку обучаемым себя как личности) и частную самооценку (оценку обучаемым своих сил и возможностей в достижении конкретных целей и полученного результата в ходе учебной деятельности).

Самоконтроль – управление обучаемым своей учебно-познавательной деятельностью, осуществляемое с опорой на рефлексивную способность мышления и заключающееся в умении прогнозировать, планировать, контролировать, оценивать

и корректировать свою учебную деятельность. Самоконтроль – один из важных факторов, обуславливающих самостоятельную деятельность обучающихся, направленный на предотвращение или обнаружение уже совершенных ошибок.

Умения самооценки и самоконтроля не появляются в структуре личности сами по себе, их необходимо целенаправленно формировать. Условиями эффективного формирования умений самоконтроля и самообучения у студентов являются: создание положительной мотивации, использование педагогической рефлексии с опорой на механизмы самопознания, самоанализа, самоконтроля и самооценки обучающихся, применение системы дифференцированных учебно-познавательных задач и заданий, субъектно-ориентированная диагностика уровня развития учебно-познавательной деятельности обучающегося, осуществление педагогического проектирования совместной деятельности обучающегося и преподавателя, включение обучающихся в самостоятельную практическую деятельность.

Рассмотрим, например, процесс приобретения обучающимися умений самооценки и самоконтроля при изучении иностранного языка с использованием электронной среды обучения.

Самостоятельная работа является одним из видов учебной деятельности студентов. Именно она формирует готовность к самообразованию, создает базу для непрерывного образования, возможность постоянно повышать свою квалификацию. В настоящее время вопрос об организации самостоятельной работы студентов приобретает большое значение, так как бюджет времени, отведенного для проведения аудиторных занятий, ограничен и значительную часть программного материала курса приходится выносить на самостоятельное изучение. Поэтому актуальной становится ориентация процесса профессиональной подготовки в вузе на оптимизацию и активизацию самостоятельной работы студентов. Использование электронной среды обучения способствует частичному решению этой задачи.

Работа в электронной среде обучения предполагает выполнение большого объема самостоятельной работы, что с одной стороны, помогает выстраивать свою траекторию

обучения, индивидуальный график работы, дает полную независимость, доступ к библиотечным книгам в электронном виде, возможность загрузить учебные материалы, оперативная передача информации, интерактивность и многое другое, а с другой стороны, требует хорошо сформированных навыков самооценки и самоконтроля, иначе, самостоятельная работа будет невозможна.

Прежде всего, остановимся на создании положительной мотивации. Необходимо отметить, что ведущими мотивами для периода профессиональной подготовки студентов являются познавательные мотивы, а также мотивы профессионального и личного престижа. Владение иностранным языком всегда вызывало большой интерес со стороны обучающихся, даже студенты младших курсов тесно связывают знание иностранного языка с профессионально важными качествами. Тем не менее, 15% обучающихся считают этот общеобразовательный предмет необязательным и неважным для их будущей профессии и выполняют задания очень формально, не пытаясь что-либо понять или чему-либо научиться. Чтобы студенты осознали и приняли цель учебной деятельности, составители учебного курса по иностранному языку (в данном случае английскому языку) подготовили установочную лекцию в Power Point, стимулирующую интерес к изучению иностранного языка, включив туда примеры из истории языка, этимологии и общего курса перевода. Студенты имеют возможность выбрать свою траекторию изучения иностранного языка. Не секрет, что у некоторых студентов слабые знания языка: много раз они начинали изучение иностранного языка, чаще всего они повторяли одно и то же, и, в конце концов, потеряли интерес и желание изучать его. Поэтому мы даем всем студентам возможность самим проанализировать и оценить свои знания и выбрать так называемый курс для начинающих или продолжающих. Мы намеренно не проводим тестирование, чтобы студенты сами самостоятельно приняли решение. Постепенно эти курсы сближаются и, в конце обучения различия в программах нет, кроме как в объеме текстов и упражнений.

В процессе обучения иностранному языку студентам постоянно приходится сталкиваться с такими понятиями как самокон-

троль и самооценка. Очень часто мы путаем понятия самоконтроль и самооценка и что из них важнее. Самоконтроль – это внутренний механизм речемыслительной деятельности, регулирующий овладение внешней речевой деятельностью, а самооценка – это всего лишь результат самоконтроля.

Уникальная способность человека управлять своей деятельностью, т.е. совершать и контролировать свои действия, дает ему возможность на основе собственного опыта сформировать внутренний механизм, который позволяет ему действовать логично в соответствии с определенными правилами. Этот внутренний механизм называется самоконтролем. Для обучения иностранному языку формирование умений самоконтроля следует начинать с произвольного самоконтроля, который связан с осознанностью и произвольностью внимания.

Иностранный язык, как учебный предмет, пользуется своими специфическими приемами обучения самоконтролю – это тренировочные упражнения. При работе в электронной среде студент пользуется объяснениями и тренировочными упражнениями составленными для данного курса, а также у него есть возможность использовать упражнения и тренажеры, представленные в Интернете (адреса прилагаются при изучении каждого конкретного явления). Это позволяет усвоить действие до оптимального уровня, т.к. имеется возможность провести основательную тренировку по аналогии.

Рассматривая вопросы формирования умений самоконтроля, следует отметить тот факт, что самоконтроль имеет трехуровневую структуру:

1) умение самоконтроля сформировано, если студенты корректно осуществляют учебные действия и осознают это, они могут объяснить, как выполняется то или иное действие;

2) умение самоконтроля сформировано в целом, если студенты, осуществляя действия, совершают ошибки, осознают это и вносят коррективы. Таким образом, механизм самоконтроля еще не доведен до совершенства;

3) умение самоконтроля не сформировано, т.к. студенты совершают ошибочные действия и не осознают этого.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы эффективно управлять формированием этого умения т.к. его отсутствие, как правило, ведет к неадекватной оценке студентом своих знаний, умений, навыков, возможностей, личностных характеристик, что часто служит причиной недостаточно высокой успеваемости студентов, отчислений, трудностей в общении со сверстниками.

Самоконтроль рассматривается нами как необходимое условие формирования адекватной самооценки и как процесс ее формирования.

Самооценка должна как можно в большей степени соответствовать уровню достижений студента, т.е. быть адекватной. Адекватная самооценка непосредственно влияет на результаты обучения, а также способствует становлению студента как активного субъекта обучения, определяет уровень его притязаний, мотивации, помогает ему адаптироваться к требованиям социальной среды, ставить цели и задачи, способствующие наиболее полному самовыражению личности, раскрытию и развитию ее способностей.

Самооценка формируется на основе сравнения суждений студента о самом себе и с оценками преподавателя, следовательно, студент должен получать достаточно аргументированную оценку результата собственной деятельности со стороны преподавателя.

При обучении в электронной среде общения со студентами ведется по переписке, что заставляет преподавателя давать развернутые оценочные суждения и внимательнее относиться к письменным рецензиям, что положительно влияет на формирование адекватной самооценки у студентов.

Итак, формирование умений самоконтроля и самооценки – процесс непрерывный. Он осуществляется под руководством преподавателя на всех стадиях процесса обучения (при изучении нового материала, при отработке навыков практической деятельности, при творческой самостоятельной работе учащихся и т.п.) Действия самоконтроля неразрывно связаны с действиями самооценки, так как, контролируя свою учебную деятельность, студент оценивает ее и на базе полученной оценки решает, необходимо ли ему вносить коррективы в свой образовательный процесс.

Это еще раз доказывает, что самоконтроль и самооценка являются важным направлением самосовершенствования в учебном процессе и в процессе изучения иностранного языка. Язык представляет собой развивающуюся и постоянно изменяющуюся форму и без наличия сформированной самообразовательной компетенции, способности студента к самостоятельной работе, самоконтролю и самооценке, невозможно получить высококвалифицированного специалиста, способного на должном высоком уровне поддерживать и развивать свои знания, умения и навыки в области иностранных языков.

Библиографический список

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: «Книжный дом «Университет», 2000. – 336 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. чл.-корр. Академии наук СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1987. – 797 с.
3. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 393 от 11.02.2002 «О концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года» – [Электронный ресурс] – URL – http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html.
4. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974, – 246 с.

Виноградова Юлия Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков Алтайской государственной педагогической академии, vinogradovayulia@yahoo.com, Барнаул

ИНТЕГРАЦИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДОУ

Аннотация. В статье рассматривается подготовка педагогов иностранного языка для ДОУ на основе интеграции мотивационного программно-целевого и компетентностного подходов как единого методологического знания и предлагается методика определения качества такой подготовки по квалитетическому правилу на основе качественно-количественных характеристик (норм-образцов).

Ключевые слова: МПЦУ, компетентностный подход, интеграция, подготовка педагогов, иностранный язык, оценка качества.

Vinogradova Yulia Borisovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent. Chair of Foreign Languages at the Altai State Teachers Training Academy, vinogradovayulia@yahoo.com, Barnaul

INTEGRATION OF MOTIVATION PROGRAM PURPOSE AND COMPETENCE APPROACHES TO TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR PRE-SCHOOLS

Abstract. The article views the problem of training foreign language teachers for pre-schools on the bases of integration of Motivation Program Purpose and Competence approaches as one methodological knowledge. The author of the article offers a method of estimating the quality of such a training using norm samples.

Keywords: Motivation Program Purpose management, Competence Approach, integration, teachers training, foreign language, estimation, quality.

На современном этапе развития общества социальная позиция проблемы подготовки педагогов иностранного языка для дошкольных образовательных учреждений заключается в наличии противоречия между отсутствием государственного заказа на подготовку педагогов данного профиля и высокой востребованностью общества в таких специалистах. В этих условиях система дополнительного профессионального образования берет на себя функцию по подготовке и переподготовке педагогов к обучению дошкольников иностранному языку. Однако такая подготовка должна основываться на четком методологическом знании, а оценка ее эффективности выражаться в цифрах.

Методологическое знание – это самый надежный фундамент науки. В понятии «методология» выделяются два общих признака методологического знания: признак предписаний и норм, в которых фиксируются содержание и последовательность опре-

деленных видов деятельности (нормативная методология) и признак описаний фактически выполненной деятельности (дескриптивная методология).

Первым шагом в понимании потенциала интеграции мотивационного программно-целевого и компетентностного подходов является, на наш взгляд, определение признаков методологического знания в мотивационном программно-целевом управлении (МПЦУ), основой которого является мотивационный программно-целевой подход (МПЦП).

Признак нормативной методологии в знании в МПЦУ выражается предписанием последовательности видов деятельности: системный анализ (са) — построение дерева целей (Пдц) — разработка исполняющей программы (Рип) — системное планирование (сп) — системная организация (со) — системный контроль (ск) — системное регулирование (ср). А признак дескриптивной

методологии в знании МПЦУ выражается качественно-количественными характеристиками измеряемых параметров фактически выполненной деятельности и квалитетическим правилом оценки интегративного показателя этой деятельности.

Логика МПЦУ определяется последовательностью подструктур субъекта деятельности: «хочу – могу – делаю – получаю». Упорядоченное в этой последовательности дерево целей субъекта управления отражает в реальной управленческой деятельности устойчивую причинно-следственную связь (закон дерева целей): чем выше уровень достижения цели психологической готовности управляемого субъекта деятельности («хочу»), тем успешнее им достигаются цели технологической подготовленности («могу»); чем выше уровень достижения целей его технологической подготовленности, тем успешнее им достигаются цели процесса деятельности («делаю»); чем выше уровень процесса достижения целей деятельности, тем выше показатели достижения конечных целей субъекта деятельности («получаю») [7, с. 259].

Закон социально-психологической стратегии управления: чем выше уровень мотивационного обеспечения управления, осуществляемого по заложенной в модели субъекта управления технологии социально-психологической стратегии, предусматривающей стратегические анализ, планирование, организацию, контроль и регулирование (ас — пс — ос — кс — рс), тем выше уровень функционирования исполнителей: по блоку модели объекта управления «хочу»: повышение привлекательности педагогического труда и улучшение социально-психологического климата в группе участников подготовки; по блоку «могу»: совершенствование педагогических умений; по блоку «делаю»: рост трудовой активности участников подготовки и повышение уровня организации их труда; по блоку «получаю»: повышение качества знаний участников подготовки [7, с. 105-106].

Закон социально-психологической тактики управления: чем выше уровень реализации социально-психологических функций (обеспечение целевой ориентации, воспитания и профессионального совершенствования, ценностно-ориентационного единства

и психологического климата, стимулирование участников подготовки), достигаемый по технологии социально-психологической тактики, а именно тактического анализа, планирования, организации, контроля и регулирования (ат — пт — от — кт — рт), тем выше показатели измеряемых параметров деятельности коллектива: по блоку модели объекта управления «хочу»: повышение психологической готовности к профессиональному труду (ф1); по блоку «могу»: повышение технологической готовности к профессиональному труду (ф2); по блоку «делаю»: повышение качества процесса профессионального труда (ф3, ф4, ф5, ф6, ф7); по блоку «получаю»: повышение качества знаний педагогов иностранного языка, участников подготовки (К1, К2, К3) [7, с. 109]. Под каждый параметр организатор подготовки педагогов иностранного языка к работе в ДОО разрабатывает качественно-количественные характеристики (нормы-образцы), соответствующие четырем уровням: оптимальному (9–10 баллов), допустимому (6–8 баллов), критическому (4–5-баллов) и недопустимому (0–3 балла). Данные нормы-образцы позволяют определить количественно и качественно, например, уровень профессиональной готовности педагогов иностранного языка к работе на различных этапах подготовки, а также качество организованной для данных педагогов подготовки и ее эффективность.

Зависимость профессионализма организатора подготовки и эффективности его управленческой деятельности от знания законов МПЦУ: чем выше уровень знаний законов МПЦУ, тем выше профессионализм организатора подготовки и эффективность его управленческой деятельности [4, с. 260].

Вместе с тем, современное решение проблем модернизации образования и определения критериев в работе педагогов ДОО требует глубокого осмысления. В научной литературе все чаще употребляется термин «профессиональная компетентность». К.В. Шапошников понимает категорию «профессиональная компетентность» как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности [8]. Профессиональная компетентность «в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений

и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром» [8, с. 13]. К.В. Шапошников и А.Н. Дорوفеев считают, что в основу показателей субъектной профессиональной компетентности могут быть положены характеристики актуальной и потенциальной деятельности специалиста [там же].

Рассматривая профессиональные компетенции, исследователи [2; 3; 5 и др.] выделяют: 1) простые (базовые) компетенции (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности) и 2) ключевые компетенции – чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности. В некоторых исследованиях есть другие квалификации: 1) стандартные – те, без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации 2) ключевые, обеспечивающие их конкурентоспособность на социально-экономическом рынке, выгодно отличая от аналогичных представителей, 3) ведущие – это «сотворение» будущего, проявляющееся в инновационности, креативности, динамичности и диалогичности (кооперативности, децентрации, поликультурности) [1].

Особое внимание в педагогике уделяется профессиональной компетентности и профессиональным компетенциям преподавателя.

П.Ф. Каптерев внес большой вклад в разработку компетентностного подхода к профессиональной подготовке учителей. Он подразделял все качества личности педагога на объективные (степень знания учителем своего предмета, степень владения методологией науки и глубина его научных знаний, владение общими дидактическими и методическими принципами, способность проникать и комплексно воспринимать особенности детской психологии) и субъективные (преподавательское искусство, педагогический талант, творчество и т.п.) [5]. А.К. Маркова при изучении профессиональной компетенции педагога сгруппировала умения, обеспечивающие эффективность преподавания, и личностные свойства пе-

дагога, и сделала вывод, что профессиональная компетенция педагога – «это такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании школьников» [6]. Однако интеграция данного подхода и МПЦП требует рассмотрения основных составляющих компетентностного подхода в ином ракурсе. Так, И.К. Шалаев, анализируя труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, нормативы» и другие научные источники, выстраивает логическую последовательность подструктур компетентностного подхода: Ключевые компетенции - Базовые компетенции - Специальные компетенции - Оценочно-рефлексивные компетенции. При этом И.К. Шалаев пишет: «это означает, что уровень развития ключевых компетентностей определяет успешность овладения базовыми компетентностями, а базовые компетентности, в свою очередь, обуславливают успех реализации специальных компетентностей» [4, с. 261]. Иначе говоря, выявление в профессиональной деятельности совокупности по подструктурам рассматриваемого подхода и реализация их в процессе подготовки педагогов иностранного языка для ДОО в последовательности установленных логических связей должны вызывать закономерное повышение эффективности данной подготовки.

Раскрытая И.К. Шалаевым причинно-следственная связь явилась главным основанием к его авторскому определению компетентностного подхода как знания нормативной методологии:

Компетентностный подход – это методология достижения генеральной цели субъекта деятельности через установление и реализацию специфических для данного направления деятельности компетентностей в системе самодостаточного структурно-логического ряда совокупностей:

— ключевых компетентностей, обуславливающих успех овладения технологией осуществления функциональных обязанностей;

— базовых компетентностей, составляющих наукоемкую технологию профессиональной деятельности;

— специальных компетентностей как профессиональных знаний функциональных обязанностей, реализация которых определяет конечные результаты профессионального труда;

— оценочно-рефлексивных компетентностей, обуславливающих адекватное определение меры достижения генеральной цели деятельности [4, с. 262].

Использование компетентностного подхода позволяет усилить эффективность обучения за счет: а) усиления деятельностной, актуальной сущности обучения; б) акцентирования в отличие от знаниевой направленности «что», на способе и характере действий «как»; в) укрепления взаимосвязи с личностной, в частности, мотивационной характеристикой личности.

По мнению психологов, эффективность действий специалистов не просто склады-

вается из его определенных навыков и умений, а умножается за счет соответствующей ценностно-смысловой ориентации.

Чтобы помочь участникам подготовки преодолеть трудности и организовать процесс обучения, ориентированный на развитие компетентностей, организатор подготовки должен обладать информацией о мотивах и потенциальных интересах каждого обучающегося и предлагать такие задачи, которые создают познавательную мотивацию и основываются на уже развитых у них компетенциях (по материалам методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, нормативы»).

Ниже представлена схема интеграции концепций мотивационного программно-целевого и компетентностного подходов (см. рис. 1)

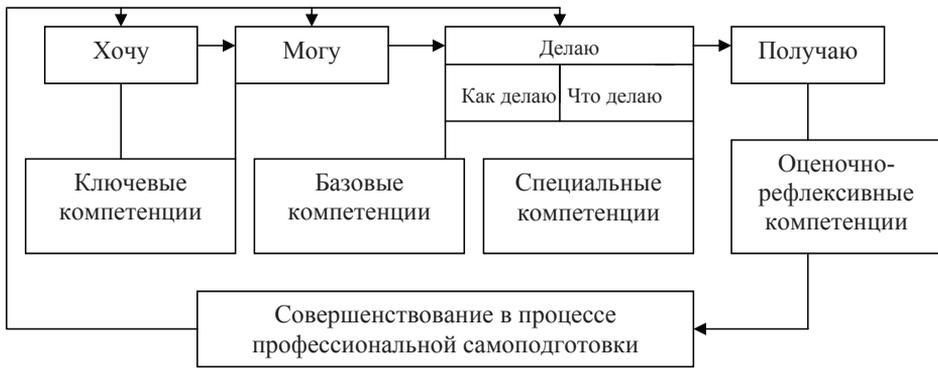


Рис. 1. Соотношение логики МПЦП и логики компетентностного подхода

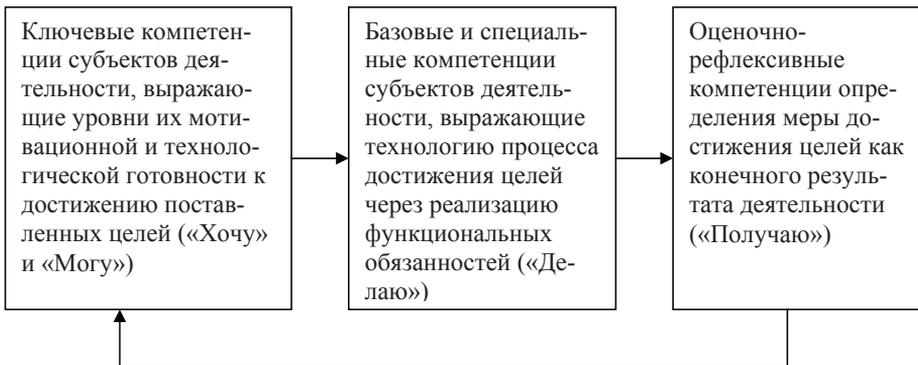


Рис. 2. Соотношение компетенций в логике интеграции МПЦП и компетентностного подхода

Единая логика мотивационного программно-целевого и компетентностного подходов представляется последовательностью блоков совокупностей измеряемых параметров деятельности (или компетенций), каждый из которых зависит от предыдущего и обуславливает последующий (рис. 2)

На основании данных положений мы можем определить интегративный показатель качества подготовки (КП) педагогов к работе в ДООУ по квалиметрическому правилу: $KП = ф1 + 2ф2 + 3ф3 + 10ф4 + 2ф5 + 2ф6 + 3ф7 + 34/3 (К1 + К2 + К3)$

Если $100\% \geq K0 \geq 85\%$, то качество образования оптимального уровня;

если $84\% \geq K0 \geq 55\%$, то качество образования допустимого уровня;

если $54\% \geq K0 \geq 35\%$, то качество образования критического уровня;

если $34\% \geq K0 \geq 0\%$, то качество образования недопустимого уровня.

Таким образом, подготовка педагогов иностранного языка для ДООУ на основе интеграции мотивационного программно-целевого и компетентностного подходов как единого методологического знания является более эффективной.

Библиографический список

1. Базаров Т. Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? [электронный ресурс] URL:http://www.tltsu.ru/publectures/lecture_06.html (дата обращения 09.06.2012).
2. Васильева В. С. Теоретико-методологические основания развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования // Сибирский педагогический журнал, 2011. – № 8. – с. 175–182.
3. Зимняя И. А. Социальная работа как профессиональная деятельность // Социальная работа / Отв. ред. И.А. Зимняя. Вып. № 2. – М., 1992.
4. История региональной научной школы управления образованием: Коллективная монография. – Барнаул: АлтГПА, 2010. – 327 с.
5. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения П.Ф. Каптерева. – М., Педагогика, – 1982. – 704 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., Знание, 1996. – 308 с.
7. Шалаев И. К. Программно-целевая психология управления: учебное пособие. – Изд. 5-е, доп., перераб. – Барнаул: БГПУ: 2007. – 344 с.
8. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дис. канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.

Вовненко Татьяна Валентиновна

Старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков, литературы и МХК Областного государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) специалистов «Иркутский институт повышения квалификации работников образования», tvovnenko@mail.ru, Иркутск

ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА - СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Цель информатизации образования – это содействие решению основных проблем современных систем образования, которая рассматривается как достижение новых образовательных результатов через развитие информационной культуры, развитие ключевых компетенций, а также умения творчески применять знания в практических ситуациях.

Ключевые слова: персональные компьютеры; современные информационные и телекоммуникационные технологии; графические объекты; компьютерные системы; дидактические возможности.

Vovnenko Tatyana Valentinovna

Senior Teacher the Department of the Russian and Foreign Languages, Literature and World Art, Regional State Autonomous Educational Institution of Supplementary Professional Education for Specialists "Irkutsk Institute Institution of Supplementary Professional Education for Specialists "Irkutsk Institute for Raising Teachers' Qualification", tvovnenko@mail.ru, Irkutsk

MODERN INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS NEW METHODS OF ACTIVATING EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The aim of computerising education is to assist in solving the main problems in modern educational systems. It is achieved through new educational results in developing the informational culture and key competence as well as in developing skills to apply creatively this knowledge in practical situations.

Keywords: personal computers; modern information and telecommunication technologies; graphic objects; computerizing systems; didactic possibilities.

Конец XX – начало XXI века отмечены бурным развитием информационных технологий, беспрецедентными темпами изменения информационного пространства. Информатизация различных сфер общественной жизни давно уже превратилась в обычное явление. Вопросы проектирования информационных сред и организации управления ими стали повседневными вопросами менеджмента в любой сфере деятельности, не исключая и образования. Перемены, происходящие в современном обществе,

требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы [1].

Определяя условия успешного функционирования информационно-образовательной среды целесообразно восполь-

зоваться следующими советами Гения управления Питера Друкера наиболее известной работы, - «Практика менеджмента» (The Practice of Management), одного из родоначальников теории менеджмента и создатель концепции информационного общества. Главным вкладом ученого является систематизация знаний по проблемам управления и выделение менеджмента в отдельную науку, как необходимое условие развития бизнеса, «отражающее дух нового времени»:

«Опирайтесь на сильные стороны людей. Важной чертой эффективного менеджера является умение строить систему, основываясь на сильных качествах своих коллег.

Изучайте свой рынок. Эффективные менеджеры должны быть в курсе всего происходящего за пределами их бизнеса.

Контролируйте свое время. У эффективных менеджеров есть определенные практи-

ки, которые можно перенять. Он не может скрыться от постоянных обращений, но должен оставлять некоторое время на важные дела.

Избавляйтесь от сорняков. Дело не только в том, чтобы выбросить в мусорную корзину программы и продукты, отслужившие свой срок. Нужно уметь также избавляться от вчерашних побед, израсходовавших свой потенциал. А меньше всего хочется браться за дело, которое нужно было начать еще вчера! Следует всегда помнить: упущенное на несколько лет дело - упущено навсегда».

Мы уверены в том, что эти высказывания имеют прямое отношение и к образовательной системе. Человек, будь то педагог или школьник, должен стать фундаментальной основой информатизации образования. В противном случае она бессмысленна. Только формирование информационной культуры всех участников образовательного процесса является отправной точкой развития гуманистически ориентированного образовательного пространства [1]. В таких условиях роль учителя возрастает многократно.

В.П. Ушачев, З.М. Уметбаев в статье, опубликованной в «Сибирском педагогическом журнале», в статье «Развитие профессионально-педагогического потенциала педагога в процессе инновационной деятельности» отмечают то, что учитель должен не просто ввести школьника в мир знаний, научив его общаться, показав сущность этических норм и правил, но и быть умелым проводником в области современных научных достижений [5, с. 24-31].

«Новая школа - это институт, соответствующий целям опережающего развития. В школе будет обеспечено изучение не только достижений прошлого, но и технологий, которые пригодятся в будущем.

Одной из целей проекта Информатизации системы образования (ИСО) является подготовка человека к жизни в информационном обществе.

К 1800 году сумма человеческих знаний удваивалась каждые 50 лет, к 1950 году она удваивалась каждые 10 лет, к 1970 году – каждые 5 лет;

А в настоящее время произошел настоящий информационный взрыв, так как период, за который теперь удваивается сумма человеческих знаний – 2-3 года.

Информатизация образования включает:

- внедрение ИКТ в процесс обучения и воспитания;

- внедрение ИКТ в процесс организации и управления учебными заведениями и системой образования в целом;

- создание инфраструктуры обеспечения процесса информатизации (подготовка кадров, компьютерные сети, распределенные информационные системы, научно - педагогические исследования, специальные учебные материалы и т.д.).

Глобальная цель информатизации образования – это содействие решению основных проблем современных систем образования. Информатизация рассматривается нами как достижение новых образовательных результатов через: *развитие информационной культуры; развитие ключевых компетенций; освоение умений творчески применять знания в практических ситуациях; от поглощения информации к производству знаний* [6].

Изменение роли средств передачи, хранения и обработки информации, одним из которых выступает компьютер, оправдывает выделение и отдельное изучение в качестве составного компонента информационной культуры *ИКТ - компетенцию*, под которой понимают готовность использовать усвоенные знания, умения, навыки и способы деятельности в сфере информационно - коммуникационных технологий для решения учебных и практических задач. Необходимо воспитать ученика, обладающего информационной компетентностью, т. е. способного решать разнообразные проблемы, связанные с поиском, преобразованием, использованием информации. Встаёт вопрос о формировании у человека ключевых компетенций, позволяющих ему успешно жить и самореализоваться в современных социокультурных условиях.

Ключевая компетенция – это осознанная человеком способность решать жизненно важные задачи в конкретных ситуациях [1, с. 59].

Одной из причин обращения педагогического сообщества к компетентностному подходу в настоящее время является неудовлетворённость как общества, так и личности современным процессом обучения в школе, его отчуждённостью, отстранённостью от

потребностей ученика, определяющихся современными условиями жизни. В условиях модернизации образования всё больше будут ожидать воспитания личности, самостоятельно выстраивающей свою жизнь, взаимоотношения с людьми, способной к самореализации, к самостоятельному и успешному решению жизненных проблем и принятию ответственности за них. Эти цели и являются доминирующими в компетентностном подходе.

ИКТ – компетентность – уверенное владение всеми составляющими навыками ИКТ – грамотности для решения возникающих вопросов в учебной деятельности и повседневной жизни. Она подразумевает уверенное и критическое использование электронных средств массовой информации для работы, досуга и общения.

ИКТ – компетентность имеет следующие составляющие – определение, доступ, управление, интеграция, оценка, создание, передача.

Определение (идентификация) – это умение находить в тексте информацию, заданной в явном или в неявном виде, производить идентификацию терминов, понятий, умение детализировать вопрос, точно интерпретировать вопрос, а также умение обосновать сделанный запрос.

Доступ – формирование стратегии поиска, выбор терминов поиска с учетом уровня детализации, грамотное использование синтаксиса в конструкции запроса и оценка соответствия результатов поиска.

Управление – создания схемы классификации для структурирования информации, использование предложенных схем классификации для структурирования информации.

Интеграция – умение сравнивать и сопоставлять информацию из нескольких источников, умение исключать несоответствующую информацию, умение сжато и логически грамотно изложить обобщенную информацию.

Оценка информации – выработка критериев для отбора информации в соответствии с потребностью, выбор информационных ресурсов согласно выработанным или указанным критериям, и умение остановить поиск. *Создание информации* – выработка рекомендации по решению конкретной про-

блемы на основании полученной информации, в том числе противоречивой, умение сделать вывод о нацеленности имеющейся информации на решение конкретной проблемы, умение обосновать свои выводы.

Передача информации – это умение адаптировать информацию для конкретной

аудитории, грамотно цитировать источники, обеспечение в случае необходимости конфиденциальности информации, умение воздерживаться от использования провокационных высказываний по отношению к культуре, расе, этнической принадлежности или полу.

Отсюда делаем ВЫВОД: ИКТ-компетентность – общеучебное умение.

ИКТ должна обеспечить возможность: успешно продолжать образование в течение всей жизни; подготовиться к выбранной профессиональной деятельности; жить и трудиться в информационном обществе в условиях экономики, которая основана на знаниях (knowledge based economy).

На сегодняшний момент для каждого учителя важно понять, что входит в ИКТ – компетентность, проанализировать, какие учебные задачи можно модифицировать так, чтобы косвенно они работали на выработку необходимых навыков.

Информационно - коммуникационная компетентность (ИКТ) учителя есть совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информатике и информационным технологиям, а также способность к выполнению педагогической деятельности с помощью информационных технологий. В соответствии с этим, ИКТ складывается из трех компонентов: знать; уметь пользоваться; уметь применять в учебной деятельности [4].

Выделяются три наиболее значимые направления использования ИКТ через: *учебно - методическую деятельность; воспитательную деятельность и дополнительное образование детей; саморазвитие и информационную деятельность.*

В рамках этого *новые информационные технологии позволяют:*

- индивидуализировать подход и дифференцировать процесс обучения;
- контролировать обучаемого с диагностикой ошибок и обратной связью;

- обеспечить самоконтроль и самокоррекцию учебно-познавательной деятельности;
- сократить время обучения за счет вычислений на компьютере;
- моделировать и имитировать процессы и явления;
- проводить лабораторные работы, эксперименты и опыты в условиях виртуальной реальности;
- повысить интерес к процессу обучения, используя игровые ситуации.

При этом немаловажную роль играют и дополнительные средства обучения: *учебные электронные издания; компьютерные обучающие системы; аудио - видео учебные материалы.*

Электронными образовательными ресурсами называют учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства. Существенные, принципиальные отличия от книги имеются у так называемых мультимедиа ЭОР. Это самые мощные и интересные для образования продукты. Английское слово *multimedia* в переводе означает «много способов». В нашем случае это представление учебных объектов с помощью графики, фото, видео, анимации и звука. Иными словами, используется всё, что человек способен воспринимать с помощью зрения и слуха. *Интерактивность* - это возможность взаимодействия. Перевод с английского *interactive* - взаимодействие. Работа с компьютером имеет сама по себе интерактивный характер: с помощью клавиатуры и манипулятора «мышь» пользователь продуцирует некоторые результаты, в частности – разыскивает определенный фрагмент текстовой информации. Но с точки зрения образования в таком варианте он в интерактивном режиме решает учебные задачи информатики. Доминантой внедрения компьютера в образование является резкое расширение сектора самостоятельной учебной работы. Принципиальное новшество, вносимое компьютером в образовательный процесс – интерактивность, позволяющая развивать активно-деятельностные формы обучения. Таким образом, интерактив является главным педагогическим инструментом электронных образовательных ресурсов, но есть и другие новые педагогические инструменты, которые создают ему (интерактиву) среду применения. Всего их пять - *интерак-*

тив, мультимедиа, моделинг, коммуникативность, коммуникативность (пользователя).

Интерактив – дает возможность воздействия и получения ответных реакций;

Мультимедиа - обеспечивает реалистичное представление объектов и процессов;

Моделинг – имитационное моделирование с аудиовизуальным отражением изменений сущности, вида, качеств объектов и процессов;

Коммуникативность – возможность непосредственного общения, оперативность представления информации, удаленный контроль состояния процесса.

Коммуникативность (пользователя) – благодаря автоматизации нетворческих, рутинных операций поиска необходимой информации, творческий компонент и эффективность учебной деятельности резко возрастают.

К основным инновационным качествам ЭОР относятся:

1. *Обеспечение всех компонентов образовательного процесса:* получение информации; практические занятия; аттестация (контроль учебных достижений).

2. *Интерактивность, которая обеспечивает резкое расширение возможностей самостоятельной учебной работы за счет использования активно-деятельностных форм обучения.*

3. *Возможность более полноценного обучения вне аудитории.*

Что дают ЭОР учителю – конспекты не писать; сумки с тетрадками не носить, при этом ежедневно имеем фронтальный опрос; нет проблемы объективности оценок - с компьютером не поспоришь; экономим «горловые» усилия, освобождаемся от рутинной части урока, взамен получаем подготовленных учащихся для – творчества; решена проблема дисциплины на уроках: ученики либо обращены к экранам, либо участвуют в общей дискуссии, интересной для всех, поскольку каждый к ней подготовлен; вырос авторитет учителя и в классе, и среди коллег: компьютерные технологии - это престижно.

Возможны следующие варианты организация урока с применением ИКТ:

1. *В классе достаточно компьютеров, каждый ученик работает индивидуально под внешним контролем учителя.*

2. *Когда в классе несколько компьютеров*, за каждым работает одновременно несколько учащихся. Такая форма работы учит детей работать в группе, учит словесно выражать свое мнение и слушать других, развивает коммуникативные навыки, навыки сотрудничества.

3. *Когда в классе только один компьютер* (используется проектор и экран). Такая форма работы дает возможность совмещать на уроке работу с программой и другие формы деятельности – обсуждение просмотренного материала с классом; совместное решение предлагаемых заданий.

4. *Когда в классе нет компьютера*, педагог использует материалы диска при подготовке к уроку.

Исходя из этого информационные технологии, являясь средством активизации образовательного процесса позволяют учителю произвести трансформацию урока. Новые образовательные ресурсы, облегчают учителю подготовку уроков и проверку заданий, обеспечивают постоянную методическую поддержку, ИКТ – компетентность, а также ресурсы и навыки самообразования.

У учащегося, осваивающего обязательный минимум прослеживаются - повышение мотивации, ресурсы для обучения, ИКТ- компетентность, ресурсы и навыки самообразования.

В школах: формируется Единое информационное образовательное пространство, обеспечиваются информационно-коммуникационные средства управления и организации учебного процесса, включая дистанционную поддержку, а также равные образовательные возможности для всех учащихся.

Условия, при которых учитель будет использовать ИКТ следующие: *есть компьютеры; есть профессионально разработан-*

ное программное обеспечение для обучения; есть знания и умения по использованию ИКТ; есть внутреннее убеждение в том, что ИКТ могут быть полезными для достижения целей соответствующего вида образования.

Учение – ведущая деятельность в обучении и образовательном процессе, а потому учение будет являться отправной точкой для выявления эффективных моделей учения и обучения, реализация взаимодействия которых формирует самообучение – метод и модель обучения, в котором собственная, самостоятельная, самоуправляемая учебная деятельность обучаемого является главной, ведущей, а формирующая деятельность преподавателя- содействующей, способствующей эффективному учению. Все это формирует Единое информационно-образовательное пространство.

Библиографический список

1. *Иванова Е. О.* Теория обучения в информационном обществе. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.
2. *Полат Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: АCADEMA, 2000. – 272 с.
3. *Семёнов А. Л.* Роль информационных технологий в общем среднем образовании. – М.: Изд-во МИПКРО, 2000. – 12 с.
4. *Стецюк Т. В.* Проектные технологии в управлении инновационными процессами в образовании // Инновационные процессы в педагогической практике и образовании. – Барнул; Томск, 1997. – С. 42–53.
5. *Ушаев В. П.* Развитие профессионально-педагогического потенциала педагога в процессе инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал – 2011. – № 2. – С. 24-31.
6. *Федорчук С. В.* Роль информационных технологий в управлении школой в современных условиях // Интерактивное образование, выпуск № 12-13: <http://io.nios.ru/old/releases.php?num=12&div=05>

Баяхметов Серик Умутбаевич

Начальник военно-научного отдела Военного института Внутренних войск МВД Республики Казахстан, VNO.PVVU@mail.ru, Петропавловск

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрена сущность педагогической поддержки процесса личностно-профессионального саморазвития курсанта в специфических условиях военного вуза и проанализированы основные подходы по повышению психолого-педагогических знаний и компетенций преподавателей и офицеров в области личностно-профессионального саморазвития курсантов.

Ключевые слова: личностный подход, личностно-профессиональное саморазвитие, курсант, психолого-педагогические знания и компетентность, педагогическая поддержка.

Bajakhmetov Serik Umutbayevich

Commander of the military-scientific department of the Military Institute of Interior Army of the MIA of the Republic of Kazakhstan, VNO.PVVU@mail.ru, Petropavlovsk

PEDAGOGICAL INFLUENCE OF TEACHERS ON THE PERSONAL-PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF CADETS IN MILITARY INSTITUTE

Abstract. In the article essence of pedagogical support of process of personal-professional self-development of a cadet in specific condition of military institute was considered and basic approaches by increasing psychology-pedagogical knowledge and competence of teachers and officers in the area of personal-professional self-development of cadets were analyzed.

Keywords: personal approach, personal-professional self-development, cadet, psychology-pedagogical knowledge and competence, pedagogical support.

Военный вуз, учитывая направления кардинальной модернизации казахстанского образования, направляет усилия на формирование офицера новой формации как психологически устойчивой, творчески активной, конкурентоспособной личности, способной постоянно повышать уровень своей квалификации, умеющей брать ответственность на себя и оперативно принимать оптимальные решения в сложных ситуациях службы в армии. В этой связи актуальны исследования, связанные с личностно-профессиональным саморазвитием курсантов.

Актуальность обращения к повышению психолого-педагогических знаний и компетенций преподавателей и офицеров в области личностно-профессионального саморазвития курсантов определяется тем, что курсант вуза, в силу особенностей возраста, не всегда ориентирован на познание себя, оценку своих возможностей и способностей,

определение смысла и путей творческого саморазвития. Преодолеть объективные и субъективные трудности саморазвития личности курсанта в образовательном процессе военного вуза (далее – ВВУЗ) можно только при целенаправленной педагогической поддержке с целью обеспечения высокой эффективности личностно-профессионального саморазвития курсантов с использованием комплекса педагогических условий. В рамках статьи, с учетом специфики образовательного процесса ВВУЗа, нами рассмотрено лишь одно из этих педагогических условий – повышение психолого-педагогических знаний и компетенций преподавателей и офицеров в области личностно-профессионального саморазвития.

Сегодня многие преподаватели и офицеры испытывают потребность в обновлении и совершенствовании содержания и способов организации учебно-воспитательного

процесса, проявляют желание строить педагогическое взаимодействие на основе гуманистических принципов, что предполагает пополнение теоретического и технологического арсенала в обеспечении процесса личностно-профессионального саморазвития курсантов. Необходимо отметить, что большинство преподавателей и офицеров обладают профессиональными умениями для поддержки личностного роста и развития индивидуальности курсанта, стараются создать благоприятную нравственно-психологическую атмосферу. Курсанты, как правило, больше доверяют преподавателям и обращаются к ним в трудной жизненной ситуации. Отсюда следует, что повышение психолого-педагогических знаний и компетенций преподавателей и офицеров в области личностно-профессионального саморазвития необходимо для того, чтобы процесс обучения и воспитания носил личностно-ориентированный характер. При ее осуществлении главным предметом деятельности курсанта и офицерско-преподавательского состава является проблема курсанта.

Нами установлено, что личностно-профессиональное саморазвитие курсанта военного института обеспечивается в образовательном процессе, построенном на индивидуально-дифференцированном подходе и реализующемся посредством: создания условий для саморазвития личности курсанта в процессе изучения учебных дисциплин; организации образовательной деятельности в ВВУЗе таким образом, чтобы каждый курсант был его полноправным субъектом, осознающим и использующим имеющиеся возможности для саморазвития личности; построении субъектного педагогического общения между курсантом и преподавателем, выражающегося в признании значимости личности первого и способствующего утверждению активной жизненной позиции курсанта как важного фактора, повышающего эффективность процесса его личностно-профессионального саморазвития.

В целях определения смысла и сущности педагогической поддержки процесса личностно-профессионального саморазвития курсанта в специфичных условиях ВВУЗа, мы обращаемся к существующим в науке представлениям о преподавателе не только

как об узком предметнике, но как о духовно богатой личности во всём многообразии и совокупности её качеств и способностей.

В контексте исследуемой нами проблемы существенной является мысль В.А. Сухомлинского из книги «Разговор с молодым директором школы», в котором он пишет: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превращалось в скучную однообразную повинность, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследования» [7, с. 70]. В данном аспекте современный российский педагог В.И. Андреев полагает, что преподаватель как исследователь начинает формироваться «видимо тогда, когда начинает усматривать противоречия и проблемы в своей педагогической деятельности и в связи с этим испытывает внутренние потребности исследовать и решить их» [2, с. 82]. Соглашаясь с ним, мы считаем необходимым создание в ВВУЗе комплексной системы поддержки таких преподавателей и офицеров курсантских подразделений, включающих в себя не просто оказание «образовательно-воспитательных услуг», но, в первую очередь, – усилия, направленные на поддержание «внутренней потребности» через поступательное личностно-профессиональное саморазвитие, являющееся «энергетическим источником обновления образования». На наш взгляд, требование к нормальной полноценной личности преподавателей и офицеров курсантских подразделений – повестка сегодняшнего дня.

Наиболее близка теме нашего исследования работа А.В. Белошицкого, выявившего педагогические условия эффективной реализации становления субъектности будущих офицеров в ВВУЗе, представляющие взаимосвязанные теоретические основания и практико-ориентированные положения для возможности преподавателям решать проблему влияния отрицательных факторов на субъектность будущих офицеров на научной основе, что обеспечивает рост эффективности педагогической деятельности [3, с. 12–14]. Становление субъектности будущих офицеров будет результативным и динамичным при следующих обстоятельствах: когда педагогическое влияние преподавателей адекватно индивидуальным особенно-

стям курсантов и адаптивно происходящим изменениям; при непрерывном росте активности самого курсанта целенаправленная деятельность актуализирует его личностные потенциалы и служит источником образования личностно значимых профессионально важных качеств; при глубоком осмыслении и осознанном принятии внешних требований.

Исследователем выявлено, что источником личностно-профессионального саморазвития будущих офицеров является совокупность личностных потенциалов (аксиологический, когнитивный, коммуникативный, регулятивно-волевой). Движущими силами выступают внутренне мотивированная активность и педагогическое влияние преподавателей. Внутренний механизм заключается в самоуправлении целенаправленной активностью и самоактуализации личностных потенциалов. Внешний – в самореализации в различных видах деятельности и взаимодействии с участниками образовательного процесса.

Деятельность, в которую включается курсант, должна быть органично связана с потребностями профессиональной практики и с потребностями, интересами самого курсанта, резюмирует А.В. Белошицкий.

Исследуемое нами педагогическое условие заключается в целенаправленной работе, которая предусматривает наличие непосредственной заинтересованности и подготовленности преподавателей и командиров подразделений. Именно высокая психолого-педагогическая компетентность является главным и постоянным требованием к личности педагога-офицера, без которого успешная педагогическая работа малоэффективна. Профессиональная компетентность педагога рассматривается многими исследователями как важнейшее условие активизации процесса личностного становления.

Сформированность педагогических компетентностных знаний педагогов выделяет Л.Н. Куликова. Их главными чертами, по ее мнению, являются «отказ от приоритетности знаний и ориентация на личностный рост детей в образовании, социально-психологические установки на ценностное, эмоционально-принимающее отношение к детям, на их духовно-нравственное разви-

тие, овладение методами воспитания, органично включающими детей в подлинно человеческие связи» [5, с. 180].

Именно высокий уровень психолого-педагогической компетентности преподавателей и офицеров в вопросах активизации личностного саморазвития курсантов активизирует фактор субъектного опыта личности, позволяя «расплавить жесткость» и однозначность представлений педагога о педагогическом процессе, увидеть противоречия педагогической реальности; обогатить ценностно-нравственные ориентиры педагога (Н.В. Слесаренко). Она считает, что «...повышение психолого-педагогической компетентности педагогов и офицеров в вопросах активизации личностного саморазвития курсантов позволяет задействовать дополнительные грани фактора ориентированности образовательного процесса военного вуза на личностное саморазвитие курсантов» [6, с. 59–60].

В контексте происходящих в казахстанском обществе процессов перед учеными встала проблема гуманизации образования. В этой связи перед педагогической наукой поставлена задача перехода всех звеньев образовательной системы в гуманистическую направленность, реализуемая через Концепцию развития системы образования в Республике Казахстан до 2015 года [4]. В соответствии с Концепцией, рассматриваемое нами педагогическое условие указывает на то, что современные условия подготовки специалистов, отвечающих требованиям рынка труда, актуализируют проблему профессиональной компетентности и профессиональной готовности преподавателя вуза, так как главным ориентиром, определяющим направление реформирования системы образования в современном обществе, является развитие активно-творческих возможностей человека и личности как субъекта труда, познания и общения.

В данном аспекте весомой является мысль педагога Б.А. Абдыкаримова, который делает акцент на то, что управление учебно-познавательной деятельностью осуществляется конкретной личностью – преподавателем. Сложность и многообразие личностных факторов достаточно велики, поэтому нельзя исключать то, что несовершенные способы педагогической деятельно-

сти преподавателя могут порождать и несовершенные способы учебно-познавательной деятельности студентов. Актуальность проблемы вызвана тем, что только научно обоснованная система управления учебно-познавательной деятельностью студентов обеспечивает их познавательную активность, высокую учебно-профессиональную мотивацию, индивидуализацию учебного процесса и, в конечном итоге, качество образовательного процесса. Более того, к исследуемой проблеме Б.А. Абдыкаримов приводит обоснования места и роли личностного подхода. По его суждению, только личностный подход в педагогике утверждает представления о социальной, деятельной творческой сущности человека как личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры не допускает сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату. Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект; результат и главный критерий его эффективности.

Уровень психолого-педагогической компетентности преподавателей и офицеров ВВУЗа в значительной мере характеризуется тем, насколько успешно они способствуют развитию у будущих офицеров профессиональной направленности, профессиональных интересов и ценностей, то есть насколько успешно преподаватели активизируют способность курсантов к самореализации и, следовательно, к саморазвитию.

Теоретический анализ выявленного педагогического условия позволяет нам сделать вывод о том, что преподавателям и офицерам необходимо наращивать свой педагогический потенциал. Компетентность в знании природы курсанта, владение методикой обучения и воспитания, а также чуткость к

духовному миру курсанта, наличие специальных знаний, широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры – вот далеко неполный перечень огромной работы по самообразованию и самовоспитанию офицера-педагога, обеспечивающий высокую эффективность реализации процесса личностно-профессионального саморазвития курсантов.

Итак, динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность педагога не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и требует непрерывного образования, постоянного повышения своей профессиональной компетентности. В этой связи, с целью придания целостного и управляемого характера процессу личностно-профессионального саморазвития курсантов, целесообразно функционирование в ВВУЗе лаборатории по научно-методическому сопровождению актуализируемого процесса.

Библиографический список

1. *Абдыкаримов Б. А.* Принципы личностно-ориентированного образования в подготовке учителей // Сборник статей и публикаций (1985–2008 гг.) – Астана: ЕГИ, 2008. – С. 501–509.
2. *Андреев В. И.* Педагогика. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. *Белошицкий А. В.* Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе: автореф. дис... докт. пед. наук. – Воронеж, 2009. – 44 с.
4. Концепция развития системы образования в Республике Казахстан до 2015 года. – Астана: Елорда, 2004. – 25с.
5. *Куликова Л. Н.* Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск: ХГПУ, 1997. – 315 с.
6. *Слесаренко Н. В.* Активизация личностного саморазвития курсанта в образовательном процессе военного института: дисс. ... канд. пед. наук. – Благовещенск, 2004. – 182 с.
7. *Сухомлинский В. А.* Разговор с молодым директором школы. – Минск: Университетское, 1988. – 241 с.

Шкерина Людмила Васильевна

Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой математического анализа и методики обучения математике в вузе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, shkerina@mail.ru, Красноярск

Шапкина Мария Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, shashkina_m@inbox.ru, Красноярск

Багачук Анна Владимировна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, bagachuk@mail.ru, Красноярск

КРИТЕРИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ФОРМАТЕ ФГОС ВПО*

Аннотация. В статье приведены результаты анализа психолого-педагогической литературы по проблеме структуры и содержания понятий «компетентность» и «компетенция». Рассмотрено соотношение категорий «компетенция», «способность» и «готовность». Предложен авторский вариант структурно-содержательной модели компетенций студентов – будущих бакалавров в формате ФГОС ВПО. Разработана критериальная модель и описаны уровни оценки сформированности компетенций бакалавров. Приведены примеры структурно-содержательной модели некоторых профессиональных компетенций студентов – будущих бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Ключевые слова: компетенция, компетентность, готовность, способность, ФГОС ВПО, критериальная модель, бакалавр.

Shkerina Ludmila Vasilevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Mathematical Analysis at the Krasnoyarsk State Pedagogical University, shkerina@mail.ru, Krasnoyarsk

Shashkina Maria Borisovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Mathematical Analysis at the Krasnoyarsk State Pedagogical University, shashkina_m@inbox.ru, Krasnoyarsk

Bagachuk Anna Vladimirovna

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Docent of the Department of Mathematical Analysis at the Krasnoyarsk State Pedagogical University, bagachuk@mail.ru, Krasnoyarsk

CRITERION MODEL AND LEVELS OF FORMED COMPETENCE OF STUDENTS – FUTURE BACHELORS ACCORDING TO FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. This article provides an analysis of psychological and educational literature on the structure and content of the concepts of “competence ability” and “competence”. We consider the ratio of the categories of “competence”, “ability” and “readiness.” The author proposes an individual version of the structural and substantive model of competencies of future bachelors in the format of FSES HPE. Criterion model was developed and the levels of evaluation of formed competencies of bachelors were also described. There were given examples of structural and substantive models of

* Работа выполнена в рамках «Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева», победившей в конкурсе поддержки программ стратегического развития вузов Минобрнауки РФ (программа № 2011–ПР–217, проект 14/12)

some of the professional competencies of students - future bachelors specialising in "Pedagogical Education".

Keywords: competence, readiness, ability, Federal State Educational Standard of Higher Professional Education, Criterion Model, Bachelor.

Обобщенная модель качества подготовки выпускников представлена в ФГОС ВПО как комплекс их общекультурных (ОК), обще- профессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций, содержание которых определено в терминах «способен», «готов», «владеет». Анализ принятых в стандарте формулировок позволяет сделать вывод о том, что такая форма описания компетенции не является диагностической, поскольку не дает достаточно точных характеристик всех составляющих ее элементов, необходимых для выделения основных показателей ее сформированности. В связи с этим существует проблема в разработке средств измерения и оценивания компетенций студентов, представленных в ФГОС ВПО. Для решения обозначенной проблемы, на наш взгляд, необходимо создание структурной и критериальной моделей качества подготовки студентов, соответствующего требованиям ФГОС ВПО, которые позволят разработать адекватные оценочные средства уровня сформированности их компетенций [5].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме содержания понятий «компетенция», «компетентность», позволяет утверждать, что, несмотря на различие мнений, многие авторы признают следующие факты:

1) понятия «компетенция» и «компетентность» не являются синонимами, исходя из того, что первое относится к общему в содержании компетентностного образования, а второе – к индивидуальному;

2) компетентность предполагает наличие минимального опыта проявления компетенции;

3) компетенция – это интегративное качество человека, включающее в себя не только знания, умения, навыки, но способность и готовность проявить их в решении актуальных задач;

4) любая компетенция имеет мотивационную и ценностную основу, выражающуюся в *готовности* осваивать и использовать знания, умения и способы деятельности в различных ситуациях;

5) когнитивная основа компетенции определяется *способностью* использовать результаты образования;

6) компетенция формируется и проявляется в деятельности [3, с. 25].

Для дальнейшего анализа содержания понятия компетенции и детализации структуры компетенций будущих бакалавров обратимся к категориям «готовность» и «способность» к деятельности, достаточно глубоко изученных в психологии.

Под готовностью понимается активное- действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил на выполнение задачи. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия. Кроме того, готовность личности к определенному виду деятельности предполагает наличие у нее определенных мотивов и способностей. Психологическими предпосылками возникновения готовности решения конкретной задачи являются ее понимание, осознание существенности, желание добиться успеха. В связи с этим, затрудняют появление готовности пассивное отношение к задаче, безразличие, отсутствие плана действий и намерения максимально использовать свой опыт. Готовность студента-выпускника к профессиональной деятельности после окончания вуза является психологическим фактором успешного выполнения им своих обязанностей, правильного использования приобретенных знаний, навыков, умений, сравнительно быстрой адаптации к условиям труда, повышения квалификации. В структуре готовности студента к профессиональной деятельности М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович выделяют следующие компоненты: 1) мотивационный (положительное отношение к профессии, интерес к ней); 2) ориентационный (представление об особенностях и условиях профессиональной деятельности, о ее требованиях к личности); 3) операционный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками); 4) волевой (самоконтроль, умение управлять собой во время выполнения трудовых обязанностей); 5) оценочный (самооценка

своей профессиональной подготовленности и соответствия ее оптимальным профессиональным образцам [1].

Способности человека определяются как его особенности, которые позволяют ему успешно овладеть тем или иным видом деятельности, профессией, совершенствоваться в них, эффективно выполнять функциональные обязанности в сложных ситуациях. Способности могут носить как общий характер и проявляться в большинстве видов деятельности (умственные и физические; способности к обучению), так и узкий, специальный (технические, операторские, педагогические, управленческие, математические). Будучи взаимосвязанными, общие и специальные способности, развиваются в единстве. Психологическими предпосылка-

ми развития способностей являются мотивы, а также эмоциональные и волевые свойства: любовь к своему делу, настойчивость и активность в преодолении трудностей и др. [2].

Сравнительный анализ содержания понятий «готовность», «способность» и «компетенция» позволил определить подход к разработке структурно-содержательной модели компетенций будущих бакалавров педагогического направления подготовки, представленных в ФГОС ВПО. Во-первых, каждая компетенция должна быть представлена в трех аспектах: когнитивном, праксиологическом и аксиологическом. Во-вторых, ее необходимо характеризовать всеми основными структурными элементами, которые детерминируются содержанием понятий готовности и способности.

Таблица 1

**Структурно-содержательная модель профессиональной компетенции
«Способен осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации
и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору
профессии» (ПК-4) ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование»**

Аспект компетенции	Элемент Компетенции	Характеристика элемента компетенции студента
Когнитивный	знания в области реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция	знание: - сущности процесса педагогического сопровождения обучающихся (ПК-4.1); - особенностей осуществления педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-4.2);
	знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции	- форм учебного и воспитательного взаимодействия, обеспечивающие процесс естественного развития обучающихся на данном возрастном и социокультурном этапе (ПК-4.3); - способов психологической и педагогической диагностики обучающихся для подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-4.4);
Праксиологический	умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции	умение: - реализовать формы учебного и воспитательного взаимодействия, обеспечивающие процесс естественного развития обучающихся на данном возрастном и социокультурном этапе (ПК-4.5); - создать благоприятные социально-психологических условия для успешной социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-4.6); - использовать различные способы психологической и педагогической диагностики для подготовки обучающихся к сознательному выбору профессии (ПК-4.7);
Аксиологический	отношение к деятельности в сфере компетенции (проявление интереса, ориентированность на получение результата, понимание значения деятельности и ее результата)	- осознает свою роль в педагогическом сопровождении процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-4.8); - понимает значение педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-4.9).

Исходя из этого, в структуре компетенций ФГОС ВПО, описанных с позиций категории «способность», будем выделять следующие их характеристические элементы: 1) знания о круге реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция; 2) знания в области методов, способов и приемов

деятельности в сфере данной компетенции; 3) умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции; 4) отношение к деятельности в сфере компетенции (проявление интереса, ориентированность на получение результата, понимание значения деятельности и ее результата) [4].

Таблица 2

Структурно-содержательная модель общекультурной компетенции «Готов использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования» (ПК-11) ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование»

Аспект компетенции	Элемент компетенции	Характеристика элемента компетенции студента
Когнитивный	знания в области реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция	знание: – современных тенденций развития системы отечественного образования, актуальных проблем и задач в области образования (ПК-11.1); – специфики целей, объекта и предмета, методов исследования в области образования (ПК-11.2); – особенностей результата исследования в области образования (ПК-11.3);
	знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции	– этапов исследовательской деятельности, их содержания, методов педагогического исследования (ПК-11.4); – правил определения и формулирования методологических характеристик педагогического исследования (проблема, цели и задач, объекта и предмета, гипотезы) (ПК-11.5);
практикологический	умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции	умение: – выделять и формулировать методологические характеристики педагогического исследования (ПК-11.6); – разрабатывать план достижения поставленной цели и отбирать методы решения исследовательской задачи в области образования (ПК-11.7); – проводить опытно-экспериментальную работу и обрабатывать ее результаты с помощью статистических методов (ПК-11.8); – оформлять и представлять результаты решения исследовательской задачи в области образования, разрабатывать программу внедрения продукта исследовательской задачи в образовательную практику (ПК-11.9);
	минимально необходимый опыт деятельности студента в сфере компетенции	опыт: – определения и решения исследовательских задач в области образования на основе систематизированных теоретических и практических знаний (ПК-11.10);
аксиологический	отношение к деятельности в сфере компетенции и ее результату (проявление интереса, активности, организованности и ориентированности на получение результата; понимание значения результата и его самооценка)	– понимание значимости определения и решения исследовательских задач в области образования для повышения качества образовательного процесса (ПК-11.11); – осознание значимости исследовательской деятельности для будущей профессиональной успешности (ПК-11.12); – понимания необходимости использования систематизированных теоретических и практических знаний для определения и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11.13).

Представим в качестве примера структурно-содержательную модель компетенции ПК-4 из ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» (табл. 1).

В структуре компетенций ФГОС ВПО, описанных с позиций категории «готовность», выделяем следующие характеристические элементы: 1) знания о круге реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция; 2) знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции; 3) умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции; 4) минимально необходимый опыт деятельности студента в сфере компетенции; 5) отношение к деятельности в сфере компетенции и ее результату (проявление интереса, активности, организованности и ориентированности на получение результата; понимание значения результата и его самооценка) [4].

Представим в качестве примера структурно-содержательную модель компетенции ПК-11 из ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» (табл. 2).

Сформулируем основные критерии сформированности компетенций студентов.

Когнитивный (наличие у студента знаний о круге реальных объектов, методов, способов и приемов деятельности, по отношению к которым вводится компетенция).

Деятельностный (владение студентом умениями, навыками и способами деятельности в сфере компетенции).

Ценностный (отношение студента к деятельности в сфере компетенции и ее результату: проявление интереса, активности, организованности и ориентированности на получение результата; понимание значения результата и его самооценка).

Мотивационный (наличие положительной мотивации по отношению к деятельности в сфере компетенции).

Эмпирический (наличие у студентов опыта деятельности в сфере компетенции).

Отметим, что первые три критерия характеризуют сформированность компетенций студентов, описанных в ФГОС ВПО в категории «владеет». Критерии 1–4 определяют

сформированность компетенций студентов, представленных в категории «способен», а критерии 1–5 характеризуют сформированность компетенций студентов, которые в стандарте определены в категории «готов». Критериальная модель сформированности компетенций студентов представлена на рисунке.

	Формат компетенции ФГОС ВПО		
	«готовность»	«способность»	«владение»
Критерии сформированности компетенции	Эмпирический		
	Мотивационный		
	Ценностный		
	Деятельностный		
	Когнитивный		

Рис. Критериальная модель сформированности компетенций студентов

Оценка сформированности компетенций является уровневой. Под уровнем сформированности компетенций мы понимаем степень полноты освоения всех ее элементов. Уровень сформированности компетенций является измеряемым показателем и количественной характеристикой подготовленности студента к проявлению компетенции. В рамках данного подхода мы выделяем три уровня сформированности компетенций студентов, описанных в ФГОС ВПО в категориях «способен» и «готов»: базовый, продуктивный и креативный (табл. 3, 4).

В заключение отметим, что для оценки уровня сформированности компетенций студентов – бакалавров необходимо разработать динамические диагностические карты по каждой компетенции, представленной в ФГОС ВПО, и соответствующий инструментарий для оценки уровня сформированности ее элементов. Разработанные авторами статьи подходы к моделированию компетенций студентов, а также выделению критериев и уровней их сформированности, позволят создать фонды надежных, валидных и дескриптивных средств измерения и оценивания компетенций студентов в формате ФГОС ВПО.

Уровни сформированности компетенций студентов, описанных в ФГОС ВПО в категории «способен»

Базовый уровень (СБУ)	Продуктивный уровень (СПУ)	Креативный уровень (СКУ)
<p>студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> - владеет основными понятиями в сфере компетенции (СБУ-1); - знает основные методы, способы и приемы деятельности в сфере компетенции (СБУ-2); - умеет находить решения основных задач в сфере компетенции при наличии заданных типовых условий (СБУ-3); - понимает необходимость поиска решений основных задач в сфере компетенции для своей будущей профессиональной деятельности (СБУ-4). 	<p>студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> - владеет понятиями в сфере компетенции (СПУ-1); - знает методы, способы и приемы деятельности в сфере компетенции (СПУ-2); - умеет находить эффективные решения основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации (СПУ-3); - понимает важность поиска эффективных решений основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации для успешности в жизни и будущей профессии (СПУ-4). 	<p>студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> - имеет инновационные знания в сфере компетенции (СКУ-1); - знает методы, способы и приемы деятельности, необходимые для решения инновационных задач в сфере компетенции (СКУ-2); - умеет находить решения инновационных задач в сфере компетенции (СКУ-3); - умеет находить новые (более эффективные) решения традиционных задач в сфере компетенции (СКУ-4); - понимает важность поиска решений инновационных задач и новых эффективных решений традиционных задач в сфере компетенции для успешности в жизни, будущей профессии и карьерного роста (СКУ-5)

Таблица 4

Уровни сформированности компетенций студентов, описанных в ФГОС ВПО в категории «готов»

Базовый уровень (ГБУ)	Продуктивный уровень (ГПУ)	Креативный уровень (ГКУ)
<p>студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> - владеет основными понятиями в сфере компетенции (ГБУ-1); - знает основные методы, способы и приемы деятельности в сфере компетенции (ГБУ-2); - умеет находить решения основных задач в сфере компетенции при наличии заданных типовых условий (ГБУ-3); - имеет опыт решения основных задач в сфере компетенции при наличии заданных типовых условий (ГБУ-4); - понимает необходимость поиска решения основных задач в сфере компетенции для своей будущей профессиональной деятельности (ГБУ-5); - понимает важность опыта в решении основных задач в сфере компетенции при наличии заданных типовых условий и стремится к его приобретению (ГБУ-6); - имеет намерение в своей будущей профессиональной деятельности находить решения основных задач в сфере компетенции при наличии заданных типовых условий (ГБУ-7). 	<p>студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> - владеет понятиями в сфере компетенции (ГПУ-1); - знает методы, способы и приемы деятельности в сфере компетенции (ГПУ-2); - умеет находить эффективные решения основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации (ГПУ-3); - имеет опыт нахождения эффективных решений основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации (ГПУ-4); - понимает важность поиска эффективных решений основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации для успешности в жизни и будущей профессии (ГПУ-5); - понимает важность опыта в нахождении эффективных решений основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации и стремится к его приобретению (ГПУ-6); - имеет намерение в своей будущей профессиональной деятельности находить эффективные решения основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации (ГПУ-7) 	<p>студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> - имеет инновационные знания в сфере компетенции (ГКУ-1); - знает методы, способы и приемы деятельности, необходимые для решения инновационных задач в сфере компетенции (ГКУ-2); - умеет находить решения инновационных задач в сфере компетенции (ГКУ-3); - умеет находить новые (более эффективные) решения традиционных задач в сфере компетенции (ГКУ-4); - имеет опыт решения инновационных задач в сфере компетенции (ГКУ-5); - понимает важность поиска решения инновационных задач и новых эффективных решений традиционных задач в сфере компетенции для успешности в жизни, будущей профессии и карьерного роста (ГКУ-6); - понимает важность опыта в решении инновационных задач в сфере компетенции и стремится к его приобретению (ГКУ-7); - имеет намерение в своей будущей профессиональной деятельности находить решения инновационных задач и новые (более эффективные) решения традиционных задач в сфере компетенции (ГКУ-8)

Библиографический список

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ; 1976. – 274 с.

2. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

3. Шашкина М. Б., Багачук А. В. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода: монография. – Красно-

ярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2006. – 240 с.

4. Шкерина Л. В. Современные проблемы физико-математического образования: вопросы теории и практики. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2012. – 203 с.

5. Шкерина Л. В. Особенности проектирования профильной подготовки бакалавров педагогического направления // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 28–36.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ВУЗЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

19-20 апреля 2012 года в Новосибирском государственном педагогическом университете состоялся региональный семинар на тему: «Перспективы развития педагогической практики: требования ФГОС ВПО», в котором приняли участие специалисты нашего университета, а также представители Алтайской государственной академии образования им. В. М. Шукшина, Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, Кузбасской государственной педагогической академии, Куйбышевского филиала НГПУ, Омского государственного педагогического университета, Тарского филиала ОГПУ, Томского государственного педагогического университета, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

В ходе семинара были рассмотрены вопросы, связанные с реализацией компетентного подхода к профессионально-практической подготовке студентов. Участники обсудили нормативные, учебно-организационные и методические документы по практике, требования к разработке программ педагогических практик и другие аспекты, позволяющие сделать педагогическую практику более эффективной. «Мы должны работать на мотивацию студентов, чтобы после педагогической практики они захотели работать в образовательном учреждении, - считает Елена Борисовна Манузина, зав. кафедрой педагогики Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина, - необходимо создавать условия для становления личности, формировать психологическую готовность студента к педагогической деятельности. Этот процесс осуществляется и во время аудиторных занятий и, конечно же, во время педагогической практики. У многих студентов именно после практики изменяется мнение о школе».

В рамках семинара проведен круглый стол «Возможности повышения эффективности практической подготовки студентов педагогического вуза» (рук.: доцент кафедры отечественной истории ИИГСО НГПУ О.М. Хлытина и зам. директора по учебно-методической работе ИИГСО НГПУ

О.Н. Сидорчук). Участники семинара посетили базы педагогической практики НГПУ: НГПЛ им. А. С. Пушкина, гимназия № 11 «Гармония», центр развития творчества детей и юношества «Плюс», а также ознакомились с опытом организации практик на кафедрах химии, геометрии и МОМ, коррекционной педагогики и психологии НГПУ. Особый интерес участников семинара вызвала презентация баз летней педагогической практики в Новосибирской области.

По итогам работы регионального семинара были сформулированы предложения, уже нашедшие частично свое воплощение в НГПУ:

- разработка единой структуры программ практик, методических рекомендаций, форм отчетов;
- повышение квалификации для руководителей педагогической практики с привлечением с привлечением ведущих специалистов региона, используя возможности интерактивных форм взаимодействия и сетевых структур;
- повышение профессионального мастерства студентов, проходящих педагогическую практику в ходе нормативных (спецкурсы) и дополнительных (конкуры, смотры) мероприятий;
- создание средств оценки уровня сформированных компетенций в практической деятельности;
- организация психолого-педагогического сопровождения студентов во время педагогической практики, а также при выборе индивидуальных образовательных маршрутов, с целью стимулирования лично значимых потребностей обучающихся и создания условий для их реализации;
- включение в производственную практику студентов элементов научно-исследовательской деятельности;
- обеспечение мобильности студентов за счет предоставления возможности студентам проходить практическую подготовку на базе других вузов.

Малащенко Юрий Михайлович
начальник отдела профессиональных практик учебно-методического управления Новосибирского государственного педагогического университета кандидат педагогических наук, доцент,
mala70@rambler.ru, Новосибирск.

Разенкова Надежда Ефимовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологии дошкольного образования, декан факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия», MetodDiKPiP@yandex.ru, Новокузнецк

Рукавицина Елена Дмитриевна

Старший преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и теоретических основ обучения, факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия», MetodDiKPiP@yandex.ru, Новокузнецк

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация. В статье представлена разработанная система проектирования структуры педагогической практики с позиции системно – деятельностного и личностно ориентированного подхода и предлагается разработанная и апробированная модульно – рейтинговая технология организации практики студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

Ключевые слова: педагогическая практика, модульно – рейтинговая технология, технологическая карта.

Razenkova Nadezhda Efimovna

Candidat of Pedagogical Sciences, Djcent of pedagogics and Technologies of Preschool Education the faculty of under school age and correction pedagogics and phyhology, Dean of the Faculty of Preschool and Remedial Pedagogics and Psychology, Assistant Professor Chair Kuzbass State Pedagogical Academy, MetodDiKPiP@yandex.ru, Novokuznetsk

Rukavicina Elena Dmitrievna

Senior teacher Chair of special pedagogy, psychology and theoretical foundations of learning the faculty of under school age and correction pedagogics and phyhology Kuzbass State Pedagogical Academy, Metod-DiKPiP@yandex.ru, Novokuznetsk

ORGANIZATION MODEL OF PEDAGOGICAL PRACTICE FOR SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION

Abstract. Article demonstrates system design pedagogical practice positions systematically-activity approach and proposes a developed and a tested module-rating technology organization practice students.

Keywords: pedagogical practice, module-rating technology, technological instruction.

Одной из первостепенных задач и необходимым условием модернизации системы образования является повышение профессионализма педагогов, соответствующего запросам современного общества. Цель современного образования можно определить как развитие исторически сложившейся педагогической системы на основе создания условий для формирования профессионально компетентной, социально активной, творчески состоятельной личности педагога. Особое место в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста отводится практике.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО) по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование» позволяет обратить внимание на ряд положений;

– учебная и производственная практика являются обязательным компонентом учебного процесса (пункт 7.15);

– подчеркивается необходимость создания «...обучающимся реальной возможности участвовать в формировании своей

программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ» (пункт 7.11) [4].

С введением государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (1996 г.) педагогической практике стало уделяться серьезное внимание. Однако, как правило, в качестве важнейших ставились такие задачи, как: научить применять в своей профессиональной деятельности теоретические знания, формировать профессиональные умения и навыки, адаптировать студентов к будущей профессиональной сфере. В настоящее время в периодической печати часто встречается мнение о низкой эффективности практики студентов в образовательных учреждениях. Права студентов на выбор, поиск, инновацию ограничены. Задача формирования профессионально значимых качеств оказывается сведенной к адаптации студента к условиям и стилю работы образовательного учреждения, к выработке привыкания, подражания и приспособления к существующим порядкам.

Компетентностный подход в подготовке специалистов в системе ВПО требует смены парадигмы, строящейся на и реализации лично ориентированного подхода в организации практики, позволяющего удовлетворять потребности и интересы студента. Формирование компетенций требует, с другой стороны, деятельностного подхода, направляющего образовательное учреждение на создание условий для максимальной самостоятельности студента.

Теоретическое изучение проблемы организации педагогической практики студентов высших педагогических учебных заведений привел нас к неутешительному выводу: в современных исследованиях недостаточно уделяется внимания проблеме теоретического обоснования системно-деятельностного и лично ориентированного подходов к организации педагогических практик, практически нет разработок по технологии их организации.

Основываясь на содержании стандарта, выделенных в нем компетенций и учитывая пункты 7.11 и 7.15, нами была сделана попытка разработать и апробировать модель организации педагогической практики с учетом системно-деятельностного

подхода. При разработке модели оттачивались от того, что ведущими условиями являются: определение компетенций, формируемых в процессе практики; разработка содержания практики в соответствии с выделенными компетенциями и профессионально-значимыми личностными качествами (ПЗЛК) будущего специалиста. Следующим этапом работы стало определение технологии организации практики. Поскольку на факультете внедряется модульно-рейтинговая система обучения, было принято решение о разработке модели педагогической практики на модульной основе. Выбор данной технологии обоснован рядом факторов: модульная технология позволяет организовать практику по укрупненным блокам как законченный педагогический процесс; данная технология максимально, на наш взгляд, позволяет реализовать как лично ориентированный, так и системно-деятельностный подход [2]. На основании разработанного содержания и технологии практики строилась дальнейшая работа по построению модели: выделение структурных компонентов модели (этапов); разработка содержания основных этапов; деление содержания практики на модули; разработка системы рейтинговой оценки деятельности студентов при прохождении практики [3].

В ходе определения компетенций, формируемых в процессе практики, пришли к выводу о том, что к ним относятся все профессиональные компетенции (ПК), выделенные в ФГОС. В процессе обсуждения системы компетенций, лежащих в основе разработки содержания практики, коллективом кафедры было принято решение о расширении перечня компетенциями из блока общекультурных (ОК) и общепрофессиональных (ОП): способностью к социальному взаимодействию, сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности, социальной мобильности (ОК-1); способностью осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладанием мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, способностью к эмпатии, корректному и адекватному восприятию лиц с ОВЗ (ОП-1). Выбор данных компетенций объясняется существующей

на факультете моделью выпускника бакалавриата, отражающей современные требования общества к личности педагога и в соответствии с ПЗЛК.

На факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия» разработана и в течение пяти лет внедряется модульно-рейтинговая технология организации педагогических практик [1]. Каждый модуль является целостным и законченным этапом профессиональной деятельности студента – практиканта. Весь период практики в соответствии с задачами разделен на пять модулей: подготовительный, ознакомительно-адаптационный, проектировочно-диагностический, деятельностно-экспериментальный, рефлексивный. Каждый модуль проходит по следующим этапам: целеполагания, деятельностного или экспериментально-деятельностного, рефлексии, подготовки отчета по модулю.

Подготовительный модуль проходит на факультете в системе подготовки студентов к практике. На этом этапе студенты изучают программы практики, знакомятся с ее содержанием, готовятся к входному контролю, знакомятся с особенностями работы базовых учреждений: контингентом детей, реализуемыми комплексными и парциальными образовательными программами, работой педагога-дефектолога. На данном этапе используются такие формы работы, как: коллоквиум; терминологический диктант; эссе; разработка портфолио студента-практиканта; разработка презентации «Моя будущая практика»; проектирование собственной циклограммы практики. Результатом данного этапа является определение социального заказа студентов на дополнительные консультации, семинары руководителей практики. Дальнейшая работа на данном модуле проводится по составленной совместно со студентами программе: аудиторные семинарские занятия по проблемам; on-line конференции; интернет – консультации по разработке циклограммы и проекта портфолио студента-практиканта. Завершается работа по данному модулю установочной конференцией, задачами которой явля-

ются: распределение студентов в базовые образовательные учреждения, обсуждение технологической карты практики и графиков консультаций (аудиторных и в режиме on-line), примерной циклограммы практики, назначение групповых руководителей,

В *ознакомительно-адаптационном модуле*, студенты-практиканты изучают структуру и особенности функционирования образовательного учреждения, знакомятся с функциональными обязанностями педагога-дефектолога, документацией, регламентирующей его работу, с составом педагогического коллектива, контингентом детей. С первого дня практики студенты начинают вести дневник по практике, где кратко записывают свои наблюдения и содержание работы. В соответствии с технологической картой студенты выполняются обязательные и уровневые задания.

Структура *проектировочно-диагностического модуля* включает самостоятельно осуществляемую под руководством специалистов ОУ и групповых руководителей диагностическую и коррекционно-развивающую деятельность. На данном этапе студенты осуществляют наблюдение за детьми в процессе коррекционных занятий, в свободной деятельности, проводят диагностические исследования в соответствии с программой практики, разрабатывают отчетную документацию по результатам диагностики, Коррекционно-развивающая деятельность предусматривает проведение пробных индивидуальных и подгрупповых занятий по всем направлениям деятельности педагога-дефектолога; посещение и анализ занятий педагогов-методистов и сокурсников.

Деятельностно-экспериментальный модуль направлен на выполнение студентом-практикантом функциональных обязанностей педагога-дефектолога: проведение пробных и зачетных занятий; проведение работы с родителями (семинары, круглый стол, индивидуальные консультации, занятия родительского клуба; оформление материалов консультации возможно в виде ширм, раскладушек, методических рекомендаций, тетрадей для родителей); осуществление исследовательской деятельности и социально-значимых для образовательного учреждения дел.

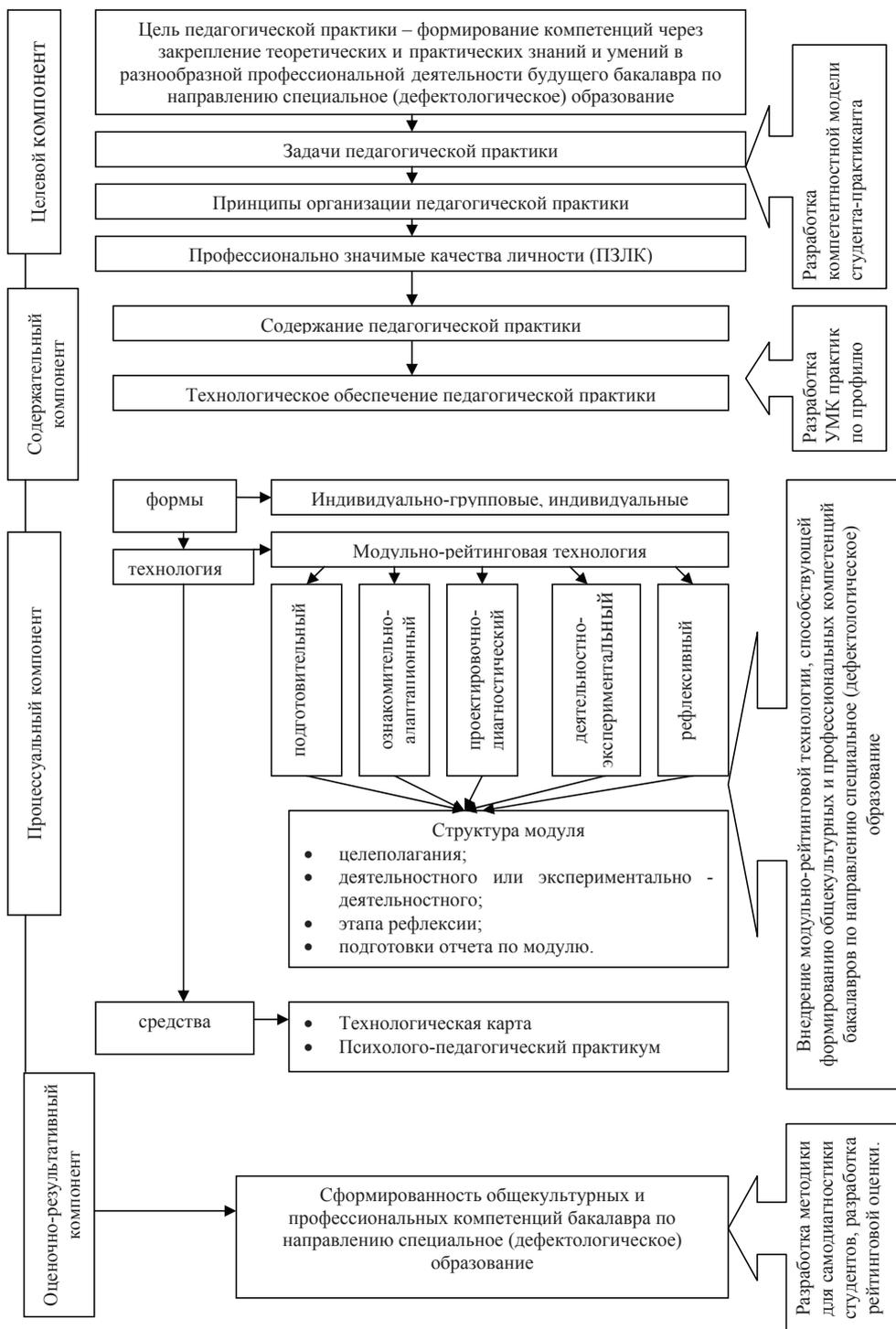


Рис. Модель организации педагогической практик студентов

Обобщающе-аналитический модуль направлен на рефлексию практики: индивидуальную - студентом собственной деятельности, деятельности сокурсников, организации практики; групповую - с педагогом-методистом образовательного учреждения (ОУ), коллективную на методическом совете, посвященном итогам педагогической практики. В ходе методического совета обсуждаются проблемы выступлений студентов на итоговой конференции и результаты практики с нескольких позиций: организации практики, качества социально-значимых дел студентов, результатов практики каждого студента. В дальнейшем на факультете проводится итоговая научно-практическая конференция, на которой студенты представляют доклады по наиболее интересным направлениям работы образовательного учреждения или обобщения опыта работы педагога-дефектолога, организуют выставку результатов практики в виде: портфолио студентов-практикантов; творческих проектов; презентаций «Моя педагогическая практика»; тематических фильмов, видеороликов.

Важным направлением по реализации выделенных задач стало создание четко структурированной педагогической модели организации педагогической практики студентов. В структуре модели нами выделено четыре компонента: целевой, со-

держательный, процессуальный, оценочно-результативный (рис.).

В ходе разработки и первичной апробации модели организации педагогической практики пришли к выводу о необходимости выделения инвариантной и вариативной составляющей, как в содержании, так и в технологии практики. Вариативный подход в данном случае объясняется необходимостью создать условия для удовлетворения индивидуальных запросов студентов.

Библиографический список

1. *Разенкова Н. Е.* Технология организации и проведения педагогической практики по специальности 030900 «Дошкольная педагогика и психология»: Пособие для студентов и преподавателей высших и средних учебных заведений. Ч. 1. – Новокузнецк: изд. – во КузГПА, 2006. – 207 с.
2. *Разенкова Н. Е.* Системно-деятельностный подход в организации педагогических практик студентов высших профессиональных учебных заведений // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. – С. 167-181.
3. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
4. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование. [Электронный ресурс]. URL: www.osu.ru/docs/bachelor/.../050700b.d...

Манузина Елена Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Алтайской государственной академии образования имени В. М. Шукшина, manuzina70@mail.ru, Бийск

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации педагогической практики в условиях бакалавриата. Одним из условий эффективной организации практики является педагогическое сопровождение студентов. В статье раскрыта сущность понятий «педагогическое сопровождение», «индивидуальные образовательные маршруты», представлены цели, модель и условия педагогического сопровождения профессионально-личностного развития студентов.

Ключевые слова: педагогическая практика, педагогическое сопровождение, личностное развитие.

Manuzina Elena Borisovna

Candidate of Pedagogical Sciences, associated professor of the Pedagogy department at The Shukshin Altai State Academy of Education, manuzina70@mail.ru, Biysk

PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS DURING TEACHING PRACTICE

Abstract. The article is devoted to the problem of organization of teaching practice under a Bachelor's programme. One of the requirements for a successful organization of practice is pedagogical support of students. The concepts of 'pedagogical support', 'individual educational approaches' are articulated. Aims, patterns and conditions of pedagogical support in professional and personal enhancement of students are observed in the article.

Keywords: teaching practice, pedagogical support, personal enhancement.

Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации основываются на идее радикального изменения и трансформации сложившихся форм обучения и воспитания в соответствии с новыми реалиями, что является важной научной проблемой. Решению данной проблемы в значительной мере способствует более глубокая интеграция теоретических знаний и педагогической практики в различных типах образовательных учреждений. Роль, содержание и организация педагогической практики в условиях ФГОС ВПО существенно меняется. Сравнительный анализ количества учебного времени, отведенного на педагогическую практику бакалавров и студентов-специалистов, показывает, что интенсивность подготовки бакалавров в процессе педагогической практики должна увеличиться пропорционально разнице учебного времени, в связи с этим необходимо дополнительное обоснование подходов, принципов и исследования ее организации.

Поскольку профессиональное формирование бакалавра неотделимо от его личност-

ного развития, то основными факторами его становления должны стать творческая индивидуальность и профессиональная компетентность на основе теоретической и практической подготовки.

Практическая подготовка будущего педагога осуществляется в процессе педагогической практики в образовательных учреждениях под руководством учителей-наставников и методистов вуза. Производственная практика в системе высшего профессионального образования является видом учебной деятельности, который предоставляет возможность моделировать собственное научное исследование, призванное помочь будущим педагогам развивать новое, проблемное видение системы образования, а также осваивать технологию исследовательских процедур. Такой подход к педагогической практике способствует развитию познавательного интереса, активности, возникновению желания самореализоваться в выбранной профессии.

Перспективным направлением в организации педагогической практики в со-

ответствии с требованиями ФГОС ВПО является психолого-педагогическое сопровождение студентов. Проблема психолого-педагогического сопровождения личности рассматривалась в исследованиях *Е. А. Бушковой*, *Н. Г. Ершовой*, *И. А. Липского*, *Б. И. Серсенбаевой*, *Г. И. Симоновой*, *Ю. В. Харлановой*, *В. А. Шишкиной* и др. Рассмотрим сущность ключевого понятия, этапы и условия реализации психолого-педагогического сопровождения.

Исследование этимологии термина «сопровождение» позволило рассматривать его как совместные действия (система, процесс, вид деятельности) людей по отношению друг к другу в их социальном окружении, осуществляемые ими во времени, в пространстве и в соответствии с присущими им ролями.

На уровне всеобщего сопровождение человека представляет собой его социальное взаимодействие с окружающими людьми, функциями воздействий которых является развитие этого человека на его жизненном пути, в разнообразных личных и социальных ситуациях. Такое сопровождение может носить различный характер, который в каждом конкретном случае определяется категорией «отдельное». Этот вывод подтверждается тем, что в практической деятельности и научной литературе встречаются понятия «медицинское сопровождение», «психологическое сопровождение», «научное сопровождение», «социально-педагогическое сопровождение» и др.

На уровне отдельного одним из таких видов сопровождения становится педагогическое сопровождение, которое, с одной стороны, несет в себе черты социального взаимодействия, но, с другой стороны, имеет свою специфику. Эта специфика заключается в педагогическом характере сопровождения, целью которого становится целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных педагогических систем (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном (структурном) оформлении. При этом существуют конкретные социальные роли, которые по отношению к ребенку проявляются в обществе как роли «родителей», «наставников», «руководителей», «учителей», «воспитателей» и т. д.

И. А. Липский отмечает, что педагогическое взаимодействие – процесс (система, вид деятельности), происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы, во времени, в конкретных институтах социума, и направленный на развитие личности ребенка. Педагогическое взаимодействие выступает как развивающийся и развивающий процесс, способствующий становлению личности воспитанника и совершенствующий личность педагога при неперменной руководящей роли авторитетного воспитателя [3, с. 282].

В педагогическом сопровождении функция развития человека конкретизируется в более частных функциях, соответственно присущих функциям той или иной педагогической системы. Более того, по мере детализации эти функции также конкретизируются до тех пор, пока не достигнут характера технологии действия, то есть педагогической технологии.

В связи с этим есть основания полагать, что содержание педагогического сопровождения развития личности реализуется посредством функций их воспитания, обучения и образования, каждая из которых оставляет свой след в человеке; реализуется на протяжении всей его жизни со спецификой проявления относительно конкретных социальных групп – детей, взрослых и пожилых и др.; имеет свое институциональное оформление; обеспечивается специально подготовленными кадрами. Такое понимание функций педагогического сопровождения отражает его функциональную сторону; с точки зрения структурной стороны они играют роль его форм. Так возникает педагогическое сопровождение студента в процессе обучения и воспитания как часть общего процесса педагогического сопровождения его развития.

На основе анализа педагогических исследований мы определяем психолого-педагогическое сопровождение как систему профессиональной деятельности преподавателя, направленную на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента в ситуации вузовского взаимодействия.

В современных педагогических исследованиях рассматриваются различные аспекты

педагогического сопровождения студентов. Так в работах Ю. В. Харлановой раскрыты проблемы проектирования и реализации компьютерного сопровождения процесса обучения в педагогическом вузе. Исследование посвящено вопросу использования электронных образовательных ресурсов в процессе обучения психологии. Компьютерное сопровождение рассматривается на двух ступенях: этап проектирования и этап реализации, которые делятся, в свою очередь, на ряд стадий. Автор строит свою технологию обучения психологии на таком средстве компьютерного сопровождения, как электронный учебник [4]. Е. А. Бушковская представляет подходы организации сопровождения процесса совершенствования педагогического мастерства, основанного на профессиональных знаниях междисциплинарности и непрерывном развитии личности учителя [1]. Однако необходимо проектирование целостной модели педагогического сопровождения студентов в процессе педагогической практики. Для решения данной проблемы необходимо определить цель педагогического сопровождения.

Главная цель педагогического сопровождения студента связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию. Опыт создания системы сопровождения показывает, что эта цель может быть реализована только тогда, когда достигается «стыковка» начальной и конечной целей деятельности по отношению к личности студента. Начальная цель взаимодействия – определение и формирование готовности студентов к обучению в вузе посредством интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих воздействий, выявление их индивидуальных особенностей как основы развития компетентности на первом этапе обучения в вузе. Конечная цель взаимодействия – формирование у студента психологической, профессиональной, творческой готовности к предстоящей профессионально-педагогической деятельности, профессиональному саморазвитию.

Модель педагогического сопровождения должна быть основана на взаимодействии преподавателя и студента и является динамичной, поскольку рассматривается не

только как образец, но и как действенный механизм, обеспечивающий эффективное профессионально-личностное развитие студентов на всех этапах обучения. Для каждого этапа обучения общие цели конкретизируются в виде комплекса конкретных задач, отражающих специфику содержания сопровождения. Основными этапами сопровождения студентов являются:

1. формирование профессионально-педагогической направленности личности студента;
2. формирование творческой готовности к педагогической деятельности;
3. формирование инновационной профессионально-педагогической позиции;

В педагогическом сопровождении могут быть выделены три взаимосвязанных компонента:

1. систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса студента и динамики его личностного развития в процессе обучения в вузе;
2. создание психолого-педагогических условий для развития личности студентов, их успешного обучения и профессионального развития. На основе данных психолого-педагогической диагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы развития студента, определяют условия его успешного обучения;
3. создание специальных психолого-педагогических условий для оказания помощи студентам, имеющим проблемы в обучении. Данное направление деятельности ориентировано на студентов, у которых выявлены определенные пробелы в усвоении учебного материала, в социальном поведении, в общении с преподавателями и сокурсниками, в повышенном уровне тревожности. Для оказания психолого-педагогической помощи таким студентам должна быть продумана система мероприятий, позволяющих им преодолеть или компенсировать возникшие проблемы.

С целью эффективной организации педагогической практики выявлены необходимые педагогические условия (внутренние и внешние):

- внутренние: модельное обоснование организации педагогической практики, вариативные программы практики в структуре учебных планов на факультетах, междисци-

плинарная интеграция, обеспечение системности научно-теоретических и прикладных компетенций бакалавров, а также их личностное развитие; проявление студентами активности и познавательной самостоятельности, принятие и осознание целей подготовки; – осуществление рефлексии; реализация системы поддержки талантливых студентов;

– внешние: создание условий для эффективного прохождения в научно-исследовательских и образовательных учреждениях всех видов практики студентов; участие бакалавров в конференциях, научно-практических семинарах, педагогических мастерских, заседаниях круглых столов и др.; разработано научно-методическое сопровождение профессиональной подготовки бакалавров в процессе педагогической практики в вузе (программа, учебно-методические пособия по организации практики и др.) [2, с. 7].

Основная идея обновления содержательной и процессуальной сторон педагогической практики образования состоит в том, что она должна стать индивидуализированной, функциональной и эффективной. Одним из способов реализации задачи индивидуализации образовательного процесса является разработка и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов студентов.

Обобщение материала по данной теме позволили сделать вывод о том, что в рамках педагогической практики реализуется индивидуальный образовательный маршрут, ориентированный на формирование студента себя как педагога. В основе маршрута этого типа четкая и определенная цель стать учителем. Получение образования связывается с приобретением знаний такого уровня и качества, который позволит достойно выполнять свои профессиональные обязанности.

Следовательно, разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута (программы) является одним из эффективных условий осуществления индивидуализированной помощи и психолого-педагогического сопровождения студентов в условиях педагогической практики.

Таким образом, педагогическое сопровождение студентов – это многоуровневое и полиморфное взаимодействие, основная функция которого состоит в стимулировании той индивидуальной совокупности личностно значимых потребностей субъекта образовательной деятельности, которая обуславливает его самореализацию.

В заключение необходимо отметить, что педагогическое сопровождение опирается на личностные приоритеты в профессиональном становлении специалистов в сфере образования, которые способствуют всестороннему профессиональному развитию будущего специалиста. В то же время в ходе профессионально-личностного становления развитие студентов как специалистов сливается в единый процесс с целостным формированием новообразования личности молодого человека – профессионализма. Целостное же становление происходит на основе самореализации в профессиональной среде, что позволяет выпускнику педагогического вуза быть конкурентоспособным специалистом.

Библиографический список

1. Бушкова Е. А. Организация сопровождения совершенствования педагогического мастерства, основанного на профессиональных знаниях междисциплинарности и непрерывном развитии личности учителя // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Вып. 1. – Серия: Рубрика: Педагогика и психология. – Томск, 2008. – С. 12-16.
2. Лазарева М. В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров в процессе педагогической практики в условиях вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: 2009. – 20 с.
3. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания (Воспитание как социальный институт) // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 280-287.
4. Харланова Ю. В. Проектирование и реализация компьютерного сопровождения процесса обучения психологии в педагогическом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Вып. 2. – Серия: Рубрика: Педагогика высшей школы. – Томск, 2010. – С. 44-48.

Кравченко Елена Владимировна

Руководитель учебно-производственной практики Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета, pmkravchenko@rambler.ru, Куйбышев

ПОРТФОЛИО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ*

Аннотация. В статье рассматривается активно внедряемая в практику образовательных учреждений технология портфолио. Автор предлагает модель портфолио студента в вузе как один из альтернативных методов оценочных технологий, основанных на использовании компетентностного подхода.

Ключевые слова: профильное обучение; портфолио студента; педагогическая практика; профессиональная компетентность; оценка компетентности.

Кравченко Елена Владимировна

Chief internship supervisor of Kuibyshev branch of the Novosibirsk state pedagogical university, pmkravchenko@rambler.ru, Kuibyshev

PORTFOLIO IN THE SYSTEM OF STUDENT'S PROFESSIONAL ACHIEVEMENTS

Abstract. The article deals with the problem of portfolio technology that has been actively put into practice of educational establishments. The author presents the model of student's portfolio at the university as one of the alternative methods of rating technologies based on the usage of competence approach.

Keywords: profile education; student's portfolio; school internship; professional competence; competence rate.

В условиях перехода к профильному обучению предъявляются новые требования к учителю профильной школы, а соответственно и к подготовке студентов педагогических вузов, наполняя содержание обучения дополнительными характеристиками. Л.В. Королева, М.Ю. Королев, Н.И. Одинцова, Н.С. Пурышева и И.М. Смирнова выделяют два условных блока в подготовке студентов: предпрофильный и профильный [см., напр., 2] В соответствии с тем, что первый этап профильного обучения на старшей ступени общего образования предваряется предпрофильной подготовкой.

В первом, предпрофильном, блоке заключены следующие направления подготовки студентов:

1) проведение курсов по выбору: а) предметных (направлены на расширение знаний учащихся по определенному предмету); б) ориентационных (должны способствовать

самоопределению учащихся по отношению профиля обучения в старших классах);

2) построение коллекций индивидуальных достижений учащихся («портфолио»): а) «портфолио документов» (олимпиады, различные конкурсы, тестирования и т.п.); б) «портфолио работ» (творческие, проектные, исследовательские работы учащихся); в) «портфолио отзывов» (различные характеристики отношения учащихся к соответствующим видам деятельности).

Во втором, профильном, блоке направление подготовки студентов определяется дифференциацией содержания учебных предметов: 1) базовых (носят общеобразовательный характер, отражают для всех школьников обязательную, инвариантную часть обучения); 2) профильных (обеспечивают углубленное изучение определенного предмета, ориентированы на подготовку выпускника школы к последующему про-

* Работа выполнена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012-2016 гг., проект 2.3.1.

фессиональному обучению в выбранном направлении, вариационная часть обучения); 3) элективных (курсы по выбору). В отличие от факультативных курсов элективные курсы обязательны для всех старшеклассников. Они должны обеспечить удовлетворение индивидуальных запросов, склонностей, интересов учащихся.

Подготовка будущего учителя профильной школы заключается не только в формировании новых профессиональных умений, но и в постоянном накоплении опыта творческого решения педагогических задач, в постоянном повышении уровня познавательной и организационной самостоятельности в учебной деятельности, а также в процессе самообразования. Учитывая особенности организации профильного обучения, самостоятельная работа обеспечивает рефлексивный характер учебной деятельности, управляемый характер познавательной деятельности и креативный характер педагогической деятельности.

На наш взгляд, вторым шагом в подготовке студентов следует считать работу над собственным портфолио, где более выраженными становятся такие компоненты образовательной деятельности, как обработка и структурирование информации, формируются навыки отбора, содержания, самооценки и самопрезентации.

Портфолио – это коллекция работ за определенный период времени (семестр или учебный год), которая оценивается либо с точки зрения прогресса обучающегося, либо с точки зрения соответствия учебной программе. «Использование портфолио в учебном процессе способствует развитию у студентов навыков методической работы с различными видами учебной и профессиональной информации, систематизации профессиональных знаний, формированию профессиональной рефлексии» [4, с.168]. Смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении человеком своих знаний, умению адекватно оценивать собственные достижения и возможности, делать необходимые выводы относительно собственного самосовершенствования.

Основной целью создания портфолио является анализ и представление значимых результатов процессов профессионального и личностного становления будущего

специалиста, обеспечение мониторинга культурно-образовательного роста студента. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые студентом в разнообразных видах деятельности: учебной, воспитательной, творческой, самообразовательной.

К. Э. Безукладников и М. М. Шалашова предлагают ввести в педагогическом вузе работу студентов над личным портфолио с самого начала обучения [1; 6]. Это дает возможность получить обозримую программу своего профессионального становления, увидеть ступени формирования, необходимых для будущего учителя компетенций и настроит на серьезную работу для достижения успехов в учебной деятельности и стремление к постоянному самосовершенствованию. По мнению К. Э. Безукладникова использование портфолио способствует динамичности (готовность включаться активные формы работы, перестраиваться на ходу и действовать самостоятельно), саморазвитию, целостности (результат учебной деятельности в вузе становится формирование профессиональных компетенций учителя иностранного языка) и критериальности оценивания результатов [1]. М. М. Шалашова считает анализ портфолио студента эффективным средством оценки компетентности, в структуру которого входят: результаты защиты курсовых и выпускной квалификационной работы с указанием темы и краткого описания исследования; результаты защиты научно-исследовательских работ; результаты других видов деятельности: участие в выставках, конкурсах, техническое творчество и др.; результаты и продолжительность обучения на элективных курсах; результаты педагогической практики; сведения об участии в олимпиадах, конкурсах, конференциях, учебных семинарах и достигнутый результат; спортивные и иные достижения [6].

Ведение портфолио осуществляется самим студентом в печатном (папка-накопитель с файлами) или электронном виде. Каждый отдельный материал, включенный в портфолио за время обучения в образовательном учреждении, датируется. Фиксация образовательных результатов осуществляется систематически. По окончании учебного семестра (учебного года) изменения содержания вносятся в электронном

виде в дублирующий экземпляр портфолио на обучающей кафедре.

Портфолио студентов в дальнейшем служит основой для составления резюме выпускника при поиске работы, при продолжении образования и др. Портфолио формируется студентом на добровольных началах. Тем не менее, рекомендательный характер составления портфолио не исключает значимости данной процедуры. Портфолио позволяет студенту профессионально подойти к оценке собственных достижений, выстроить личностно-творческую траекторию успешности, что является важной составляющей рейтинга будущего специалиста на рынке труда.

В современных условиях возрастает потребность в профессиональной инициативе, ценится творческий, а не репродуктивный характер отношения будущего педагога к своей профессиональной деятельности. По мнению Г. В. Сороковых, И. В. Шумовой «основной проблемой педагогической практики является как недостаточно ясное осознание студентами своих целей и задач, так и неспособность адекватно рефлексировать свою деятельность» [5, с.56]. Педагогическая практика в вузах служит связующим звеном между теоретическим обучением студентов и их будущей самостоятельной работой в школе, а также призвана осуществлять подготовку студентов к педагогической деятельности, вооружать их комплексом умений и навыков, творчески осуществлять все виды учебно-воспитательной работы.

Системное применение портфолио, как аналитико-оценочной технологии, обеспечивает качественное накопление информации, необходимой для своевременной фиксации реальных изменений и роста профессионального мастерства будущего педагога. Ведение портфолио является творческой работой, позволяющей студенту реально представить свой образовательный уровень, увидеть резервы, определить направления профессионального самосовершенствования. Кроме того, данная технология, может использоваться как инструмент

стимулирования студента (возможность выбора базового учреждения для прохождения педагогической практики, участия в студенческих научно-практических конференциях, публикация результатов научных исследований, трудоустройство и т.д.). Следовательно, организованная системная диагностика профессионально-личностного развития будущего специалиста позволяет на практике реализовать индивидуально-ориентированный подход к качественной оценке результатов образовательной и воспитательной деятельности образовательного учреждения.

Таким образом, формирование портфолио является творческой работой, позволяющей на основе всестороннего системного осмысления проанализировать и обобщить результаты своей профессиональной деятельности, что, несомненно, является способом определения направлений и стимулом дальнейшего профессионального развития.

Библиографический список

1. Безукладников К. Э. Профессиональный портфолио как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8. – С.66–70.
2. Королева Л. В. О подготовке учителя к преподаванию в условиях профильного обучения // Наука и школа. – 2006. – № 6. – С.32–35.
3. Лизунова Л. Р. Учебно-методические материалы. Портфолио студента (примерное положение). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.logopunkt.ru/umm1.htm>. (дата обращения: 04.04.2012).
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, шк. педагогов и вузовских преподавателей : рекомендовано М-вом образования и науки РФ / под общ. ред. Н. В. Боровской. – Москва: КноРус, 2011. – 432 с.
5. Сороковых Г. В. Методический портфель студента-практиканта как способ формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С.54–58.
6. Шалашова М. М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов // Педагогика. – 2008. – №7. – С.54–59.

УДК 378.134

Мелёхина Елена Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета, elenam@fgo.nstu.ru, Новосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального развития преподавателей вуза с целью соответствия требованиям, предъявляемым политикой реформирования Российского высшего образования на современном этапе развития общества. Обосновывается необходимость формирования мотивации преподавателей к реформированию собственной деятельности и создания определенных педагогических условий, способствующих профессиональному развитию.

Ключевые слова: преподаватель вуза, профессиональное развитие, педагогические условия, мотивация, целеполагание, рефлексия, обратная связь, диагностика результатов.

Melekhina Elena Anatolievna

Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Foreign Languages department for the Humanities, Novosibirsk State Technical University, elenam@fgo.nstu.ru, Novosibirsk

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR UNIVERSITY TEACHERS

Abstract. The article deals with the problem of professional development of university teachers to meet the requirements of educational reform undergoing in the Russian Federation. Teachers motivation is considered to be the most important factor in stimulating the process of professional development. Specific conditions necessary for this process are discussed.

Keywords: university teacher, professional development, pedagogical conditions, motivation, goal-setting, reflection, feedback, results diagnostics.

Реформирование образования, независимо от механизмов осуществления – изменения образовательных стандартов, реструктурирования образовательных учреждений, перераспределения часов, отводимых на изучение дисциплин, и т.д. – инициируется с целью получения результата, наиболее соответствующего социальным и экономическим условиям функционирования государства в определенный исторический период. Иными словами, реформа предполагает получение качественно иного выпускника образовательной программы школы или вуза, обладающего набором знаний и компетенций, удовлетворяющим потребностям рынка труда. Однако несмотря на значительные усилия, предпринимаемые администрация

ми и исполнителями разного уровня, а также существенными финансовыми затратами на переобучение педагогов, покупку дорогого оборудования и методического обеспечения, мало что меняется в методах и способах взаимодействия педагогов и обучаемых в школьных классах и вузовских аудиториях.

Характеризуя состояние современного вузовского образования, Л.Ф. Вязникова отмечает наличие парадокса, заключающегося в том, что меняются учебные заведения, содержание учебных предметов (дисциплин) и формы их преподавания, но неизменной остается сама педагогическая установка у многих преподавателей, ее идентификационная матрица, хотя у участников образовательного процесса создается иллюзия

изменений. Значимой для общества, по её мнению, является социокультурная функция образования, а именно, социализация личности, передача социального опыта. На практике «большинство преподавателей ориентировано на *объективную* (материальную) реальность – *знания*, на вполне структурируемую «модель» специалиста, игнорируя *субъективную* реальность человека познающего» [1, с. 59].

Ещё в 20-х годах прошлого века Л.С. Выготский писал, что там, где педагог выступает в роли «простого насоса, накачивающего ученика знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией... Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление» [2, с. 387]. При этом известный ученый подчеркивал, что для того, чтобы дать направление обучаемому развиваться, педагог сам должен быть высоко развитой личностью и знать гораздо больше («в сто раз больше») того, чем ему приходится давать.

Создать условия, при которых студента воспринимали бы как равноправного субъекта образовательного процесса, и получить качественно новый образовательный результат в виде компетентного конкурентоспособного выпускника невозможно без «реформирования» педагога. Можно оснастить каждый школьный кабинет или вузовскую аудиторию мультимедийными досками, компьютерами с высокоскоростным выходом в Интернет, обучить преподавателей работать с новым оборудованием и не получить искомый результат. Преподаватель в присутствии коллег или комиссии продемонстрирует возможности техники и новой методики, а в отсутствии проверяющих вернется к привычному для него, монотонному изложению материала, заученного наизусть за многие годы практики. Или, как это случается, «передоверит» всё обучение компьютеру, отправив студентов в произвольную навигацию по бескрайним просторам «мировой паутины» на протяжении всего занятия. И кто упрекнет его в том, что дорогое оборудование не используется во время занятия? Правда, и в первом, и во втором случае сложно будет получить результат, ради которого затевалась реформа. Педагог,

в силу собственной ограниченности, о которой говорил Л.С. Выготский, просто не осознает проблем, вследствие чего, не видит необходимость перемен или в силу ряда причин не мотивирован к изменениям в своей профессиональной деятельности.

Существуют разные взгляды на способы повышения мотивации педагогов к реформированию собственной деятельности:

- повышение уровня оплаты труда педагогов для стимулирования внедрения инноваций;
- организация обучения по работе с новым оборудованием и технологиями обучения через курсы повышения квалификации;
- внедрение системы менеджмента качества со строгой отчетностью в соответствии с утвержденными стандартами, и т.д.

Все вышеприведенные способы, несомненно, мотивируют педагогов к изменению в работе с ориентацией на получение желаемых результатов обучения, однако данный вид мотивации имеет внешний характер. Что касается внутренней мотивации, то, характеризуя мотивы к выполнению педагогической деятельности, педагоги и психологи говорят о мотиве власти, ориентированном на помощь другим через знания. При этом под оказанием помощи могут пониматься любые целенаправленные на благополучие других людей действия, что является созвучным гуманистической трактовке мотивации обучения [3]. Внутренняя мотивация помогает педагогу добиваться высоких результатов даже в отсутствии внешней. Достаточно вспомнить ситуацию с оплатой труда в образовании в начале 90-х, когда в профессии оставались только преданные своему делу педагоги.

Сознательное движение к более успешным показателям в педагогической деятельности определяется потребностью в профессиональном развитии, реализующимся при выполнении следующих педагогических условий:

- 1) осознания педагогами необходимости перемен;
- 2) наличия ресурсов и готовности администрации поддержать инициативу педагогов;
- 3) целеполагания и выбора модели профессионального развития;
- 4) организации обратной связи и поддержки в случае возникновения затруднений;

5) наличия методики диагностирования результатов профессионального развития.

Рассмотри подробнее каждое из условий.

1. *Осознание педагогами необходимости перемен.* Согласно А. Ундерхиллу, профессиональное развитие преподавателя можно рассматривать как движение от «неосознаваемой некомпетентности» - ‘unconscious incompetence’ (преподаватель не видит затруднений, не понимает, что делает что-то не так) к «неосознаваемой/ автоматической компетентности» - ‘unconscious competence’ (преподаватель настолько компетентен, что, не задумываясь, легко и успешно справляется с профессиональными задачами) [5, с. 76].

Для того, чтобы появилось стремление достичь высокого уровня профессионализма, преподавателю необходимо осознать проблему, а именно недостаток собственных знаний, умений, навыков, и предпринять меры к её решению. В понимании необходимости изменения профессиональной деятельности преподавателю могут помочь результаты успеваемости обучаемых, изучение нормативных документов, чтение методической литературы, анкеты оценки затруднений собственной деятельности, анкеты оценки деятельности преподавателя студентами, посещение занятий коллег, научно-методических семинаров и конференций.

В современном образовательном процессе для преподавателя важно понимать тенденции его развития, а именно:

- смещение фокуса педагогического внимания с учебного материала на личность обучающегося;

- наличие современных образовательных технологий, обеспечивающих многообразие средств и методов, способствующих реализации целей и задач, как отдельных курсов, так и персональных целей обучающихся;

- изменение образовательного контекста, заключающееся в приближении его к реальным профессиональным ситуациям, а также наполнении личностным смыслом для каждого обучающегося.

Переход на образовательные стандарты третьего поколения в системе вузовского образования предполагает организацию обучения на принципах компетентностно-деятельностного подхода, что влечет за собой изменение содержания и форм работы.

Традиционные лекции с «начитыванием» информации и семинарские занятия с «воспроизведением» рассказанного преподавателем материала должны уступить место полноценному междисциплинарному общению. Это также требует от преподавателей пересмотра собственной деятельности и внедрения активных форм обучения.

2. Что касается второго условия, то результативность профессионального развития преподавателей в значительной степени зависит от *ресурсной базы вуза* (развитой инфраструктуры, кадрового и информационного обеспечения) А также от того, какое значение придает этому развитию администрация учебного заведения, в котором преподаватели работают. Если администрация не создает педагогам условия, при которых каждый имеет возможность достижения успеха, придающего уверенность в собственных силах и способностях, то потребность в профессиональном развитии пропадает.

Готовность администрации поддержать инициативу, организовать обучение, пригласить специалистов, купить необходимые средства обучения, помочь с аспирантурой, стажировками, публикациями, и пр., способствует созданию среды, благоприятной для профессионального роста.

Говоря об администрации, необходимо учитывать все её уровни, так как случается, что в учебном заведении в целом условия для развития созданы, а на уровне подразделения руководитель не заинтересован в росте коллег, усматривая в этом нежелательную конкуренцию и угрозу своему положению как руководителя. Такой руководитель, чтобы не выбиваться из контекста всей организации, может декларировать развитие, которое на самом деле окажется не более чем ИБД – имитацией бурной деятельности. Любая инициатива, исходящая от преподавателя, будет непосредственно пресекаться под различными предлогами или опосредованно переключаться на разрешение каких-либо срочно возникающих проблем.

Несомненно, чтобы поддерживать своих подчиненных в желании расти профессионально, руководитель сам должен не останавливаться на достигнутом, а реальными достижениями оправдывать свое положение лидера. Такая позиция не только позволит

обеспечить необходимые условия развития, но и будет служить примером для подражания, мотивируя преподавателей к освоению нового на благо профессиональной деятельности.

Преподавателю же, в свою очередь, необходимо понимать, что его интересы не должны вступать в противоречие с интересами развития организации, в которой он или она работает, и не требовать поддержки в развитии тех умений и навыков, которые не согласуются с его непосредственными должностными обязанностями и специализацией преподаваемой дисциплины.

3. *Целеполагание* в образовании определяет логику его развития. Являясь компонентом системы образования, цель придает системность деятельности преподавателя. Ею определяется содержание, характер и динамика профессионального развития, а также выбираются средства и методы.

Целеполагание по своей природе основано, на действии механизма рефлексивной самооценки, касающейся успехов и неудач в прошлом, а также испытываемых затруднений в текущей деятельности. Поэтому на постановку целей влияет тот факт, что преподаватель имеет сложившийся и развивающийся профессиональный опыт работы, владеет специфическими приемами, умениями и навыками, осуществляет самоанализ и самооценку образовательной и профессиональной деятельности. Являясь субъектом целеполагания в профессиональном развитии, преподаватель исходит из собственных потребностей и способностей, а также сформировавшихся на основе прошлого опыта стратегий обучения. Субъектность ставит преподавателя в положение человека, ответственного за свои достижения, поскольку самоутверждение человека как личности, непосредственно связано с изменением эффективности поведения в процессе достижения результатов, что возможно только в том случае, когда человек ощущает подконтрольность того, что он делает, и считает результат своего действия зависящим от собственного старания. Успешность профессионального развития растет, если у преподавателя есть свобода выбора в способах достижения цели.

Что касается выбора модели профессионального развития, то, в соответствии с це-

лями, индивидуальными предпочтениями и занятостью, преподаватель может выбрать как интенсивные, так и экстенсивные по времени, с отрывом или без отрыва от производства, индивидуальные или групповые формы обучения, исследования, повышения квалификации, и т.п.

4. Наличие *обратной связи* в процессе профессионального развития преподавателя позволяет решить две задачи: оказать помощь в случае возникшего затруднения и измерить достижения. В первом случае через анкетирование, беседу или рефлексивную оценку на прошедший семинар, тренинг, курс повышения квалификации, и т.п., тренер, методист или организатор может получить необходимую информацию о соответствии обучения ожиданиям обучающихся, релевантности содержания целям обучения, затруднениях, возникших в ходе выполнения заданий. Гибкость в подходе к изменениям в обучении в соответствии с потребностями обучающихся и своевременность оказания помощи в случае возникающих затруднений в значительной степени способствуют поддержанию мотивации к процессу профессионального развития. У преподавателя формируется понимание значимости того, что он делает, и ощущение уверенности в достижении успеха.

Особенно важное значение для оценки своих успехов и неудач имеет педагогическая рефлексия, которую принято считать неотъемлемой составляющей профессионально-педагогических умений, влияющей на развитие профессиональной компетенции. Исследователи сходятся во мнении, что умение рефлексировать помогает педагогу найти индивидуальный стиль профессиональной деятельности, позволяет достигнуть адекватной профессионально-личностной самооценки, прогнозировать и анализировать результаты своей деятельности, повышает уровень самоорганизации.

5. Общеизвестно, что в учебном процессе установка обучающегося на цель/результат в значительной степени формируется под влиянием *контроля и оценки*. Профессиональное развитие должно быть измеряемым. Конечно, сложно одновременно измерить сформированность таких профессиональных компетенций как, например, «готовность к систематизации, обобщению

и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области» или «способность формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики» [4, с. 6]. Такие компетенции проявляются в течение всей профессиональной деятельности. Однако многое можно и необходимо измерять для правильного понимания того, где преподаватель находится относительно своих коллег и как новые результаты соотносятся с предыдущими собственными. Курсы повышения квалификации, как правило, завершаются выпускными работами, за выполнение которых выдаются сертификаты об успешном окончании, сдача международных экзаменов (в случае с преподавателями иностранных языков) сертификатом подтверждает уровень предметной компетенции, научно-исследовательская работа в аспирантуре заканчивается защитой диссертации с получением диплома, дальнейшие исследования отражаются в количестве и качестве публикаций. Непосредственно результаты профессионального развития преподавателя могут наблюдаться коллегами во время посещения проводимых им занятий или мастер-классов, опосредованно через достижения его обучаемых.

Дважды в год преподаватели вузов отчитываются на кафедре по итогам работы в семестре, заполняя индивидуальные планы количественными показателями результатов своей деятельности. Администрация вуза может устанавливать собственные критерии оценки деятельности кафедр, также количественно оценивая результаты проведенных мероприятий, публикаций, защит диссертаций, объемов НИР, и прочих показателей.

Для качественной оценки деятельности преподавателя учеными предлагались различные методики по критериям оценки обучающей деятельности, функционального аспекта деятельности, свойств личности, и т.п. В средних школах используются раз-

личные формы самоанализа, учитывающие разные показатели деятельности преподавателя.

Наиболее полно отражающим динамику развития преподавателя, на наш взгляд, является ведение портфолио, как специально-го системного сбора документов и прочей значимой информации, выступающего способом рефлексивной оценки собственной деятельности и представления ее результатов для подтверждения сформированности профессиональных компетентностей.

В заключении следует подчеркнуть, что реформирование образования, включая высшее, среди прочих значимых составляющих существенно зависит от того, насколько преподаватели мотивированы стать субъектами изменения собственной деятельности. Формирование внутренней мотивации возможно через профессиональное развитие преподавателя вуза, реализуемое при создании определенных педагогических условий, а именно: средств диагностики проблем, поддержки администрации вуза, целеполагания и гибкости в предложении моделей профессионального развития и видов обратной связи, а также методики оценки достижений.

Библиографический список

1. *Вязникова Л. Ф.* Взаимодействие преподавателя и студента как фактор духовного развития субъектов образовательного процесса: психолого-педагогические парадоксы // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – 2010. – № 11. – С. 58-63.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671 с.
3. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100-Педагогическое образование – [Электронный ресурс] – URL - <http://www.fgosvpo.ru/>.
5. *Underhill A.* The role of groups in developing teacher self-awareness. – ELT Journal. – 46/1. – 1992. – 176 p.

Игонина Галина Викторовна

Кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков технических факультетов Новосибирского Государственного Технического Университета, gala_igonina@mail.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье акцентируется внимание на необходимости обучения студентов инженерных специальностей эффективной, значимой коммуникации с представителями различных культур, как в официальной, так и в неформальной обстановке. Анализируются документы Совета Европы о подготовке современного специалиста, а также эволюция термина «коммуникативная компетенция» и корреляция данного термина с понятием «компетентность». В статье поднимается проблема недостаточного соответствия содержания курса по иностранному языку для специальных целей потребностям студентов инженерных специальностей.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, компетентность, продуктивное общение, английский язык для специальных целей, аутентичное оценивание, аутентичное задание, интегративный подход, автономия обучающегося, эффективные стратегии обучения, обратная связь, речевой регистр, индивидуальный подход.

Igonina Galina Viktorovna

Candidate of Philosophical Sciences, Docent of the International Languages Department of Engineering Faculties of Novosibirsk State Technical University, gala_igonina@mail.ru, Novosibirsk

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE WHILE TEACHING ENGLISH TO THE STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALITIES

Abstract. The article emphasizes the necessity of teaching meaningful efficient communication with representatives of different cultures to the students of engineering specialities while delivering ESP course. The article focuses on the recommendations of the European Council documents concerning modern specialist's training. There is regarded the correlation of different approaches to the terms "competence" and "competency". There is pointed out in the article the insufficient meeting of engineering students' needs while their studying the ESP course.

Keywords: communicative competence, competency, efficient communication, ESP, authentic assessment, authentic task, integrative approach, autonomous learning, feedback, individual approach, register

Глобальные мировые процессы оказывают влияние не только на материальную сферу человеческой деятельности, изменяя орудия и предмет труда, затрагивая социальную стратификацию общества. Существенным изменениям также подвергается духовная сфера жизни. Нарастает напряжение в обществе из-за различного отношения, а порой и противоречивого толкования феномена ценностей. Ситуацию усугубляют всё возрастающие темпы перемен, практически не оставляющие времени на осмысление происходящего. Перемены накатывают мощно, внезапно, смывая былой жизненный уклад, ставя новые задачи, не имевшие аналогов в прошлом. Об этом, всё ускоряющемся ходе истории Э. Тоффлер писал в начале 80-х годов прошлого столетия: «Третья волна

пронесётся по истории и исчерпает себя за несколько десятилетий, разбивая вдребезги наши семьи, раскачивая нашу экономику, парализуя наши политические системы, потрясая до основания наши ценности» [6].

В таких условиях требуются фундаментальные преобразования не только в преподавании отдельных дисциплин, но и в концепции воспитательно-образовательной модели в целом. Однако не секрет, что порой образовательным реформам, препятствует консерватизм самой системы образования, не позволяющий разглядеть тех проблем, которые непрерывно возникают из-за быстро меняющихся условий жизни.

Термин *коммуникативная компетенция*, появившийся около 40 лет назад, благодаря Д. Хаймсу, вызывает множество вопросов и

дискуссий среди представителей российского педагогического сообщества, несмотря на его активное употребление. В самом деле, можем ли мы утверждать, что большинство современных учителей средних общеобразовательных учебных заведений и преподавателей вузов являют собой пример эффективной коммуникации? Насколько высок уровень коммуникативной компетенции у человека, который всегда со всеми соглашается?

Порой коммуникативная компетенция на уровне обыденного сознания ассоциируется с конформным поведением. В тоже время участвовавшие конфликты между сотрудниками одной компании, говорящими на одном и том же языке, по – видимому, свидетельствуют о конфликте ценностей и интересов сопряжённом с отсутствием навыков коммуникативной компетенции.

Яркой иллюстрацией данного положения вещей может служить статья Кристофера Ёрли и Элайн Мосаковки о культурном интеллекте: “Companies, too, have cultures, often very distinctive; anyone who joins a new company spends the first few weeks deciphering its cultural code. Within any large company there are sparring subcultures as well: The sales force can’t talk to engineers, and the PR people lose patience with the lawyers. Departments, divisions, professions, geographical regions – each has a constellation of manners, meanings, histories, and values that will confuse the interloper and cause him or her to stumble. Unless, that is, he or she has a high CQ” [3].

Данный отрывок можно перевести следующим образом: « В компаниях также зачастую весьма отчётливо прослеживается наличие различных культур. Каждый, кто устраивается на работу в компанию, вынужден потратить первые несколько недель на расшифровывание её культурного кода. Кроме того, в недрах каждой большой компании можно обнаружить немало противоборствующих субкультур. В результате чего отдел продаж не способен договориться с инженерами, а сотрудники отдела по связям с общественностью теряют выдержку при работе с юристами. Отделы, подразделения, профессии, географические регионы – каждая структурная единица представляет собой совокупность манер, скрытых значений, историй и ценностей, способных смутить любого незваного гостя, заставив его потер-

петь полное фиаско, если только пришелец не обладает высоким культурным коэффициентом».

О необходимости для современного индивида сопрягать в своём сознании ценности различных культур прошлого и настоящего, о необходимости смены образовательной парадигмы, логики и философии образования немало написано также российскими авторами.

Обратившись к пяти базовым компетенциям, на которых акцентируется внимание в документах Совета Европы, можно отчётливо проследить иерархию данных компетенций. По-видимому, неслучайно *социальные и политические компетенции* возглавляют список. За ними следуют *компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе*. И только потом называются *компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, новыми технологиями, а также компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь*. Актуальность данной проблемы и дискуссии на образовательных форумах привели к дифференциации понятий «компетенция» и «компетентность». Коммуникативная компетентность, по определению современных учёных, исследователей в области методики преподавания иностранных языков, представляет собой довольно широкий спектр умений и навыков индивида способствующих успешной коммуникации с представителями различных культур. Характерной чертой коммуникативной компетентности является интеграция различного рода знаний, которыми владеет конкретный индивид наряду с языковой компетенцией. Однако, если языковая компетенция успешно поддаётся измерению в тестовой форме, измерить уровень коммуникативной компетентности довольно сложно [1].

Преподавание английского языка для специальных целей также привлекает к себе всё более пристальное внимание. Более интенсивной становится коммуникация на английском языке как языке международного общения. У преподавателей ESP появляется выбор учебных пособий, Интернет ресурсов, но при этом перед академической общественностью встают новые нелёгкие проблемы. Одна из которых парадоксальным образом связана именно с расширением

выбора и разнообразия существующих курсов, а также с появлением возможности для студентов проходить элективные курсы.

Как остроумно заметила Pauline Robinson, автор популярного методического пособия по обучению английскому языку для специальных целей: «Given the great variety of contexts and of ESP courses around the world today, perhaps what we are really involved in as ESP practitioners is not so much teaching English for specific purposes but teaching English to specified people» [5].

Действительно, как правило, группа студентов инженерных специальностей пришедших изучать английский язык для специальных целей состоит не только из представителей разных технических факультетов, но также из обучающихся на этих факультетах разным специальностям курсантов. Данный факт ставит всех участников воспитательно-образовательного процесса перед необходимостью прийти к определённом соглашению по поводу содержания программы курса по ESP для данной конкретной группы на период обучения. Ключевым вопросом становится - «What do all of you have in common as engineering specialists?» – «Что общего у всех вас как представителей инженерных специальностей?» После работы в группах или в парах, студенты в различной последовательности обычно называют следующие опции для изучения в рамках программы по ESP:

- 1) общения с коллегами – представителями других культур;
- 2) чтение технической документации;
- 3) разработка технических проектов;
- 4) использование различных источников энергии;
- 5) экология;
- 6) нанотехнологии;
- 7) участие в конференциях, выставках;
- 8) покупка и продажа оборудования;
- 9) соблюдение правил техники безопасности;
- 10) повышение профессиональной квалификации.

После того как определено содержание программы курса, необходимо осознать, какие языковые навыки потребуют наиболее пристального внимания: чтение, письмо, аудирование или говорение. Кроме того, в данном случае речь идёт не только о форми-

ровании коммуникативной компетенции, а о гораздо более сложном феномене – *коммуникативной компетентности*, представляющей собой довольно широкий спектр умений и навыков индивида способствующих успешной коммуникации с представителями различных культур. Как было отмечено выше.

Акцентируя внимание на *коммуникативной компетентности*, следует остановиться также и на интегративном подходе, особенно важном при обучении иностранному языку для специальных целей. Проектные задания или Task Based Learning (TBL) помогают комплексно и продуктивно подойти к решению проблемы обучения иностранному языку для специальных целей.

Данные задания имеют следующую структуру : pre-task; the task cycle, and the language focus.

Pre-Task. На данном этапе преподаватель знакомит студентов с моделью будущего задания, даёт инструкции по его выполнению, предлагает лексику и грамматические структуры, которые возможно понадобятся при выполнении задания.

Task: Во время выполнения задания студенты работают в небольших группах или в парах. Преподаватель исполняет роль консультанта или советника.

Planning: Выполнив задание, студенты готовят устный или письменный отчёт чтобы представить его перед всем классом или группой.

Report: Студенты выступают с отчётом о выполнении задания перед всем классом (группой), получая отзывы о проделанной работе, как от преподавателя, так и от других студентов. Сами выступающие также дают отзывы о проектном задании и качестве его выполнения другими студентами.

Practice: Заключительная стадия проектного задания предназначена для того, чтобы вновь акцентировать внимание на анализе ключевой лексики и грамматических структур, необходимых для успешного выполнения данного проектного задания. После выполненного проекта студенты намного лучше представляют, в каком контексте следует использовать языковой материал, и какая последовательность применения данного лингвистического материала наиболее целесообразна.

Важно отметить, что проектные задания, основанные на интегративном подходе, на-

ценные на эффективное использование языковых средств, требуют также иного подхода к оцениванию деятельности студентов.

Одним из таких подходов является *аутентичное оценивание* которое применяется в практико-ориентированном образовании и предусматривает оценивание сформированности умений и навыков студентов в условиях помещения их в ситуацию, максимально приближенную к реальной жизни – повседневной или профессиональной. Майкл О’Малли, автор одной из наиболее знаменитых книг по аутентичному оцениванию, отмечал, что оценивание является аутентичным если его результаты могут быть использованы для анализа и разработки более эффективных индивидуальных стратегий обучения каждого конкретного студента, для разработки более информативных инструкций по выполнению заданий являющихся своеобразными «контрольными точками» в процессе обучения [4].

Аутентичное оценивание, являясь более трудоёмким и затратным по времени, в гораздо большей степени способствует повышению мотивации студентов и школьников в изучении иностранного языка, чем традиционные учительские или стандартизированные тесты с заданиями на множественный выбор. И это неудивительно, Интернет, большая доступность общения с представителями других культур позволяют студентам довольно быстро убедиться в значимости и продуктивности, затраченных ими усилий на обучение, а также удостовериться в том, насколько адекватно оценены их умения и навыки преподавателем.

Важно, на наш взгляд, научить студентов самооцениваю (*self assessment*), а также умению тактично анализировать результат работы своих сверстников, обучающихся в той же группе (*peer assessment*).

Коммуникативный подход при обучении иностранным языкам в рамках российской воспитательно-образовательной системы пока ещё находится в начале своего пути. Традиции грамматико-переводного метода прочно укоренились в сознании педагогической общественности за несколько предшествующих десятилетий. Современные иностранные языки в Советском Союзе изучались также как мёртвые: латынь или древ-

негреческий, как остроумно заметила Светлана Григорьевна Тер-Минасова в своей книге «Язык и межкультурная коммуникация» [2].

Кроме того, все контрольные акции, проверяющие уровень владения языком, в основном были построены на грамматических и лексических заданиях, и в большинстве своём носили репродуктивный характер.

В настоящее время мы располагаем более благоприятными возможностями для применения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, неограниченную помощь в этом оказывают Интернет технологии. Английский язык всё больше становится языком глобального общения, в результате чего общение с носителями языка становится более доступным. Студенты и преподаватели имеют возможность сдавать международные экзамены по английскому языку, например, такие как IELTS или TOEFL. Это оказывает благоприятное воздействие на уровень и качество владения языком.

Но самое главное, на наш взгляд, это то, что постепенно меняется цель обучения иностранному языку, акцент всё больше смещается от организационных форм языка (грамматики, лексики) к тому, чему эти формы призваны служить – продуктивному, полноценному общению.

Библиографический список

1. Структура и содержание образовательного стандарта в области иностранных языков на основе компетентного подхода. Компетенции и критерии оценки // Лингвистический портал [Электронный ресурс] http://www.langinfo.ru/index.php?sect_id=2792
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. – 320 с.
3. Earley P. Christopher and Mosakowki, Elaine. “Cultural Intelligence”. Harvard Business Review. Oct. 2004. Accessed \ at: [Электронный ресурс] <http://hbr.org/2004/10/cultural-intelligence/ar/1>
4. O’Malley, J.M. & Pierce, L.V. Authentic Assessment for English Language Learners: Practical approaches for teachers., MA. Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1996.– 268 p.
5. Robinson P. ESP Today: A Practitioner’s Guide. – UK: Prentice Hall International, 1991, – P. 5.
6. Toffler A. The Third Wave.: N.Y., 1981.

Казачихина Ирина Анатольевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета, i.kazachikhina@gmail.com, Новосибирск

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье представлен анализ современного образовательного контекста и процессов, оказывающих влияние на внедрение инноваций в отечественную систему образования. Преподаватели и студенты-будущие учителя рассматриваются как основные агенты перемен в педагогической практике. На примере результатов анализа мнений студентов в рамках курса «Теория обучения иностранным языкам» раскрываются возможности взаимодействия обоих субъектов образовательного процесса для повышения его эффективности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; глобализация; профессиональное саморазвитие; формы организации учебной деятельности; рефлексия.

Kazachikhina Irina Anatolievna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Faculty of Humanity, Novosibirsk State Technical University, i.kazachikhina@gmail.com, Novosibirsk

PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS IN MODERN CONDITIONS

Abstract. The paper presents an analysis of the modern educational context and the processes that influence introducing innovation in the domestic educational system. Teachers and students-teachers to be are regarded as the main agents of change in teaching practice. On the example of the analysis of students' opinions in the course of "Theory of Foreign Language Teaching", revealed advantages of cooperation of both subjects of the educational process to increase efficiency.

Keywords: professional training, globalization, professional self-development, forms of student activity, reflection.

В статье речь будет идти о новом понимании профессионализма преподавателя, которое должно быть реализовано в соответствии с новыми требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов 3-го поколения. Вынося в заглавие современные условия, которые повлияли на создание данного государственного документа, мы стремились акцентировать внимание на важности их глубокого анализа и осознания, так как от этого зависит осуществление подготовки студентов-будущих учителей, которое может стать совершенно иным и эффективным, а может, как легко представить, осуществляться по принципу «будем учить как учили», но под новым лозунгом. Известно, что попытки реформировать образование как внесением отдельных инноваций извне, так и системно на государственном уровне не влекут за собой желаемого качественного его изменения. Возможно, причина кроется

в том, что реформирование системы образования как социального института ещё не равнозначно изменению образовательной или педагогической практики, а возможно только благодаря глубоким изменениям в *сознании педагогов* и «обретении ими способности к освоению и проектированию новых типов деятельности и отношений» [2, с. 20]. Следовательно, главным объектом изменений и одновременно субъектом, осуществляющим дальнейшие изменения, влияющим на *сознание будущих учителей*, фактически «выращивающим» носителей и реализаторов компетентностной модели образования является преподаватель, который владеет реальным инструментом воздействия – образовательной практикой. Именно поэтому особую важность приобретает глубокий анализ современного образовательного контекста, дальнейшая рефлексия педагога, выводящая его на новый уровень осознания своей профессиональной деятельности.

Сегодня реальность такова, что каждый человек ощущает себя человеком мира, ощущает влияние процессов глобализации, которые заставляют человека перестраивать свою деятельность с учётом происходящих в мире процессов. Очевидно, что современный образовательный контекст не может рассматриваться вне процессов глобализации, среди которых основными являются:

- проникновение информационных коммуникационных технологий в повседневную жизнь;

- поликультурная реальность и мультилингвальный контекст;

- вовлечение всех сфер жизни в глобальные рыночные отношения;

- постоянная потребность в новых знаниях, с одной стороны, и катастрофическое устаревание информации и знаний, с другой.

Данные процессы часто имеют диаметрально противоположные оценки как исследователей, так и педагогов-практиков в России и за рубежом. Как правило, ими отмечаются следующие негативные последствия:

- Разрушительное воздействие глобализации на сложившиеся национальные системы образования – их структуру и содержание. (Качество внедрения новых универсальных программ в университетах ещё предстоит оценить).

- Снижение качества образования в связи с появлением большого количества частных образовательных учреждений – не университетов, предлагающих платные краткосрочные программы, осуществляющих подготовку специалистов не столько в соответствии с запросами рынка, сколько благодаря рекламе так называемого «образовательного продукта», где знания выступают в роли товара.

- Отсутствие, в связи с повсеместным внедрением информационных коммуникационных технологий, такого важного звена в образовательном процессе как преподаватель, т.е. возможность получения необходимой квалификации без преподавателя.

- Сомнение в эффективности и необходимости использования, имеющихся у преподавателей профессиональных знаний: «привычные схемы поведения становятся непригодны, устаревшие «конструкты» превращаются в тормозящий фактор» [1, с. 66].

- Отметим, что игнорирование негативного отношения преподавателей-практиков к происходящим глобальным изменениям, равно как и недостаточное количество исследований новых процессов, преобразующих педагогическую практику, будут тормозить процесс адаптации образования к глобальным изменениям.

Несмотря на изложенные выше опасения, мы не можем согласиться с существующим мнением, что только обращение к новой педагогической парадигме, а не совершенствование существующей, может вывести из образовательного кризиса. По мнению белорусского философа В.П. Старжинского «отличие данного кризисного состояния в том, что выйти из него, используя имеющиеся средства, невозможно» [Приводится по: 2, с. 19]. Выскажем мнение, что глубокое осмысление глобальных процессов, влияющих на образование, позволит педагогам сконструировать новую реальность, интегрирующую лучшие черты компетентностного европейского подхода к профессиональному образованию в ценность отечественного академического образования.

Как показывает анализ исследований по педагогике, целостную методологически обоснованную модель профессионального образования на современном этапе, предлагающую преподавателям инструменты для решения актуальных методических и дидактических задач ещё предстоит сформировать. Тем не менее, на данном этапе в их распоряжении существуют теория проективного образования (Г.Л. Ильин), теория проблемного обучения (М.И. Махмутова), теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий), проектная методика (Дж. Дьюи, С.Т. Шацкий, Е.С. Полат), система развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), концепция критической педагогики ‘critical pedagogy’ (П. Мак-Ларен, П. Фрейере), поведенческая модель обучения ‘behavior model’ (Б. Джойс, Д. МакГарви, Д.Сволоу), рефлексивная модель обучения ‘reflective teaching’ (К. Роджерс, Д. Шон), технология развития критического мышления через чтение и письмо ‘Reading and Writing for Critical Thinking’ (Ч. Темпл, Дж. Стилл, К. Мередит), современные практико-ориентированные концепции и подходы к обучению.

Необходимо отметить основную идею, которая влияет на выбор инновационных образовательных технологий: ориентация на обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации [3]. Так же, достижение качественного результата при подготовке будущих учителей невозможно вне субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента-будущего учителя. Именно в ситуации совместной деятельности, сотрудничества осваиваются новые формы деятельности, которые впоследствии будут мультиплицироваться будущими учителями дальше.

Рассмотрим в качестве примера мнения студентов-будущих учителей (40 респондентов) о формах организации их учебной деятельности обучения в рамках курса «Теория обучения иностранным языкам». На первом занятии студентам было предложено ответить на следующие вопросы:

Как, по вашему мнению, должна быть организована учебная деятельность по дисциплине «Теория обучения иностранным языкам» в течение семестра?

Чем отличается ваше представление о формах организации обучения по дисциплине «Теория обучения иностранным языкам» от предложенных в карте начисления баллов (см. табл.)?

Таблица

Карта начисления баллов

Семестр 6 (семестр, заканчивающийся зачетом)				
	Виды работ	Форма контроля	Баллы	
			мин.	макс.
	Аудиторная работа: лекционные/практические занятия	Работа на занятии	9	15
№	Периоды до контрольного срока (7,12 контрольные недели)			
1.	Период	Самостоятельная работа на лекционных занятиях:		
		Ведение портфолио	письменно	2 10
		Участие в дискуссии	устно	3 5
		Самостоятельная работа на практических занятиях:		
		Подготовка презентации	устно/письменно	2 10
		Написание эссе	письменно	5 10
		Изучение и реферирование учебно-методической, научной литературы	письменно	2 5
		Контрольные мероприятия:		
		Участие в работе круглого стола	устно	5 10
	Контрольная работа	письм. ауд. работа	7 15	
	ИТОГО за контрольный срок		31	65
2.	Дополнительные виды учебной деятельности (премиальные баллы): - участие в конференциях, конкурсах, олимпиадах, дополнительные задания, -отработка ранее невыполненного дом. задания			20 + 1
	Штрафные баллы: - пропуск занятия без уважительной причины, - невыполнение дом. задания		- 2 - 2	
	ИТОГО: (К.с.1+К.с.2) 23 (к-во контрольных сроков) + аудиторная работа (без учета премиальных баллов)		40	80
3.	Зачёт		10	20
1.	Защита реферата		3	6
2.	Рефлексия своей учебной деятельности (собеседование по портфолио)		4	8
3.	Подготовка сообщения (участие в работе мини-конференции)		3	6
	ИТОГО ЗА СЕМЕСТР (без учета премиальных баллов)		50	100

На основе анализа ответов студентов на первый вопрос можно сделать вывод, что их представления о современных формах организации обучения уже далеки от традиционных: только у 20% студентов организация лекций и семинаров не исключают традиционной формы; 18% ожидают комбинирование традиционных видов работ с новыми; 14% уверены, что работа на лекциях и семинарах будет организованы по-новому. Показательна разница между традиционной лекционной формой и тем, что ожидается от лекции сегодня: *«Начало-разминка: проблемный вопрос предыдущей или будущей темы. Сформулировать спонтанно или задан заранее подготовленный вопрос и попросить учащихся попытаться на него ответить. Обсудить потом вместе. Выявить слабые и сильные стороны ответа. 7-8 минут». «Проблемная лекция или учебная дискуссия. В проблемной лекции новое знание вводится через проблемность вопроса, задачи или ситуации»; «... использование на лекциях такого метода как коллективная мыслительная деятельность»; «...использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы». «Лекция с заранее запланированными ошибками, когда студенты могут вычленить неверную или неточную информацию».*

Мнения студентов свидетельствуют о том, что они:

- в основном осознают, что в процессе обучения они должны работать самостоятельно как на аудиторных занятиях – на лекциях и семинарах, так и вне аудитории;

- наравне с индивидуальной работой, вполне настроены на взаимодействие с преподавателем, а не односторонний процесс передачи информации от преподавателя;

- ожидают взаимодействия с одногруппниками на занятиях, в т.ч. лекционных;

- по большей части настроены на творческое восприятие изучаемого материала (присутствие проблемности, дискуссионности, решение задач), а не на запоминание изучаемого материала с элементами понимания;

- чётко понимают, что такое ненужный для них материал, – тот, который не найдёт применения на практике;

- воспринимают лекции с использованием презентаций (проектора) уже как классический стиль лекционного занятия [4, с. 112].

Таким образом, можно сказать, что большая часть студентов вполне готова осваивать новые виды учебной деятельности.

Различия в ответах на второй вопрос, говорят о разном личном опыте выполнения того или иного вида работы, о наличии/отсутствии умений выполнять определенный вид работы, предпочтениями и т.п. Ответы иногда диаметрально противоположные, например: *«В целом с данной таблицей я согласна. Весьма меня порадовало то, что будут презентации, участие в дискуссии и работа круглого стола. Потому что с моей точки зрения, именно работа в группах помогает, нам, студентам, понять и разобраться в своих ошибках самостоятельно!»* *«Очень много видов учебной деятельности: домашней и аудиторной. Скорее всего, если бы эту таблицу составляла я сама, я бы не включила в нее подготовку презентации, участие в работе круглого стола и защиту реферата».*

Настораживает реакция студентов на термин ‘рефлексия’. Почти у 70% студентов он вызвал откровенное раздражение: *«Сколько можно? В школе рефлексировали-рефлексировали...Конечно, умею. Что тут не уметь?»;* *«Никогда не понимала, что это такое. Многие используют это слова, но толком объяснить никто не может...»;* *«...слышала, читала, – сама хотела разобраться, но так и не поняла»;* *«У нас в учебнике после каждого текста были вопросы на рефлексию! Да обычные вопросы!»;* *«От слова ‘рефлекс’?»;* *«...а у нас учительница, когда уставала, говорила: «Ну, а теперь давайте вы порефлексируете!».* Около 30% студентов удивлены, что не знают и не могут объяснить, что такое ‘рефлексия’, и даже, кажется, немного испуганы тем, что большая часть их однокурсников это уже в школе делали, а они ещё нет.

Необходимо разобраться, почему у студентов такое искажённое представление о рефлексии? Многие ли педагоги имеют представление о сути рефлексивных способностей? Знают ли они сами, каким образом они развиваются? Кто поможет преподавателю развить свои рефлексивные способности и способности своих студентов?

Итак, как мы видим, анализ учебной деятельности студентов-будущих учителей может выявить положительные и отрица-

тельные стороны в существующей образовательной практике. Понимание сути происходящего, систематическая корректировка своей профессиональной и учебной деятельности субъектами образовательного процесса, предопределяет успешность образования и более эффективное внедрение инноваций.

Библиографический список

1. *Гаргай В. Б.* Современные модели повышения квалификации учителей на Западе (по материалам США и Великобритании): учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2002. – 172 с.

2. *Жук А. И.* Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие. — Мн.: Аверсэв, 2004. – 336 с.

3. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1: Официальный сайт компании «Консультант Плюс». Дата обновления: 02.09.2012. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.consultant.ru/popular/edu/> (дата обращения: 02.09.2012)

4. *Казачихина И. А.* Организация учебной деятельности студентов глазами самих студентов // Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты: сборник материалов III международной научно-методической конференции / коллектив авторов. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. – С. 109–114.

Кириченко Елена Николаевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков факультет гуманитарного языка Новосибирского государственного технического университета, vadim-elena@mail.ru, Новосибирск

ПРОБЛЕМА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТРАНСЛЯЦИИ КАК ПРОБЛЕМА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА

Аннотация. В статье представлен перевод как вид лингвистической трансляции, обозначается взаимосвязь лингвистической трансляции и языковой личности переводчика. Обоснована зависимость межъязыкового перевода от языковой личности переводчика.

Ключевые слова: языковая личность переводчика, лингвистическая трансляция, проблема перевода, понимание.

Kirichenko Elena Nikolaevna

Senior teacher, Department for the Humanities, Novosibirsk State Technical university, vadim-elena@mail.ru, Novosibirsk

LINGUISTIC TRANSLATION AS A MATTER OF LANGUAGE PERSONALITY OF TRANSLATOR

Abstract. Translation is presented as an act of linguistic transmission in the article, the interconnection between linguistic transmission and linguistic personality of translator is determined as well as the dependency between interlinguistic translation and linguistic personality of translator.

Keywords: linguistic personality of translator, linguistic transmission, understanding.

Проблема лингвистической трансляции является междисциплинарной, так как существует на границе ряда дисциплин: филологии, философии, истории, наук о культуре, текстологии. Перевод воспринимается не только как средство, с помощью которого осуществляется межкультурный и межъязыковой обмен, но и как необходимое условие познания в социальной и гуманитарной сфере.

У человека, в силу того, что он является социальным существом, любое общение и любая форма коммуникации направлены на достижение понимания. Сложность данного процесса заключается в том, что человек может понять лишь то, что ему близко, то, что он разделяет. Недопонимание, непонимание полное или частичное встречается везде и всегда, т.к. каждый человек интерпретирует все происходящее и все окружающие его знаки со своей собственной позиции, а эта позиция может, и, зачастую, не совпадает с позицией собеседника. При любой форме общения правильное понимание и полноценная трансляция имеют первостепенное значение. При межкультурной коммуникации важным становится не только общее

понимание, но и соответствующая интерпретация социального и культурного фона а, также, адекватный перевод. Все это многократно увеличивает ответственность переводчика, т.к. именно переводчик отвечает и за трансляцию одной культуры в рамках другой, и за преодоление «лингвоэтнического барьера» [7, с. 105].

Без понимания другой культуры межкультурная коммуникация становится крайне проблематичной, ведь «любой диалог культур реально протекает только в сознании носителя конкретной культуры, которому удалось постигнуть образы сознания другой (чужой) культуры в ходе рефлексии над различиями ... образов своей и чужой культур» [9, с. 9].

От переводчика требуется умение транслировать и перекодировать систему одного языка в систему другого. Слушающий же во время трансляции пытается извлечь передаваемые смыслы, причем в своем понимании и собственной интерпретации, он опирается не только на контекст, но и на собственный индивидуальный опыт. Хотя новый текст, созданный при этой интерпретации, и несет в себе значение и смыслы, определенные ав-

тором исходного текста, они излагаются уже в рамках культуры воспринимающего его коммуниканта, и именно переводчик делает данную коммуникацию возможной. Перевод же, являясь лингвистической трансляцией, выступает как акт межкультурной коммуникации.

Межъязыковый перевод рассматривается как трансформация, то есть изменение текста на одном языке в адекватный ему текст на другом языке». Однако, не стоит забывать утверждение академика Д.Апресяна о том, что «каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира» [3, с. 35], следовательно, перевод – это всегда трансформация одной реальности в другую, более того это – трансформация менталитета автора под менталитет слушающего.

Но любой перевод не возможен без деятеля – переводчика, которого Н.С. Автономова рассматривает как проводника «между мыслительными мирами: он идет от языка к языку, от мысли к мысли, от культуры к культуре» [2, с. 627], благодаря которому возможно не только понимание текстов, но и само общение. Работа переводчика сравнивается с «мощением мостов и налаживанием переправ», что придает «первостепенную важность исконной семантике слов «пере-вод», «пере-нос», «пере-ход» [там же, с. 632–633]. Переводчик, сопровождая коммуниканта на протяжении всего общения, является никем иным как посредником, перевозчиком и переносчиком чужих языковых и культурных средств, которые он пытается выразить наиболее полно языковыми средствами своей культуры. Он, опираясь на свои индивидуальные способности интерпретатора, транслирует одну семиотическую систему в другую, стараясь передать максимально полно смыслы, скрытые в исходном сообщении, от одного коммуниканта другому.

Таким образом, необходимо отметить, что именно языковая личность переводчика оказывается ключевой в процессе лингвистической трансляции, что и объясняет интерес к данному понятию со стороны многих исследователей, таких как И.И. Халеева, Л.В. Кушнина, Ю.Н. Караулов, А.Н. Плехов и другие.

В концепции Ю.Н. Караулова языковая личность изображена как «вид полноцен-

ного представления личности, вмещающий в себя психические, этические, социальные и др. компоненты, но преломленный через ее язык, ее дискурс» [5, с. 36], другими словами, вид личности, проявляющийся через средства языка.

Языковую личность переводчика, согласно работам А.Н. Плехова, можно определить как «коммуникативно-активный субъект, способный в той или иной мере познавать, описывать, оценивать, преобразовывать окружающую действительность и участвовать в общении с другими людьми средствами иностранного языка в иноязычно-речевой деятельности» [8, с. 3]. Успешную языковую личность переводчика определяет умение в равной степени хорошо оперировать разными языками. Тогда проблема языковой личности переводчика в большей степени связана со способностью переводчика выразить понятия чужой культуры средствами родного языка и адекватно их представить через понятия родной культуры. Это оказывается возможным в полной мере лишь при наличии у переводчика экстралингвистических знаний. И.И. Халеева прямо заявляет о необходимости обязательной подготовки специалиста именно в «интерлигвокультурной коммуникации», причем переводчику жизненно необходимо освоить большой объем знаний в разнообразных предметных областях.

К.А. Гудий рассматривает наличие обширных межкультурных знаний у переводчика как обязательный фактор мастерского перевода, так как только обладая ими, переводчик может транслировать «глубинные замыслы и идеи автора замыслы и идеи автора без ущерба смыслу подлинника» [4, с. 99]. Не обходимо отметить, что проблема языковой личности переводчика заключается не столько в том, что переводчик, должен обладать как лингвистическими, так и экстралингвистическими знаниями, достаточными для порождения адекватного текста, а в том, что «любая информация, проходя через индивидуальное сознание человека, несет своеобразный отпечаток его индивидуальности, т.е. информация на входе и на выходе неидентична» [6, с. 6].

Это характерно как для внутриязыкового, так и для межъязыкового перевода, с той разницей, что при последнем степень неидентичности увеличивается. При этом возникает неполное или частичное непонимание,

что приводит по словам Л.В. Кушниной к «лакунизации понимания и межкультурной асимметрии». Данная «лакунизация» может быть обусловлена тем, что переводчик, выступая медиатором в процессе межъязыкового общения, должен сначала распознать реалии и смыслы «чужой» культуры, а затем выразить их через призму собственной культуры. Неудивительно, что от человека, занимающегося переводом, требуется одинаково хорошо владеть обеими культурами.

Однако это бывает достаточно проблематично в связи с тем, что переводчик является продуктом социокультурной среды своего общества, но при переводе и декодировании языка оригинального текста ему приходится сталкиваться с фоновой информацией и полагаться на свое умение правильно ее интерпретировать. Владение же экстралингвистическими знаниями, к которым относится фоновая информация, должно способствовать более яркому проявлению языковой личности переводчика.

Определенной сложностью является также то, что переводчик должен обладать определенным общим сознанием с коммуникантами, то есть знать и понимать концептуальную систему другой реальности, к тому же уметь анализировать реалии исходной и целевой культур, восполнять лакуны, создавая переводной текст, понятный получателю. Хочется отметить, что знание концептуальной системы способствует лучшему пониманию переводчиком текста на иностранном языке, что вполне объяснимо, так как именно концептуальная система «представляет собой систему взаимосвязанной информации, отражающей познавательный опыт индивида на самых разных уровнях общения и в самых разных аспектах познания и осмысления мира» [1, с. 387].

Американский исследователь Э. Хирш видит основой понимания коммуникантов наличие совместных ассоциаций «shared associations» и разделенное чувство информации «sense of information» [10, с. 59]. Данные ассоциации помогут и при возникновении необходимости заполнить лакуны, возникающие в процессе коммуникативного акта, однако это осуществимо лишь при осознанном вхождении в концептуальную систему иного языкового сообщества.

В завершении следует отметить, что именно языковая личность переводчика определяет насколько качественно и адекватно осуществится межкультурное общение представителей разных культур. Ведь, как считает М. Л. Гаспаров, перевод – это «равнодействующая того, что переводчик *должен, может и хочет*: что он *должен*, задает подлинник, что он *может*, определяют средства его языка; что он *хочет* – это его предпочтения и вкусы, по которым он отбирает что-то из этих средств».

Библиографический список

1. Автономова Н.С. Открытая структура: Якобсон – Бахтин – Лотман – Гаспаров. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. – 503с.
2. Автономова Н. С. Познание и перевод. Опыт философии языка. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. – 704 с.
3. Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. – М.: Просвещение, 1966. – 305 с.
4. Гудий К. А. От оригинала к переводу: проблема взаимодействия автора и переводчика / К. А. Гудий // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, май 2012 г.). – М.: Ваш полиграфический партнер, 2012. – С. 99-103.- Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/phil/archive/27/2070/> от 26 августа 2012 – Загл. с экрана.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264с.
6. Кушниная Л. В., Силантьева М. С. Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства //Российская и зарубежная филология. – 2010. – № 6. – С.6-15. – Режим доступа: http://rfp.psu.ru/archive/6.2010/kushnina_silantjeva.pdf от 26 августа 2012 – Загл. с экрана.
7. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
8. Плехов А. Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста: дис. ... к. псих.наук. – Нижний Новгород, 2007. – 210 с.
9. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая этнология анализа языкового сознания// Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: МГЛУ, 1996. – С. 7-22.
10. Hirsh Jr. Cultural literacy. What every American needs to know. N.Y. Random House, Inc. 1988. – 252 p.

Сапченко Наталья Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Новосибирского государственного университета, natalya-sapchenko@yandex.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ АВТОНОМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема автономного обучения и обобщаются некоторые условия, обеспечивающие автономность участникам образовательного процесса. Подчеркивается коммуникативная природа автономного обучения.

Ключевые слова: автономное обучение, образовательные цели, образовательные стратегии, коммуникативный подход, рефлексия

Sapchenko Natalya Anatolyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of the English language at Novosibirsk State University, natalya-sapchenko@yandex.ru, Novosibirsk

DEVELOPING STRATEGIES OF AUTONOMOUS ACTIVITY IN THE PROCESS OF LINGUISTS' PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. This paper defines the problem of autonomous learning and summarises some conditions, providing the participants of educational process to become autonomous. Communicative nature of autonomous learning is emphasized.

Keywords: autonomous learning, learning goals, learning strategies, communicative approach, reflection.

Современная ситуация в области образования требует постоянного развития и саморазвития человека как субъекта собственной жизнедеятельности. Она исходит из способности личности к быстрому и правильному принятию решений, к гибкому реагированию на риски и вызовы динамически меняющегося социума, готовности быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда. В этом контексте совершенствование процесса обучения связано с развитием личности субъекта как субъекта самопознания, саморазвития и самоуправления.

Отражением общей направленности педагогики и методики преподавания иностранных языков на личность обучаемого, которая рассматривается как инициативная и творческая сила, является интерес к проблеме автономного обучения, предлагающего вариативность и выбор новых возможностей в современном образовательном пространстве. К данному виду обучения, в частности, относятся заочное, дистанционное обучение, экстернат. Кроме того, оно эффективно тогда, когда у обучаемого есть готовность к самостоятельной деятельности и решению про-

блем, в ситуациях, когда в силу разных причин (например, из-за продолжительной болезни, отставания от учебной программы, в конфликтной ситуации и т.п.) он нуждается в индивидуальном учебном плане. И, наконец, когда у студента есть потребность в самостоятельной обработке информации, рациональном распределении времени, самоконтроле и самоанализе собственных действий, то есть в оптимизации своего учебного процесса.

Сам термин «автономия» (в переводе с греч. «autonomia» – независимость, «autos» – сам, «nomos» – закон) интерпретируется достаточно разнообразно и зачастую рассматривается в сопоставлении с понятием «самостоятельная деятельность». Это не случайно, так как самостоятельная работа в вузе является существенной частью учебного процесса, обеспечивающей усвоение студентами приемов познавательной деятельности, стимулирующей интерес к творческой работе и способность в дальнейшем успешно решать научные и практические задачи. Так Д. Дьюи обращал особое внимание на развитие самостоятельности обучаемых, когда писал, что «знание, которое,

в основном, является вторичным, т.е. полученным от других, не открытое самостоятельно, имеет тенденцию оставаться чисто словесным» [2, с. 177]. По мнению Е.Ю. Игнатъевой, вузовская система предполагает создание студентами собственной образовательной траектории, свободно развивающейся во времени и пространстве, реализуя принцип индивидуализации обучения путем варьирования информационного и персонафицированного подходов [3, с. 192].

Автономность в отечественной психолого-педагогической науке понимают, прежде всего, как индивидуальную позицию человека, его независимость в определении целей и мотивов, как личностное качество, предполагающее рефлексия и осознание себя субъектом собственной деятельности. Это означает, что студенты, занимающиеся в рамках этой модели, должны понимать цель своей образовательной программы, эксплицитно принимая ответственность за свое обучение, участвовать в формулировании учебных задач, проявлять инициативу в планировании и реализации учебной деятельности, регулярно оценивая ее эффективность. В результате этой практики выстраивается система принципов, направленная на результативность, успешность, оптимальность, ориентированная на выбор приоритетов и методов их осуществления.

Англоязычные термины, такие как «*Independent learning*» (самостоятельная работа по материалам, предварительно отобранном преподавателем), «*Self-directed learning*» (обучение, предполагающее более широкий спектр возможностей), «*Autonomous learning*» (полная самостоятельность) являются близкими понятиями и означают разную степень самостоятельности обучаемых.

Особую актуальность исследуемой проблеме придает факт присоединения нашей страны к Болонскому соглашению [1] и переход на балльно-рейтинговую систему, что с неизбежностью поставит студентов перед выбором последовательности изучения курсов, построения индивидуального учебного графика, проведения самооценки эффективности своей учебной деятельности. Учебная автономия, в отличие от самостоятельной работы, должна сориентировать студентов на необходимость планирования собственного движения в образовательном простран-

стве вуза, успешность которого во многом будет зависеть от правильно выбранной образовательной стратегии – ментальных шагов или операций, используемых студентами для изучения иностранного языка и регулирования усилий в этом направлении.

Среди всего многообразия существующих на сегодняшний день стратегий, в качестве наиболее адекватных педагогике и методике преподавания иностранных языков, можно рассматривать две большие группы, разработанные Д. Рубин и А. Томпсон [6]:

- когнитивные стратегии;
- метакогнитивные стратегии.

Д. Рубин и Х. Стерн, исследовавшие когнитивные (познавательные) стратегии применительно к обучению иностранному языку, назвали семь характеристик, необходимых для хорошего овладения данным предметом [5]:

- желание догадываться и точность догадок;
- сильная мотивация к общению;
- раскованность;
- внимание к языковой форме;
- поиски партнеров по общению;
- самоконтроль речи;
- внимание к смыслу.

Их реализация возлагается на когнитивные стратегии, которые с большей степенью вероятности продуктивны при трансляции декларативного знания, когда учебный процесс оказывается представленным с позиций эффективности, определяющейся через соответствие цели результату, и предполагает образование цели в исполнительской деятельности путем передачи и усвоения единых норм деятельности. Такой подход будет эффективен в ситуации, когда необходимо помочь студенту достичь конкретных результатов: например понять текст, овладеть определенным речевым навыком, усилить заучивание языкового материала и т.д. В связи с этим, наиболее часто используемыми приемами в рамках данной модели являются:

- 1) повторение, имитирующее иноязычную речь;
- 2) перевод;
- 3) ведение записей, конспектов;
- 4) заучивание правил;
- 5) доведение речевых навыков до автоматизма и т. д.

Такой подход к преподаванию иностранного языка был характерен для отечественной методической школы приблизительно до 70-х годов прошлого века, когда предмет «иностранный язык», был, скорее, предметом об иностранном языке, содержанием которого являлась совокупность правил и языковых норм.

В этой стратегии путь обучения иностранному языку – это путь передачи готовых знаний и способов деятельности, обильной тренировки по образцу, практики «микровысказываний по аналогии». В данной схеме только педагог является:

- главным источником знаний;
- несет ответственность за работу на занятии;
- оценивает результаты учебной деятельности.

Доминирование четких деятельностных установок значительно сворачивает ориентировочную часть действий студентов, сужает план поиска решений, препятствует корректировке процесса обучения. Однозначность планируемых результатов предполагает и однозначность действий, отсутствие выбора, игнорирование Я-пространства и рефлексивных способностей личности.

Метакогнитивные стратегии характеризуются как методы управленческого типа, направленные на самостоятельное контролирование студентом учебного процесса. Они включают в себя все факторы, которые требуются обучаемым для собственного когнитивного процесса, для получения умений и навыков, применяемых в различных нестандартных ситуациях. Важными составляющими данных стратегий являются:

- планирование;
- мониторинг;
- оценка образовательной деятельности

которые позволяют студенту выстраивать собственную уникальную образовательную траекторию в любых новых для него условиях. Обучаемые выбирают критерии, которыми будут руководствоваться в дальнейшем, определяют собственные цели и способы их достижения. Планирование и корректировка в процессе деятельности могут изменять первоначальные прогнозы. Оценка подразумевает изучение результатов и последствий собственных намерений, анализ и самоанализ относительно самого студента

в конкретной деятельности, учебной задачи и учебных стратегий. Рефлексия создает особое пространство размышления над совершенным и совершаемым действием, пространство систематизации прошлого опыта и исследования противоречий настоящего.

Происходят значительные изменения в составе привычных функций участников образовательного пространства. Преподаватель все больше начинает занимать позицию посредника, консультанта, медиатора, использующего ряд неотъемлемых фасилитаторов функционирования профессиональной и социальной среды (интернет, СМИ и пр.). В новых условиях ему приходится решать такие задачи, как:

- обеспечение мотивации студентов к самостоятельной образовательной деятельности;
- учет их интересов и потребностей;
- контроль достижений студентов путем проведения мониторинга на разных этапах разворачивания учебного процесса;
- внесение корректив в учебный процесс в зависимости от текущих результатов;
- стимулирование студентов к творчеству при выполнении заданий и т.п., то есть создавать и поддерживать образовательную среду, в которой студент мог бы быть автономным.

В свою очередь, студентам делегируются некоторые полномочия преподавателя (планирование, проектирование, контроль, управление, оценивание и т.д.); они начинают выступать в качестве заказчиков на позицию преподавателя, выбирая для себя наиболее адекватный способ действия, определяя круг собственных предпочтений, степень углубления изучения материала, т.е. задавая значимые параметры образовательного процесса.

Все это поэтапно способствует осознанию субъектов образовательного пространства как субъектов автономных, владеющих эффективными стратегиями и техниками учебно-познавательной деятельности, с готовностью принимающих ответственность за свое обучения, которая в обобщенной форме может быть сформулирована как следующие способности и умения:

- 1) концентрировать внимания на поставленных целях и задачах образования в целом или его отдельного этапа;

2) самому управлять процессом собственного образования;

3) контролировать и оценивать динамику своего развития, соблюдать определенные сроки зачетов и экзаменов;

4) не потерять уверенности в собственных силах в случае стрессовых ситуаций, неудач и т.д. [4, с. 55].

Таким образом, автономное образование, предоставляя свободу инициирования собственных действий, дает студентам возможность:

- участвовать в определении круга актуальных вопросов, в выборе путей решения проблем и программ развития;

- определять темпы собственного движения в образовательном пространстве;

- самостоятельно принимать решения об уровне участия в работе;

- участвовать в разных формах рефлексии, оценивая успешность собственного развития.

Следовательно, учитывая все возможности, предоставляемые новыми подходами и технологиями, необходимо формировать у будущих лингвистов умение осуществлять управленческую деятельность по отношению к учебной деятельности в целом, и рече-

вой – в частности. В этой связи, автономное образование в условиях смены парадигмальных оснований педагогики и методики преподавания иностранного языка, помогает реализовать деятельностно - практическую составляющую образования, способствующую становлению субъектной позиции личности.

Библиографический список

1. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под ред. В.И. Байденко. М., 2006. – 221 с.

2. Дьюи Дж. Демократия и образование. Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384с.

3. Игнатьева Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе. – Великий Новгород, 2008, – 280с.

4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М. АСТ: Астрель, 2008. – 272 с

5. Stern H. H. What can we learn from the good language learner? – Canadian Modern Language Review. 1975. – p.304-318

6. Thompson I., Rubin J. Can Strategy Improve Listening Comprehension. Foreign Language Annals, 1992. – 263 p.

Ширяева Наталья Алексеевна

Кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков ТФ НГТУ, shiryayeva7@gmail.com, Новосибирск

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье рассматривается такой важный на современном этапе образования стандарт как «исследовательская деятельность», указываются проблемы реализации исследовательской деятельности в образовательном процессе на занятиях по иностранному языку. Автор представляет свою практику поэтапного проведения исследовательской работы со студентами на иностранном языке со своими проблемами и спецификой.

Ключевые слова: проектно-исследовательская работа, модель научного исследования, модель образовательного стандарта

Shiryayeva Natalia Alekseevna

Candidate of philosophy, associate professor of the chair of foreign languages TF, Novosibirsk State Technical University, shiryayeva7@gmail.com, Novosibirsk

SPECIFICITY OF RESEARCH ACTIVITY REALIZATION IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article describes the experience accumulated by the author while carrying out research work with the students. Such educational standard as “research work” is considered to be very important at the present stage of education. The author represents her practice of students’ research work guidance carried out stage-by-stage during her English classes with its problems and specificity.

Keywords: project work, model of scientific research, model of educational standard

Исследовательская деятельность как отдельный тип учебной деятельности предлагает свои специфические ценности, нормы, традиции и формы реализации этой практики. Это связано с тем, что исследовательская деятельность имеет дело с несколько иным содержанием образования – под ним понимается не определенный объем предметной информации, а функциональные навыки мышления, развиваемые средствами учебного исследования.

В последние годы в условиях приоритетности принципа самостоятельности в обучении студентов в ВУЗе возникает необходимость научить студента самостоятельно работать с информацией по предметам профессиональной направленности. Нередко учебное исследование или его элементы проявляются и реализуются в самых разных формах образовательной деятельности, в том числе и на занятиях по иностранному языку.

Преподавателю, осуществляющему исследовательскую деятельность, необходимо

осознавать те методологические моменты, которые он реализует на практике при проведении исследования и оптимизировать развитие профессионального мастерства студентов в этом направлении. Педагогу необходимо научить студентов мыслить, обрабатывая информацию, выделять при этом главные мысли, отбрасывая второстепенную информацию и формируя свой собственный взгляд на исследуемую проблему.

Существенным требованием по осуществлению исследовательской деятельности является наличие у педагога – преподавателя иностранных языков и по совместительству научного руководителя студенческих проектов – двух таких позиций: позиции ученого-исследователя и педагога (удерживающего приоритет учебной функции исследования, эффективность развития личностно-субъектных качеств обучающихся на каждом его этапе с педагогической, психологической, методической точек зрения) [1, с. 9]. Таким образом, преподавателю иностранного языка, реализующему

процесс исследовательской деятельности во время проведения занятий, необходимо осуществлять обе эти функции.

При формировании лингвистической компетенции преподаватель стимулирует личностный профессиональный интерес студента, поощряя поиск нового материала по специальности на иностранном языке, что помогает учащемуся расширять свой кругозор в профессиональной сфере, узнавать о новых тенденциях в развитии той области науки, которой он интересуется. А так как знание английского языка помогает студентам находить большой объём необходимой для проведения исследовательской работы информации на сайтах Интернета, в библиотеках, то это преимущество может повлиять на ценность найденного материала, его инновационную значимость и новизну и вызвать наибольший интерес у студента-исследователя.

В результате реализации исследовательской деятельности с учащимися важно акцентировать внимание на следующие её составляющие:

- Образовательные программы, реализующие исследовательский подход.
- Способы организации образовательного процесса или формы реализации исследовательской деятельности (факультатив, практика, конференция и др.).
- Непосредственный продукт – т. е. студенческая исследовательская работа, доклад, реферат и т. д.

Наличие сложившейся последовательности этапов исследования (изучение теоретического материала в области планируемого исследования, постановка целей и задач, выбор объекта, выдвижение гипотезы, подбор методики, сбор экспериментального материала, его обработка, анализ и интерпретация данных, фиксация выводов, презентация и представление выполненной работы) помогает в реализации учебного исследования.

Существует несколько значимых этапов в её реализации. На первом этапе происходит изучение теоретического материала в области планируемого исследования. Цель этого этапа: подбор и изучение теоретического материала в области планируемого исследования, выбор предмета и объекта исследования, выдвижение гипотезы.

Реализация образовательного процесса, в рамках которой выполняется исследование,

осуществляется как на занятиях по английскому языку, так и самостоятельно. Каждое последнее занятие месяца отводится для индивидуальной исследовательской работы студентов. Итак, темы подбирают сами студенты на основании уже сложившихся профессиональных интересов (по уровню, по склонностям: математики, программисты и т. д.), затем они корректируются и утверждаются педагогом – научным руководителем. Для того чтобы помочь ребятам разобраться в информационных потоках Интернета и содержанием научной информации сайтов преподаватель вместе со своими предыдущими студентами разработали электронные пособия по исследовательской деятельности. Для студентов – программистов, например – это программное пособие “Computer Science”, которое также, как и остальные электронные пособия, находятся обычно в электронных папках на сервере.

В течение всего семестра обучения студент читает, переводит и исследует информацию в интересующей его области знания. На занятиях по индивидуальному чтению студенты учатся аннотировать, реферировать статьи на английском языке, дают критическую оценку той информации, которую они самостоятельно исследуют.

В ходе исследования студенты учатся подбирать и интерпретировать необходимый материал в той сфере научного знания, где лежит их собственный интерес, например, в области информационных технологий. Во время подобного подбора материала для чтения и дальнейшего исследования студенты узнают много новых фактов и учатся высказывать своё собственное отношение к информации на иностранном языке, совершенствуя язык и приобщаясь к исследовательской работе. В современном ВУЗе, в программы обучения которого входит стандарт исследовательской работы, очень актуальны подобные умения и навыки. Стандарт является средством оптимизации сложившихся эффективных практик исследовательской деятельности в сфере образования и способом их развития и ресурсного обеспечения, ориентированной на общее развитие будущих специалистов.

На втором этапе проведения проектно-исследовательских работ происходит структурирование материала по теме, обя-

зательным условием выбора которой является профессиональный интерес студента. Данное условие обязательно и нацелено на усиление мотивации студента на повышение профессионального уровня.

Основные цели этого этапа: поиск проблем и выдвижение гипотез, целеполагание, построение задач исследования.

На этом этапе происходит поиск проблем и выдвижение гипотез, осуществляется целеполагание, происходит выстраивание задач исследования, осуществляется подбор методики, реализуется его экспериментальная часть, если её присутствие обусловлено постановкой задач исследования, затем – обработка экспериментальной части, анализ и интерпретация данных, и в завершение исследования следуют выводы на основании уже решенных задач.

И далее студенты учатся работать с форматом научного доклада, с которым они, как правило, впервые встречаются на II курсе на занятиях по английскому языку. Много труда и усилий приходится затрачивать на обучение студентов творческой переработке прочитанного материала на иностранном языке. Особенно трудно научить студента самостоятельно мыслить, проводить сопоставление, делать анализ, логически выстраивать свои мысли и обобщать, выделяя главные, ценные мысли и опуская второстепенные, уводящие в сторону от цели исследования гипотезы. Очень ценится умение делать аннотации, высказывая своё критическое отношение к прочитанной на иностранном языке информации. И, результатом реализации исследовательской деятельности является квалификационный продукт, представляемый учащимся – исследовательская работа (часто в практике не совсем точно ее называют проектом или исследовательским проектом). Обычно выполнение работы сопровождается ее защитой на ВУЗовском семинаре или студенческой научно-практической конференции.

И, наконец, III этап – заключительный этап работы с научной информацией – студенческая научно-практическая конференция. Цель этого этапа: научить студента правилам публичного выступления в рамках научной конференции. Студент учится высказывать свои мысли и делать презентацию своего доклада. Будущий участник конфе-

ренции учится задавать вопросы на иностранном языке, внимательно слушать их и отвечать на них желательно без ошибок и на хорошем английском языке.

На этом этапе студент предоставляет свой непосредственный продукт – т. е. студенческая исследовательская работа, доклад, проект и т. д. и обучается представлению научного доклада в Power Point, который является главной формой отчета о проделанной работе.

При оценке работы приходится придерживаться следующего набора критериев: соответствие структуры работы нормам исследования (постановка задачи, наличие литературного обзора, описание методики, анализ экспериментального материала, выводы); общая осведомленность учащегося о проблематике той области знания, в которой выполнена работа и в ответах на вопросы; объем собственного практического или экспериментального материала, собранного и обработанного с помощью выбранной методики; наличие авторской позиции, собственного отношения к проведенной работе; оформление защиты (наличие демонстрационных материалов, логика построения доклада, регламент, ораторское искусство); качество оформления презентации [1, с. 10].

Во время проведения конференции соблюдается принцип самостоятельности. Вся работа по проведению конференции ложится на плечи студентов. Наиболее активные, ответственные и хорошо знающие английский язык студенты назначаются в качестве председателя и секретаря будущими участниками конференции.

В конце третьего этапа происходит подведение итогов с вручением дипломов и памятных призов за лучшие выступления, которое, как правило, проходит на основании подсчета баллов осуществляемых обычно секретарем и его помощниками в конце выступления.

Главным итогом работы с научным текстом является уверенность студентов в овладении переводом научной и технической информации, её обработки, извлечение ценного и полезного и внедрение в практику (пока научной конференции студентов, подготовка к весенней студенческой н-п конференции «Computer Science», далее – в их будущей профессиональной деятельности).

Самые лучшие доклады далее могут использоваться студентами для участия в международных конференциях. Несколько лет подряд лучшие студенты факультета выступали на n-п конференциях с докладами в Германии. Событием стало приглашение студентов университета принять участие в российско-германской научно-практической студенческой конференции «Современные информационные технологии в управлении и образовании», первая из которых состоялась в марте 2006 на базе технопарка г. Мюнстера (Германия).

На основании приобретенного опыта в этой сфере учебной деятельности можно сделать следующие выводы.

Для реализации исследовательской деятельности в соответствии со спецификой учебных задач исследования важны следующие факторы:

- Наличие сложившейся последовательности вышеупомянутых этапов исследования;

- Привлечение норм, образцов и авторитетов из сферы науки, в том числе научного потенциала университета;

- Соответствие объема работы той форме образовательного процесса, в рамках которой выполняется исследование, а также контингенту учащихся, реализующих исследования (по умениям, по уровню, по профессиональным склонностям: математики, программисты и т. д.);

- Наличие у учащихся необходимых теоретических знаний, которые позволяют анализировать и интерпретировать полученные экспериментальные данные;

- Культивирование условий для развития авторской позиции учащихся на определенных стадиях учебного исследования (постановка целей и задач, выбор объекта, анализ и интерпретация данных).

Как выявилось, следующие факторы препятствуют реализации исследовательской деятельности:

- 1) Как правило, у студентов второго курса нет навыков интерпретации научной информации, создается впечатление, что они впервые сталкиваются с необходимостью самостоятельно анализировать найденную по теме исследования информацию только на занятиях по английскому языку.

- У студентов не сформированы навыки высказывания критического отношения к прочитанной информации;

- Студенты, как правило, не имеют навыка самостоятельно мыслить, проводить сопоставление, делать анализ, логически выстраивать свои мысли и обобщать материал в зависимости от цели исследования;

- 2) Существует двойная проблема для проведения научной конференции на английском языке: хорошее владение студентами английского языка для общения по тематике в профессиональной сфере и достаточно хорошее знание по исследуемой проблеме по специальности студентов.

- 3) Для исследовательской деятельности учащихся актуальной является проблема авторства (нередки случаи выдачи чужого текста за свой).

- 4) С другой стороны, нередки ситуации, когда учащийся (в силу прежде всего небольшого опыта) исключают из текста работы разделы, отражающие личностное отношение автора к проделанному (что прежде всего и характеризует образовательную направленность учебного исследования) и выявить это возможно только в личном общении с автором на конференции во время вопросно-ответной формы работы.

- 5) Отсутствие у педагога - лингвиста знаний в профессиональной сфере студентов, которые бы позволили в полной мере осуществлять методологическую основу реализации исследовательского цикла с точки зрения научных норм.

На основании многолетнего опыта проведения исследовательской работы студентов можно сделать ряд выводов.

При проведении исследовательской работы студентов предполагается наличие двух моделей: модели научного исследования, проводимого в рамках научной школы (с вовлечением предметно-методических аспектов) и модели образовательного стандарта – идеального видения системы знаний, компетенций, способностей и др., которыми должен владеть учащийся после освоения базовой образовательной программы по иностранному языку [1, с. 15]. При этом в первом случае мы воспроизводим культуру научно-исследовательской деятельности в образовании, во втором – подчеркиваем ее образовательный смысл как средства разви-

тия деятельностных способностей студента в области изучения иностранного языка.

В связи с перспективой развития образования в России на основании Болонского процесса назревает необходимость создания структуры образования, совместимой со структурами образования европейских стран, которая позволила бы выстроить в России систему образования, более понятную для иностранных граждан [2, с. 43].

Для подготовки конкурентно способных профессиональных кадров существует необходимость в расширенных программах международного сотрудничества, в рамках которых развитию исследовательской деятельности студентов различного уровня должно уделяться большое внимание: как в программах, реализуемых в зарубежных ВУЗах так и Всероссийского уровня (проводимых на иностранном языке). Подобные про-

граммы являются эффективным средством развития образовательных систем, реализующих план мероприятий, использующих исследовательскую деятельность (конференции, международные встречи, научные школы и др.) в практике преподавания.

Библиографический список

1. *Леонтович А. В.* Экспертиза исследовательской деятельности учащихся // Проектно-исследовательская деятельность: организация, сопровождение, опыт. Серия: «Образовательные технологии». Выпуск 2. – М.: МИОО, 2005. – С. 8–17. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.researcher.ru>.

2. *Смирнов С.* Болонский процесс: перспективы развития в России // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 43-51. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.courier.com.ru>

Ридная Юлия Викторовна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков технических факультетов Новосибирского государственного технического университета, yu-rid@yandex.ru, Новосибирск

ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ЖАНРУ АНГЛИЙСКОЙ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Аннотация. Статья посвящена вопросу обучения магистрантов технических направлений жанру английской научной статьи. Рассматриваются критерии отбора обучающих материалов, позволяющие выбрать научную статью как наиболее релевантный жанр при обучении текстообразующей деятельности. Анализируются имеющиеся в литературе описания структурной организации научной статьи на английском языке, предлагается инвариантная методическая схема- модель этого жанра.

Ключевые слова: магистранты технических направлений, жанр английской научной статьи, структурная организация, методическая схема- модель

Ridnaya Yuliya Viktorovna

Senior lecturer of Foreign Languages Department of Engineering Faculties at Novosibirsk State Technical University, yu-rid@yandex.ru, Novosibirsk

TEACHING THE MASTER PROGRAM STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALTIES THE GENRE OF SCIENTIFIC PAPER IN ENGLISH

Abstract. The article touches upon the issue of teaching master program students the genre of scientific paper in the English language. The criteria of teaching materials that allow to choose a scientific paper as the most relevant genre while teaching textproducing activity are considered. The descriptions of scientific paper structure given by Russian and foreign authors are compared. An attempt to suggest an invariant methodological scheme-model of the genre is made.

Keywords: master program students of engineering specialties, genre of scientific paper in English, structure, methodological scheme-model

Развитие жанровой компетенции на иностранном языке в научной сфере общения, под которой понимается сформированное представление о многообразии видов и разновидностей научных жанров, обусловленных их целевым и функциональным назначением; способность к моделированию научных текстов разных жанров [3, с. 124], оказывает огромное влияние на успешную адаптацию и функционирование специалиста в мировом профессиональном сообществе. Понятие «жанр» имеет особое значение при профессиональной коммуникации, так как представители любой специальности объединяются определенным набором устных и письменных жанров, используемых ими в профессиональном общении. Кроме того, владение жанрами научной речи на английском языке, который используется большинством исследователей в качестве международного языка мирового научного сообщества, способствует лучшему понима-

нию научных текстов по специальности, как при чтении, так и при создании собственных текстов на английском языке будущими специалистами, обучающимися в магистратуре.

Следовательно, принцип жанрового подхода в обучении речевому общению магистрантов играет ведущую роль, а обучение жанрам научной речи на английском языке является первостепенной задачей, для решения которой важен вопрос о выборе жанра научного текста, целесообразного с лингвометодической точки зрения для знакомства с композиционно-смысловой структурой английского научного текста.

Обучение жанрам научной речи целесообразно начать с анализа наиболее характерных для данного стиля образцов текста, являющихся целостным речевым произведением со строгой внутренней структурой. На этом этапе обучения важно сформировать умение анализировать композиционное построение научного текста.

При отборе и организации обучающего материала необходимо ориентироваться на фоновые (собственно профессиональные) знания [5, с. 91] магистрантов, характер их научной деятельности и его отражение в уже востребуемых на данном этапе обучения научных жанрах. Актуальную для этих целей модель, отражающую основные этапы научного поиска, имеет, на наш взгляд, жанр научной статьи. Этот жанр является наиболее распространенным первичным жанром научной речи и наиболее унифицированным по организации содержания и выбору языковых средств.

Рассмотрение психолингвистических оснований для отбора обучающих материалов также позволяет сделать выбор в пользу научной статьи. Этот жанр а) относится к «малым текстам» [3; 4, с. 515]; б) обладает параметрами научных текстов (модальность, актуальное членение и логико-синтаксическая структура текста, смысловая законченность текста), проявляющимися только на уровне сверхфразовых единств и связного текста [2, с. 18]; в) имеет структурно-композиционные особенности, способствующие использованию целостной модели восприятия при чтении [1, с. 280].

Таким образом, жанр научной статьи является наиболее релевантным для обучения чтению и пониманию английских научных текстов по специальности, а в дальнейшем и для развития текстообразующей деятельности.

В работах отечественных (А. И. Неворотин, А. Н. Мансурова, Г. А. Калмыкова, Л. Н. Смирнова и др.) и зарубежных (K. Carpenter, R Day, B. Dumitrescu, S. Maloy и др.) авторов, посвященных жанрам научной прозы, большое внимание уделяется описанию структурной организации английской научной статьи. Сравнительный анализ предложенных современной методической литературой рекомендаций по написанию научной статьи на английском языке, позволяет прийти к следующему заключению:

1) описание структурной организации статьи иногда приводится в виде сплошного текста без визуального выделения логико-семантических элементов внутри компонентов жанра;

2) композиционная структура статьи нередко сводится к вопросному плану или к перечислению пунктов назывного плана с указанием списка клише к каждому пункту;

3) в основе существующих моделей лежат различные, не всегда научные, подходы к структурированию научного текста;

4) существующие модели статьи отражают смысловую структуру научного произведения не в полном объеме, а выборочно, по усмотрению автора;

5) некоторые авторы опускают в модели статьи релевантные структурные компоненты («аннотация», «благодарность», «библиография» и др.);

6) вычленимые компоненты модели у разных авторов представлены с различной степенью подробности;

7) русскоязычная и англоязычная лексика и терминология, используемые для наименования компонентов, носят неоднородный и неустойчивый характер.

По причине такого разнообразия подходов к членению английской научной статьи в отечественной и зарубежной литературе, магистранту трудно сформировать четкое представление о логико-семантическом построении научной статьи на английском языке и структурно-информационных компонентах данного жанра. Мы считаем одной из главных задач обучения овладение магистрантами *инвариантной* схемой-моделью данного жанра.

Решая вопрос о формировании навыков понимания связных текстов, ряд исследователей придерживаются следующих положений:

1) «коммуникативно-информационное содержание» научного текста соотносится со структурой научного знания и отражает «магистральное» направление познавательной деятельности ученого (проблемная ситуация, проблема, идея, гипотеза, доказательство, вывод);

2) текст – единый коммуникативный блок, а его компоненты – коммуникативные блоки, расположенные в определенном порядке;

3) каждый компонент текста – это значимая единица, выполняющая определенную функцию;

4) для текста характерно наличие определенной внутренней организации лексических и синтаксических средств, облегчающих его понимание [Приводится по: 3, с. 163–164].

Владея нижеперечисленными умениями при работе с текстом того или иного жанра, а именно: а) выделяя коммуникативные блоки, б) определяя их функцию в тексте,

в) выявляя их языковую наполняемость, магистрант не испытывает значительных трудностей в понимании текста.

Придерживаясь теории о типологических моделях научных текстов и жанров, согласно которой как минимальную единицу обучения выделяют коммуникативный блок – текстовую функционально-смысловую единицу, представляющую собой «результат языковой материализации одного или нескольких коммуникативно-познавательных действий (смыслов)», функционирующую «в качестве структурного элемента содержания» и характеризующуюся «коммуникативной направленностью на выражение актуального для автора и читателя научного знания» [там же], мы предлагаем инвариантную методическую модель-схему научной статьи на английском языке. В логико-семантической

структуре данного жанра выделяются коммуникативные блоки (субжанры), которые, в свою очередь имеют более мелкое членение и состоят из тематических предложений.

Анализ имеющихся в отечественной и зарубежной литературе представлений о композиционно-смысловой структуре жанра английской научной статьи позволяет выделить общие (инвариантные) компоненты внутри жанров «Аннотация», «Введение», субжанров «Методы», «Результаты», а также прийти к выводу о взаимозаменяемости субжанров «Обсуждение результатов» и «Заключение».

В качестве инвариантной модели для обучения магистрантов технических направлений мы предлагаем следующую методическую схему-модель английской научной статьи: (рис.)

Субжанр		Тематическое предложение
Заглавие (Title)		
Автор(ы), организация, адрес (Author(s), Affiliation, Address)		
Аннотация (Abstract)		- тема и цель исследования (Subject and Purpose of study) - методы (Methods) - результаты (Results) - общие выводы (General Conclusion)
Введение (Introduction)		- актуальность темы/исследования/ статьи (Importance of the Study/Paper) - изложение истории вопроса (Background of Study) - нерешенные вопросы (Lack of Knowledge) - постановка цели исследования (Statement of Purpose)
Основная часть (The Main Body)	Методы (Methods)	- описание методов и методик (Description of Methods and Techniques) - описание оборудования и материалов (Description of Equipment and Materials) - описание условий и хода эксперимента (Experimental Conditions and Procedure)
	Результаты (Results)	- представление результатов (Presenting Results) (с использованием графиков и таблиц) (Using Figures/Graphs and Tables)
Обсуждение (интерпретация результатов) (Discussion) (Interpretation of Findings)		- анализ результатов на фоне имеющихся данных (Analysis of Results) - оценка результатов (Evaluation of Results) - сравнение полученных результатов с ожидаемыми результатами (Comparison of Findings with the Expected Findings)
Заключение (Conclusion)		- описание значения результатов/ исследования (Description of the Significance of Results/Study) - общий вывод (General Conclusion) - рекомендации для дальнейшего исследования (Recommendations for Further Study)
Благодарность (Acknowledgment)		- благодарность за помощь в исследовании (Gratitude for Encouragement) - благодарность за финансовую поддержку (Gratitude for Support)
Библиография (References)		
Приложение (Appendices)		

Рис. Схема-модель английской научной статьи

Данная модель позволяет сформировать у обучающихся четкое представление о логико-информационной структуре английской научной статьи, что облегчает её освоение на этапе понимания/анализа. В дальнейшем овладение инвариантной моделью способствует эффективной работе по созданию оригинальных текстов на иностранном языке по теме собственного научного исследования.

Библиографический список

1. *Виноградова Е. В.* О моделях восприятия научного иноязычного текста / Е. В. Виноградова // *Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 4 / отв. ред. А. Г. Пастухов. – Орёл: ОГИИК, 2006. – С. 279 – 283.*
2. *Зильберман Л. И.* Лингвометодические основы отбора учебных и экзаменационных

текстов // *Повышение эффективности учебного процесса в обучении научных сотрудников иностранным языкам: Тез. докл. / I Редкол.: М. Я. Цвиллинг (отв. ред.) и др. I- Москва; Ташкент, 1982, – С. 17–20.*

3. *Колесникова Н. И.* Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования: монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009. – 408 с.

4. *Кубрякова Е. С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – Рос. академия наук. Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

5. *Прошьянц Н. А.* Профессиональные фоновые знания как одна из составляющих иноязычной компетенции // *Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 6. – С. 89-100.*

Чикнаверова Карине Григорьевна

Кандидат педагогических наук, доцент МГИМО (У) МИД России, *chiknaverova@mail.ru*, Москва

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АВТОНОМНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

Аннотация. В статье анализируется система упражнений, направленная на развитие иноязычной речевой автономии, под которой понимается интегратор субкомпетенций самостоятельности на уровне лингвистической, социокультурной, социолингвистической, стратегической, дискурсивной компетенций, направленных на развитие составляющих автономной иноязычной деятельности.

Ключевые слова: развивающие упражнения, компетенция, компетенция автономной иноязычной деятельности.

Chiknaverova Karine Grigoryevna

Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, *chiknaverova@mail.ru*, Moscow

PRINCIPLES OF CREATING OF THE SYSTEM OF EXERCISES ON THE DEVELOPING OF UNDERGRADUATE STUDENTS' AUTONOMOUS FOREIGN LANGUAGE ACTIVITIES

Annotation. The article focuses on a system of exercises aimed at developing autonomous foreign language acquisition competence which embraces subcompetences of autonomy on the level of linguistic, discourse, sociolinguistic, sociocultural, strategic competences, was elaborated in reliance on principles, teaching content designed to develop components of autonomous foreign language acquisition competence.

Keywords: exercises aimed at development, autonomous foreign language competence, communication competences.

Содержание обучения реализуется через элементарные формы педагогической системы - аудиторные/внеаудиторные занятия по иностранным языкам, реализующие систему учебно-развивающих ситуаций, ядром которых выступают упражнения (в контексте обучения профессионально-ориентированному чтению). Под упражнениями понимаются единицы обучения, которые, по мнению Э.П. Шубина [5], выступают в качестве основы содержания общения.

Система упражнений, применяемых в обучении иностранным языкам, предполагала последовательность предъявления упражнений и заданий, разработанную В.П. Беспалько [3]:

- постепенный переход по уровням усвоения (от исходного к конечному);
- постепенный переход по уровням усво-

ения в процессе выполнения студентами системы упражнений, в которых задаются учебно-познавательные действия соответственно формируемым уровням усвоения, обеспечивающие познавательную активность студентов;

- выполнение упражнений в виде упорядоченной последовательности действий, развивающей познавательный поиск.

Такая последовательность в подаче материала позволяет формировать умения систематизации и конструирования учебного профессионально-ориентированного материала [2, с. 31].

Система упражнений строилась с учетом реализации принципов обучения, направленных на развитие автономной иноязычной деятельности. Такой подход к построению системы упражнений можно представить в виде схемы [см. табл. 1].

Таблица 1

Соотношение типов упражнений и направлений реализации принципов обучения

Направления	Когнитивное	Упражнения	Развивающие	Задания
	Лингвистическое		Лексико-грамматические	
	Лингвопрофессиональное		Упражнения на овладение тезаурусом профессии	
	Методическое		Текстовые упражнения	

Упражнения составлялись с учетом их содействия развитию одной из составляющих автономной иноязычной деятельности, которыми выступают субкомпетенции самостоятельности коммуникативных компетенций: дискурсивной, стратегической, лингвистической, социокультурной, социолингвистической. Так, упражнения, направленные на развитие лингвистической компетенции составлялись с учетом: формирования лексико-грамматических навыков (морфологических, синтаксических) – как действий по морфологосинтаксическому и лексическому оформлению единиц речи [4]. Упражнения провоцировали следующие действия обучающихся: распознавание, выбор лексической единицы, грамматической структуры (операция выбора по Пассову); коммуникативно-мотивированного употребления грамматики; формообразование и формопотребление; расположение слов во всех типах предложений; автоматизированные действия по указанию и расшифровке грамматической, лексической информации в письменном тексте.

Для развития *дискурсивной компетенции* составлялись упражнения, направленные на развитие дискурсивно-аналитических (рецептивных, интеллектуальных, умственных) навыков. В целях развития *стратегической компетенции* упражнения составлялись с учетом их направленности на развитие смыслового, вербального прогнозирования, долговременной памяти. Упражнения, ориентированные на развитие *социокультурной компетенции*, направлены на развитие способности обучающихся распознавать ситуационные и классификационные фреймы – способы репрезентации стереотипных си-

туаций и определенных когнитивных структур. Для развития *социолингвистической компетенции* требуются упражнения на распознавание национального и интерционального в содержании, развитие социокультурной непредвзятости (упражнения, направленные на устранение лингвострановедческой и социолингвистической интерференции) при толковании понятий и категорий.

По результатам анализа научно-теоретической литературы, а также педагогического опыта, автором исследования была разработана методическая система, актуализирующая компетентностный подход к преподаванию иностранного (английского) языка, на частно-дидактическом уровне, основанная на принципе коммуникативности, проблемности, речевой направленности; функциональности; ситуативности; новизне; личностной ориентированности; коллективного взаимодействия. Коммуникативность [6] проявляется в коммуникативно-мотивированном поведении преподавателя и студентов в ходе учебной деятельности, а также в предметности процесса коммуникации, которая выражается в тщательном отборе текстового материала, с учетом речевых интенций, тем и ситуаций профессионального общения, отражающих практические интересы и потребности студентов бакалавриата.

Проблемность при выполнении упражнений способствует превращению знаний в убеждения, их критическому оцениванию, развитию познавательной активности, познавательному интересу к избранной профессии; способствует большей динамике перехода от незнания к знанию, к самостоятельной работе.

Принцип речевой направленности предполагает обучение через общение. Принцип функциональности предусматривает усвоение языкового и профессионально-ориентированного материала в деятельности через речевую задачу. Ситуативность предполагает учет контекста как лингвистического так и экстралингвистического при выполнении заданий с учетом профессиональной ориентированности обучения.

Принцип новизны предполагает вариативность упражнений и формулировки заданий, последовательности их предъявления, что обеспечивает большую мотивированность обучающихся.

Принцип личностной ориентации позволяет составлять упражнения и предъявлять задания с учетом способностей, умений учебной и речевой деятельности; личностных характеристик, опыта, интересов обучающихся; эмоциональной окрашенности учебной ситуации; контекста учебной деятельности.

Принцип коллективного взаимодействия учитывает потенциал взаимодействия участников педагогического процесса при составлении и выполнении упражнений и заданий.

В ходе исследования выявлено, что реализации данной системы может способствовать соблюдение следующих дидактических условий:

- совместная учебная деятельность преподавателя и студентов при установлении между ними отношения сотрудничества;
- наличие определенной системы форм взаимодействия между преподавателем и студентами и студент – студентами.
- интеграция аудиторной и внеаудиторной работы;
- сочетание внешнего и внутреннего контроля, обеспечивающего интенсивность и оперативность обратной связи.
- Все вышеуказанные условия реализуются в учебном процессе бакалавриата с 1–4 курс обучения, что предполагает смену стадий развития группы от: знакомства первокурсников с условиями обучения, следующей за ней стадии агрессии (фрустрационной) до стадии устойчивой работоспособности. Первые стадии считаются подготовительным, наше обучение рассматривается на последней устойчивой стадии.
- Измерение протекания процессов развития проводится путем сравнения результатов тестирования и наблюдений, сделанных с определенным временным интервалом.
- Краткий обзор упражнений для каждого уровня понимания можно представить в виде таблицы 2.

При этом предпочтительными являются аутентичные задания, «стимулирующие взаимодействие с текстом и основанные на операциях, которые совершаются носителями языка при работе с источниками инфор-

мации», а также «придающие более мотивированный, естественный характер работе с текстом» [1, с. 34].

Уровнями реализации обучения профессионально-ориентированному чтению при выполнении упражнений выступают слова, словосочетания, предложения, абзац, текст, фактуальная, содержательно-концептуальная, содержательно-подтекстовая информация.

Формами реализации выступают смысловая компрессия текста, «восстановления» текстов по их денотатной структуре, восстановление поврежденного текста, методика дополнения, восстановления предложения, ассоциативного эксперимента, методы косвенного исследования семантикой (на истинность-ложность суждения), принятие решений на понимание значений слов, традиционные послетекстовые опросники, тестирования на выбор лучшего резюме, методика прямого толкования слова, классификации, исправления ошибок.

Условиями реализации являются: устно-письменные, беспереvodные формы работы, интеграция аудиторной/внеаудиторной работы, переход от контролируемого процесса обучения к автономной иноязычной речевой деятельности; интеграция традиционных и интерактивных средств обучения.

Контроль (промежуточный, итоговый, отсроченный) помогает отследить сформированность навыков, умений, их дальнейшее развитие. Критериями качества развития навыков и умений выступают: автоматизированность, устойчивость, сознательность, гибкость, сложность.

Таким образом, система упражнений в рамках описываемого экспериментального обучения осуществляется с учетом выше-названных принципов обучения и способствует развитию каждой из субкомпетенций самостоятельности: на уровне дискурсивной, стратегической, лингвистической, социокультурной, социолингвистической компетенций, составляющих автономную иноязычную деятельность студентов бакалавриата; позволяет отследить эффективность обучения на любом этапе благодаря интегрированным в обучение социометрическим методам и самой структуре обучения, предусматривающей возможность изменений в процессе обучения.

Система упражнений по формированию субкомпетенций автономной иноязычной речевой деятельности

Субкомпетенция	Виды упражнений	Задания
1	2	3
Дискурсивной самостоятельности	Тренировочные/ознакомительные упражнения на: 1. целеполагание; 2. обобщение; 3. категоризацию; 4. концептуализацию; 5. дифференциацию; 6. интерпретацию; 7. аргументацию; 8. понимание прочитанного; 9. сопоставление фоновых и новых знаний; 10. критический анализ текстового материала; 11. фасилитацию; 12. разработку техники работы с текстом;	1. определите тему, основную мысль текста; 2. поделите текст на смысловые куски; 3. отделите главное от второстепенного; 4. интерпретируйте текст; 5. сделайте выводы по прочитанному; 6. найдите информацию в тексте, подтверждающую данные факты, утверждения; 7. сравните информацию (представленную в разных частях текста, подтверждающую/опровергающую определенную позицию); 8. ответьте на вопросы; 9. определите важность информации; 10. обобщите полученную информацию; 11. адаптируйте текст: сократите текст, замените сложные грамматические конструкции. 12. составьте ассоциограмму по ключевым словам, заголовку текста; проанализируйте то, как вы пришли к данному пониманию; 13. восстановите текст на основе ассоциограммы; восстановите последовательность коммуникативных блоков текста, объясните по каким признакам вы их распределили; 14. примените метод «двойного дневника» (выпишите факты из текста и дайте их интерпретацию); 15. решите поставленные в тексте профессионально-значимые проблемные ситуации; 16. самостоятельно разработайте стратегию работы с текстом (время предтекстовой работы); 17. представьте прочитанную информацию в виде схемы и завершите ее коллективной дискуссией, используя следующие ключевые клише; 18. определите выбор стратегии чтения, наиболее оптимально применимую к данному текстовому материалу (обоснуйте Ваш выбор).
Лингвистической самостоятельности	1. корреляцию; 2. контекстное сопоставление (на основе синонимов экономических понятий и категорий), на основе определений, самостоятельно (на основе широкого, узкого контекста, подтекста, затекста); 3. синонимическую дифференциацию; 4. творческую интерпретацию. 5. упражнения на распознавание грамматических форм, лексических единиц; 6. группировку слов в смысловое целое; 7. лексико-грамматические трансформации; 8. перевод; 9. самопроверку;	1. соотнесите форму со значением: найдите одно-коренные слова, найдите прилагательное /глагол в определенной форме; 2. определите значение слов применительно к читаемому контексту; 3. определите спецификацию и дифференциацию значений слов, 4. обнаружьте новый контекст значения слова; 5. найдите существительно-/ые, коррелирующие с глаголами/ прилагательными; 6. идентифицируйте профессионально-значимые слова-интернационализмы; 7. восстановите слова по морфологическим единицам; заполните пропуски артиклями; предлогами; 8. самостоятельно разработайте стратегию работы с глоссарием; 9. составьте глоссарий понятий, категорий, терминов, встречающихся в тексте, дайте их определения; 10. переведите текст, часть текста, подчеркнутые фрагменты с применением необходимых трансформаций.

1	2	3
Стратегической самостоятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. ассоциативное прогнозирование; 2. структурное и семантическое прогнозирование; 3. дедукции/индукцию; 4. ассоциативную семантизацию; 5. морфологическую реконструкцию; 6. сочетаемость слов; 7. экспликацию фоновых знаний; 8. самопроверку (репродукцию, реконструкцию исходного текстового материала (в том числе на реконструкцию по аналогии; исправление ошибок). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. по доминирующему слову заголовка сделайте предположение о ключевых словах в данной области знаний; 2. прогнозируйте содержание информации, содержащейся в тексте, по структуре и смыслу; 3. продолжите, дополните, закончите текст; 4. определите основную мысль автора по заголовку; 5. определите значение незнакомого слова на основе сходства со словами родного языка; 6. предвосхитите содержание на основе собственного лингвистического опыта и системы знаний языка.
Социокультурной самостоятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. целеполагание; 2. установление корреляции и сопоставление понятий зарубежной и отечественной экономической теории и практики; 3. распознавание элементов социокультурного контекста (необходимых для перевода, понимания); 4. интерпретация социо- и лингвокультурных составляющих; 5. эвристический поиск; 6. сопоставление фоновых приобретенных знаний; 7. определение профессионально-значимой социокультурной информации текстового материала. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. сопоставьте понятия и категории отечественной и изучаемой зарубежной экономической системы; 2. определите понятийные и терминологические лагуны между встретившимися понятиями и их русскими полными/частичными/ нулевыми эквивалентами; 3. прокомментируйте расхождение данных понятий и соответствующих терминов; 4. сопоставьте изучаемые реалии; подберите их эквиваленты и объясните разницу между ними; 5. проанализируйте задание, определите цель работы; 6. сформулируйте цель чтения на данном этапе.
Социолингвистической самостоятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. целеполагание; 2. выделение жанровых характеристик; источников текста (выбор из предложенных, самостоятельно с идентификацией маркеров); 3. отбор: информационных, аналитических, учебных текстов, разных жанров, тематики; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. определите жанр текста; 2. интерпретируйте приведенные в тексте экономические понятия и категории; 3. определите новизну излагаемого материала (с профессиональной позиции) и возможность его использования на практике; 4. оцените полученную информацию с точки зрения актуальности перспективности его использования в профессионально-ориентированной ситуации; 5. определите место данного текстового материала в общей системе обучения чтению; 6. определите насколько объективна/предвзята представленная в тексте позиция.

Библиографический список

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: «Златоуст», 1999. – 472 с.
2. Ахтамова С. С., Степанова И. Ю. Дидактические аспекты формирования у студентов умения структурировать учебный материал в процессе профессиональной подготовки // Сибирский педагогический журнал. – № 6. – С. 30-39.

3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – Москва: «Русский язык», –1989. – 276 с.
5. Шубин Э. П. Основные принципы обучения иностранным языкам. – М.: Учпедгиз, 1963. – 192 с.
6. Щукин А. Н. Методы обучения // Методика. – М.: Рус. яз., 1988. – 180 с.

РЕГИОН – КРУПНЫМ ПЛАНОМ: ФГБОУ ВПО «АРЗАМАССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМ. А. П. ГАЙДАРА»

УДК 159.922.8+378

Беганцова Ирина Серафимовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Арзамасский педагогический институт им. А.П. Гайдара», arz65@mail.ru, Арзамас

Завражнов Василий Владимирович

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной работы, сервиса и туризма ФГБОУ ВПО «Арзамасский педагогический институт им. А.П. Гайдара», zavr1982@rambler.ru, Арзамас

Щелина Тамара Тимофеевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Арзамасский педагогический институт им. А.П. Гайдара», arz65@mail.ru, Арзамас

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ: ПРОБЛЕМЫ, ПОДХОДЫ, ТЕХНОЛОГИИ*

Аннотация. В статье раскрывается сущность проблемы профессионального самоопределения студентов в изменившихся условиях развития общества и профессионального образования в нем. На основе анализа психологических и социально-педагогических аспектов проблемы авторы обосновывают технологическое ее решение с позиций субъектного, деятельностного и контекстного подходов к организации вузовского этапа профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: сущность и этапы профессионального самоопределения студентов, технологии психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения в вузе, субъектная позиция студента в освоении профессии.

Begantsova Irina Serafimovna

Candidat of Psychological Sciences, assistant professor of general and pedagogic psychology department, A.P. Gaidar teachers' training institute, arz65@mail.ru, Arzamas

Zavrazhnov Vasily Vladimirovich

Candidat of Pedagogical Sciences, senior teacher of the department of socially-oriented activity, service and tourism, A.P. Gaidar teachers' training institute, zavr1982@rambler.ru, Arzamas

Schelina Tamara Timofeevna

Doctor of Pedagogical Sciences, professor of general pedagogics and pedagogics of professional training department, A.P. Gaidar teachers' training institute, arz65@mail.ru, Arzamas

PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL PROVISION OF PROFESSIONAL SELF DETERMINATION OF MODERN STUDENTS: PROBLEMS, APPROACHES AND TECHNOLOGIES

* В статье использованы материалы исследования, выполненного при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования», проект № 11-06-00593а.

Abstract. The article reveals the essence of the problem of professional self-determination of students in the changed conditions of social development and in its vocational education. Based on the analysis of psychological and socio-educational aspects of the problem the authors substantiate its technological decision in terms of subject, activity, and context approaches to the organization of high school stage of training of future specialists.

Keywords: nature and stages of professional self-determination of students, technology, psychopedagogical provision of professional self-determination in high school, student subject position in the mastering of profession.

Профессиональное самоопределение молодых людей как процесс интеграции юношей и девушек в социально-профессиональную структуру современного общества в результате анализа ими своих внутренних ресурсов и соотнесения их с требованиями профессии становится междисциплинарной проблемой в связи с трудоустройством выпускников профессиональных учебных заведений в ситуации серьезных противоречий между требованиями рынка труда и рынком специалистов. Исследования показывают, что в условиях преимущественной ориентации системы профессионального образования на запросы непосредственных пользователей образовательных услуг, процесс принятия старшеклассниками решений о выборе профессии нередко продиктован приоритетом внешних статусных ценностей, представления о профессиях и рынке труда в большинстве своем оторваны от действительности, знания своих способностей и возможностей расплывчаты. В этой связи становятся весьма актуальными исследования социально- и психолого-педагогических проблем профессионального самоопределения молодых представителей различных профессий, обучающихся в учебных заведениях того или иного уровня профессионального образования.

Основы психологической сущности самоопределения в отечественной науке формировались в научной школе С.Л. Рубинштейна в контексте изучения проблемы детерминации поведения как соотношения внешней и внутренней обусловленности активности человека. Развитие идей выдающегося отечественного ученого, заложившего основы методологии исследования проблемы самоопределения, продолжено его последователями (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Бодров, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, М.Р. Гинзбург, И.В. Дубровина и др.). Акцент на внутренней активности личности в сознательном выявлении и утверждении

собственной позиции в проблемных ситуациях, отмеченный в их исследованиях, позволяет рассматривать самоопределение в качестве центрального механизма становления личностной зрелости, который состоит в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений. При этом появление потребности в самоопределении выступает показателем уровня развития личности, характеризующего стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре эмоциональных, информационных, профессиональных и прочих связей с другими людьми [6].

Выявленные психологами сущностные характеристики самоопределения, наличия сформировавшейся потребности в нем как исходной базы для самоопределения человека как личности и, соответственно, его дальнейшей программы не только образования, но и всего жизненного пути, составляют теоретическую основу для исследований профессионального самоопределения студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе. В истории отечественной психологии можно выделить, как минимум, два сложившихся подхода к пониманию сущности самоопределения личности, в русле которых выполнены исследования, способствующие прояснению особенностей профессионального самоопределения студентов современного вуза.

Первый из них представлен в работах Л.И. Божович, И.С. Кона, Ю.А. Репецкого, Д.И. Фельдштейна и др., в которых проблема самоопределения рассматривается как поиск смысла. С этих позиций самоопределение представляет собой личностное новообразование, связанное с активным формированием внутренней позиции, построением жизненных планов, выбором профессии, определением смысла собственного существования.

В контексте изучаемой проблемы принципиально важными являются сформулиро-

ванные в русле названного подхода положения о формировании ценностно-смысловых установок относительно смысла своего собственного существования, устремленности в будущее; о важности появления позиции самоопределения в юношеском возрасте «Я и общество»; о построении жизненных планов в юношеском возрасте; о готовности (способности) к личностному и жизненному самоопределению как главному новообразованию ранней юности. Эти положения легли в основу современного понимания сущности профессионального самоопределения выпускников школ и студентов, обусловив адекватное отражение сложности и противоречивости феномена в юношеском возрасте, его длительности и многоплановости.

Представители второго подхода (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.Б. Ольшанский, Ю.А. Репецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.) рассматривают самоопределение как «поиск себя» в условиях разрешения внутренних противоречий, конфликтов, жизненных проблем и трудностей, выхода из ситуации неопределенности. Самоопределение личности, по мнению этих ученых, представляет собой творческий процесс выработки собственной позиции в проблемно-ориентационной ситуации, связанной с внутриличностным конфликтом. Обращая особое внимание на то, что в ходе самоопределения происходит переосмысление различных компонентов проблемно-конфликтной ситуации, психологи отводят важную роль в этом процессе рефлексии как готовности и способности к самопознанию, самоанализу, ее влиянию на конечный результат – самоопределившаяся личность. Выделенные и охарактеризованные исследователями, исходя из личностно-смыслового понимания механизма рефлексии, ее основные виды в процессе самоопределения (ситуативная – «поиск личностью в самой себе мобилизующих факторов для выхода из тупика»; ретроспективная – анализ своего опыта с целью переосмысления; перспективная – создание новых направлений поиска выхода из кризиса позволяют раскрыть сущность проблемы профессионального самоопределения современных студентов, определить этапы его становления в ходе профессиональной подготовки, выявить направления и разработать

технологии психолого-педагогического обеспечения в вузе.

Анализ психологических исследований показал, что в контексте проблемы психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения будущих специалистов с учетом социально-педагогических и психологических особенностей современного студенчества и меняющейся ситуации развития высшего профессионального образования особую значимость приобретают теоретические положения концепции индивида как субъекта собственной жизнедеятельности (К.А. Абульханова-Славская). Сформулированный в русле названной концепции тезис о том, что в самоопределении индивид реализует активное, целеполагающее отношение к собственной жизнедеятельности определением своего «способа жизни» [1, с. 142], обуславливает предложенный нами подход к содержанию и технологиям психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения современных студентов.

В этом смысле психологический аспект проблемы психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения студентов современных вузов раскрывается в утверждении А.В. Бодрова, согласно которому «именно активное самоопределение, выражающееся в реальных действиях, ведет к формированию и развитию тех внутренних условий, которые создают возможности для развития личности и... дальнейшего самоопределения» [4, с. 166]. Этим обусловлена психологическая обоснованность и педагогическая целесообразность предоставления студентам возможности реализовать субъектную позицию в учебно-профессиональной деятельности, в работе профессионально-творческих групп, в освоении социально-профессиональных ролей, в овладении опытом профессионального взаимодействия как способность (по П. Г. Щедровицкому) строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмыслить собственную сущность.

Психологический анализ видов, типов и форм проявления самоопределения, его функций в развитии и социализации человека позволяет рассматривать данный феномен как механизм профессионального развития,

обеспечивающий творчество и личностный рост в динамике профессиональной жизни (самоопределение, самовыражение, самореализация). Тесная связь самоопределения (и профессионального в особенности) с центральными понятиями гуманистической психологии и акмеологии – «самореализация», «саморазвитие», «самосовершенствование» – придает особый акцент проблеме профессионального самоопределения будущих специалистов в период обучения в вузе. Успешность профессионального самоопределения на ранних этапах освоения профессиональной деятельности, эффективность его психолого-педагогического обеспечения в ходе профессиональной подготовки в значительной мере обуславливают процесс достижения мастерства в профессии, максимальной творческой самореализации специалиста и достижения высшего уровня жизненной самореализации. В этой связи отметим, что разработка проблемы профессионального самоопределения в системе современного высшего образования с позиций субъектного подхода предполагает целенаправленную педагогическую деятельность, обеспечивающую эффективность процессов саморегуляции личностного развития и профессионального становления будущего специалиста в ходе профессиональной подготовки. Анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить важнейшие аспекты саморегуляции, обоснованное сопровождение которых содействует повышению уровня профессионального самоопределения студентов психолого-педагогических специальностей. К ним отнесены мобилизация личностных ресурсов студентов, успешная адаптация их к условиям и процессу учебно-профессиональной деятельности, самоанализ личностных особенностей и способностей, соотнесение их с требованиями деятельности, построение и коррекция личных планов, стратегий поведения и перспектив развития выпускников [там же].

Истоки проблемы профессионального самоопределения в педагогических исследованиях обусловлены давним интересом ученых к самоопределению как феномену, характеризующему основной продукт (результат) профессионально-педагогической деятельности – самоопределяющаяся личность, способная и подготовленная к анали-

зу себя и ситуации своего развития, принятию адекватных решений и осуществлению соответствующего поведения. В современной педагогике проблема самоопределения личности приобретает особую актуальность в связи с переориентацией цели и функций образования как сферы, в которой создаются прецеденты и образцы самоопределения, осуществляется процесс передачи его эффективных способов, изменяющих самих субъектов. В связи с этим важной в контексте изучаемой проблемы представляется точка зрения, согласно которой самоопределение – это процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком свободы [8]. Осознавая особую значимость в изменившихся социально-экономических условиях проблем свободы выбора профессии и обеспечения конкурентоспособности работника на рынке труда, современные исследователи рассматривают профессиональное самоопределение в связи с общим жизненным самоопределением личности, влиянием воздействий на личность окружающей социальной среды, профессионального окружения и активной жизненной позиции человека.

Содержание профессионального самоопределения в работах К.А. Абульхановой-Славской, М.Р. Гинзбурга, Е.А.Климова, И.С. Кона, Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, Н.С. Пряжниковой, Е.Ю. Пряжниковой и др. уточняет педагогический смысл изучаемого феномена, связанный с самоутверждением, самоизменением личности, ориентирующейся в мире профессий и социальных позиций. Неслучайно в педагогическом энциклопедическом словаре профессиональное самоопределение трактуется как «процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей» [3].

Значительный вклад в разработку проблемы самоопределения как важного момента в самоутверждении личности внесен научной школой В.А. Слостенина. Самоопределение, по мнению ученого, осуществляется через оценку своих возможностей и соотнесение их с возможностями других членов коллектива. Это сравнение идет по следующим

направлениям: определение своего места в системе позиций (должностных, ролевых, статусных и др.); определение своего места в плане достижения результатов и благ; определение своего места в системе ориентаций, ценностей, мнений. Определившись в этих системах оценки, личность утверждается профессионально.

Разработка проблемы профессионального самоопределения в процессе профессионально-педагогического образования осуществляется учениками В.А. Сластенина в течение почти тридцатилетнего периода. Различные ее аспекты представлены в исследованиях Г.И. Аксеновой, Е.И. Артамоновой, Р.М. Асадулина, В.В. Буткевич, Ю.В. Варданян, Н.И. Вьюновой, Л.К. Гребенкиной, К.М. Дурай-Новаковой, И.Ф. Исаева, И.Д. Лушникова, В.Г. Максимова, А.И. Мищенко, А.Н. Орлова, Л.Н. Седовой, Е.Г. Силяевой, А.Н. Ходусова, Е.Н. Шиянова и др. Развитие идей последователей названного научного направления отражают социально-педагогический аспект проблемы, согласно которому профессиональное самоопределение, являясь частью жизненного самоопределения, обеспечивает вхождение человека в ту или иную социальную и профессиональную группу, выбор соответствующего образа жизни, профессии. Выявленное свойство – интеграция в социум – позволяет рассматривать профессиональное самоопределение как основу самоутверждения человека в обществе и одно из глобальных решений в жизни (Н.А. Подымов, Л.С. Подымова, А.В. Репринцев). Обозначая сложность самоопределения, авторы обращают внимание на возникновение в жизни каждого человека различных трудностей и барьеров как субъективно переживаемых состояний «сбоя» в реализации планируемого будущего, а так же в собственном психологическом состоянии. Возникновение барьеров в процессе профессионального самоопределения и их осознание являются важнейшим условием усиления интеллектуальной деятельности, возникновения проблемной ситуации выбора профессии, стимулирования новых средств и способов самоопределения в профессии (Е.П. Белозерцев).

Профессиональное самоопределение как выбор, осуществляемый в результате анализа внутренних ресурсов субъекта и соотнесения

их с требованиями профессии, представляет собой процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии. Особое место в педагогических исследованиях в этом плане занимают целый ряд работ А.В. Мудрика о воспитании старшеклассников и развитии личности в юношеском возрасте [5; 6 и др.]. По мнению ученого, самоопределение личности предполагает поиск и нахождение ею определенной позиции в различных сферах ее актуальной жизнедеятельности и выработку планов на различные отрезки будущей жизни – это и выбор профессии, и определение перспектив внепрофессиональной деятельности, и определение семейных планов, и выбор жизненной позиции.

Исследователи отмечают, что общество крайне заинтересовано в том, чтобы процесс самоопределения проходил максимально эффективно у каждого его члена в юношеском возрасте как преддверии взрослой жизни. Ведущей деятельностью в этом возрасте является учебно-профессиональная, необходимость определить ее содержание и способы осуществления раскрывают тесную связь самоопределения выпускников школ и студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений с реализацией себя в учебно-профессиональной деятельности. Представленный в работах А.В. Мудрика подход к проблеме профессионального самоопределения в юношеском возрасте как формированию определенных позиций и установок личности в учебно-профессиональной деятельности является теоретической основой понимания сущности исследуемого феномена с позиций его психолого-педагогического обеспечения в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Особая роль в этом отводится созданию условий для осознания студентами собственной позиции субъекта актуальной учебно-профессиональной деятельности, а также определения и коррекции самооценки своих установок по отношению к доступной и предстоящей психолого-педагогической деятельности, партнерам и самим себе как субъектам социально-профессионального взаимодействия. В этой связи профессиональное самоопределение современных студентов мы рассматриваем как процесс и результат

осознания субъективной значимости осваиваемой профессии и формирования опыта доступной социально-профессиональной деятельности во взаимодействии с различными партнерами. Содержание профессионального самоопределения включает содержательно-информационный, эмоционально-ценностный, мотивационно-действенный компоненты, различное сочетание которых определяет уровень сформированности представлений о профессиональной деятельности педагога-психолога, мотивации освоения профессии и профессионального взаимодействия, адекватной самооценки профессиональных качеств и перспектив трудоустройства.

Представленный анализ проблемы профессионального самоопределения современных студентов акцентирует необходимость определения социально-педагогического и психокоррекционного потенциала содержания и технологий осваиваемой студентами профессии и самого процесса профессиональной подготовки. Это актуализирует использование контекстного подхода к организации профессиональной подготовки в вузе (особенно специалистов в области психолого-педагогической деятельности) в связи возможностью последовательно моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности (предметный и социальный контексты), содействовать усилению познавательного интереса и познавательной активности в учебно-профессиональной деятельности. При этом акцент делается на такие технологии, которые позволяли бы изменить социальную позицию студентов и преподавателей таким образом, чтобы, став субъектами социального действия, студенты обнаруживали дополнительную потребность в познании, необходимую для ориентации в социальной действительности, прогнозирования результатов своих действий (К.А. Абульханова-Славская).

Под технологиями психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения мы понимаем взаимосвязанную совокупность способов, средств и алгоритма создания условий для осознания студентами своего отношения к профессиональной деятельности, самим себе как ее субъектам, партнерам по взаимодействию и формирования у них соответствующих социальных установок и

опыта социально-профессионального взаимодействия [11]. В нашем опыте в русле контекстного подхода разработаны технологии пропедевтического сопровождения образовательного процесса, педагогического сопровождения анализа опыта доступной психолого-педагогической деятельности, организации работы студенческой психолого-педагогической службы, деятельности студенческого научного исследовательского института педагогики и психологии, индивидуальной помощи студентам в профессиональном самоопределении в процессе профессиональной подготовки в вузе. Такое прочтение контекстного подхода основано на выявленной в исследованиях связи профессионального самоопределения с самоутверждением, становлением, самоизменением личности, способной осознавать социальную и субъективную значимость осваиваемой профессии, развиваться, осуществляя психолого-педагогическую деятельность во взаимодействии с различными партнерами.

Особое место в разработке технологического обеспечения развития профессионального самоопределения студентов отведено пониманию субъектности по В.А. Сластенину [9] и характеристике позиции личности как субъекта по Б.Г. Ананьеву [2]. Это позволило нам *субъектную позицию студента в освоении профессии* рассматривать как совокупность установок, мотивов, целей и ценностей, раскрывающих активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к осваиваемой профессиональной деятельности, к воспитанникам, к самому себе, к другим людям, к миру и жизни в целом, и характеризующих степень духовного развития личности будущего специалиста [10].

В соответствии с предложенным пониманием контекстного подхода основные задачи психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов на этапе обучения направлены на: развитие интереса к профессии и к самим себе как субъектам профессионального взаимодействия; обеспечение субъектной позиции в освоении опыта психолого-педагогической деятельности; расширение диапазона социально-профессиональных ролей; формирование и развитие готовности

к диалогу и сотрудничеству в процессе социально-профессионального взаимодействия с различными партнерами. Решение сформулированных задач потребовало определения этапов становления профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе. Логика их обоснования обусловлена особенностями профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов и предполагает:

- постепенное расширение представлений о профессии, профессиональной деятельности педагога-психолога, необходимых для ее осуществления личностных качеств и способностей;

- постепенное усложнение содержания и форм самостоятельной работы, учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности, учебной и производственной практик, внеаудиторной деятельности студентов, в которых происходит самооценка собственных качеств и способностей и формируется опыт доступной психолого-педагогической деятельности;

- постепенное расширение диапазона социально-профессиональных ролей в процессе овладения опытом социально-профессионального взаимодействия с различными партнерами.

Таким образом, процесс становления профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе характеризуется последовательностью этапов, обеспечивающих актуализацию первичных представлений о профессии и введение в профессиональную деятельность, приобретение и анализ опыта доступной профессиональной деятельности, расширение и закрепление его в учебно-воспитательном процессе вуза, рефлексию собственного профессионального развития и принятия решения о трудоустройстве. Результатом поэтапного обеспечения профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе становятся изменения в мотивации освоения профессии и профессионального взаимодействия, степени адекватности самооценки профессиональных качеств и перспектив трудоустройства, принятии решения о трудоустройстве по специальности.

Выявленная в исследованиях психологов и педагогов тесная связь профессионального самоопределения с самоутверждением, становлением, самоизменением личности придает особый социально-педагогический

смысл проблеме профессионального самоопределения современного студенчества. Он заключается в необходимости обеспечить эффективную адаптацию студентов к предстоящей профессиональной деятельности, развитие профессиональной мобильности и конкурентоспособности в условиях стремительных социальных перемен при недостаточно сформированной личностной готовности к профессиональному самоопределению и вузовскому этапу профессионализации [см. напр. 7;11]. Это предполагает изучение и анализ особенностей профессионального самоопределения студентов различных (не только педагогических) вузов, определение основных подходов к его обеспечению в процессе профессиональной подготовки, разработку и апробацию в практике вуза соответствующих моделей с учетом различной квалификации будущих специалистов.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К. А.* О субъекте психологической деятельности. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980. – 361 с.
3. *Бим-Бад Б. М.* Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
4. *Бодров В. А.* Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
5. *Мудрик А. В.* Время поисков и решений или старшеклассникам о них самих. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
6. *Мудрик А. В.* О воспитании старшеклассников: Книга для классных руководителей. – М.: «Просвещение», 1981. – 176 с.
7. *Ромм М. В., Ромм Т. А.* Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование в России. – 2010. – №12. – с.104–114.
8. *Савелова С. Б.* Становление профессиональной позиции педагога: актуальность, анализ, содержание // Мастерство. – 1998. – № 2. – с.42-47.
9. *Сластенин В. А.* Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании. – М.: Изд. Дом «Магистр-Пресс», 2000. – С.259–274.
10. *Щелина Т. Т.* Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов: монография. – М.: МГПУ, 2006. – 385 с.
11. *Щелина Т. Т.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования // Вестник образования и науки. – Вып. 2 (4). – 2012. – с. 15-18.

Волгунов Владимир Афанасьевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Арзамасский педагогический институт им. А.П.Гайдара», директор Филиала ООО «Газпром Трансгаз Нижний Новгород» ДООБ «Ласточка», arz65@mail.ru, Н. Новгород

Даль Лариса Валентиновна

Кандидат педагогических наук, исполнительный директор Благотворительного фонда преподобного Серафима Саровского, ldal@mail.ru, Москва

Маркеева Марина Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития ФГБОУ ВПО «Арзамасский педагогический институт им. А.П. Гайдара», mmarkeeva@yandex.ru, Арзамас

ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ*

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование и опыт использования потенциала волонтерской деятельности студентов в обеспечении профессионального самоопределения студентов социэкономических профессий. Авторы раскрывают понятие профессионально ориентированной волонтерской деятельности будущих социальных педагогов, направления и технологии использования ее потенциала в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: волонтерство, профессиональное самоопределение студентов, профессионально ориентированная волонтерская деятельность, психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов.

Volgunov Vladimir Afanasyevich

Candidat of Pedagogical Sciences, assistant professor of General pedagogics and pedagogics of professional training department, A.P. Gaidar teachers' training institute, Arzamas, director of the branch of the public company "Gazprom Transgaz Nizhniy Novgorod" "Lastochka", arz65@mail.ru, N. Novgorod

Dal Larisa Valentinovna

Candidat of Pedagogical Sciences, , executive director of reverend Serafim Sarovskiy charitable fund, ldal@mail.ru, Moscow

Markeeva Marina Viktorovna

Candidat of Psychological Sciences, assistant professor of Psychology of development department, A.P. Gaidar teachers' training institute, mmarkeeva@yandex.ru, Arzamas

POTENTIAL OF VOLUNTEER ACTIVITY IN PROVISION OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Abstract. The article presents a theoretical foundation and experience of use of potential of volunteer activity in provision of students' professional self-determination of socioeconomic professions. The authors reveal the concept of professionally-oriented volunteer activities of future social pedagogues, tendencies, and technology use of its potential in educational process of high school.

Keywords: volunteering, professional self-determination of students, professionally oriented volunteer activities, psycho-pedagogical support of students' professional self-determination.

* В статье использованы материалы исследования, выполненного при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования», проект № 11-06-00593а.

Ориентация современной образовательной парадигмы на компетентный подход актуализирует поиск резервов учебно-воспитательного процесса в системе высшего профессионального образования в связи с разнородными по профессиональному самоопределению, личностной готовности и мотивации обучения характеристиками студентов. Наиболее подверженными риску в этом отношении являются, по данным исследователей, профессии педагогического и социомического (помогающего) типа. Выявленные исследователями сложности студентов с проблемами в профессиональном самоопределении и освоении учебно-профессиональной деятельности связаны с недостаточными знаниями абитуриентов и студентов младших курсов о профессии и профессионально важных и личностных качествах специалиста, ограниченностью или отсутствием опыта первичной «пробы» себя в доступной профессиональной деятельности, неадекватной самооценкой и неготовностью к профессиональному взаимодействию [7]. В этом отношении становятся перспективными исследования возможностей интеграции учебно-профессиональной и внеаудиторной деятельности студентов, способствующих развитию профессиональной компетентности как системы научно-теоретических знаний, операционно-технологических умений и мотивационно-ценностных характеристик специалиста, необходимых для освоения и реализации предстоящей профессиональной деятельности.

Существенные изменения в психологии детства и в системе образования акцентируют необходимость обеспечения профессионального самоопределения будущих представителей социомических (помогающих) профессий как создания в вузе условий, способствующих осознанию студентами субъективной значимости осваиваемой профессии и формированию опыта доступной социально-профессиональной деятельности во взаимодействии с различными партнерами [2].

В отечественной и мировой практике педагогического и социального образования преимущества деятельностного и контекстного подходов (вовлечение будущих специалистов в практическую деятельность,

максимально приближенную к осваиваемой профессии) раскрываются потенциалом волонтерской (добровольческой) деятельности студентов (Г.П. Бодренкова, В.Г. Бочарова, И.Е. Городецкая, Л.К. Иванова, В.В. Митрофаненко, Н.С. Морова, П.Д. Павленок, А.А. Сафина, Е.И. Холостова). Анализ исследований показывает, что участие в добровольческом волонтерском движении выполняет особую роль в формировании профессиональной направленности современных студентов, повышении их профессионально деловой культуры. Для молодежи волонтерская деятельность становится не только способом проведения свободного времени, самореализации и возможностью стать социально-полезным для общества, но и стимулированием будущих специалистов к профессиональному росту и развитию. Как утверждает Э.Д. Ахметгалеев, изучавший формирование профессиональной направленности будущих социальных работников в процессе участия в студенческом волонтерском движении, люди начинающие принимать участие в волонтерской деятельности в молодом возрасте, продолжают ее в течение всей жизни [1].

Рассматривая вслед за А.С. Басовым добровольчество как эффективное средство воспитания и самореализации личности, автор подчеркивает его важность для формирования профессионально-личностных качеств будущих специалистов. В доказательство ученый приводит выводы зарубежных исследователей по проблеме волонтерского движения в учебных заведениях в контексте формирования профессиональной направленности. Это отражено в работах отечественных исследователей (С.Ф. Катунская, Е.О. Носачева, Д.Р. Сабирова, Т.М. Трегубова), а также зарубежных авторов (Дж. Галахер, М. Конейл, С. Клевенд, Т. Райте, С. Фишер, Дж. Шейлзе и др.).

В этом плане интересна работа С.Г. Екимовой, в которой волонтерская деятельность исследуется как ресурс личностно-профессионального развития будущих специалистов по социальной работе. Основываясь на исследованиях С.В. Алешенок, Е.С. Азаровой, Е.В. Акимовой, Л.В. Вандышевой, Г.П. Медведевой, А.В. Морова, Л.Е. Никитиной, Е.А. Пановой, С.В. Терского и др., автор обосновывает сущ-

ность психолого-педагогического ресурса волонтерской деятельности. Она связана с возможностью приобретения участниками определенного жизненного и практического опыта, реализации ими своего творческого потенциала, развития нравственных ценностей, системного восприятия будущей профессиональной деятельности, воспитания профессионально значимых личностных качеств и в целом формирования мотивации профессиональной деятельности [5].

Сделанные С.Г. Екимовой выводы вполне соотносимы с определением и характеристикой педагогического потенциала волонтерской деятельности, что несколько ранее изучала Л.В. Болотова [3], рассматривая организацию добровольческой деятельности как аспект вузовской подготовки будущих социальных работников. На основе анализа передового педагогического опыта исследователь констатирует активное использование добровольческой деятельности студентов в педагогической практике для обеспечения успешности профессионального развития будущего специалиста в ходе его вузовской подготовки. Это свидетельствует, по мнению автора, о наличии в педагогически целесообразно организованной добровольческой деятельности возможностей, использование которых позволит совершенствовать вузовский процесс подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Заключенные в каком-либо феномене силы и возможности в отношении изменяющихся и преобразующих объект или систему воздействий раскрывают сущность понятия потенциала как источника, возможностей, средств, запасов, которые могут быть приведены в действие, использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели [4, с. 216]. В контексте нашего исследования важно обращение Л.В. Болотовой к определению потенциала добровольческой деятельности в связи возможностью рассмотрения ее сквозь призму педагогических средств, включаемых в образовательный процесс высшей школы в целях снижения тех трудностей, которые возникают в ходе подготовки будущих представителей социономических профессий. В этом смысле автор относит добровольческую деятельность к педагогическим сред-

ствам активизации самостоятельной работы и самопознания будущего специалиста в связи с обеспечением включения активных мыслительных процессов, стимулированием активности, направленной на овладение системными профессиональными знаниями и умениями обобщенного плана в различных видах учебной, квази- и профессиональной деятельности, содействием формированию профессионально ориентированной ценностно-мотивационной сферы будущего специалиста [3].

В нашем исследовании развивающий потенциал профессионально ориентированной волонтерской деятельности студентов мы связываем с возможностью преодолеть несформированность у значительной части будущих представителей социономических профессий личностной готовности к освоению профессии, а, следовательно, и профессионального самоопределения [8]. В этом смысле актуализируются представления о сущности профессиональной деятельности социального педагога, его готовности с точки зрения собственной позиции и роли в организации социального воспитания, привлечения в разной степени заинтересованных партнеров к участию в совместном решении общих социально-педагогических задач и проблем микросоциума. Выявленные социально-психологические характеристики современных студентов и особенности их профессионального самоопределения свидетельствуют о вполне вероятных трудностях в освоении будущими специалистами готовности к анализу воспитательного потенциала местного сообщества, установлению, поддержанию и развитию партнерских отношений с многообразием его представителей, формированию и стимулированию мотивации участия партнеров в обеспечении благоприятных условий социализации детей и молодежи.

Дело в том, что значительная часть компетенций выпускника вуза, развитие которых предусмотрено в ходе реализации ФГОС ВПО по тому или иному направлению подготовки или специальности, основаны на сформированных в школьные годы общеучебных умениях и личностных качествах. Наиболее важными из них, по мнению Т.Т. Щелиной, являются способность к рефлексии, готовность и умение самостоятель-

но организовать деятельность, критически оценивать ее результаты и собственное развитие, обнаруживать противоречия и формулировать проблемы, ориентироваться в ситуации и быть готовым к изменениям в содержании, средствах и условиях деятельности и т.д. [8]. На этих метакомпетенциях базируются предъявляемые к выпускнику требования, согласно которым студент должен быть способен анализировать свои возможности, самосовершенствоваться и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, профессиональную квалификацию, развивать социальные и профессиональные компетенции, изменять вид и характер своей профессиональной деятельности, адаптироваться к изменяющимся социокультурным условиям и меняющимся условиям профессиональной деятельности.

Констатация с начала 2000-х гг. в социально-экономических профессиях рост числа студентов с низким уровнем учебной и профессиональной мотивации, личностными дисгармониями и проблемами в адаптации к обучению в вузе, неблагоприятный прогноз в сфере общего психического развития и формирования личности ребенка в ближайших поколениях [6] актуализирует проблему обеспечения профессионального самоопределения студентов. Один из вариантов решения сформулированной проблемы мы связываем с использованием развивающего потенциала профессионально ориентированной волонтерской деятельности студентов.

Профессионально ориентированную волонтерскую деятельность будущих социальных педагогов мы рассматриваем как целенаправленное создание в вузе условий для проявления студентами социально-профессиональной активности как добровольно и безвозмездно осуществляемой педагогической, психологической, социальной и иной помощи различным категориям воспитанников, их педагогам, родителям или лицам их заменяющим. Потенциал профессионально ориентированной волонтерской деятельности раскрывается нами в русле разрабатываемой сотрудниками психолого-педагогического факультета ФБГОУ ВПО «АГПИ им. А.П. Гайдара» концепции *психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного*

образования. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов, как считают авторы, представляет собой взаимосвязанную совокупность способов, средств и алгоритма создания условий для осознания ими своего отношения к профессиональной деятельности, самим себе как ее субъектам, партнерам по взаимодействию и формирования у них соответствующих социальных установок и опыта социально-профессионального взаимодействия [8].

Взяв за основу концепцию психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения, в определении потенциала профессионально ориентированной волонтерской деятельности студентов мы акцентируем внимание на возможности содействовать формированию и реализации субъектной позиции студентов в учебно- и социально-профессиональной деятельности. С этой целью в нашем опыте выделены и реализуются следующие направления использования потенциала волонтерской деятельности студентов в обеспечении профессионального самоопределения.

Организация работы волонтерских групп студентов в реализации социально значимых проектов предусматривает отбор, подготовку и консультирование студентов для участия в реализации социально значимых проектов общественной организации «Педагогическое общество»; помощь в подготовке и организации обучающих семинаров для студентов-волонтеров в соответствии с проектом; консультирование и психолого-педагогическое сопровождение в проекте волонтерской деятельности студентов; подготовку и консультирование студентов по представлению итогов волонтерской деятельности в проекте.

Сопровождение волонтерской деятельности старшекурсников в вузе, в ходе практики или самостоятельной работы обеспечивается в ходе консультирования студентов в социально-педагогическом проектировании работы с младшими курсами; помощи в подготовке и проведении студенческих научно-практических конференций и творческих мастерских для школьников по проблемам волонтерства и социально значимой проектной деятельности; помощи в подготовке и проведении выездных школ

и лагерных смен волонтеров (школьников, учащихся СУЗов, студентов).

Непосредственная реализация названных направлений основана на *технологии обеспечения субъектной позиции студентов в развитии готовности к продуктивной самостоятельной деятельности*, позволяющей актуализировать и/или изменить личностный опыт будущих специалистов. Достигается это обеспечением личного проживания студентами результата осознания своей активности и успешности в учебно-профессиональном взаимодействии, в совместной с педагогами и сокурсниками деятельности, направленной на разработку и внедрение инновационных подходов и способов решения актуальных социально и профессионально значимых проблем, в ходе реализации социально значимых проектов.

В целом участие студентов в специально организованной профессионально ориентированной волонтерской деятельности в процессе практики и в ходе социально значимых проектов, реализуемых общественными организациями и объединениями, существенно дополняет знания о профессиональной социально-педагогической деятельности, способствует повышению мотивации освоения профессии, адекватной самооценке личностных и профессиональных качеств.

Библиографический список

1. *Ахметгалеев Э. Д.* Формирование профессиональной направленности будущего социального работника в процессе участия в студенче-

ском волонтерском движении: дисс. ... канд. пед. наук. – Казань, – 2009. – 212 с.

2. *Беганцова И. С.* Особенности профессионального самоопределения студентов-гуманитариев: проблема, диагностика, результаты: монография // Модернизация российского образования: тренды и перспективы. Книга 2. – Краснодар: АНО «Центр социально-политических исследований «Премьер», 2012. – С. 82–101.

3. *Болотова Л. В.* Организация добровольческой деятельности как аспект вузовской подготовки будущих социальных работников: дисс. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2007. – 250 с.

4. *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

5. *Екимова С. Г.* Волонтерская деятельность как ресурс личностно- профессионального развития будущих специалистов по социальной работе: дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2010. – 228 с.

6. *Фельдштейн Д. И.* Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 2. – С. 28–32.

7. *Щелина Т. Т.* Личностная готовность к освоению профессии в контексте модернизации высшего образования // Психологические проблемы модернизации российского образования: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции. – Брянск: изд-во ООО «Ладомир», 2010. – С. 89–93.

8. *Щелина Т. Т.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования // Вестник образования и науки. – Вып. 2 (4). – 2012. – С. 15–18.

*Дворникова Ирина Николаевна**Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Арзамасский педагогический институт им. А.П.Гайдара», din4mail.ru, Арзамас*

СТУДЕНЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ КАК СУБЪЕКТ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА*

Аннотация. В статье раскрывается сущность проблемы студенческого коллектива как субъекта личностно-профессионального воспитания будущего специалиста. На основе анализа психолого-педагогических аспектов проблемы автор обосновывает необходимость создания инновационной системы управления развитием личности будущего специалиста с учетом специфики осваиваемой профессии, вузовского этапа профессиональной подготовки и социально-психологических характеристик самих студентов и преподавателей.

Ключевые слова: студенческий коллектив как субъект личностно- профессионального воспитания, инновационная система управления развитием личности будущего специалиста, вузовский этап профессиональной подготовки, совместная деятельность.

*Dvornikova Irina Nikolaevna**Candidat of Psychological Sciences, assistant professor of General and Pedagogic Psychology department, A.P. Gaidar teachers' training institute, din4mail.ru, Arzamas*

STUDENT TEAM AS A SUBJECT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL EDUCATION OF A FUTURE SPECIALIST

Abstract. The article reveals the essence of the problem of student team as a subject of personality and professional education of a future specialist. Based on the analysis of psychological and pedagogical aspects the author substantiates the need for creation of innovative control system development of a future specialist taking into account the specifics of the mastered profession of high school stage of professional training and socio-psychological characteristics of students and teachers.

Keywords: student team as a subject of personal professional education, innovative control system development of the future of an individual professional, high school stage of training, joint activity.

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева [6, с. 225], является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. Студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой,

выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Анализ реальной ситуации развития студенчества в современности показывает, что часть юношей и девушек зачастую отличается низкой учебной и профессиональной мотивация, слабо развитые коммуникативные навыки, отсутствие «умения учиться», т.е. не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки.

* В статье использованы материалы исследования, выполненного при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования», проект № 11-06-00593а.

Мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента оказывает сама студенческая среда, особенности студенческой группы, в которую входит человек. В студенческой группе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных (эмоциональных и деловых) взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров и т.п. Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность студента, на успешность его учебной деятельности и профессионального становления, на его поведение. Задача студенческой группы - не поиск усредненного варианта включения учащегося в новые виды деятельности, а создание условий для совместной деятельности.

Г.М. Андреева и А.В. Петровский [6], сформулировали наиболее общий объяснительный принцип деятельности в социальной психологии: конкретные социально-психологические феномены (и, прежде всего, групповые) могут быть понятны и объяснены исходя из анализа содержания деятельности, которую выполняет личность или группа.

Одним из наиболее крупных направлений исследований является разработка теоретических представлений Б.Ф. Ломова [3], о психологии совместной деятельности как проблеме и объекте психологического исследования. Б.Ф. Ломов рассматривает проблему соотношения индивидуальной и совместной деятельности: «индивидуальная деятельность не существует сама по себе, а «вплетена» в деятельность общества». К.А. Абульхановой-Славской, А.И. Донцовым, А.Л. Журавлевым, А.С. Чернышовым и др. [2], разрабатывалось важнейшее понятие «коллективного субъекта деятельности» (или, в другой формулировке, – «субъекта совместной деятельности») и тем самым подчеркивалась не пассивная, а активная сущность коллектива по отношению к выполняемой им совместной деятельности. Благодаря теоретическим и экспериментальным исследованиям В.В.Рубцова [7, с. 138] произошло также принципиальное развитие традиционно изучавшейся проблемы совместной учебной деятельности. Суть заключается в переходе к рассмотрению проблем образования, основанного на разработ-

ке системы развивающихся взаимодействий и разных направлений сотрудничества. Была предложена новая парадигма обучения, включающая главнейшим своим компонентом организацию групповой работы. Более интенсивное психическое развитие ребенка достигается при этом с помощью преобразования самих способов его взаимодействия с другими детьми и взрослыми.

Совместная жизнедеятельность людей как более сложное по сравнению с индивидуальной жизнью системное образование, эффективное функционирование которого в изменяющихся условиях возможно только при соответствующей перестройке индивидуальной психики, приводит к возникновению и развитию качественно новых психических процессов. Представление о совместном формировании людьми отвлеченных понятий посредством знаков в процессе коллективной деятельности людей, а также использование знака в качестве средства управления поведением другого человека в той же совместной деятельности стало основой для создания психологической теории, объясняющей возникновение высших форм психической активности индивида из общественных форм жизни.

Психологическое средство в культурно-исторической теории Л. С. Выготского [5, с. 147] – это искусственное образование, социальное по своей природе и направленное на овладение процессами поведения – чужого или своего подобно тому, как техника направлена на овладение процессами природы. Л. С. Выготский писал в 1930 году, что человек создавал не только орудия труда, с помощью которых он подчинял своей власти силы природы. Он создал стимулы, побуждающие и регулирующие его собственное поведение, подчиняющие собственные силы своей власти. Именно это делает человека свободным. По Л.С. Выготскому, свобода характерна для человека культуры, развитие свободы действия находится в прямой функциональной зависимости от употребления знаков. В исследованиях Л.С. Выготского и его последователей в качестве психологических орудий используются язык, различные формы нумерации, мнотехнические приспособления, произведения искусства, схемы, диаграммы, карты, чертежи, всевозможные условные знаки. По нашему мне-

нию, ритуалы также можно считать одним из видов психологических орудий, поскольку они, выполняя функцию опосредования, играют важную роль в межличностных отношениях, подобную знакам и техническим средствам в процессе формирования ВПФ.

Ритуалы – это понятие, введенное в психологию развития Э. Эриксоном [3, с. 153]. Согласно его теории, ритуалы – это повторяющиеся действия, имеющие значение для всех участников взаимодействия. Ритуалы – это формализованные, стереотипизированные, индивидуализированные формы взаимодействия между людьми, их значение не выступает в качестве объекта рефлексии участников взаимодействия. Подлинные ритуалы играют особую роль в идентификации личности с коллективом. Они способствуют сплочению группы.

В педагогической системе А. С. Макаренко [4, с. 46] ритуалам и традициям отводится особая роль в идентификации личности с коллективом и его сплочении. В качестве примера можно назвать ритуал приема в колонию, сопровождающийся торжественным сжиганием лохмотьев вновь прибывших; выдача форменной одежды; неукоснительное соблюдение почести знамени; специальная терминология и др. Так, на практике, намного опередившей теорию, было показано, что подлинные ритуалы способствуют нормативному регулированию функционирования группы, координируют поведение каждого для достижения общей цели.

Таким образом, личность в юношеском возрасте получает развитие в системе обширной, многоплановой, социально признаваемой и социально одобряемой совместной деятельности, в ходе которого решаются возрастные задачи, формируются профессионально важные качества специалиста и, в целом, происходит становление субъектности личности. В связи с этим, что очевидно, что решение проблемы управления качеством подготовки специалистов в современных условиях развития высшего образования должно быть системным. Исследования последних лет показывают необходимость создания инновационной системы управления развитием личности будущего специалиста с учетом специфики осваиваемой профессии, вузовского этапа профессиональной подготовки и социально-психологических харак-

теристик самих студентов и преподавателей. В такой системе, как отмечает Т.Т. Щелина, освоение образовательного стандарта по специальности, организация практики, научно-исследовательской работы студентов должны быть органично взаимосвязаны и реализованы сквозь призму социально-профессионального и личностного развития будущих специалистов, а также необходимой и возможной индивидуальной помощи им [8].

Особое внимание автор уделяет созданию условий для формирования и развития профессионально важных личностных качеств будущего специалиста. Такими условиями являются:

- формирование у студентов в процессе изучения базовых дисциплин общепрофессиональной и предметной подготовки гуманистических установок по отношению к различным субъектам социальных систем себе самим как самосознательным субъектам собственного развития;
- обеспечение субъектной позиции студентов в овладении практическим опытом социально-профессионального взаимодействия посредством преимущественного использования активных групповых методов в обучении и жизнедеятельности на основе личностного подхода в воспитании и обучении;
- организация усвоения позитивного социального опыта в жизнедеятельности студенческих групп на основе специфики осваиваемой профессии посредством организации быта учебного заведения, интенсивной, содержательной жизнедеятельности с учетом предыдущего, актуального и последующего возрастных периодов, взаимодействия и обучения ему с использованием соответствующих технологий;
- реализация индивидуальной помощи студентам, направленной на развитие их личностной и профессиональной рефлексии, эмпатии, способности к децентрации, диалогу и взаимодействию, выработку адаптивных способов психологической защиты на основе индивидуально-групповой децентрации [9].

Данные теоретические позиции легли в основу осуществления работы по психолого-педагогическому обеспечению развития студенческого коллектива как субъекта раз-

вития и воспитания личности специалиста на психолого-педагогическом факультете Арзамасского государственного педагогического института им. А.П.Гайдара. Формирование студенческого коллектива начинается практически до начала обучения на 1 курсе. Традицией факультета стало проведение собрания родителей первокурсников, целью которого является не просто информирование родителей о графиках учебного процесса, особенностях занятий, прохождения практики и т.п., а их вовлечение в процесс адаптации студента к условиям обучения в вузе и именно на психолого-педагогическом факультете АГПИ. Вторым важным шагом на пути формирования студенческого коллектива является проведение адаптивного лагеря для первокурсников, задачами которого являются первичное знакомство студентов друг с другом, прежде всего, через установление эмоциональных отношений, формирование актива группы как основы будущей формальной структуры и формальных отношений в студенческой группе, основанных на правах и обязанностях. Эти процессы можно считать основой формирования будущей совместной деятельности группы. Второй этап формирования студенческого коллектива продолжается практически весь первый год обучения, который сопровождается процессами адаптации студентов к вузу, факультету, профессии и др.

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. Для оптимизации этого процесс на психолого-педагогическом факультете выстроена система работы с первокурсниками, в которую включены следующие структуры: куратор группы, студенческий актив старших курсов, психолого-педагогическая служба факультета, совет кураторов, деканат. Деятельность этих структур направлена на все три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

1) адаптацию формальную, касающуюся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям;

2) общественную адаптацию, т.е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

3) дидактическую адаптацию, касающуюся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Работа с первокурсниками показывает, что они не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки. Еще в школе формируется своего рода «психология тройки», стремление «учиться не уча». Этот настрой переходит и в вузы. Для выработки тактики и стратегии, обеспечивающих оптимальную адаптацию студента к вузу, важно знать жизненные планы и интересы первокурсника, систему доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценку, способность к сознательной регуляции поведения и т.д. Успешное решение этой проблемы связано и с работой психологической службы факультета.

Серьезной задачей куратора и деканата является такая организация жизнедеятельности студенческой группы, при которой студенты оказывают друг другу помощь в учебных делах, проведении групповых и факультетских мероприятий. Одним из первых важных ритуалов факультета и группы является «День первокурсника», подготовка и проведение которого, с одной стороны, диагностирует уровень сложившихся в первые недели формальных и неформальных отношений в группе, и с другой, показывает пути дальнейшего развития группы. Другой важной формой жизнедеятельности каждой группы на факультете является подготовка и проведение первой межсессионной аттестации студентов, которая позволяет контролировать самостоятельную работу студентов, вовремя оказывать им необходимую помощь, формировать группы поддержки более слабым студентам, диагностировать проблемы адаптации в целом.

В целом, проблема взаимодействия личности и общества активно разрабатывалась философами, психологами и социологами, по крайней мере, с конца XIX. Однако до сих пор актуальнейшей задачей педагогов и психологов является поиск такой социально заданной формы жизнедеятельности юношества, которая обеспечивает каждому возможность стать реальным субъектом социальной жизни, культуры, а значит, субъектом собственного развития. В современных условиях развития образования необходимо создание инновационной системы управления развитием личности будущего специалиста с учетом специфики осваиваемой профессии, вузовского этапа профессиональной подготовки и социально-психологических характеристик самих студентов и преподавателей. Определенный опыт создания такой системы получен.

Библиографический список

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.

2. *Журавлев А. Л.* Психология совместной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 640 с.

3. *Ломов Б. Ф.* Совместная (групповая) деятельность людей, формирование трудовых коллективов и психологические аспекты управления ими. – М.: Знание, 1972. – С. 211–240.

4. *Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса. – М.: АПН РСФСР, 1951. – Т. 5. – С. 9–102.

5. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.

6. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

7. *Рубцов В. В.* Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 49–59.

8. *Щелина Т. Т.* Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов: монография. – М.: МГПУ, 2006. – 385 с.

9. *Щелина Т. Т.* Проблема профессионального самоопределения и личностного готовности будущих педагогов-психологов и социальных педагогов к обучению в вузе. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – Вып. 4 (3). – С. 6–11.

Самойленко Елена Валентиновна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Арзамасский педагогический институт им. А.П.Гайдара», arlen61@mail.ru, Арзамас

ВЛИЯНИЕ ДОМИНИРУЮЩЕГО ТИПА МАТЕРИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ МАЛЬЧИКОВ – ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального изучения особенностей материнского воспитания мальчиков-подростков в условиях депривации отцовского влияния. Анализируются данные по четырем группам испытуемых: подростки с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием из полных и неполных семей.

Ключевые слова: тип материнского воспитания, полоролевое поведение, отцовская депривация, задержка психического развития.

Samoilenko Elena Valentinovna

Candidat of Psychological Sciences, assistant professor of General and pedagogic psychology department, A.P. Gaidar teachers' training institute, arlen61@mail.ru, Arzamas,

INFLUENCE OF DOMINANT TYPE OF MATERNAL EDUCATION ON THE FORMATION OF SEX ROLE BEHAVIOR OF MALE JUVENILE FROM A SINGAL-PARENT FAMILY

Abstract. The article presents the results of an experimental study of characteristics of maternal parenting of juvenile men in a deprivation conditions of father's influence. Data on four groups of probationers is analyzed: juvenile with mental retardation and with normal mental development of complete and one single parents.

Keywords: type of maternal education, sex-role behavior, paternal deprivation, mental retardation.

Динамика семьи в России сегодня характеризуется нарастающими негативными тенденциями: увеличением числа разводов, ростом внебрачной рождаемости. Как следствие, возросла доля неполных семей. В связи с этим особую актуальность приобретают психологические исследования в области влияния родительских отношений на психическое развитие ребёнка в условиях депривации отцовского влияния.

Многие исследователи в области возрастной и педагогической психологии пришли к выводу, что особенности взаимосвязи родителей и детей закрепляются в поведении и становятся моделью в социальных взаимодействиях. В ряде работ выделяются типичные взаимосвязи родительского отношения и соответствующего поведения ребенка (А.Я. Варга [3], А.С. Спиваковская [7], В.В. Ткачева [8], Э.Г. Эйдемиллер [9] и др.).

Известно, что ситуация развития ребенка в неполной семье является менее благоприятной как в социокультурном, так и в

психологическом отношениях. Искаженная полоролевая структура семьи негативным образом отражается на полоролевом развитии детей. В этом аспекте в психологии имеют место довольно убедительные исследования (Ю.Е. Алешина [1], Н.Л. Белопольская [2], И.С. Клещина [4], Л.Э., Семенова [6], Л.Ф. Обухова, О.А. Шаграева [5] и др.).

Воспитательная значимость семьи резко возрастает при формировании личности детей с отклонениями в психофизическом развитии, что определяет актуальность изучения этой проблемы в коррекционной психологии.

Цель нашего исследования состояла в изучении психологических особенностей полоролевой социализации мальчиков-подростков с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками в условиях депривации отцовского влияния. Оно решало ряд теоретико-прикладных задач: представлен сравнительный анализ социально-экономических и психологических характеристик неполных семей, воспи-

тывающих подростков с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников; исследование особенностей полоролевой идентичности мальчиков-подростков с ЗПР в неполных семьях; выявление устойчивых характеристик фрустрационных реакций, стереотипов эмоционального реагирования подростков с ЗПР, сформированных в процессе воспитания в неполных семьях; доминирующих типов полоролевого поведения мальчиков-подростков с ЗПР, воспитывающихся в разных микросоциальных условиях (в полной и неполной семьях) и др.

Настоящая публикация посвящена отражению результатов решения одной из поставленных в исследовании задач: выявлению доминирующих типов материнского воспитания в неполных семьях по отношению к мальчикам-подросткам с ЗПР, а также в этой связи особенностей психологических механизмов, обуславливающих их полоролевою социализацию.

Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ г. Арзамаса Нижегородской области. Индивидуальные эксперименты проводились с мальчиками-подростками 13–14 лет, которые были объединены в группы: мальчики с ЗПР из неполных семей (ЗНПС) – 25 человек, с ЗПР из полных семей (ЗПС) – 25 человек, нормально развивающиеся подростки из неполных семей (ННПС) – 25 человек, из полных семей (НПС) – 25 человек. Общий объем выборки исследуемых групп детей составил 100 человек. Общее количество взрослых испытуемых (матерей подростков) составило 100 человек. Всего в исследовании принимало участие 200 человек.

В целях изучения особенностей воспитания ребенка в семье, мы использовали «Тест-опросник родительского отношения» (ОРО) А.Я. Варги и опросник «Измерение родительских установок и реакций» (PARI) Е. Шефера и Р. Белл. Для выявления доминирующего типа полоролевого поведения мальчиков-подростков применялись метод «Незаконченные предложения» и цветовой тест отношений (ЦТО).

В процессе обработки данных теста особенностей родительского отношения было установлено, что однозначно преобладающего типа родительского отношения в его «чистом виде» практически не встречается.

Результаты анализа детско-родительских отношений в выборке подростков с ЗПР мы

обнаружили тенденцию к наличию в их семьях феномена эмоционального отвержения детей матерью, что, безусловно, не может не сказаться на социализации детей. По мнению многих исследователей, не принимающий себя мальчик робок в социальных контактах, неуверен в себе, невротичен.

Данные нашего исследования показывают, что матери детей с ЗПР имеют также высокий балл и по шкале «Авторитарная гиперсоциализация». Они отмечают необходимость строгой дисциплины, утверждают, что в процессе воспитания должен осуществляться жесткий контроль. Показательно, что матери, воспитывающие детей в полных семьях, реже придерживаются авторитарного стиля воспитания. Видимо, функцию контроля в этих семьях берет на себя отец. Зато довольно высокий балл по этой шкале показали матери, в одиночку воспитывающие мальчиков как с нормальным развитием, так и с ЗПР.

В группе испытуемых ЗНПС выявлено и выраженное отношение матерей к ребенку как к «маленькому неудачнику». Анализ полученных результатов по шкале «инфантилизация» показал, что матери детей с ЗПР воспринимают их неприспособленными, социально несостоятельными. Образ неуспешного ребенка сводит процесс его воспитания к системе жестких, категорических запретов.

Методика PARI позволила нам получить дополнительную информацию об особенностях семейного воспитания в исследуемой группе и выявить различия в установках матерей экспериментальной и контрольных групп.

Показательными являются результаты по шкале 19 «Доминирование матери». Высокие результаты означают, что мать готова принимать самостоятельно все решения в семье, склонна считать себя ответственной за всех членов семьи. Самые высокие показатели по этой шкале у одиноких матерей (15,13 – ННПС; 14,67 – ЗНПС), а самые низкие у матерей нормально развивающихся подростков из полных семей.

Очень значимыми в исследовании оказались данные по шкале 15 «Развитие активности ребенка». Общеизвестным является тот факт, что отец играет важную роль в формировании у мальчика маскулинных черт, выражающихся в автономности, самостоятельности, конкурентности, направленности на достижения и инициативу. По результатам нашего исследования (с помощью

методов беседы и анкетирования), одинокие матери в процессе социализации мальчиков гораздо чаще порицают их за проявления активности, не поощряют самостоятельность, проверку себя в достижениях и других ситуациях соперничества. Они не поддерживают у мальчиков проявлений «мужского поведения»: независимости, инициативности, активности. Для них характерно воспитание с использованием выраженных ограничивающих средств: строгого контроля, немедленного вмешательства при решении проблем. Подобная модель социализации чаще используется при воспитании девочек.

По результатам теста родительского отношения к детям (ОРО) мы выявили, что у матерей детей с ЗПР наблюдается выраженное эмоциональное отвержение ребенка. Это отвержение ребенка они транслируют через повышенную авторитарность. Показатели методики PARI по группе факторов «Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком» подтвердили эту тенденцию. Матери экспериментальной группы более склонны к уклонению от контакта с ребенком, чем матери остальных групп.

По группе «Излишняя концентрация на ребенке» для нас в первую очередь важны были результаты, полученные по шкале 12 «Подавление агрессивности». Бихевиоральная психология менее выраженную агрессивность мальчиков из неполных семей объясняет тем, что у них нет образца агрессивного поведения из-за отсутствия в семье отца. Мы хотели выяснить, не добавляется ли к этому фактору фактор влияния матери на агрессивность ребенка. С помощью методики PARI мы предполагали выявить установки матерей ЗНПС к силовому решению подростком спорных вопросов в отношениях с другими, к недопущению агрессивных проявлений в поведении сына. Самые высокие показатели по шкале 12 «Подавление агрессивности» у матерей подростков из неполных семей (14,25 – ННПС; 14,33 – ЗНПС). К ним приближаются матери ЗПС (13,67); самые низкие показатели у матерей НПС (12,67). Ребенок, по мнению одиноких матерей, должен избегать драк в любых ситуациях, в случае конфликтов должен обращаться к взрослым. По этой причине они склонны подавлять агрессивность подростка, ограничивать влияние со стороны, создавать для подростка ситуации безопасности. Эта особенность воспитания заостряет и без того недостаточную зрелость ребенка, усиливает зависимость его от взрослого.

В условиях семейного воспитания дети получают первый опыт личного поведения, эмоционального реагирования на различные ситуации, переживания и проявления чувств. Анализируя результаты, полученные при использовании методики «Незаконченные предложения», мы обратили внимание на значимые различия в завершении предложений (*«Если я чувствую, что задание очень трудное, я...»*; *«Когда я принимаю решение, я...»*; *«Если я не могу получить то, что я хочу, ...»*; *«Всякий раз, когда у него не получалось, он ...»*). Ответы мальчиков свидетельствуют о различных поведенческих стратегиях, отражают особенности полоролевого поведения.

Первая группа ответов выражает явно маскулинный тип полоролевого поведения: стремление к достижению результата, активность, настойчивость, решительность, независимость, ориентацию на преодоление трудностей. Мальчики дают ответы: *«я все равно пытаюсь его сделать, ...добиваюсь, ...борюсь за это, ...пробовал еще раз, ...твердо стою на этом, ...делаю его до конца, ...добиваюсь любым трудом, ...пытаюсь сам как-нибудь выкрутиться, делал снова и снова»* и т.п. Очевидно, что данные характеристики скорее присущи мужскому типу поведения в общепринятой интерпретации – автономному, независимому, доминантному.

Подобные варианты ответов дают 68% нормально развивающихся мальчиков-подростков из полных семей (НПС), 54% нормально развивающихся мальчиков-подростков из неполных семей (ННПС), 40% мальчиков-подростков с ЗПР из полных семей (ЗПС) и 44% мальчиков-подростков с ЗПР из неполных семей (ЗНПС).

Психологи отмечают, что при условии только женского воспитания, уменьшении роли отца в семье, у ребенка часто имеет место психологическая незрелость личности, инфантилизм. Наши данные подтверждают эти суждения. Так, 24 % нормально развивающихся мальчиков из неполных семей (ННПС) и 20 % подростков с ЗПР из неполных семей (ЗНПС) при возникновении трудностей и принятии решений отказываются от самостоятельного решения проблемы, выдают зависимость, неуверенность в себе, ожидают помощи и поддержки со стороны. Типичные ответы этих детей: *«обращусь к сестре, ...иду к бабушке, ... прошу помощи у друга, ...обращаюсь к родным, ...прибегаю к помощи друзей, ...советуюсь с мамой»*.

Еще одна тенденция, отмеченная нами в поведенческом репертуаре у подростков из неполных семей – экспрессивно-эмоциональная реакция на возможные трудности. 24 % мальчиков-подростков с ЗПР из неполных семей и 14 % нормально развивающихся мальчиков-подростков из неполных семей закончили предложение «*Если я не могу получить то, что я хочу ...*» словами «я обижаюсь, ... злюсь, ... сержусь, ... огорчаюсь, ... волнуюсь, ... расстраиваюсь», а предложение «*Всякий раз, когда у него не получалось, он...*», словами «психовал, орал, бесился, сердился, обижался, волновался, нервничал, злился, терял терпение, плакал». Подобные реакции более характерны для женского типа поведения.

Таким образом, по результатам использованных в исследовании диагностических методик нами выявлено:

1. Доминирующими типами материнского воспитания в неполных семьях, воспитывающих мальчиков-подростков с ЗПР, оказались авторитарная гиперсоциализация, эмоциональное отвержение ребенка, отношение к ребенку как к «маленькому неудачнику», что негативно сказывается на их социализации: формирует сниженное самопринятие, усугубляет их инфантилизацию и личностную незрелость. Матери используют психологические механизмы поддержки и положительного подкрепления у сыновей поведения, не характерного для пола (строгий контроль, поощрение нахождения ребенка вблизи от взрослых, оказание помощи при решении проблем и т.п.) и порицания за поведение, соответствующее полу (проявление активности, самостоятельности, агрессивности, инициативности).

В условиях отсутствия мужского авторитета и влияния подобные типы и механизмы воспитания со стороны матери затрудняют идентификацию мальчика с мужской половой ролью, приводят к искажениям его личностного развития: развивают качества личности, которые больше соответствуют полороловому поведению фемининного типа.

2. Для мальчиков-подростков из полных семей (как нормально развивающихся, так и с ЗПР) доминирующим является маскулинный тип полоролового поведения. У мальчиков-подростков из неполных семей преобладает эмоциональное принятие фемининных установок и поведенческих стратегий.

3. Сравнивая подростков из неполных семей, мы отметили, что мальчики-подростки с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися сверстниками реже готовы взять ответственность на себя в принятии решений, при возникновении трудностей чаще, чем нормально развивающиеся подростки из неполных семей отказываются от самостоятельного решения проблемы, проявляют зависимость, неуверенность в себе, ожидают помощи и поддержки со стороны; на возможные трудности реагируют типичными экспрессивно-эмоциональными реакциями, характерными для женского типа поведения.

Результаты исследования могут теоретически и практически способствовать осознанию актуальности подходов к половому воспитанию детей с ЗПР из неполных семей, а также послужить исходными данными для проведения дальнейших исследований по специальной психологии и коррекционной педагогике.

Библиографический список

1. Алешина Ю. Е., Волович А. С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74–82.
2. Белопольская Н. Л. Психологическое исследование половозрастной идентификации у детей со сниженным интеллектом // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 5–11.
3. Варга А. Я. Влияние некоторых особенностей родительского воспитания на развитие личности ребенка // Детский психолог. – 1993. – Вып. 6 – С. 16–21.
4. Клецина И. С. От психологии пола – к гендерным исследованиям // Вопросы психологии. – 2003. – №1. – С.61–78.
5. Обухова Л. Ф., Шаграева О. А. Семья и ребенок: Психологический аспект детского развития. – М.: Жизнь и мысль, 1999. – 168 с.
6. Семенова Л. Э., Васина С. В. Социально-психологический анализ мужской гендерной роли и проблема личностного благополучия у мальчиков младшего школьного возраста // Социально-психологические проблемы / Под ред. Л.Э. Семенов. – Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 2002. – С. 213–230.
7. Стиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464 с.
8. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.
9. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Речь, 1999. – 652 с.

Нелидов Алексей Львович

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии развития ФГБОУ ВПО «Арзамасский педагогический институт им. А.П.Гайдара», заведующий Подростковым диспансерным отделением №2 ГУЗ НО «Наркологическая больница», nel51@mail.ru, Н. Новгород

Щелина Тамара Тимофеевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Арзамасский педагогический институт им. А.П.Гайдара», arz65@mail.ru, Арзамас

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НЕГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ В СФЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В работе изложена система психолого-педагогической коррекции детей группы риска в отношении готовности к школе с неразвитой сферой деятельности. Авторы предлагают последовательность методов, моделирующих деятельность ребенка от более ранних этапов развития до текущего младшего школьного возраста.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, девиантное поведение, неготовность к школе, учебная деятельность, предшественники учебной деятельности, виды нарушений развития готовности к школе в сфере деятельности, методы психолого-педагогической коррекции неготовности детей к школе в сфере деятельности.

Nelidov Aleksey Lvovich

Candidat of Medical Sciences, assistant professor of A.P. Gaidar teachers' training institute, nel51@mail.ru, N. Novgorod

Schelina Tamara Timofeevna

Candidat of Psychological Sciences, professor of Pedagogics and pedagogics of professional training department, A.P. Gaidar teachers' training institute, arz65@mail.ru, Arzamas

PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL CORRECTION OF CHILDREN'S UNAVAILABILITY FOR SCHOOL IN THE SPHERE OF ACTIVITY

Abstract. In this paper a system of psychological pedagogical correction of children of risk group regarding their readiness for school with an undeveloped sphere of activity is described. The authors propose a sequence of methods for simulating the activity of a child from earlier stages of development to the current primary school age.

Keywords: school disadaptation, deviant behavior, lack of readiness for school, training activities, predecessors of educational activities, types of violations of school readiness in the sphere of activity, methods of psychological and pedagogical correction of children not ready for school in the sphere.

Современная ситуация развития детства и школьного образования характеризуется активной разработкой систем и методов профилактики школьной и социальной дезадаптации, девиантного поведения, употребления психоактивных веществ. Все более актуальными становятся системы, интегрирующие работу специалистов образования и здравоохранения с детьми более раннего возраста, в том числе за счет повышения их готовности к школе [2; 4; 7] на основе концепции о ключевой роли деятельности в развитии личности (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубин-

штейн). В этой связи в качестве механизма, обеспечивающего сформированную готовность к школе и успех учебной деятельности, рассматривается освоение ребенком так называемых ее «предшественников»: сложных сюжетно-ролевых игр, самостоятельного труда по дому, восприятия искусства и культуры, собственной творческой деятельности и хобби, навыков ролевого поведения в группах сверстников и организации совместных деятельностей (см. подроб. 1 и др.).

Представленные теоретические позиции положены в основу исследования, выпол-

ненно на базе детского диспансерного отделения № 2 ГБУЗ НО «Нижегородский областной наркологический диспансер» с участием более 650 детей 1–6-х классов, чьи родители обратились за помощью по причинам неуспешной учебы и нарушений поведения. В результате психолого-педагогического обследования детей выявлены признаки педагогической запущенности (прогрессирующие снижение мотивации учения и успеваемости) и раннего девиантного поведения (детская лживость, домашнее воровство, агрессивность).

Дальнейшее исследование показало, что неготовность детей к школе в сфере деятельности возникала еще в дошкольном возрасте, в 3–5 лет, но особенно начинала проявляться на этапе подготовки ребенка к школе в 6–7 лет и в младших классах. Были выявлены три варианта данного нарушения развития личности детей, характерные более 90% обратившихся за помощью [4].

1) *Неразвитость сферы деятельности в связи с аномалиями воспитания.* Недостаточная стимуляция активности ребенка (родительская гиперопека, отвержение) или подавление активности (авторитарное воспитание) в дошкольном возрасте, начиная с кризиса 3-х лет, приводили к тому, что у детей не развивалась сама способность к самостоятельной деятельности. Большинство дел они не доводили до конца, характеризовались «ленивыми», предпочитали простые зрелища, компьютерные игры, «гуляние». Не было мотивации к деятельности, предшествующим учебной, интереса к ним, переживаний успеха; они были безразличны к их результату.

2) *Фобия деятельности* возникала при тревожно-гиперопекающих родителях. Перед каждым элементом в динамике деятельности (при замысле, планировании, в начале дела, при получении и оценке результатов и др.) у детей каждый раз сначала обострялись тревожность и страхи, активизировались защиты – избегание и отказы («не буду», «не получится» и т.п.). Далее дети все же преодолевали тревогу элементарными приемами саморегуляции (самоободрением, самоприказами, воспоминанием о прошлых волевых актах и др.), за счет успокоения от товарищей и взрослых. Только после этого дети оказывались способны продолжить очередной этап деятельности.

Любые деятельности (в т.ч. на уроках) разделялись у детей на циклы «обострение – преодоление» фобии (в процедуре «Рисуем кораблик» мы выявили в среднем до 4–5-ти обострений фобии деятельности). В наиболее выраженных случаях тревожности фобии деятельности возникали не только в начале очередного ее этапа, но и перед каждым действием или операцией.

3) *Фрагментация деятельности у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).* Любая начатая деятельность разбивалась на короткие отрезки колебаниями уровня внимания. Дети воспринимали задачу, начинали планировать ее решение и приступали к реализации, но далее наступала астенизация нервной системы: работоспособность падали, нарастала отвлекаемость. При резком падении концентрации внимания деятельность прерывалась, причем не на определенном этапе, как при фобиях деятельности, а случайным образом. Когда внимание восстанавливалось, для продолжения дела дети должны были повторно понять задачу. Цикл «астения – снижение внимания – восстановление внимания – продолжение дела» в корректурной пробе (с контролем времени 10 минут) и в задании «Рисуем кораблик» в среднем составил 3–4 минуты; уроки разделялись на 5–6 отрезков по 4–6 минут с паузами «отдыха» в 1–2 минуты.

Методы преодоления нарушений деятельности изучаются в психологии, в клинической психологии [6], в психокоррекции детей [5; 9]. Разрабатываются системы восстановления способности детей к деятельности; например, развитие познавательного интереса, произвольности и самоанализа результатов работы при непрерывной эмоциональной поддержке ребенка в исследовательской игре в группе; разбиение сложных форм поведения на отдельные действия с постановкой задач и позитивной поддержкой отдельно для каждого [8]. Предлагаемую ниже совокупность методов психокоррекции нарушений развития сферы деятельности мы определили как последовательное моделирование нормы развития сферы деятельности, начиная от ранних этапов онтогенеза до текущего. Методы развития сферы деятельности проводились нами на занятиях с детьми, родители осваивали эти методы

и применяли в «домашних заданиях»; они проводились также специалистами школ – по нашим рекомендациям. При фобических расстройствах и СДВГ назначалось лечение.

1. Непрерывная позитивная стимуляция всех элементов деятельности.

Метод моделирует самое раннее и безусловное позитивное отношение родителей к ребенку в его младенческом возрасте. Специалист обучал родителей методу непрерывной позитивной поддержки (вербальной, невербальной) подряд всех действий ребенка или даже отдельных операций в динамике каждого дела, независимо от их успешности. В ходе каждого дела ребенок получал десятки (а за день – сотни) позитивных стимуляций от взрослых. Метод создает принципиально новую ситуацию развития для ребенка: уже в течение недели у ребенка возникали первые попытки инициативы в деятельности; родители стимулируют как самостоятельные деятельности ребенка, так и совместные с ними.

2. Моделирование среды непрерывных совместных деятельностей.

Соответствует воспитанию в нормативных семьях, начиная с кризиса 3–4-х лет ребенка. Родители получали задание непрерывно включать ребенка в их деятельности (по дому, в саду, в хобби, в досуговые деятельности и др.), а также и самим включаться во все деятельности ребенка, предшествующие учебной, тем самым и их превращая в совместные. Данный метод начинался с той семейной подсистемы (мать-ребенок, отец-ребенок и др.), в которой взаимодействие ребенок-взрослый было наиболее успешным. Для включения ребенка в совместную деятельность с родителем применялся предыдущий метод – поддержка любых операций, затем поддержка относилась уже к завершенным действиям и к деятельностям в целом. В ходе совместных дел родитель наделяет ребенка значимыми ролями «помощника», «главного помощника», «главного в ... (далее – название дела)», так что любое успешное дело ребенка переходит в значимую семейную роль.

3. Поэтапное развитие психологического строения деятельности.

Данный метод моделирует воспитание, применяемое в успешных семьях с кризиса 3–4-летнего возраста и при подготовке к

школе. При его разработке мы допустили, что этапы динамики деятельности (от замысла до завершения) расположены линейно; в литературе предлагаются схемы психологического строения деятельности близкие к линейным (см. напр, В.Д. Шадриков). Каждый этап динамики деятельности рассматривался нами как самостоятельная кратковременная деятельность со своими приемами поддержки:

- переживание личностью потребностно-го состояния (по А.Н. Леонтьеву);
- планирование ребенком конечного результата выбранного дела;
- планирование промежуточных этапов дела, начиная с первого;
- переход от планирования к реализации первого этапа дела;
- реализация ребенком первого промежуточного этапа дела;
- осознание ребенком достижения первого промежуточного результата;
- позитивная реакция ребенка на успешное завершение этапа дела;
- повышение самооценки в связи с успехом дела;
- принятие ребенком решения о продолжении дела;
- завершение всей деятельности;
- осознание ребенком своего развития в динамике всего дела;
- поддержка позитивной реакции на личностное развитие;
- планирование ребенком следующей деятельности.

У детей, прошедших основные этапы деятельности, по завершении ее возникало желание дальнейшей деятельности – возобновлялось потребностное состояние, из которого они выходили за счет самостоятельного планирования зоны своего следующего ближайшего развития: дети планировали продолжить успешно завершенное дело, либо перейти к другому, используя новые навыки. Здесь весьма важной становилась поддержка ребенка посредством дискуссии о том, как он теперь может использовать возникшие способности; таким же было и домашнее задание родителям.

4. Непрерывная занятость ребенка в совместных деятельностях в семье.

Метод моделирует среду сплоченной большой расширенной, а в чем-то и патри-

архальной семьи. Суть метода состоит в том, что на «семейном совете» воспитатели анализируют, какие имели успешные совместные деятельности с ребенком и какие успешно поддерживали у него (включая и школьные предметы). Договариваются с ребенком об этих совместных деятельности. Распределяют время так, чтобы ребенок был непрерывно с кем-то из них.

5. Непрерывное и целенаправленное планирование успехов.

Метод моделирует уверенное и доверительное отношение родителя к ребенку, особенно важное для этапа подготовка к школе и четвертого этапа развития личности, по Э. Эриксону («активность-недостаточность; 7/8-11/12 лет), соответствовавшего возрасту обращения семей за помощью.

В соответствии с алгоритмом вначале ребенку и родителям дается задание составить список успешных дел ребенка за последние годы. Выделить из них ведущие, «смыслообразующие» (А.Н. Леонтьев) – определяющие его развитие в основных сферах личности. Из них выделить те, что продолжают по настоящее время или возникли на текущем этапе развития. Ребенку дается задание позитивно обратиться к себе в связи с тем, что он способен на такие дела. Вводится правило: планировать каждый следующий день исключительно из найденных успешных дел (учебная деятельность оставалась независимой от них). Родителям задавался временный отказ от требований к ребенку исполнять т.н. «домашние обязанности», если они не входят в число успешных дел.

6. Непрерывная стимуляция познавательного интереса ребенка к миру.

Взрослые непрерывно в каждом деле анализируют с ребенком законы природы, свойства предметов, работу инструментов и приборов; изучают книги, диски, познавательные телепередачи и сайты в Интернете (особенно – с детьми с возникающей Интернет-зависимостью). Регистрируют возникновения интереса – для выбора хобби и предметов с мотивацией учения.

7. Стимуляция деятельности в системе дополнительного образования.

В системе дополнительного образования ребенку предоставляется такая воспитательная среда, в которой он свободно и лично выбирает потенциально успешные творческие

деятельности и занимается ими, повышает самооценку и опыт в ролях «я – успешный» [10]. В конечном итоге этот опыт переносится на другие деятельности, в том числе и на учебную. Данная стратегия организовывалась следующим образом:

- составление ребенком и родителями списка всех бывших ранее хобби;
- определение соответствующей им деятельности в учреждениях дополнительного образования;
- пробные посещения занятий в выбранных кружках и секциях и обнаружение предпочитаемых;
- поддержка у ребенка переживаний успеха на занятиях в кружках и секциях;
- придание успешным деятельности ребенка качества семейных/школьных ролей («кулинар», «компьютерщик», «дизайнер» и т.п.); выделение ребенку личного пространство с «мастерской»;
- представление результатов творческих деятельностей на «выставках», «галереях».

8. Преодоление педагогической запущенности.

Проводилось для тех, у кого обнаруживались признаки развивающейся педагогической запущенности; представим алгоритм.

8.1. Выбор потенциально успешных для ребенка школьных предметов.

Выбор предметов (обозначенных как ресурсные), к которым у детей возможна позитивная мотивация, проводился последовательностью методов.

Анализ учебной деятельности: выбирались предметы, где сохранялись ситуации успеха, и успеваемость по которым стала снижаться недавно.

Выбор ресурсных предметов их игровым перевоплощением в игрушки.

Прямое перевоплощение: ребенку предъявляется набор разнообразных игрушек; дается задание «перевоплотить» каждый школьный предмет в одну из них, а затем выбрать две-четыре любимые игрушки. Обратное перевоплощение: ребенку раскладывает игрушки от приятных до неприятных и называет, на какие предметы похожа каждая из них. Мысленное перевоплощение предметов (и учителей) в сверстников; после завершения такого перевоплощения детям предлагается назвать двух-трех «самых лучших» друзей из них.

Выбор ресурсных предметов с помощью игровой модификации цветового теста отношений: дети выкладывают цветные ряды по отношению к предметам/учителям; далее выкладывают ряд общего предпочтения цветов по М. Люшеру; цветные ряды к отдельным предметам сравниваются коэффициентом ранговой корреляции Спирмена с цветовым рядом М. Люшера в качестве аутогенной нормы. Умеренное позитивное отношение к предмету определялось при коэффициенте от +0,16 до +0,4, а высокое от 0,41 до +1,0.

Прогноз ресурсных предметов по лидирующим субгестам теста Векслера: «понятливость» и «осведомленность» прогнозировали склонность к природоведению, математике; «словарь» – к русскому языку и литературе; невербальные субгесты – к рисованию, труду, рукоделиям/конструированию.

8.2. Моделирование ситуации успеха по ресурсным предметам.

8.3. Репетиторство по предпочитаемым/ресурсным предметам.

8.4. Временное (на 2-3 четверти) игнорирование учителями и родителями низкой мотивации по остальным, не ресурсным предметам.

Среднее время успешной реализации данного метода – 6–9 месяцев.

9. Стимуляция деятельности в развитии класса как социальной группы.

Одновременно с изложенной системой развития сферы деятельности специалистам школ рекомендовалось включение ребенка в систему развития класса как социальной группы [11]. Кратко приведем ее основные технологии.

Технологии знакомства: для начальных классов – игровые (с ритуалами – пожатие рук, обнимание, с передачей своих значков одноклассникам и т.п.), а позже – знакомства по личностным характеристикам и увлечениям; знакомство школы с классом, а класса – со школой.

Разделение класса на микрогруппы – целенаправленно осуществляется педагогом через организацию сотрудничества детей в группах по 4-6 человек; каждая имеет символику (название, девиз, эмблему/символ) и структуру с ролями.

Введение и создание правил и норм жизни, традиций. Вначале дети знакомятся с имеющимися нормами, правилами и традициями образовательного учреждения. Сами поддерживают их в классе. Развивают свои нормы и правила отношений в классе и с другими классами. Выполняют задания на традиции – «доводить дело до конца», «анализировать дело», походы и др.

Технология индивидуальных и групповых поручений и их обмена. Развивает компетентность в ролях: староста, организатор дел, «кассир», «хранитель времени», «летописец» и т.д. – с учётом интересов ребёнка. Нами разработано упражнение, переводящее личные хобби в групповые – «Наши любимые дела»: дети в круге называют свои хобби, из остальных голосуют те, у кого такие же, выходят в круг, обнимаются и договариваются о совместной деятельности на их основе, педагог фиксирует эти микрогруппы.

Технология групповой персонификации пространства (идентификации учеников с классом и школой). Знакомство со своей территорией и историей своих предшественников, с границами и соседями. Распределение обязанностей по поддержанию порядка и чистоты территории, её обустройству, эстетическому оформлению и доступному ремонту, использованию в досуге.

Технология коллективных творческих дел (КТД, по И.П. Иванову) включает предварительное определение вероятной роли КТД в жизни класса и его варианты; коллективный выбор предстоящего дела, инициативной группы и Совета дела на общем собрании; коллективное планирование дела; проведение КТД; коллективное подведение итогов с анализом КТД педагогом и учениками (Что удалось из намеченного? Благодаря чему? Кому сказать спасибо? Что не получилось? Почему? Что использовать в дальнейшем? Как относились друг к другу? Как разрешали спорные ситуации?); выбор следующих коллективных творческих дел.

Весьма продуктивными в период перехода из начальной в основную среднюю школу и впоследствии в старших классах являются соревнования между подгруппами в классе по основным направлениям жизнедеятельности класса; ведение летописи и

создание музея класса; классные собрания как социально-психологические технологии (собрание–информация, собрание–координация, собрание–дискуссия («мозговой штурм»), собрание–принятие решения в социально трудных и кризисных ситуациях, собрание–доверительный разговор); игровой социально-психологический тренинг общения в классе – в первом полугодии каждого следующего года обучения.

Эффективность изложенной системы психолого-педагогической коррекции развития сферы деятельности у детей составила: по критерию восстановления успешной учебной деятельности – 82%; по критерию восстановления нормы отношений родитель-ребенок и преодоления девиантного поведения – 100%. В представленной нами системе онтогенетический подход позволяет выстроить последовательность методов коррекции, моделирующих деятельность детей от более ранних этапов развития до текущего. Онтогенетический подход к психокоррекции сферы деятельности также дает возможность интегрировать медицинские, психолого-педагогические и социально-педагогические технологии в единую систему.

Библиографический список

1. Дубровина И. В., Андреев, А. Д., Гуткина, Н. И. Практическая психология образования. – СПб.: Питер, 2004, 2009. – 592 с.
2. Зыков О. В. Профилактика патологических форм зависимого поведения. – М.: Общественная палата РФ, Российский благотворительный фонд «Нет алкоголизму и наркомании», 2010. Том 1. – 341 с.
3. Нелидов А. Л. Психодиагностика системы эмоциональных отношений у школьников «группы риска» (игровая модификация цветового теста отношений // Современная психология в экономике, политике и социальной сфере: Материалы IV Международной научно-практической конференции 25.11.2008. – Нижний Новгород: НФ ИБП, 2009. – С. 51–55.
4. Нелидов А. Л., Щелина Т. Т. Психокоррекция школьников группы риска в начальных классах как ранняя профилактика девиантного поведения // Девиантное и делинквентное поведение детей и подростков: монография. – Красноярск: Центр информации, 2012. – С. 170–217.
5. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе – М., ТЦ «Сфера», 1999. – 261 с.
6. Перре М., Бауманн У. Клиническая психология. – СПб: Питер, 2003. – 1312 с.
7. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Профилактика наркомании и алкоголизма. – М.: Академия, 2009. – 176 с.
8. Славина Л. С. Трудные дети. – М.; Воронеж: АП и СН, 1998. – 447 с.
9. Щелина Т. Т., Нелидов А. Л., Беганцов И. С. Психологическое обеспечение развития личности детей-сирот в учреждениях интернатного. – Арзамас: АГПИ, 2003. – 303 с.
10. Щелина Т. Т. Психолого-педагогическое обеспечение социального воспитания в учреждениях дополнительного образования: материалы всероссийской научно-практической конференции 21 марта 2008 г. – М.: NOTA BENE, 2008. – С. 5–10.
11. Щелина Т. Т. Развитие просоциальных групповых процессов в классе // Профилактика асоциального поведения среди детей и молодежи: Из опыта работы органов управления образованием и учреждений образования Нижегородской области. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2003. – С. 7–69.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02

Скрипова Надежда Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, заведующая кафедрой начального образования Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», nscripova@mail.ru, Челябинск

КАТЕГОРИИ «ЦЕННОСТЬ» И «ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ» В ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. На основе анализа материалов и документов федеральных государственных образовательных стандартов общего образования определены место категорий «ценность» и «ценностная ориентация». Выяснено, что приоритет «ценностно-нормативного ядра» содержания современного российского образования выдвигает проблему ценностей и ценностных ориентаций в число наиболее важных в научном и практическом отношении, поэтому перед образованием стоят новые вызовы и задачи, решение которых требует нового осмысления и «свежих» подходов к развитию у обучающихся ценностных ориентаций, как важнейшего компонента внутренней структуры личности, обеспечивающего достижение личностных результатов обучающихся, что позволит создать основу для конкурентоспособности и профессиональной мобильности нового поколения граждан Российской Федерации.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, ценность, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, базовые национальные ценности, ценностная ориентация.

Skripova Nadezhda Evgenevna

Candidate of pedagogical sciences, managing chair of elementary education of the State budgetary educational institution of additional vocational training the Chelyabinsk institute of retraining and improvement of professional skill of educators, nscripova@mail.ru, Chelyabinsk

CATEGORY “VALUE” AND «VALUABLE ORIENTATION» IN FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF THE GENERAL EDUCATION

Abstract. On the basis of the analysis of materials and documents of federal state educational standards of the general education “value” and «valuable orientation» are defined a place of categories. It is found out that the priority of “a tsennostno-standard kernel» maintenances of modern Russian education puts forward a problem of values and valuable orientations in number of the most important in the scientific and practical relation, therefore before formation there are new calls and the problems which decision demands new judgement and “fresh” approaches to development in trained valuable orientations as the major component of internal structure of the person, providing achievement of personal results trained that will allow to create a basis for competitiveness and professional mobility of new generation of citizens of the Russian Federation.

Keywords: federal state educational standards of the general education, value, the Concept of spiritually-moral development and education of the citizen of Russia, base national values, valuable orientation.

Рассмотрение проблемы развития у обучающихся ценностных ориентаций обусловлено как активными инновационными процессами в общественно-политической и социально-экономической сферах общества, увеличением и интеллектуализацией направлений профессиональной деятельно-

сти, так и наличием негативных тенденций в области духовной культуры российского общества, которые влияют на девальвацию ценностей разных поколений, разрушают моральные устои и «размывают» жизненные ориентиры молодежи, снижают ценности производительного труда, деформируют

традиционные для нашей страны моральные нормы и ценностные установки. Многие исследователи отмечают, что отличительной особенностью социокультурных процессов, происходящих в нашем обществе, является переоценка и осмысление ценностей; то, что совсем недавно воспринималось в качестве незыблемых постулатов, сейчас либо полностью отвергается, либо подвергается сомнению [см. подроб.: 2; 3; 4; 6].

Стратегическая цель государственной политики в области развития рынка труда изложена в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года» и заключается в создании условий, обеспечивающих «развитие гибкого эффективно функционирующего рынка труда, позволяющего преодолеть структурное несоответствие спроса и предложения на рабочую силу, повысить мотивацию к труду и трудовую мобильность» [5].

При этом высокие требования предъявляются к качеству подготовки выпускников образовательных организаций. В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования определены основные задачи, направления и базовые ориентиры развития системы образования, на основании которых в рамках аксиологического подхода сформулированы «ценностные ориентиры общего образования», конкретизирующие общие образовательные установки [1, с. 9]. В Фундаментальном ядре содержания общего образования, которое является методологической основой федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, в качестве важнейшей цели современного образования и одной из приоритетных и первых задач общества и государства определяется «воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. Процесс образования должен пониматься как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей [12, с. 9]. По сути, это означает то, что именно системы ценностей «определяют основное содержание духовно-нравственного развития и воспитания личности обучающихся» и, следовательно, всего содержания образования [3; 10].

С целью выявления потенциальных возможностей по развитию у обучающихся

ценностных ориентаций необходимо определить место категорий «ценность» и «ценностные ориентации» в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (табл. 1) [7; 8; 9; 11].

Мы находим, что в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования значительное место отводится таким понятиям как *ценностные идеалы* (ориентиры), *эмоционально-ценностное восприятие*, *система ценностей* и др. Кроме того, мы видим, что в данных нормативных правовых документах разграничиваются *духовные ценности; национальные ценности; гражданские ценности; нравственные ценности; социальные ценности; материальные ценности; базовые национальные ценности российского общества; ценности здорового и безопасного образа жизни; ценности семейной жизни; ценности человеческой жизни, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; ценность образования и науки, труда и творчества; национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности*. Но важно отметить, во-первых, из всех продекларированных ценностей систематизированными оказываются лишь базовые национальные ценности российского общества: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, традиционные религии России, искусство, природа, человечество и ценностные идеалы гражданского общества такие, как социальная справедливость; свобода – личная, индивидуальная; жизнь человека, его благосостояние и достоинство; межнациональный мир, семейные традиции, патриотизм. Во-вторых, в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования наличествует многочисленная лексика аксиологического характера, что требует наполнения её конкретным содержанием.

Следовательно, безусловный приоритет «ценностно-нормативного ядра» содержания современного российского образования выдвигает проблему ценностей и ценностных ориентаций в число наиболее важных в научном и практическом отношении, поэтому перед образованием стоят новые вызовы и задачи, решение которых требует нового осмысления и «свежих» подходов к разви-

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

тию у обучающихся ценностных ориентаций, как важнейшего компонента внутренней структуры личности, обеспечивающего достижение личностных результатов обу-

чающихся, что позволит создать основу для конкурентоспособности и профессиональной мобильности нового поколения граждан Российской Федерации.

Таблица

Категории «ценность» и «ценностная ориентация» в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования	Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования	Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования
1	2	3
Общие положения		
<p>1. ... направлен на обеспечение: <i>духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, становление их гражданской идентичности; овладения духовными ценностями;</i></p> <p>2... осуществляется: <i>духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей.</i></p> <p>3. Портрет выпускника: <i>уважающий и принимающий ценности семьи и общества.</i></p>	<p>1. ... направлен на обеспечение: формирования российской гражданской идентичности обучающихся; овладения <i>духовными ценностями</i>; осуществляется духовно-нравственное развитие, воспитание.</p> <p>2. Портрет выпускника: <i>осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; осознающий ценность труда, науки и творчества; соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями.</i></p>	<p>1... направлен на обеспечение: формирования российской гражданской идентичности обучающихся; овладение <i>духовными ценностями</i> и культурой многонационального народа России.</p> <p>2. Портрет выпускника школы: <i>осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества.</i></p>
Требования к результатам освоения основной образовательной программы		
<p>1. Личностные результаты: формирование основ российской гражданской идентичности, формирование <i>ценностей многонационального российского общества</i>; становление гуманистических и демократических <i>ценностных ориентаций</i>; формирование эстетических потребностей, <i>ценности</i> и чувств; формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к <i>материальным и духовным ценностям</i>.</p> <p>2. Предметные результаты по предметным областям «Филология», «Математика и информатика», «Обществознание и естествознание (окружающий мир)», «Основы духовно-нравственной культуры народов России», «Искусство», «Музыка», «Технология», «Физическая культура» включают ценностные <i>ориентиры</i> содержания образования.</p>	<p>1. Личностные результаты: воспитание российской гражданской идентичности: усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; формирование осознанно-уважительного и доброжелательного отношения <i>ценностям народов России и народов мира</i>; формирование <i>ценности здорового и безопасного образа жизни</i>; принятие <i>ценности семейной жизни</i>.</p> <p>2. Предметные результаты по предметным областям «Филология», «Общественно-научные предметы», «Математика и информатика», «Основы духовно-нравственной культуры народов России», «Естественнонаучные предметы», «Искусство», Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности» включают некоторые ценностные <i>ориентиры</i> содержания образования.</p>	<p>1. Личностные результаты должны отражать: <i>традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности</i>; сформированность основ саморазвития и самовоспитания в соответствии с <i>общечеловеческими ценностями</i>; усвоение общечеловеческих ценностей; принятие и реализацию <i>ценностей здорового и безопасного образа жизни</i>.</p> <p>2. Метапредметные результаты: умение принимать решения с учётом <i>гражданских и нравственных ценностей</i>.</p> <p>3. Предметные результаты по предметным областям «Филология и иностранные языки», «Общественные науки», «Математика и информатика», «Естественные науки», «Физическая культура, экология и основы безопасности жизнедеятельности», а также дополнительные учебные предметы, курсы по выбору и индивидуальный проект должны включать некоторые ценностные <i>ориентиры</i> содержания образования. обеспечивать развитие <i>ценностно-смысловых установок</i>, готовности и способности к саморазвитию и <i>профессиональному самоопределению</i>; обеспечение <i>профессиональной ориентации обучающихся</i>.</p>

1	2	3
Требования к структуре основной образовательной программы		
<p>1. ... направлена на <i>духовно-нравственное</i>, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся.</p> <p>2. Программа формирования универсальных учебных действий должна содержать описание <i>ценностных ориентиров</i>.</p> <p>3. Программы отдельных учебных предметов, курсов должны содержать описание <i>ценностных ориентиров</i> содержания учебного предмета.</p> <p>4. Программа духовно-нравственного развития, воспитания направлена на обеспечение духовно-нравственного развития обучающихся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности.</p>	<p>1. ... направлена на <i>духовно-нравственное</i>, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся..</p> <p>2. Программа воспитания и социализации обучающихся на ступени основного общего образования, включающая такие направления, как <i>духовно-нравственное развитие и воспитание</i> обучающихся, их социализация и профессиональная ориентация.</p> <p>3. Программа развития универсальных учебных действий на ступени основного общего образования должна обеспечивать: формирование личностных <i>ценностно-смысловых ориентиров и установок</i>.</p>	<p>1. Программа развития универсальных учебных действий на ступени среднего (полного) общего образования должна обеспечивать формирование личностных <i>ценностно-смысловых ориентиров и установок</i>.</p> <p>2. Программа воспитания и социализации обучающихся на ступени среднего (полного) общего образования, включающая такие направления, как <i>духовно-нравственное развитие</i>, воспитание обучающихся, их социализацию и профессиональную ориентацию, формирование экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни.</p>

Библиографический список

1. *Асмолов А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

2. *Ахметова М. Н.* Универсальные учебные действия в системе совершенствования и реализации творческого опыта школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 166 – 171.

3. *Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.

4. *Жуков В. И.* Российское образование: проблемы и перспективы развития. – М.: Союз, 1998. – 327 с.

5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-п// <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc; base=law;n=82134>.

6. *Мамлеев С. А.* Принципы построения личностно-ориентированной системы обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 192–194.

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2007. № 376 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010. № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012. № 376 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».

10. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2010. – 204 с.

11. *Скрипова Н. Е.* Подготовка педагогов к формированию универсальных учебных действий у младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 146–150.

12. Фундаментальное ядро содержания общего образования (проект) / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009. – 142 с.

Мишанова Оксана Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, научный сотрудник кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета, oksimish@mail.ru, Челябинск

ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье анализируется проблема коммуникативного образования обучающихся, принципы теории педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников, которые необходимо учитывать при разработке концептуальной модели педагогического управления этим процессом.

Ключевые слова: принципы теории коммуникативного образования: принцип фасилитации, принцип менеджмента комплексности, принцип витagenности.

Mishanova Oksana Gennadiyevna

Candidat of Pedagogical Sciences, collaborator at the department russian language and literature and procedure teaching russian language and literature Chelyabinsk State Pedagogical University, oksimish@mail.ru, Chelyabinsk

PRINCIPLES PEDAGOGICAL OF CONTROL METHODS OF COMMUNICATIVE EDUCATION OF SCHOOLBOYS

Abstract. In this article the problem of communicative education of schoolboys and its content is analyzed, theory principles conception pedagogical of control methods of communicative education of schoolboys which must be taken into consideration when conception model of pedagogical control of the process is drafted.

Keywords: theory principles communicative education: facilitate principle, management complex principle, vitagenesis principle.

В современных условиях актуальными становятся принципы педагогического управления, коммуникативного образования.

Первый принцип – *принцип фасилитации* (в переводе с англ. – «облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия»). Под фасилитацией понимается повышение скорости или продуктивности деятельности человека вследствие актуализации в сознании человека образа (восприятия, представления) другого человека, выступающего в качестве соперника или наблюдателя. Разработку концепции педагогической фасилитации начал в 50-х гг. XX в. К. Роджерс совместно с другими представителями гуманистической психологии. В отечественной психологии количество работ, посвященных педагогической фасилитации, не так велико: Э.Ф. Зеер, И.В. Жижина и др. Изучая этот феномен, авторы устанавливают его особенности и психотехнологию развития. Большинство

исследований выполнено в контексте педагогики: Р.С. Димухаметов, Е.Ю. Борисенко, Л.Н. Куликова, Е.Г. Врублевская и др. Так, Е.Ю. Борисенко рассматривает вопросы внедрения форм и методов работы по фасилитации, становления экзистенциальной направленности личности учащихся, развития слабоуспевающих школьников. В исследованиях Л.Н. Куликовой, Е.Г. Врублевской и др. изучается фасилитирующее общение как вид педагогического взаимодействия, в ходе и в результате которого при определенных условиях осуществляется осознанное, интенсивное и продуктивное саморазвитие его субъектов.

Суть педагогической фасилитации в коммуникативном образовании младших школьников состоит в том, чтобы преодолеть традиционное закрепление за обучающимися исполнительной части совместной деятельности и тем самым перейти от формирования функционально грамотной языковой личности к подготовке активной, способной

к самостоятельному анализу и принятию нестандартных решений коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Мы считаем, что педагогическая фасилитация – это качественно более высокий и соответствующий современным запросам практики уровень обучения школьников. Практически школьник усваивает ровно столько, сколько у него возникло вопросов, на которые он получил ответы, т.е. насколько было активным педагогическое взаимодействие в учебном процессе. Никакое эмоциональное и логически построенное изложение материала не дает желаемого эффекта, если обучающиеся по тем или иным причинам остались пассивными слушателями.

При фасилитации коммуникативного образования педагог получает возможность использовать не догматические методы и приемы, а те из них, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, искать новые грани проблем в уже известном материале. Она позволяет педагогу занять позицию не «над», а «вместе» с обучающимися.

Фасилитация – своеобразная «подъемная сила» самореализации личности обучающегося. Три ключевых положения – синергия (сотрудничество), взаимозависимость и личная автономия лежат в основе фасилитации. Они дополняют комплекс психолого-педагогических условий и определяют успех познания. В этих положениях заключен смысл фасилитации, раскрывается личностно и деятельностно-опосредованная позиция и синергетический образ фасилитатора и обучающегося.

Традиционная методика обучения русскому языку в начальной школе основана на убеждении, разъяснении, приучении, принуждении, требованиях заучивания правил, т.е. воздействию на личность внешней силой педагогического влияния, усиливающих когнитивный диссонанс. Стратегия фасилитации предусматривает направленность согласованных действий субъектов образовательного процесса. Главное в реализации принципа фасилитации – саморазвитие личности обучающегося. Стержневая целевая ориентация принципа – опора на потенциальные возможности педагога в само-

актуализации. Обучающиеся, принимающие фасилитацию и работающие с педагогом-фасилитатором, обнаруживают высокий уровень «когнитивного функционирования» (Э.Ф. Зеер). Вместе с тем не следует исключать и феномен негативной фасилитации – ингибции, ведущий к возникновению психологических барьеров, комплексов, который реализуется в защитных реакциях организма обучающегося в виде формализма, индифферентности, болтливости и пр.

На основе анализа и обобщения современных психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме педагогической фасилитации, можно заключить, что наметился определенный переход от традиционного понимания сущности этого понятия. Чаще оно рассматривается как качественная характеристика педагога. В то же время обращение к истории возникновения термина позволяет нам утверждать, что в своей основе фасилитация представляет собой процесс взаимодействия педагога с обучающимися, соответствующий определенным характеристикам.

Второй принцип – *принцип менеджмента комплексности*. Менеджмент – тип управления, в наибольшей степени отвечающий потребностям и условиям современности.

Управление – неотъемлемый элемент, функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических). Управление обеспечивает сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности. Педагогическое управление как воздействие на сообщество школьников с целью его упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития есть непереносимое, внутренне присущее свойство образования, вытекающее из его системной природы, общественного характера, необходимости общения людей в процессе труда и жизни, обмена продуктами их материальной и духовной культуры.

Этот принцип требует одновременно и комплексного, и системного подходов к управлению. Системность в педагогическом управлении означает необходимость использования системного анализа в каждом управленческом решении. Комплексность в

педагогическом управлении означает необходимость всестороннего охвата всей управляемой педагогической системы, учета всех сторон, всех направлений, всех свойств. Например, для педагога это учет особенностей структуры управляемого детского коллектива: возрастных, этнических, профессиональных, статусных, общекультурных и т.д.

Таким образом, системность означает попытки структурировать проблемы и решения по вертикали, комплексность – развернуть их по горизонтали. Поэтому системность более тяготеет к вертикальным, субординационным связям, а комплексность – к горизонтальному, координационному педагогическому взаимодействию.

Третий принцип – *принцип витагенности* – порождение, становление и развитие. Привлечение в педагогику термина «витагенность» влечет необходимость этического осмысления. Этический смысл витагенности в педагогике – признание в обучающемся полноты и целостности заложенных витальных функций (потребностей) для формирования полноценной формы жизнедеятельности. Задача педагога не формировать в школьнике то или иное качество (даже в соответствии с идеальным образцом), а помочь ему проявить то, что заложено в нём природой. Выявление сущности витагенности как специфического процесса продуцирования человеческой жизнедеятельности с позиций педагогики позволяет:

- расширить педагогические знания об обучаемом;
- выявить новые пути и возможности педагогического воздействия на обучаемого не только с позиций изучения закономерностей специально создаваемого образовательного процесса, но и с позиции реально формируемой человеком формы жизнедеятельности;
- построить процесс образования на основе развития в школьнике специфически человеческого, расширение на этой основе потенциала развития личности.

Человек познаёт окружающий мир как стихийно, бессознательно, так и планомерно, в специально организованных условиях (детский сад, школа, институт и т.д.). Познавание окружающей действительности во всем многообразии ее форм, явлений,

взаимосвязей есть процесс накопления индивидом жизненной информации или опыта.

Как правило, люди располагают большим объемом обыденного знания. Обыденные знания производятся повседневно в условиях жизненных элементарных отношений. Они включают в себя и здравый смысл, и приметы, и наиздания, и рецепты, и личный опыт, и традиции, и правила. Обыденное знание, хоть и фиксирует истину, делает это не систематично и бездоказательно. Особую разновидность знания составляет то, которое является достоянием отдельной личности, представляет личностное знание.

Наибольший эффект такого знания достигается при активном участии воспитуемого в этом процессе, при включении его в творческую (продуктивную) деятельность, направленную на познание, освоение и преобразование окружающей действительности. Проблема использования жизненного, витагенного опыта учащихся в учебном процессе и формирования на его основе личностных качеств широка и многогранна. Анализ научной литературы (В.Г. Белинский, А.С. Белкин, И.И. Бецкой, Н.Ф. Бунаков, Ф.И. Буслаев, Н.О. Вербицкая, Н.Х. Вессель, К.Н. Вентцель, В.И. Водовозов, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Э.Ф. Зеер, П.Ф. Каптерев, Н.А. Корф, А.Н. Леонтьев, А.П. Нечаев, Н.И. Новиков, В.Ф. Одоевский, Н.И. Пирогов, А.Н. Радищев, В.Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, А.Ф. Фортунатов, Ф.И. Янкович и др.) убедительно показал, что в исследованиях учёных раскрывались различные подходы к проблемам поиска научно-практических путей привлечения жизненного (витагенного) опыта в качестве дополнительного источника в процессе обучения младших школьников [см. напр: 2].

Современное определение технологии обучения с опорой на жизненный (витагенный) опыт личности дал А.С. Белкин. Обучение витагенное – инновационное направление в дидактике, построенное на актуализации (востребовании) информации, отражающей жизненный опыт личности: находящейся в области его долговременной памяти и с последующим использованием ее в образовательных целях [1].

Рост индивидуального словаря, развитие грамматического строя речи и познаватель-

ных процессов непосредственно зависит от условий жизни и воспитания. В этом играют важную роль семья, окружающая среда, педагоги. Важно, какие этические нормы поведения прививают ребенку с детства, чему учат близкие люди и педагоги. На основании витагенной информации складывается витагенный опыт индивидуума, что обуславливает базу, на которой необходимо строить дальнейшее коммуникативное образование младших школьников.

В качестве критериев отбора витагенной информации в коммуникативном образовании младших школьников мы предлагаем следующие основания:

- витагенная информация должна быть социально значима и соотнесена с общечеловеческими ценностями;
- витагенная информация должна содержать образцы поведения человека в разнообразных жизненных ситуациях, связанных с преодолением трудностей как объективного, так и субъективного характера;
- витагенная информация должна способствовать осознанию и пониманию причин собственных неудач;
- витагенная информация должна позитивно влиять на эмоциональную сферу ребёнка, вызывая чувство гордости, восхищения, т.е. оптимистическую перспективу, уверенность в собственных силах;
- витагенная информация должна побуждать к активным действиям, т.е. должна носить конструирующий и проектирующий характер.

Жизненный опыт – это витагенная информация, которая стала достоянием личности, будучи отложенной в резервах долго-

временной памяти, и находится в состоянии постоянной готовности к актуализации (восребованию) в адекватных ситуациях. Она представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков человека, представляющих для него самодостаточную ценность, и связана с памятью разума, чувств поведения. Жизненный опыт индивида формирует его личность. Например, обучая нормам речевого этикета, мы формируем культуру речевого поведения школьника, а, следовательно, и личность социально адаптированную к современным требованиям общества.

Витагенный опыт школьника в сфере коммуникативного образования вбирает жизненный (витагенную информацию) и образовательный опыт, а также является мостом между теоретическим знанием и реальной жизнедеятельностью. Благодаря витагенному опыту происходит «конструирование жизненных событий человеком» (Г. Крайг).

Таким образом, при разработке научно-методической концепции коммуникативного образования младших школьников мы руководствуемся следующими принципами, отражающими идеи теории педагогического управления: фасилитации, менеджмента комплексности, витагенности.

Библиографический список

1. *Белкин А. С.* Ситуация успеха. Как её создать: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2000. – 70 с.
2. *Вербицкая Н. О.* Теория и технология образования взрослых на основе витагенного (жизненного опыта) : дис.... докт. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – С. 22 .

Фещенко Татьяна Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики Московского института открытого образования, tatyana-feshchenko@yandex.ru, Москва

УМЕНИЕ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются возможные подходы к формированию умения работать с информацией и информационной культуры учителя и ученика в условиях перехода на Федеральный государственный общеобразовательный стандарт нового поколения и к образованию в течение всей жизни.

Ключевые слова: деятельностный подход, информация, информационная грамотность, информационная культура, непрерывное образование, Федеральный государственный общеобразовательный стандарт нового поколения.

Feshchenko Tatyana Sergeevna

Candidat of Pedagogical Sciences, Associate professor of Physics Department at Moscow Open Education Institute, tatyana-feshchenko@yandex.ru, Moscow

THE SKILL OF INFORMATION USAGE AS A PERSON'S ADVANCE FACTOR AND THE BASIS OF CONTINUOUS EDUCATION

Abstract. The paper considers probable approaches to the formation of information usage skill and informational standards for teachers and pupils during the phase of transition to the New Generation Federal State General Educational Standard and to the "Life Long Learning".

Keywords: Action Learning, information, informational competence, informational standards, continuous education, the New Generation Federal State General Educational Standard

Идея непрерывного образования, которая положена в основу нового поколения федерального государственного общеобразовательного стандарта, направлена на преодоление одного из основных противоречий современной системы образования: между стремительными темпами роста объема знаний, информации и ограниченными возможностями в их усвоении, переосмыслении и переработки человеком в период обучения. В связи с необходимостью разрешения этого противоречия на первый план выдвигается задача формирования умения учиться, самостоятельно добывая информацию, извлекая из нее полезные знания. Совершенно очевидной становится необходимость обладания умением работать с информацией. «Информационные компетенции являются ключевым фактором в образовании на протяжении всей жизни. Они являются первым шагом на пути к достижению образовательных целей» [8, с. 5].

В основе усвоения системы научных понятий, определяющих развитие теоретиче-

ского мышления и прогресс познавательного развития учащихся при изучении школьного курса учебных дисциплин, лежит организация системы учебных действий, которая в свою очередь базируется на определенной информации, усвоенной школьниками в виде знаний и умений. Школьное образование при этом становится основанием для образования в течение всей жизни. Как справедливо отмечает З.Р. Девтеровай, с наступлением информационной эпохи меняется как сама схема передачи знаний, так и модель процесса обучения [2]

Для изменения системы образования требуется не только пересмотреть существующие подходы к отбору его содержания, организации процесса и оценке качества результатов, но и преобразовать систему подготовки как будущих учителей, так (это, пожалуй, самое важное) и провести соответствующую подготовку десятков тысяч уже работающих педагогов.

В этой связи определенным интерес представляет исследование Е.Д. Павловой, в ко-

тором отмечается, что учитель должен не только сам владеть особыми информационными знаниями и умениями в пространстве, но и быть готовым формировать информационную культуру учащихся. В современном обществе отношения между знаниями и информацией часто носят конфликтный характер: мы становимся все более эрудированными, но, как ни парадоксально, все меньше знающими. Понятие информационной культуры в последнее время часто подменяется понятиями компьютерной или информационной грамотности. Компьютерная грамотность рассматривается, как умение работать на компьютере, знание операционной системы и прикладных программ, а информационная - как умение находить, использовать, защищать информацию, общаться с помощью. (Этот тезис был подтвержден и нашим исследованием, связанным с определением сформированности понимания учителем информационной культуры. Из 250 учителей - участников опроса – примерно 76% подменяли это понятие понятием компьютерной грамотности, 17% - понятием информационной грамотности и лишь около 7% опрошенных были ориентированы на понимание информационной культуры, как механизма в определенной степени, управляющего поведением человека).

В качестве рабочего мы использовали определение, данное Е.Д. Павловой: «Информационная культура - это понимание внутренних информационных механизмов, управляющих поведением человека и развитием общества» [6, с. 660].

Стоит отметить, что термин «информация» отсутствует в словаре В.И. Даля, а в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дано следующее определение: 1) сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством; 2) сообщения, осведомляющие о положении дел или о состоянии чего-либо [5, с. 245]. Интерпретируя эти определения, можно сделать вывод: информация в чистом виде не может подменять знание, которое может быть сформировано только на основе овладения информационной культурой.

В своем исследовании мы ориентировались на анализ сформированности умений учителя работать с информацией с позиции

осознания важности информационной культуры. Стоит отметить, что проблеме воспитания информационной культуры личности в последнее время уделяется достаточно внимания. Так, например, Жаркова Г. А. в своем исследовании затрагивает вопросы, связанные с воспитанием информационной культуры личности в системе непрерывного образования. Воспитание информационной культуры исследователь рассматривает как специфический вид воспитания, направленный на подготовку информационно-технологической деятельности и управление развитием личностных и профессиональных качеств человека [3].

Проводя занятия с учителями общеобразовательной школы, мы предлагали ответить на вопросы анкеты, которая отражала умения учителя работать с информацией и способствовать формированию этого умения у школьников. Ниже приведены вопросы анкеты.

В опросе приняли участие около 250 педагогов, имеющих стаж педагогической деятельности от 2-х до 35 лет, обучающихся на курсах повышения квалификации, факультете профессиональной переподготовки, а также те учителя, которые постоянно занимаются самообразованием.

100% участников опроса ответили утвердительно на первый вопрос, но привести конкретный пример из практики смогли только 43% опрошиваемых. Дидактическая схема, применяемая учителями, была традиционной и предполагала реализацию следующей последовательности: изучение нового – закрепление – контроль – оценка (97%). Лишь 3% опрошиваемых применяли другие схемы, свидетельствующие об умении работать с учебной информацией нестандартно, применяя современные образовательные технологии, среди которых технологии проектного, проблемного обучения, развития критического мышления через письмо и чтение, поэтапного формирования умственных действий. Вместе с учениками вырабатывают свое собственное мнение по отношению к тому или иному вопросу лишь 17% опрошенных учителей. В разных традициях порождения знания ориентировались сами и ориентировали своих подопечных – 28% респондентов. Учитывают в обучающей деятельности влияние средств массовой ин-

формации и пытаются выработать определенные способы противостояния негативному воздействию 34 % педагогов. Среди этих способов можно отметить такие как сравнение информации, полученной из СМИ с научно обоснованной информацией, которая нашла свое подтверждение в процессе ее применения в реальной действительности или в науке и технике. А также организация общественно значимых мероприятий с привлечением ученых, педагогов, на которых в режиме обсуждения, дебатов обучающимся доказываются неправомерность, необоснованность, несостоятельность той или иной информации, полученной из СМИ. «Скачивание» ответов на поставленные учителем вопросы из сети Интернет не вызывает протеста учителей, однако 87% педагогов предпочитает побеседовать с учеником, выяснить его осмысление полученной информации, внести коррективы, дать советы по дальнейшему использованию.

Таким образом, можно сделать вывод, что информационная культура учителя недостаточно сформирована и требует особо пристального внимания в условиях перехода от «образования на всю жизнь» к «образованию в течение всей жизни». Очевидно, что учитель нуждается в определенном обучении, информационной подготовке.

Согласно Маккензи, информационно грамотный человек обладает следующими способностями: «ведение поиска: способность найти соответствующую информацию, проанализировать ее, рассортировать и отобрать нужное; интерпретации: способность преобразовать данные и информацию в знание, предвидение и понимание; генерация новых идей: развитие новых идей/гипотез [8, с. 7].

Сегодня информация стала не только важнейшим компонентом для мирового экономического и политического развития, но и базовым компонентом для личностного развития каждого человека. Информация является ресурсным элементом для образования на всех уровнях, в том числе и для включения человека в научную и творческую деятельность, что в свою очередь создает платформу для развития науки, техники, искусства.

Следует, однако, отметить, что огромные потоки информации требуют умения оценивать эту информацию, определять ее до-

стоверность и надежность. В связи с этим возрастает значимость деятельности учителя и ученика в процессе освоения и внедрения новых образовательных стандартов, в которых социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования как «научить учиться». Этому должно способствовать формирование универсальных учебных действий, к которым относятся: личностные; регулятивные; познавательные; знаково-символические; коммуникативные. Особая роль при этом отводится, например, смысловому чтению. При этом смысловое чтение подразумевает осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации.

Безусловно, необходима целенаправленная работа по подготовке учителя, способного формировать информационную культуру школьника. Нами разработана и используется в практике обучения педагогов в системе повышения квалификации программа модуля «Формирование универсальных учебных действий на уроках физики. Умение работать с учебной информацией как составляющая информационной культуры».

Формирование информационной культуры должно происходить поступательно и целенаправленно. Одним из возможных способов реализации этого подхода могут стать интегрированные обучающие модули, ориентированные на практическую деятельность учителя и ученика.

Таким образом, между информационной культурой, которая не может быть сформирована в отрыве от информационной грамотности и образованием на протяжении всей жизни существует неразрывная, взаимодополняющая связь, которая определяет развитие всего общества в глобальном информационном мире. Эта связь обеспечивает применение принципов синергетики к системе образования. Синергетический подход, обладающий достаточно большим методологическим и эвристическим потенциалом начинает охватывать новые сферы познания, обеспечивая новое осмысление и

интерпретацию фактов, теорий в разных областях деятельности человека.

В заключение обратимся к позиции швейцарского педагога Петера Биери. Ученый рассматривает образование как: способность ориентироваться в мире; просвещение; историческое сознание; способность к точному самовыражению; самопознание; самоопределение; моральную восприимчивость; поэзию и темперамент [1]. Это, по нашему мнению, еще один вектор, направленный на формирование информационной культуры и потребность обучаться в течение всей жизни.

Библиографический список

1. *Биери Петер*. Что значит быть образованным человеком? // *Качество образования в школе*. – 2010. – № 1. – С.56–63
2. *Девтерова З. Р.* Организационные формы дистанционного обучения и специфика их применения в информационно-образовательной среде

// *Сибирский педагогический журнал*. – 2011. – № 12. – С. 79–88

3. *Жаркова Г. А.* Воспитание информационной культуры личности в системе непрерывного образования с использованием ситуационного принципа // *Сибирский педагогический журнал*. – 2011. – №12. – С. 130–139
4. Концепция федеральных государственных стандартов общего образования: проект – М.: «Просвещение», 2008. – 39 с.
5. *Ожегов С. И, Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.
6. *Павлова Е. Д.* Сознание в информационном пространстве. – М.: Academia, 2007. – 688 с.
7. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш.шк., 2004. – 512 с.
8. *Хесус Лаус*. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни* русский перевод Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning Последняя редакция: 30 июля 2006 г. Издатель МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» [Электронный ресурс] / Х. Лаус URL: www.ifap.ru (дата обращения 23.03. 2012).

Слободянюк Вера Ивановна

Аспирант кафедры зоологии и методики преподавания биологии ИЕСЭЖ Новосибирского государственного педагогического университета, учитель биологии MAOU гимназия № 10, vera_ivan@mail.ru, Новосибирск

ИНТЕРАКТИВНОЕ ПОСОБИЕ (SMART NOTEBOOK) КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УЧЕБНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ*

Аннотация. В статье приведена методика создания и применения интерактивного учебного пособия, которое позволяет формировать метапредметные учебные компетентности: умение определять понятия, устанавливать логические связи, применять модели и схемы для решения учебных задач.

Ключевые слова: интерактивное пособие, интерактивная доска, биологические понятия, размножение растений.

Slobodyanyuk Vera Ivanovna

Graduate student of chair of zoology and technique of teaching of biology of Novosibirsk state pedagogical university, teacher of biology of gymnasium No. 10, vera_ivan@mail.ru, Novosibirsk

CREATION AND USE OF THE INTERACTIVE GRANT «REPRODUCTION OF PLANTS» IN SMART NOTEBOOK SOFTWARE*

Abstract. The technique of creation and application of the interactive manual is given in article. The grant allows to form metasubject educational competence: ability to define concept to establish logic communications, to apply models and schemes to the solution of educational tasks.

Keywords: interactive grant, interactive board, biological concepts, reproduction of plants.

Согласно инициативе «Наша новая школа» эффективность современного учебно-воспитательного процесса обеспечивается инновационной образовательной средой – системой ресурсов, инструментов и технологий, обеспечивающих достижение требований к результатам освоения основной образовательной программы.

Основными задачами модернизации российского образования является повышение его доступности, качества и эффективности. Для решения этих задач необходимым условием является устранение перегрузок, подрывающих физическое и психическое здоровье учащихся. Увеличение активности на уроке, интерактивные методы обучения, в том числе использование возможностей интерактивной доски, открывает широкие перспективы для повышения мотивации к учебе и, таким образом, к снижению перегрузок

учащихся. Необходимость разработки методики использования интерактивной доски и, в частности программного обеспечения SMART Board, на уроках биологии – насущная проблема, требующая быстрого и качественного решения. До сих пор многие учителя используют интерактивную доску как экран для проектора при демонстрации презентации, видеосфрагментов, иллюстраций, или как обычную «меловую доску» – на ней пишут, рисуют, чертят... Лишь в последнее время в литературе и Интернет появились публикации разработок уроков с использованием программного обеспечения SMART Board.

Программное обеспечение SMART Board, специально поставляемое вместе с интерактивной доской, позволяет учителю самому создавать необходимые для урока интерактивные пособия. Оно содержит недоступные в формате презентации интересные

* Работа выполнена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012-2016 гг., проект 2.3.1.

функции. Использование функции «drag and drop – перетащить», позволяет восстановить правильную последовательность процессов или явлений. Затем можно подписать иллюстрацию и ее части. Таким образом, сложная для понимания тема представляется учащимся в доступной игровой форме, что привлекает внимание. При этом эксплуатация разных сенсорных каналов восприятия информации облегчает запоминание. Учащиеся, с преобладанием визуального канала восприятия, лучше запоминают «картинку», поработав над ней, включая элементы анализа и синтеза. Ярко выраженные аудиалы лучше усваивают учебный материал, несколько раз прослушивая и проговаривая текст. Механические действия удовлетворяют необходимость в двигательной активности кинестетиков. Кроме того, такая работа является хорошей тренировкой для недостаточно хорошо развитых каналов восприятия информации. Е.Н. Арбузова в статье «Применение интерактивной доски на уроках биологии» отмечает, что использование интерактивной доски позволяет учащимся «выполнять дифференцированные задания в зависимости от своей репрезентативной системы восприятия материала» [1, с. 36]. Так, например, сложная для учащихся 6 класса тема «Размножение растений» может быть разобрана учителем с помощью учебника, статичных иллюстраций. Более продуктивным может быть урок с использованием презентации, подготовленной учителем. О.С. Дмитриева в своей статье «Размножение растений» предлагает методическую разработку уроков со сквозным использованием компьютерной презентации. «В реальном времени процесс выведения информации на экран напоминает поэтапную работу учителя на доске. Это позволяет совместить процессы обсуждения и конструирования части изучаемой информации. Действие урока опирается на наглядность, но при этом не дает детям готовых решений, позволяет им найти их самим» - пишет О.С. Дмитриева [2, с. 10]. Но в этом случае на уроках используются только фронтальные методы работы, каждый шаг заранее продуман учителем, если учащиеся ошибаются, учитель исправляет ошибки. На этапе закрепления или проверки знаний слайды презентации можно использовать лишь как материал для тестирования.

Предлагаемый нами вариант позволяет индивидуализировать работу учащихся, используя особенности их восприятия и проявления учебного материала. Закрепление учебного материала и проверка знаний превращается на таких уроках в увлекательную интерактивную игру.

В качестве основы для нашего интерактивного пособия [4] взяты иллюстрации жизненных циклов растений из учебника Биология. Знакомое изображение помогает шестиклассникам разобраться в сложной теме. По мере запоминания материала изображение можно изменить. Для объяснения нового материала учитель использует исходный слайд с изображением полного жизненного цикла. Можно поддержать объяснение анимированным рассказом, интерактивной моделью или видеофрагментом из электронного учебника или коллекции ЭОР.

При закреплении пройденного материала используется следующий слайд, где части изображения – различные стадии жизненного цикла растения - представлены в произвольном порядке. Первый ученик должен расставить все фрагменты иллюстрации по местам, восстанавливая последовательность жизненного цикла. Второй ученик проверяет выполненное задание, соединяя отдельные фрагменты стрелками, проговаривая еще раз весь цикл размножения растения. Третий ученик должен дорисовать отсутствующие фрагменты и подписать основные стадии жизненного цикла. Четвертый ученик рассказывает о размножении по полученной таблице. Пятый должен найти называемые учителем органы или этапы развития. Таким образом, учитель может использовать пособие многократно, добиваясь глубокого усвоения и закрепления материала.

На следующем уроке пособие подобным образом используется для проверки знаний. Для более серьезной работы над определениями понятий учитель использует вопросы:

- Выделите гаметофит и спорофит.
- Какие условия необходимы для прорастания спор?
- Почему гаметофит у папоротников такой маленький?
- Какие условия необходимы для оплодотворения гамет?

– Могли ли гаметы развиваться на листостебельных растениях древовидных папоротников, высота которых достигала 30 метров?

На обобщающем уроке «Эволюция растительного мира» с помощью ресурса организуем повторение и свертываем информацию, заполняя таблицу (см. рис.).

Отделы растений	Способ размножения	Спорофит	Гаметофит
Водоросли			
Мохообразные			
Папоротникообразные			
Голосеменные			
Покрывтосеменные			

Рис. Пример таблицы

Информацию в таблицу можно вставить разными способами: можно написать слова пером, можно напечатать с помощью клавиатуры, можно вставить готовые картинки и заранее заготовленные слова.

Это пособие будет востребовано и при повторении темы «Размножение» при подготовке к ГИА, ЕГЭ и олимпиадам разного уровня. В этом случае задание может быть усложнено. Показать гаметофит и спорофит, подписать количество хромосом, назвать или подписать органы. Для усложнения можно использовать другие изображения (из другого учебника, с обучающего диска и т.д.). Работа учителя по созданию и использованию таких интерактивных пособий в духе времени. В ФГОС указано, что «ме-

тапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать: умение определять понятия,... устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, ...умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач...».

Такое пособие поможет при отработке биологического понятийного аппарата и, вместе с тем, в формировании метапредметных учебных компетенций. Опыт применения интерактивной доски в процессе обучения показывает эффективность данного технического средства обучения. Преимущества использования интерактивной доски в сравнении с обычной классной доской очевидны. Интерактивная доска позволяет сделать урок динамичным, информативным и повышает мотивацию учащихся.

Библиографический список

1. Арбузова Е. Н. Применение интерактивной доски на уроках биологии // Биология в школе. – 2010 – № 9 – 33–36 с.
2. Биология. 6 кл. Бактерии, грибы, растения: Учебник для общеобразовательных учебных заведений. – М.: Дрофа, 2007. – 185с.
3. Дмитриева О. С. Размножение растений // – Биология ИД «Первое сентября» – № 12 – 2009. – С. 9–23.
4. Слободянюк В. И. Интерактивное пособие «Жизненные циклы растений» [Электронный ресурс]. URL: <http://exchange.smarttech.com/details.html?id=5b569835-7100-4dde-871d-1dcb912a1f72> (дата обращения: 14.09.2012).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376

Суханова Анна Геннадьевна

Аспирантка дефектологического факультета кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, olgainsh@mail.ru, Москва

ДИНАМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ ДЕТЬМИ С ДИСЛЕКСИЕЙ

Аннотация. Количество школьников с дислексией в последние годы резко возрастает. Для создания более эффективных коррекционных программ необходимо динамическое изучение изолированных нарушений скорости чтения и понимания текста, которые неизвестны современной теории и практике.

Ключевые слова: чтение вслух, дислексия, изолированные нарушения скорости чтения и понимания, смешанная дислексия.

Sukhanova Anna Gennadjevna

Post-graduate student of Moscow State Pedagogical University defectology faculty department of Speech therapy, olgainsh@mail.ru, Moscow

DYNAMIC ANALYSIS OF THE PROCESS OF MASTERING READING OF CHILDREN WITH DYSLEXIA

Abstract. The number of students with dyslexia has sharply increased lately. To create a more effective intervention programs there is a need for dynamic study of the isolated violations of the speed of reading and understanding of the text, which are unknown in the contemporary theory and practice.

Keywords: reading aloud, dyslexia, isolated violations of the speed of reading and understanding, mixed dyslexia.

Чтение один из наиболее сложных перцептивно-когнитивных навыков, которым овладевает ребёнок в период начального обучения. Поэтому большое число педагогических исследований посвящено обучению чтению детей, в которых главное внимание уделяется освоению технической стороной чтения. В то же время, важнейшим компонентом чтения является поэтапный синтез смыслового содержания текста, происходящего на основе его перцептивного анализа и его развернутая или сжатая задача – пересказ [1]

И.А. Зимняя, определяя чтение как специфический вид деятельности и рассматривает его с позиций единства внутренней и внешней сторон. При этом внутренней стороной представляется процесс понимания текста,

то есть его смысловое восприятие, а внешней – техническая сторона, под которой понимается скорость, способ и правильность чтения, обеспечивающие нормальное качество восприятия текста.

В ранее созданных моделях нарушений чтения утверждается, что между нарушением технической и смысловой сторон имеется тесная взаимосвязь, предусматривающая обратную связь смысловой обработки информации со зрительным восприятием текста [3; 5].

В настоящее время в достаточном количестве оказались представлены данные, указывающие на существование изолированных нарушений технической и смысловой сторон чтения у учащихся начальных классов общеобразовательной школы, ког-

да нарушения технической стороны чтения (скорость и правильность) не затрудняют процесса смыслового восприятия текста, а нарушения понимания возникают при безошибочном чтении с быстрой скоростью чтения.

В связи с этим целью настоящего исследования стало динамическое изучение процесса овладения технической и смысловой сторонами чтения вслух учащимися с дислексией.

Организация исследования. Лонгитюдное экспериментальное исследование проводилось с 2004 по 2008 г. на базе ГОУ ЦО № 556 г. Москвы. В нем участвовала генеральная выборка из 194 школьников начальных классов. У всех учащихся на протяжении первых трех лет обучения в начале и конце каждого учебного года обследовались техническая и смысловая стороны чтения вслух.

Методика обследования. Для проведения обследования чтения была выбрана методика Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой, 2008, процедура проведения которой носила индивидуальный характер и с момента начала обследования полностью записывалась на диктофон, что позволяло с высокой точностью измерять скорость чтения каждого учащегося и дословно фиксировать составленный ребенком пересказ прочитанного текста. Оценка скорости чтения производилась при прослушивании аудиозаписи во время обработки материала. При анализе скорости у каждого ученика определялся способ чтения, фиксировались ошибки чтения и различные виды совершаемых повторов [2].

Изучение основных критериев пересказа текста осуществлялось с использованием специальных таблиц, в которых были отражены все смысловые звенья, содержащиеся в читаемом тексте. С их помощью можно было оценить самостоятельность и полноту составленного школьником пересказа а так же охарактеризовать главные параметры создания вторичного текста: цельность и связность.

Для отслеживания процессов овладения скоростью чтения и понимания прочитанного текста у каждого обследованного ребёнка, анализировались его индивидуальные показатели чтения вслух в течение трёх лет обучения, которые далее сравнивались с аналогичными средними популяционными значениями, характеризовавшими современную «норму», полученными с помощью метода стандартизации данных. Для сравнения результатов скорости чтения обследованных нами школьников, использовались программа В.Г. Горецкого, Л.И. Тикуновой и программа «Школа 21 век» под редакцией Н.Ф. Виноградовой.

Результаты исследования. Применение стандартизированных методов оценки чтения, прежде всего, позволило уточнить нормативный показатель скорости чтения современной популяции учащихся (таблица 1).

Представленные в таблице 1 данные демонстрируют отставание в скорости чтения обследованных нами в ходе эксперимента школьников от нормативов скорости чтения других обучающих программ, использованных для сравнения в конце первого и начале второго года обучения. Очевидно, это связано с необоснованным стремлением родителей к развитию скорости чтения у детей в

Таблица 1

Показатели скорости чтения младших школьников 1–3 классов

Группы сравнения	Количество слов прочитанных учащимися за 1 мин				
	1 класс конец обучения	2 класс начало обучения	2 класс конец обучения	3 класс начало обучения	3 класс конец обучения
Средняя скорость чтения обследованной генеральной выборки младших школьников	48	55	61	69	73
Средняя скорость чтения рекомендуемая при обучении по программе В.Г. Горецкого, Л.И. Тикуновой	25–30	30–40	40–50	50–60	65–70
Средняя скорость чтения рекомендуемая при обучении по программе «Школа XXI век»	30–40	40–50	50–60	60–70	75–80

период их дошкольной подготовки. Поэтому, приведенные для сравнения с обследованной показатели скорости чтения, оказались ниже, чем полученные нами в ходе эксперимента. Однако, как видно, к концу второго года класса ситуация выравнивается.

Обработка собранных материалов лонгитюдного исследования опиралась на применение ретроспективного анализа результатов, позволяющего проследить всю специфику процесса овладения чтением школьников с устойчивыми нарушениями чтения, исключив случаи, связанные с функциональными задержками становления процесса чтения.

По окончании последнего контрольного среза, проведенного в конце третьего класса, из генеральной выборки младших школьников были выделены все учащиеся, обнаружившие устойчивые проявления дислексии. У этих детей были детально проанализированы все результаты изучения скорости чтения и понимания прочитанного текста, на основе составленного пересказа.

В итоге третьеклассники с дислексией, составившие 27% от всей обследованной генеральной выборки, распределились на три группы. В первую группу вошли ученики с изолированными проявлениями нарушений скорости чтения. Они являлись самой многочисленной группой – 13% от общего количества обследованных школьников с дислексией (ЭГ-1). Во вторую группу – школьники с изолированным нарушением понимания прочитанного текста (11%), изученного с помощью самостоятельного пересказа (ЭГ-2). В третью, учащиеся, у которых в течение трех лет обучения нарушение скорости чтения сопровождалось нарушением понимания прочитанного текста (3%). Из-за малочисленности третья группа в проведении дальнейших сравнений участия не принимала.

Сопоставительный анализ динамики формирования навыка чтения, проведенный в

двух отобранных экспериментальных группах ЭГ-1 и ЭГ-2, дал возможность охарактеризовать основные признаки нарушения скорости чтения и понимания прочитанного текста, свойственные каждой из групп.

Следует заметить, что выявленные степени нарушений технической стороны чтения в ЭГ-1 и понимания в ЭГ-2 были различными: легкая, при которой показатели чтения отклонялись от средних популяционных на ($M_1 \geq m + \sigma$), средняя ($M_1 \geq m + 1,3\sigma$) и тяжелая ($M_1 \geq m + 2,0\sigma$).

Сначала в двух экспериментальных группах был проведен сопоставительный анализ результатов, отражающий овладение учениками технической стороной чтения. Результаты изучения технических параметров чтения представлены в таблице 2.

Сопоставляя результаты таблицы 2, характеризующие техническую сторону чтения, можно увидеть, что дети сравниваемых групп существенно отличались друг от друга уже в конце первого года обучения. Если преобладающим способом чтения ЭГ-1 было слоговое чтение, то 74% учащихся ЭГ-2 бегло читали целыми словами и простыми словосочетаниями, иногда превышая среднюю популяционную скорость чтения. Уже в первом классе школьники ЭГ-1, как видно, допускали большее число ошибок (5,8%) и повторов слов при чтении текста (11,7%). К концу третьего года обе группы учащихся в своем большинстве овладели плавным чтением словами и словосочетаниями, но количество ошибок, не зависело от увеличения сложности текстов и оставалось у детей обеих групп прежним. Что касается повторов слов, то с увеличением сложности текстов, их число увеличилось только у детей с нарушениями скорости чтения, что указывало, по нашему мнению, на трудности переработки зрительной вербальной информации.

Таблица 2

Результаты изучения технической стороны чтения школьников ЭГ-1 и ЭГ-2

Группы	Параметры технической стороны чтения									
	Скорость чтения слов/мин		Чтение словами и словосочетаниями		Чтение слогами		Ошибки чтения		Повторы слов при чтении	
	1 кл.	3 кл.	1 кл.	3 кл.	1 кл.	3 кл.	1 кл.	3 кл.	1 кл.	3 кл.
ЭГ-1	22	34	39,1%	85,9%	49,2%	8,1%	5,8%	4,6%	5,2%	11,7%
ЭГ-2	37	68	74%	94,45%	19,4%	3,1%	2,5%	2,3%	2,4%	3,3%

Все повторы, совершенные детьми ЭГ-1, разделились на две группы: Первую и самую большую составили повторы начала слова («х-хле-хлеба», «за-за-зашиб», «вы- вынесла», «при –прибила», «сто- стоял», «смир-смирнее», «мо-моло-молоко», «соль-солью», «лю-люд-людях» и т. д.), возникающие из-за трудностей прочтения слова целиком, в результате которого оно читалось частями.

На наш взгляд, вполне подходящей для объяснения повторов, отнесенных к первой группе, подходит частная модель квантования стимулов G. Rubinstein, объясняющая восприятие слов на слух, которая включает четыре процесса: 1. Квантование – процесс деления слова на отдельные сегменты, которыми будет восприниматься слово. 2. Разметка – процесс выделения слов содержащих обратный квант. Например, если в слове «**к**ран» опознаны первые две буквы, то «размеченными» окажутся такие слова, как «**к**рот», «**к**руг», «**к**рай», «**к**роха», «**к**ружка» и т.д. 3. Сравнение – процесс сравнения последующих результатов квантования с размеченными словами «мо-моло-молоко», размеченными будут слова «**мо**ло-дой, **мо**ло-ко, **мо**ло-дежь». Этот процесс может продолжаться ещё на один шаг с последующим квантованием и разметкой, если слово оказалось длинным. 4. Окончательный выбор слова сопровождается прекращением процесса опознавания слова в том случае, если оставшаяся часть слова содержит необходимую информацию для отвержения всех оставшихся слов, кроме одного.

Повторы, включенные во вторую группу, возникали из-за ошибок прочтения начальной части слова («**ворчи-вор**чалась», «**ста-стор**онке», «**полет- полотен**цем», «**замех- замахну**лась», «**забы-забил**», «**про- приставила**», «**смот- смирно**», «**поле-положил**ся», «**ворча – вор**чалась» и т.д.)

Кроме этого учащиеся неправильно прочитывали конец сложных по слоговой структуре слов, что приводило к неправильному выбору слова и его замене (хлеба – «хлеб», старуху – «старуха», сторонке - «сторона», уговаривать - «уговаривала», подумала – «подумай» и т.д.)

Исходя из полученных результатов, детям с нарушениями скорости чтения (ЭГ-1), оказались менее доступны перечисленные операции, чем учащимся ЭГ-2. Вместе с этим они допускали большее число непродуктивных повторов.

Для подтверждения выдвинутого предположения о трудностях зрительной обработки вербальной информации у детей с нарушениями скорости чтения были привлечены экспериментальные данные, собранные нами параллельно в ходе лонгитюдного изучения зрительного поиска вербальных стимулов у этих же школьников. Сопоставление данных позволило увидеть у учащихся с медленной скоростью чтения трудности в решении задач, связанных со зрительным поиском вербальных стимулов (целевых трехбуквенных слов в массиве сходных слов). При выполнении задания школьники обнаруживали сильное отставание во времени, затрачиваемом на зрительное опознание эталонного слова, расположенного в массиве слов и достоверно большое количество ошибочных выборов слов.

В отдельную группу вошли повторы целых слов, стоящих перед длинными, малочастотными или незнакомыми словами, которые не могли быть воспроизведены целиком и после повторенного первого слова, дающего временной зазор для опознания стоящего далее сложного слова. В результате они читались по слогам («старуха-старуха - за/мах/ну/лась...», «не-не- п/ро/ни/ма/ет/ся», «ударил-по ударил- в по/дой/ник» «и-и - за/шиб» «я-я - с/мир/нее» и т.д.). И последняя группа повторов включила повторы, встречающиеся в словах, расположенных в конце читаемой строки непосредственно перед переводом взора на следующую строчку, что, вероятно, было вызвано недостаточной эффективностью произвольного управления взором, объясняемой трудностями зрительного восприятия и управления взором во время чтения, описанными V.J. Belopolsky и С.С. Krischer [4].

Полученные результаты и приведенные выше примеры ошибок подтверждали наличие зрительных проблем у школьников с нарушениями скорости чтения.

Ретроспективный анализ результатов так же позволил проконтролировать динамику овладения темповыми характеристиками чтения детей, имеющих медленную скорость чтения, выраженную в легкой, средней и тяжелой степени. Было установлено, что школьники с нарушениями скорости, проявляющейся в тяжелой степени, отставали в

скоростных показателях на протяжении всех трёх лет обучения, начиная с первого класса. Проблемы детей со средней степенью тяжести дислексии стали очевидными несколько позже, во втором классе. У детей с легкой степенью специфические трудности либо исчезли полностью, либо появлялись снова с третьего класса, когда зрительная нагрузка резко увеличилась.

Полученные в ходе исследования данные указывали на то, что манифестация дислексии, квалифицируемая по снижению общего времени чтения целого текста, у младших школьников происходила в разное время, но в жесткой зависимости от степени выраженности нарушения, то есть, чем тяжелее дислексия, тем раньше она манифестировала.

Учащиеся с трудностями понимания, укладывающиеся в скоростные нормативы чтения, чаще прочитывали текст целыми словами и словосочетаниями, и преимущественно ошибались при чтении более коротких слов, заменяя их на основе общего зрительного сходства (но - «он», дала - «дела», вечер - ветер», стадо - «стало», прибила - «прибыла», подойник - «подоконник» и т.д.), опирающегося на так называемый феномен края, когда начальная и конечная буквы в словах совпадали. Дети этой группы допускали мало повторов начала слов, слов в конце строки и тратили меньше времени на поиск эталона, допуская меньшее количество ошибок.

Помимо проведения анализа показателей характеризующих техническую сторону чтения, у школьников ЭГ-1 и ЭГ-2 сравнивались результаты изучения понимания прочитанного текста, по составленному пересказу. Смотреть таблицу 3.

Данные таблицы 3 указывают на то, что у школьников с нарушением понимания уже в первом классе фиксировались низкие показатели по всем критериям оценки пересказа прочитанного текста, а с увеличением длины и сложности текстов к концу третьего класса показатели самостоятельности и смысловой адекватности оказались ещё ниже, чем в первом классе.

Количественный и качественный анализ пересказов установил невозможность составления пересказа прочитанного вслух текста в конце первого года обучения у 70 % школьников, составивших ЭГ-2. Аналогичная ситуация была выявлена в первом классе в ЭГ-1, но у 23 % учащихся. К концу третьего года обучения только в ЭГ-2 остались школьники, так и не овладевшие составлением пересказа прочитанного текста. Наглядным примером могут стать попытки составления пересказов текстов Егором С. Пересказ текста «Живая шляпа» в конце первого года обучения: *«Упала шляпа на пол. Васыка (кот) подошёл и смотрел на шляпу. Шляпа подошла к нему»*. После прочтения текста «Купание медвежат» в конце второго года обучения Егор С. смог назвать только второстепенного героя рассказа: «Был знакомый охотник. Он ... Он гулял по озеру». И составление пересказа, прочитанной вслух сказки «Корова и козёл» в конце третьего класса: *«За коровой всегда ухаживала..., а за козлом нет. Он задумался на бабушку... на матушку. Он расставил ноги и прыгал... Старуха обещала хлеб»*. Во всех пересказах этого учащегося имелась неверная интерпретация прочитанных сюжетов, явная тенденция к фрагментарности изложения, пропуски смысловых звеньев прочитанных рассказов, что свидетельствовало об отсутствии навыка построения целостного и связного пересказа.

Таблица 3

Результаты изучения основных критериев пересказа (m)

Группы	Основные критерии пересказа (в баллах)									
	Цельность пересказа						Связность пересказа			
	Самостоятельность пересказа		Смысловая адекватность		Возможность программирования текста		Лексическое оформление текста		Грамматическое оформление текста	
	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс
ЭГ-1	13,6	23,0	8,3	10,7	8,7	11,5	10,0	10,0	7,0	8,8
ЭГ-2	12,6	10,7	3,1	1,3	4,0	5,0	5,5	6,3	4,0	5,9

Учащиеся ЭГ-1 от первого к третьему году обучения, напротив, постепенно овладевали пониманием усложняющихся текстов. В виде примера приведены пересказы тех же текстов Данилы Г., который в первом классе не справился с составлением пересказа «Живая шляпа»: «*Вот шляпа была на полке, а мальчики разукрашивали. Вот она упала, мальчики испугались*», но во втором классе уже хорошо понимал прочитанный текст «Купание медвежат» и составил следующий пересказ: «*Шёл, шёл охотник по берегу. Слышит звук переломленного сука и лезет на дерево. Выходит оттуда медведица с медвежатами. Берет одного медвежонка за шиворот и в воду, моет, моет, полощет. Он хочет вылезти, а она его обратно. А вода-то весенняя студеная. А другой медвежонок испугался и побежал в лес. Медведица догнала его, отшлепала и также как и первого ... выполоскала*». Пересказ сказки «Корова и козёл» в третьем классе: «*У старухи жили корова и козёл. Старуха дошла корову, но корова не любила когда её доят. Бабушка говорит: «Стой смирно, вынесу тебе хлеб с солью. Козел все это слышал. И на следующий день пришел раньше коровы и пошёл туда, к «дойнику». Встал смирно перед старухой. Она его стала прогонять полотенцем. Но козёл стоял смирно. Тогда старуха прогнала козла палкой и стала опять уговаривать корову. Козёл подумал, что людям веры нет. Сильно разозлился... Разбежался и ударил в подойник, зашиб старуху*». Пропуски некоторых деталей и неверное употребление отдельных слов, допущенные при пересказе учеником, не влияли на точность и последовательность самостоятельной передачи сюжета сказки, которая сопровождалась достаточно верным лексическим и грамматическим оформлением. Характерной особенностью данной

группы стало соответствие понимания прочитанных текстов учащимся с нормальным чтением, у которых усложняющиеся тексты не вызывали проблем понимания.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствовало о наличии двух разных по механизму возникновения и динамике типов дислексии: изолированной «технической» дислексии и изолированной «семантической» дислексии, что выражалось в различных стартовых умениях чтения, специфике процесса овладения навыком в период начального обучения, разным характере проявления специфических ошибок чтения и наличии изученных нами повторов, имеющих качественное и количественное отличие.

Библиографический список

1. *Бабина Г. В.* Анализ смысловой структуры текста учащимися с тяжёлыми нарушениями речи / Г.В. Бабина. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С.172–177.
2. *Инишакова О. Б.* Роль повторов в чтении первоклассников / О.Б. Иншакова. Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Моск.соц-гуманит ин-та, 2006. – С. 41–43.
3. *Hochberg J.* Components of literacy: Speculations and exploratory research // Basic studies on reading / Ed. by h. Levin, J.P. Williams. New York: Basic Books, 1970. P. 74–79.
4. *Krischer C.C., Coenen R., Hecker M., Hoepfner D., Meissen R.*, Gliding text: a new aid to improve the reading performance of poor readers by subconscious gaze control // Educ. Res. 1995. 36 (3). P. 271–283.
5. *Mackworth J.F.* Some models of the reading process: learners and skilled readers // Reading Res. Quart. 1968. V. 3. P. 149–177.

Лapp Елена Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, lapp-elen1965@mail.ru., Волгоград

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК

Аннотация. В статье излагается авторский взгляд на проблему формирования методических компетенций бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в условиях организации учебно-педагогических практик. Дана содержательная характеристика практик, описаны этапы и уровни формирования и развития методических компетенций у студентов - дефектологов.

Ключевые слова: специально (дефектологическое) образование, методические компетенции, учебно-педагогическая практика.

Lapp Elena Alexandrovna

Candidate of pedagogical science. Associate professor of Chair of special pedagogics and psychology of Volgograd State Socially-Pedagogical University, lapp-elen1965@mail.ru, Volgograd

FORMING OF METHODOLOGICAL COMPETENCES OF FUTURE DEFECTOLOGISTS IN LEARNING AND TEACHING PRACTICES' CONDITIONS

Abstract. The article describes the author's view on the problem of forming of bachelors' methodical competences in «Special (defectology) education» in conditions of organizing learning and teaching practices. Meaningful practices' characterization is given, stages and levels of forming and development of defectology students' methodical competences are described.

Keywords: special (defectological) education, methodological competence, learning and teaching practices.

В последние годы вместо идеи отдельного обучения нормально развивающихся учащихся и детей с проблемами развития в начале XX века больше внимания уделяется созданию различного типа классов для детей с атипичным развитием в общеобразовательных школах; широко внедряется интегрированная форма обучения лиц с особыми образовательными потребностями [1]. В связи с этим расширяется круг специфических задач у педагогов-дефектологов, и создаются дополнительные, нередко непреодолимые трудности, у учителей, работающих с детьми данной категории в массовой школе.

Государство и общество нуждается в специалисте, который способен перестроить содержание своей деятельности в соответствии с изменяющимися требованиями на рынке труда [2, с. 28] и измененными нравственными императивами в образовании [3; 4]. При этом недостаточно полно проведена классификация профессионально значи-

мых компетенций, как и нет единой точки зрения на то, сколько и каких компетенций должно быть сформировано у бакалавра специального (дефектологического) образования. Профессиональная компетентность - интегральная характеристика деловых и личностных качеств будущего специалиста, отражающая уровень знаний и умений, достаточный для достижения цели в определенной деятельности. Профессиональная компетентность бакалавра специального (дефектологического) образования характеризуется процессом принятия педагогических решений, схематично она может быть задана в виде набора основных профессиональных задач, что сделано, например, в стандартах высшего профессионального образования. Особое место среди профессиональных компетенций будущего дефектолога занимают методические, т.е. связанные с обучением детей с проблемами с развитием в различных образовательных системах

(коррекционно-образовательных, реабилитационных, социально-адаптационных и общеобразовательных).

При этом в основу выделения методических компетенций положены базовые деятельности бакалавра специального (дефектологического) образования, а именно коррекционно-педагогическая, диагностико-консультативная, исследовательская; культурно-просветительская: ставить цели и мотивировать деятельность учащихся, формировать интерес и т.д.; планировать коррекционно-развивающую работу с учетом специфики образовательной программы и структуры нарушения и т.д.; выбирать и обосновывать образовательную программу, учебно-методическое обеспечение; подготавливать материал к уроку, эксперимент и т.д.; реализовывать урок, внеучебное мероприятие и т.д.; контролировать, оценивать, анализировать, корректировать результаты обучения и т.д.; определять причины учебной неуспешности ученика и проектировать систему педагогических воздействий; выстраивать индивидуальную траекторию обучения ученика с учетом особенностей психофизического развития и образовательных возможностей; профессионально совершенствоваться (осваивать и создавать новые технологии и т.д.); формировать общую культуру лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Уровень развития методических компетенций будущего дефектолога определяется качеством его деятельности. В ходе профессиональной подготовки в условиях бакалавриата качество деятельности изменяется, проходя в своем развитии несколько этапов и уровней: начальный, текущий, нормативный.

Начальный уровень профессиональной деятельности бакалавра специального (дефектологического) образования складывается к началу его методической подготовки и определяется общими (ключевыми) компетенциями и их конкретизацией на профильную педагогическую область. А именно, общепрофессиональными компетенциями, которые развиваются в процессе подготовки по педагогике, психологии, а также специальными компетенциями, связанными с изучением специальных дисциплин базовой части профессионального цикла (специаль-

ная педагогика и психология, клиника интеллектуальных нарушений, психопатология и др.).

В ходе дальнейшей подготовки студента как педагога-дефектолога происходит расширение и углубление теоретических знаний, закладываются основы многих методических компетенций, которые являются конкретизацией профильных педагогических знаний, умений, навыков на предметную область. Текущий уровень сформированности профессиональной деятельности изменяется непосредственно в процессе методической подготовки, от семестра к семестру. Здесь каждая компетенция постепенно наполняется содержательно, становится более полной - как за счет получения знаний и умений, так и в ходе приобретения практического опыта.

Овладение комплексом теоретических дисциплин и освоение различных профессиональных умений на практике позволяют бакалавру перейти на нормативный уровень сформированности профессиональной деятельности, который определен в образовательных стандартах. Он предполагает овладение основными видами деятельности, обеспечивающими решение профессиональных задач, то есть как раз и является «готовностью» к выполнению профессиональной деятельности. Этот уровень компетенций достигается к концу подготовки специалиста в бакалавриате. Становление компетентного специалиста в ходе вузовской подготовки осуществляется от информирования к профессиональному саморазвитию через тренировку и практику.

Логика проектирования учебно-педагогических практик зависит, с одной стороны, от учебного плана, последовательности изучения учебных дисциплин. С другой, определяется, необходимостью освоения студентами опыта практической деятельности в различных общеобразовательных системах. Студенты последовательно получают опыт обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта в традиционном специальном образовании и в условиях экстернальной интеграции.

Так, в 3 семестре во время первой учебной практики (2 недели) на базе центров реабилитации инвалидов и социально-реабилитационных приютов будущие оли-

гофренопедагоги осваивают первичные профессиональные умения и навыки, готовятся к осознанному дальнейшему изучению общепрофессиональных и специальных дисциплин.

По итогам прохождения учебной практики студентами оформляется паспорт учреждения, в котором отражается наименование, контингент обучающихся, воспитанников и педагогов, основные направления реабилитационной деятельности; и выполняется анализ соответствия результатов медико-психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья и реализуемых коррекционно-развивающих программ. Рефлексия осуществляется путем написания письменного отчета в свободной форме, в котором отражаются основные моменты учебной практики.

В период первой учебной практики у студентов заканчивается формирование мотивов подготовки в вузе, полностью осознаются и конкретизируются цели обучения (для самого студента). В компетенцию включаются мотивационно-ценностная составляющая и личный профессиональный опыт, приобретаются личностные смыслы [6].

Вторая учебная практика проводится в 4 семестре в дошкольных образовательных учреждениях для детей с нарушением интеллекта (2 недели). К этому времени студенты осваивают материал следующих дисциплин: «Обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта», «Обучение и воспитание детей дошкольного возраста», «Психолого-педагогические технологии диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья», «Обучение и воспитание детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью», «Общеметодические аспекты обучения в специальных учреждениях» «Интеграция детей с сенсорными и интеллектуальными нарушениями» и др.

В условиях учебной деятельности во время практических занятий и самостоятельной работы студентам предлагается подобрать и изучить традиционные и авторские образовательные программы для детей с нарушением интеллекта, сконструировать комплекс коррекционно-развивающих игр по различным направлениям работы в дошкольных учреждениях, разработать диагностический

и коррекционно-развивающий инструментарий. Полученные на занятиях академические знания и практические умения наполняются инструментальным назначением в условиях учебной практики в практической деятельности.

Во время практики студент овладевает профессиональными умениями и навыками организации коррекционно-развивающей и методической работы, выявляет резервные лакуны собственного профессионального развития.

По итогам прохождения учебной практики студентами оформляется портфолио, которое включает описание коррекционно-развивающей программы, апробированной студентом во время практики и анализ ее реализации с указанием трудностей и их возможных причин со стороны воспитанника и практиканта; результаты и анализ мониторинга профессиональной компетентности педагогов дошкольного учреждения (или осведомленности родителей о проблемах детей с нарушением интеллекта) и программу проведенного мероприятия по дефектологическому просветительству. Студенты также оформляют учебный кейс с описанием педагогических ситуаций, выявленных проблем и путей решения (на основе полученного практического опыта).

Рефлексивный этап второй учебной практики проводится в форме написания эссе по темам преподавателя или сформулированным самостоятельно. Например, «Профессия «дефектолог»: судьба или необходимость?», «Правильно ли выбрал профессию?», «Учить или развивать детей с нарушением интеллекта?», «Что нужно знать, чтобы работать дефектологом?» и т.д.

В 5 семестре студенты – будущие олигофренопедагоги проходят практику в качестве учителя младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида (4 недели). Традиционная по названию практика, в условиях бакалавриата изменяется содержанием. На лекционных и практических занятиях студентами освоен материал по дисциплинам «Обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта» и «Методика преподавания русского языка». Иные методики преподавания учебных дисциплин в начальных классах - «Методика преподавания труда и Методика преподавания математики»

- только начаты, а «Методика преподавания изобразительной деятельности» будет осваиваться только в 6 семестре. Таким образом, у студентов есть возможность практически овладеть во время педагогической практики методическими умениями и оценить на практике специфику преподавания в начальной школе.

В процессе педагогической практики происходит развитие у студентов уже имеющих методических компетенций за счет расширения их вариативного содержания. Имея небольшой практический опыт, будущий дефектолог уже готов заниматься творческим проектированием составляющих учебного процесса. Для этого ему предоставляется большая самостоятельность на педагогическом тренинге (интерактивный час) во время учебных занятий и в период практики.

На рефлексивном этапе студенты выполняют шкалирование собственных профессиональных умений [5].

В 6 семестре бакалавры профиля «Олигофренопедагогика» в течение 2 недель проходят учебную практику в специальных (коррекционных) учреждениях VII вида (классах для детей с задержкой психического развития при массовых школах). Эта практика позволяет студентам творчески перенести и актуализировать в условиях интегрированного образования имеющиеся знания по олигофренопедагогике. В ходе практики приобретается и осмысливается новый опыт. Наиболее продвинутые студенты уже в этот период начинают искать свой индивидуальный стиль - появляется мотивация на профессиональный рост и саморазвитие, а это - первый шаг к компетентности.

В ходе рефлексии студентами осуществляется шкалирование и анализ сформированности профессиональных умений.

В 7 семестре проходит традиционная практика в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида (4 недели). Работа студентов направлена на решение таких задач, как углубление психолого-педагогических знаний, умений и навыков, полученных в процессе обучения; приобретение опыта самостоятельного применения учебно-воспитательной деятельности.

В ходе рефлексии осуществляется шкалирование и анализ сформированности профессиональных умений. Студентам рекомендуется

отметить, по каким направлениям планируется совершенствовать практическую деятельность, углубить теоретическую подготовку. В целом студенту предлагается подумать, каково значение педагогической практики в овладении профессией учителя-олигофренопедагога.

Комплексная практика у будущих олигофренопедагогов проходит в 8 семестре (4 недели). Основной целью этой практики является поисково-исследовательская и экспериментальная деятельность в условиях подготовки выпускной квалификационной работы. Теоретические идеи социальной адаптации учащихся с умственной отсталостью и их интеграции в обществе, ответственности учителя-олигофренопедагога в обеспечении качественных результатов образования, а также понимания современного компетентного подхода в образовании находят свое выражение в практике выполнения исследовательского проекта. Выпускники творчески применяют полученные знания в изменяющихся условиях, проектируют учебно-воспитательный процесс и анализируют результаты своей деятельности. Бакалавры самостоятельно решают возникающие профессиональные задачи, на равных с учителями школы обсуждают проблемы воспитания и обучения школьников, применяют свои знания для построения достаточно эффективного педагогического процесса.

В отчете по практике студенты расписывают по каждому виду деятельности, какие умения и навыки приобрели, а какие оказались недостаточными (по предлагаемой форме). Бакалавры также оценивают степень собственной самостоятельности, ответственности к работе с детьми с нарушениями в развитии; способность к само- и взаимооцениванию; степень творческой в профессиональной деятельности.

Таким образом, основными идеями подготовки компетентного бакалавра специального (дефектологического) образования являются системность, активность, самостоятельность, рефлексия, базирующиеся на традиционных и инновационных технологиях образования детей с нарушениями в развитии. Эффективное развитие компетенций бакалавров в условиях учебно-педагогических практик возможно при наличии баз для проведения практик; достаточном уровне профессионализма вузовских

преподавателей – руководителей практик и педагогов практических учреждений; качества подготовки учебно-методического обеспечения практик.

Библиографический список

1. *Аслаева Р. Г.* Основы специальной педагогики и психологии. – Уфа, Мир печати, 2011. – 270 с.

2. *Кашлач В. М.* Становление профессиональной мобильности педагога в процессе профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 28-34.

3. *Козырев В. А., Шубина Н. Л.* Многоуровневая система подготовки специалиста в рамках национальной модели // Магистратура и Болонский процесс: вузовский эксперимент:

Научно-методическое пособие. – СПб., РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 255 с.

4. *Ланн Е. А.* Психолого-педагогические основы формирования связной письменной речи младших школьников с ЗПР: теория и практика: монография. Гос. образ. учреждение высш. проф. образования «Волгогр. гос. пед. ун-т». – Волгоград, ВолГУ, – 2011. – 242 с.

5. *Шустова М. В.* Критериально-оценочный аппарат сформированности профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 209–215.

6. *Яковлева И. М.* Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей-олигофренопедагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 158–166.

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ.

УДК 373.3/.5+61+351.77

Айзман Роман Иделевич

Доктор биологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», roman.aizman@mail.ru, Новосибирск

Королев Владимир Анатольевич

Директор государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Новосибирской области «Учебно-методический центр по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям Новосибирской области» korolev-27757@mail.ru, Новосибирск

ЗНАЧЕНИЕ КУРСА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ*

Аннотация. Статья посвящается рассмотрению идеологии обучения молодежи здоровому и безопасному образу жизни в современных условиях социального, техногенного, природного и экологического неблагополучия. Основная задача курса «Основы безопасности жизнедеятельности» состоит в укреплении духовного, физического и психического здоровья школьников, обеспечивающего успешную адаптацию к различным факторам среды, что и составляет суть безопасного и здорового образа жизни. Решение указанной задачи осуществляется на основе излагаемых принципов курса ОБЖ, который выполняет определенные функции при подготовке обучающихся к безопасному поведению в повседневной жизни. В связи с этим возникает необходимость обеспечения нового качества подготовки преподавателя ОБЖ, основанного на осознании главного приоритета обучения – сохранение здоровья и безопасности при решении любых жизненных задач.

Ключевые слова: безопасность, здоровье, обучение, курс «Основы безопасности жизнедеятельности», принципы.

Aizman Roman Idelevich

Head of the Dept. of Anatomy, Physiology & Safety of life FGBOU VPO “Novosibirsk State Pedagogical University”, Dr. Biol. Sci., Professor, Honoured member of science of Russian Federation, roman.aizman@mail.ru, Novosibirsk

Korolev Vladimir Anatolievich

Director autonomous state educational establishment of additional professional education of Novosibirsk Region «Training Center for Civil Defense and Emergency Situations of the Novosibirsk Region» korolev-27757@mail.ru, Novosibirsk

ROLE OF COURSE «BASICS OF SAFETY LIFE» IN MODERN TRAINING OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. This article is devoted to study the ideology of education of youth to healthy and safety life style in modern social, technological, and ecological troubles. The main goal of course “Basics of Safety Life» is to strengthen the spiritual, physical, and mental health of pupils resulting in successful adaptation to different environmental factors that is the basis of healthy and safety life. The implement of this goal is realized on the presented principles of the course “Basics of Safety Life» that carried out some functions necessary for preparing of the pupils to the safe behavior in daily life. From this point there is need for a new quality of life safety teacher, based on an understanding of the main priority of learning – to save health and safety in dealing with any life problems.

Keywords: safety, health, learning, course «Basics of Safety Life», principles.

* Работа выполнена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012-2016 гг., проект 2.3.1.

На современном этапе развития общества в литературе всё более настойчиво звучит актуальность проблемы формирования культуры безопасности личности, обеспечения неразрывности процессов обучения безопасности жизнедеятельности и воспитания культуры личной безопасности.

Под термином «безопасность» подразумевается состояние защищённости жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз [4].

Безопасность – объективная потребность любой жизнедеятельности. Проблемы обеспечения безопасности жизни человека были и будут всегда. Они объективно затрагивают все стороны нашей жизнедеятельности и имеют многоплановый характер. Многовековой опыт показывает, что любая деятельность человека, необходимая и полезная для его существования, одновременно может быть источником опасностей, то есть приводить к ущербу, травматизму, заболеваниям, а порой и смерти. В то же время любая деятельность может и должна быть защищена, уменьшены риски деструктивных воздействий, вреда и иных опасных воздействий [2].

Под безопасностью понимается такой уровень опасности, с которым на данном этапе научного и экономического развития общества можно смириться. Безопасность – это приемлемый риск. На практике полная безопасность недостижима, пока существует источник опасности. Следовательно, на Земле нет человека, которому не угрожают опасности. Но зато есть множество людей, которые об этом не подозревают [3].

Поэтому безопасность до сих пор остается острейшей проблемой существования человека. Более того, эта проблема приобретает качественно иные характеристики, раскрывается в разнообразных аспектах, изучаемых секьюритологией – наукой о безопасности жизнедеятельности человечества и человека.

По мнению В.И. Ярочкина [10], безопасность – это:

- наука, которую надо изучать и развивать;
- искусство, которое надо постигать;
- культура, которую надо воспитывать.

Формирование безопасности – это повседневная, тяжёлая, рутинная, но крайне важная работа. Ясно, что в изменившихся условиях подход к обеспечению безопас-

ности человека, основанный на принципе «реагировать и выправлять», вынужден уступить место новому, базирующемуся на принципе «предвидеть и предупреждать», позволяющему решать задачу прогнозирования деятельности человека и общества, чтобы предотвратить тот предельный уровень опасности, превышение которого может привести к серьёзным последствиям. Современная жизнь доказала необходимость обеспечения безопасности, обучения безопасному образу жизни в сложных условиях социального, техногенного, природного и экологического неблагополучия [6].

В «Повестке дня на XXI век», принятой на конференции в г. Рио-де-Жанейро в 1992 году руководителями 179 государств мира, задача превращения воспитания в главный социальный приоритет признана как мировая [7].

Предупреждение катастроф и снижение коэффициента утомления систем жизнеобеспечения, как пишет академик В.П. Казначеев [5], возможно при комплексном подходе, основными направлениями которого являются расширение программ воспитания молодёжи, образование и укрепление семей, формирование жизненной установки на здоровый и безопасный образ жизни.

Таким образом, перед человеком и обществом всё более отчётливо вырисовывается новая цель – глобальная безопасность. Для достижения этой цели требуется изменить мировоззрение человека, систему ценностей, индивидуальную и общественную культуру. Отсюда вытекает масштабная задача XXI века – формирование в России и в мире в целом массовой культуры безопасности.

Появившийся в начале 90-х годов в общеобразовательных учреждениях новый предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» является одним из наиболее действенных средств управления мировоззрением человека и общества, призванным решить эту задачу и сформировать личность безопасного типа.

ОБЖ – уникальный предмет в отечественном образовательном пространстве в силу своей актуальности, востребованности, практической направленности, всеобщности, системности. Возникнув на месте начальной военной подготовки и гражданской обороны, он постепенно расширился за счет включения важной и жизненно необходи-

мой проблематики современного мира, что выдвигает данный курс на новый уровень. Предмет ОБЖ - это действенный рычаг для планового решения целого ряда социальных проблем стабилизации нашего общества через формирование культуры безопасности и личности безопасного типа поведения [1].

На уроках ОБЖ закладывается в сознание гражданина жизнеспособная позитивная и конструктивная концепция развития России на основе идеологии культуры безопасности, тесно связанной с нормами права, этики и морали.

Исходя из современных требований, основными целями курса «Основы безопасности жизнедеятельности» являются: формирование и развитие у обучающихся высоких морально-психологических качеств, психологической устойчивости к опасностям и чрезвычайным ситуациям, бережного отношения к окружающей среде и своему здоровью. Не менее важно воспитание у школьников уверенности в эффективности мероприятий, проводимых в интересах предупреждения чрезвычайных ситуаций, успешной ликвидации последствий стихийных бедствий, аварий и катастроф, а также убежденности в необходимости принимать в них посильное участие.

Поэтому одной из главных задач общеобразовательной школы является передача обучающимся специальных знаний, формирования у них умений и навыков, необходимых для безопасной жизнедеятельности.

Изучение курса ОБЖ позволяет обучающимся получить систематизированное представление об опасностях, о прогнозировании и поведении в чрезвычайных и опасных ситуациях, оценить влияние последствий этих ситуаций на жизнь и здоровье людей и выработать алгоритмы безопасного поведения с учетом своих возможностей. Кроме того, оно направлено на формирование сознательного и ответственного отношения к личной безопасности и безопасности окружающих, усвоение знаний и умений распознавать и оценивать опасные ситуации, определять способы защиты от них, оказывать само- и взаимопомощь.

Курс ОБЖ реализует требования «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года», ряда федеральных законов: «О безопасности», «Основы

законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан», «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера», «О воинской обязанности и военной службе», «О радиационной безопасности», «О пожарной безопасности», «О безопасности дорожного движения» и др., а также ряда постановлений Правительства РФ и других нормативно-правовых документов в области обеспечения безопасности граждан.

Тематическое содержание курса в новых федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС) включает в себя два модуля и пять разделов (Таблица 1) [9]:

Таблица 1

Тематическое содержание курса ОБЖ

1. Модуль. Основы безопасности личности, общества и государства	2. Модуль. Здоровый образ жизни и оказание первой медицинской помощи
Обеспечивает формирование у обучаемых комплексной безопасности жизнедеятельности в повседневной жизни и различных опасных и чрезвычайных ситуациях	Решает задачи духовно – нравственного воспитания обучаемых, формирования у них индивидуальной системы здорового образа жизни, сохранения и укрепления здоровья, а также умений оказать первую медицинскую помощь
<p style="text-align: center;"><i>1. Раздел</i></p> Основы комплексной безопасности (может изучаться в 5–9 классах)	<p style="text-align: center;"><i>4. Раздел</i></p> Основы здорового образа жизни
<p style="text-align: center;"><i>2. Раздел</i></p> Защита населения Российской Федерации от чрезвычайных ситуаций (может изучаться в 7–9 классах)	<p style="text-align: center;"><i>5. Раздел</i></p> Оказание первой медицинской помощи
<p style="text-align: center;"><i>3. Раздел</i></p> Основы противодействия терроризму и экстремизму в Российской Федерации (предусмотрено в 5, 7, 9 классах)	

Исходя из сказанного, главная задача курса ОБЖ видится не в подготовке обучающихся к экстремальным ситуациям, а в укреплении их духовного, физического и психического здоровья, на основе чего и должна складываться безопасная жизнедеятельность. Раздел курса ОБЖ «Основы комплексной безопасности», рассматриваю-

Функции курса «Основы безопасности жизнедеятельности»

щий индивидуальную, национальную и глобальную системы безопасности как единую многоуровневую структуру, должен стать по сути ключевым для данного курса.

Курс ОБЖ позволяет реализовать принцип гуманизма и личностно-ориентированного подхода в рамках современной антропоцентрической модели образования. Непрерывное обучение основам безопасности жизнедеятельности должно быть основано на дидактических, методических и организационно-педагогических принципах (Таблица 2), которые позволят реализовать многочисленные функции курса ОБЖ и подготовить школьника к предупреждению и преодолению воздействий вредных и опасных факторов, безопасному поведению в повседневной жизни (Таблица 3) [8].

Таблица 2

Принципы непрерывного обучения по ОБЖ.

Основные принципы		
Дидактические	Методические	Организационно-педагогические
1. Всеобщности и демократизации	1. Проблемности	1. Преемственности образовательных программ и технологий
2. Гуманизма	2. Учёта региональных особенностей	2. Горизонтальной координации деятельности ОУ по обучению ОБЖ
3. Гибкости и вариативности содержания	3. Взаимодействия в системе «Человек-Среда»	3. Единства общего, профессионального образования и образования в области БЖД
4. Системности и дисциплинарности	4. Взаимосвязи опасностей	4. Самоорганизации безопасности жизнедеятельности
5. Интеграции обучения ОБЖ с наукой и производством	5. Причинно-следственных связей	
6. Практической направленности	6. Социальной безопасности	
7. Непрерывности и преемственности	7. Учёта возрастно-половых особенностей учащихся	
	8. Доступности	

Функции	Содержание функции
1. Образовательная	Вооружение обучающихся системой знаний о вредных и опасных факторах жизнедеятельности, способах профилактики и преодоления их воздействия. Приобретение опыта применения знаний и умений в области охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности.
2. Воспитательная	Формирование научного мировоззрения, активной социальной позиции, позитивной, направленной на самоактуализацию личности системы ценностей здорового и безопасного образа жизни. Формирование мотивации к безопасной жизнедеятельности.
3. Развивающая	Формирование творческого мышления, укрепление «социального иммунитета». Приобретение опыта самостоятельного, творческого поиска и применения новых средств обеспечения здоровья и безопасности в необычных, опасных и экстремальных ситуациях
4. Психолого-педагогическая	Психологическая подготовка к действиям в условиях современной техногенной и социальной среды, в том числе в вооружённых силах. Формирование нравственной, психологической и физической готовности к предупреждению и преодолению вредных и опасных факторов жизнедеятельности.
5. Управленческая	Формирование умения принимать адекватные решения, бесконфликтно разрешать проблемы в производственной, бытовой, семейной сферах

В рамках курса ОБЖ реализуется раннее (с начальных классов) информирование о всех опасных и вредных факторах среды обитания человека. Кроме того, курс ОБЖ способствует формированию целостного представления о безопасности в конкретном предмете или объекте изучения, что усиливает развивающую, культурную составляющую курса, способствует рациональному использованию учебного времени.

С внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования получение детьми знаний, умений и навыков в области безопасности жизнедеятельности личности будет

осуществляться за счёт обязательной части примерной основной образовательной программы начального образования в рамках интегрированного учебного предмета «Окружающий мир», а также за счёт части основной программы, формируемой другими участниками образовательного процесса и в ходе внеурочной деятельности.

В связи с этим возникает необходимость обеспечения нового качества подготовки преподавателя ОБЖ, в основе которого лежит всестороннее образование (философия, культурология, социология, психология, медицина, педагогика, методика преподавания и др.), умение быстро выбрать правильный стиль работы, определить для себя и реализовать на практике разумную тактику действий, а также умение предвидеть отрицательные ситуации, предотвратить чрезвычайные ситуации и найти оптимальные варианты их решения.

Не менее важной целью образовательного процесса в области безопасности, по мнению Н.И. Николаевой, является формирование у будущих специалистов мышления, основанного на глубоком осознании главного принципа – безусловности приоритетов безопасности при решении любых профессиональных и личностных задач [6].

Библиографический список

1. Абаскалова Н. П., Акимова Л. А., Петров С. В. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе: Учебное пособие. Новосибирск – М.: Изд-во АРТА, 2011. – 303 с.
2. Айзман Р. И., Петров С. В., Ширишова В. М. Теоретические основы безопасности жизнедея-

тельности: учебное пособие. Новосибирск – М.: АРТА, 2011. – 208 с.

3. Айзман Р. И., Шулепина Н. С., Ширишова В. М. Основы безопасности жизнедеятельности: Учебное пособие. Новосибирск – М.: АРТА, 2011. – 368 с.

4. Гражданская защита. Энциклопедический словарь под редакцией С.К.Шойгу / МЧС РФ, 2009. – 568 с.

5. Казначеев В. П. Проблема геополитики и выживания нации России в XXI веке // Безопасность жизнедеятельности и образования. – Новосибирск, СО РАМН, 1992. – С. 6–16.

6. Николаева Н. И. Культура безопасности жизнедеятельности как основа безопасности России / Материалы XIII Международной научно-практической конференции по проблемам защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций. – М.: МЧС России, 2008. – С. 48–57.

7. «Повестка дня на XXI век» / Принята Конференцией ООН по окружающей среде и развитию, Рио-де-Жанейро, 1992. – Новосибирск: СО РАН, 1992. – С.5-23.

8. Склянова Н. А., Плющ И. В. Безопасность образовательного пространства: монография. – Новосибирск: СО РАМН, 2001. – 176 с.

9. Шелегин Н.Н. Особенности реализации предмета ОБЖ в условиях внедрения нового Федерального образовательного стандарта Основного общего образования. // Всероссийская научно - практическая конференция «Содержание образования в аспектах реализации образовательной инициативы «Наша новая школа». – Новосибирск: НИПКиПРО, 21 – 22 марта 2012. – Устное сообщение.

10. Ярочкин В. И. Секьюратология – наука о безопасности жизнедеятельности. – М.: Изд-во «Ось-89», 2000. – 400 с.

Катилина Марина Ивановна

Кандидат философских наук, Почетный работник общего образования РФ, ГОУ СОШ «Школа здоровья № 533», katilina@inbox.ru, Москва

Расулов Максуд Мухамеджанович

Доктор медицинских наук, профессор ФГБОУ ВПО МГПУ, maksud@bk.ru, Москва

Бобкова Софья Ниазовна

Кандидат медицинских наук, доцент ФГБОУ ВПО МГПУ, Москва

Намаканов Борис Александрович

Доктор биологических наук, профессор ФГБОУ ВПО МГПУ, nambor@rambler.ru, Москва

**МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В ШКОЛЕ ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. В работе показано, что если объектом мониторинга выступает качество школьной образовательной среды, обеспечивается успешная социализация индивида. Оно задается совокупностью свойств, которые определяют способность удовлетворять требования общества, запросы и ожидания потребителей образовательных услуг в отношении всестороннего формирования и развития личности школьников.

Ключевые слова: образовательная среда, качество образования, развитие личности школьников

Katilina Marina Ivanovna

The candidate of philosophical sciences, the Honourable worker of the general education of the Russian Federation, director of «health School № 533», katilina@inbox.ru, Moscow

Rasulov Maksud Muhamedjanovich

The doctor of medical sciences, professor Moscow State Pedagogical University, maksud@bk.ru, Moscow

Bobkova Sofia Niazovna

The candidate of medical sciences, docent Moscow State Pedagogical University, Moscow

Namakanov Boris Aleksandrovich

The doctor of biological sciences, professor Moscow State Pedagogical University, nambor@rambler.ru, Moscow

**MONITORING OF QUALITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
AT SCHOOL OF HEALTH**

Abstract. In work it is shown, that if as object of monitoring quality of the school educational environment acts, successful socialization of the individual is provided. It is set by set of properties, which define ability to satisfy requirements of a society, inquiries and expectations of consumers of educational services concerning all-round formation and development of the person of schoolboys.

Keywords: the educational environment, quality of formation, and development of the person of schoolboys

Цель образования — передать ценности, достижения культуры и научить жить в современном мире. При этом известно, что обучение в стенах школы не составляет все образование, здесь большую роль играет семья, окружение, дополнительное образование и т.д., но школа не только закладывает фундамент знаний, но и влияет на форми-

рование умения и желания получать знания, ориентироваться в культурных процессах. Поэтому именно со школой связывают качество образования. В свою очередь, качество образования традиционно соотносится с удовлетворением и неудовлетворением потребностей людей. В международных образовательных стандартах качество определяется как сово-

купность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности [4].

Сегодня на практике определены стандарты по учебным дисциплинам, однако, при оценке качества не применяются критерии социальной сформированности личности. Это привело к тому, что деятельность образовательного учреждения оценивается только (или со значительным перевесом) по уровню усвоения учебного материала, а этого явно не достаточно, так как одним из важнейших аспектов результата качественного образования является интегральное целое, а не сводимое к сумме знаний, умений и навыков.

Традиционно используемая система оценки качества образования не опирается на объективные методы педагогических измерений, поэтому «качество» трактуется сегодня весьма широко. Как отмечала В.П. Панасюк, качество образования это «совокупность свойств, которая обуславливает его способность выполнять выдвинутые обществом задачи по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств» [3].

Анализируя качество образовательной среды, мы связываем его с качеством образования в целом. При оценке качества образовательной среды необходимо учитывать следующие особенности и условия образовательной деятельности:

- потребители образовательных услуг (обучающиеся) являются активными участниками (наряду с учителями) образовательной деятельности, поэтому от их активной позиции, положительной мотивации и прилагаемых усилий зависит во многом качество конечных результатов;

- субъективная удовлетворенность обучающихся качеством полученного в школе образования не является единственным критерием для его оценки;

- объективная проверка качества подготовки выпускников школы осуществляется за рамками ее образовательной системы;

- наряду со школой в формировании основных блоков образованности участвуют семья, средства массовой информации, учреждения дополнительного образования;

- за время обучения в школе одного ученика изменяются методическая, норматив-

ная база, состав педагогов, что делает невозможными повтор в новых циклах, с другим составом обучаемых в полном объеме положительного накопленного опыта;

- образование не может быть полностью технологизировано, управляться по типу «управления по отклонениям»;

- в обеспечении качества велика роль личностного фактора: два разных учителя, работая по одним и тем же программам, обучая один и тот же контингент учащихся, дают разный результат.

Заданная нами модели образовательного учреждения (школа с автономными структурными подразделениями) требует такого критерия качества образовательной среды как целостность, которая задается следующими показателями. Во-первых, результативностью функционирования: а) виды деятельности, в которых принимает участие школа; б) престиж школы в округе; в) номенклатура видов образовательных услуг, предлагаемых школой; г) степень успешности взаимодействия структурных подразделений. Во-вторых, ходом инновационного процесса: а) обоснованность инноваций; б) наличие инструментов диагностики хода эксперимента; в) экспертные оценки реального хода экспериментальной деятельности; г) профессиональный рост учителей; д) эффективность сопровождения эксперимента; В-третьих, успешностью управления: а) компетентность и корректность, системность и быстрота реагирования; б) оперативность информации, поддержка инициатив; в) психологический климат школы.

Федеральные Государственные образовательные стандарты создают необходимую базу для разработки системы мониторинга качества. Под мониторингом мы понимаем постоянное наблюдение за процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату. Основные составляющие мониторинга: фиксация, оценивание, прогнозирование.

Объектом мониторинга в нашем случае выступает качество школьной образовательной среды, которая обеспечивает успешную социализацию индивида. Оно задается совокупностью свойств, которые определяют способность удовлетворять требования общества, запросы и ожидания потребителей образовательных

услуг в отношении всестороннего формирования и развития личности школьников.

В качестве образования в системном виде отражается следующее:

– способность школы на определенном уровне выполнять предписанные ей функции и определенные задачи;

– объем, структура и полнота реализации школой своих кадрового, научно-методического, материально-технического и иных потенциалов и ресурсов;

– динамика процессов развития школы, совершенствования всех ее структур как педагогической системы (целевой, нормативной, критериальной, организационной, информационной, содержательной, мотивационно-стимулирующей);

– позитивное восприятие ее социумом, участниками образовательного пространства;

– общая ее роль и значимость как социокультурного института формирования духовности, воспроизводства интеллектуальных ресурсов;

– полнота и устойчивость связей школы с другими образовательными учреждениями, учреждениями культуры, дополнительного, профессионального образования и т.п.;

– уровень достижений школы, педагогов, учеников в различных конкурсах, подготовленность и конкурентоспособность ее выпускников;

– прогрессивность динамики основных процессов, происходящих в школе как социальной системе, в своей совокупности определяющих качество ее развития;

– совершенство подходов, технологий и процедур обеспечения качества процессов и результатов.

Одним из важнейших аспектов качества образования выступает качество социализации ученика. В составе целостного результата образования выделяется специфическая область качеств и свойств обучаемого, обеспечивающих повышение его устойчивости к жизни в целом, расширяющее его возможности в преодолении разнообразных социальных и психологических трудностей. Особое место среди таких качеств и свойств будет занимать ценностно-мотивационная сфера. Так, В.П. Панасюк, говоря об уровне образованности выпускника, проводит системный анализ четырех блоков:

1. знаниево – информационного – совокупность научных и философских знаний, а также сложных навыков и умений, составляющих основу мировоззрения личности;

2. культурологического – результат личностного освоения культурного наследия человечества;

3. ценностно-мотивационного – т.е. качества и свойства, которые определяют меру социализированности, направленности саморазвития;

4. ресурсного – ресурсы организма, ограничения здоровья и т.п.

Наиболее важными для оценки качества являются кадровые, информационно-методические, образовательные, материально-финансовые ресурсы школы. Кроме того, оценивается эффективность каналов педагогической, управленческой, методической информации с точки зрения скорости распространения, доступности использования.

На каждом этапе развития школы важно установить основные противоречия образовательной и других систем школы как потенциала для дальнейшего проектирования. Изучение качества и эффективности функционирования всех звеньев и структур также полагает найти оптимальный подход к проектированию организационных структур.

В области управления это изучение следующих вопросов:

– существующее распространение полномочий;

– наличие и уровень развития различных служб и подразделений;

– соотношение централизации и децентрализации в управлении, количество уровней управления;

– соотношение управления на основе обратной связи и управления по отклонениям;

– механизмы обеспечения координации в системе управления;

– соотношение управления текущим функционированием школы и управление ее развитием;

– организация информационных потоков;

– соотношение приложенных усилий, использованных сил, средств, времени и полученных конечных результатов;

– уровень управленческой культуры в школе.

Оптимизация и развитие основных компонентов школьной системы (целевого,

мотивационного, педагогического, организационного, нормативного, критериального, информационного), в связи с задачами проектирования модели школы заключается в анализе их эффективности, выдвижении новых, коррекции прежних целей. При этом важно увидеть, как в конкретной школе организован процесс оценки результатов, начиная с проектирования до отслеживания результатов работы: текущих, конечных и отдаленных во времени. Для оценки важно представление исследовательских материалов в объективном виде: графики, схемы, программы, тесты. Сложно, но необходимо определить мотивационную среду школы, чувство общности учеников и учителей с коллективом, отношение к школе как к своему дому.

Оценивая качество, нельзя оставаться только в рамках образовательных параметров, так как это социальная категория. Как показывает практика, зачастую в оценке образования приоритет отдается результату. Однако система образования, это процесс, протекающий в определенных условиях. Поэтому качество образовательного процесса систематизируется из следующего:

- качества образовательной программы;
- качества кадрового и научного потенциалов, задействованных в учебном процессе;
- качества учащихся на входе и выходе;
- качества средств образовательного процесса;
- качества образовательных технологий.

Оценке необходимо подвергать как процесс функционирования, так и процесс развития школы в целом.

Под качеством образования мы будем понимать определенный уровень освоения содержания образования (знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности), физического, психического, нравственного, гражданского развития, но особое значение мы придаем *формированию эмоционально-ценностных отношений*,

которые обеспечивают повышение устойчивости к жизни в целом, расширяют возможности в преодолении разнообразных социальных и психологических трудностей.

Проблема, которую решает не только российское, но и мировое сообщество может быть сформулирована следующим образом: *необходимо найти равновесие целей образования и его конечных результатов.*

На наш взгляд, к оценкам качества обучения важно подходить дифференцированно и обязательно в его связи с процессом социализации. Ведь мы формируем в процессе обучения личность, которая будет жить в современном обществе, активно на него влияя. Как писал в своей книге А.Н. Джуринский: «Не существует неизменного сочетания критериев и показателей эффективности образования. Речь идет не только о подготовке хорошо обученной молодежи, но и формировании в стенах учебных заведений дееспособного, инициативного, следующего идеалам гуманизма поколения» [1, с. 46]. Изучая данную проблему, мы пришли к выводу, что «образование признается качественным, если его результаты соответствуют операционно-заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика» [5, с. 23].

Библиографический список

1. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире. – М., Просвещение, 1999. – 151 с.
2. Новое качество образования в современной России. Под ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – М., 1995.– 58с.
3. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: автореф. ... дис. докт. пед. наук. – СПб., 1998, – 36 с.
4. Система качества. Методическое пособие. МИСИС. – М., Просвещение, 1998. – 86 с.
5. Управление качеством образования. Под ред. М.М. Поташника. – М., Педагогическое общество России, 2000. – 98 с.

УДК 378 (430) – 057.175

Филатова Екатерина Викторовна

Соискатель кафедры социальной работы и социальной антропологии Новосибирского государственного технического университета, ekaterina.filatova@yahoo.com, г. Новосибирск

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЛИЧНАЯ ЖИЗНЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА В ГЕРМАНИИ: В ПОИСКАХ ЖИЗНЕННОГО БАЛАНСА

Аннотация. На примере Германии в статье предпринята попытка проанализировать, как решается проблема жизненного баланса на уровне Евросоюза, государства и на уровне организации – университета. В статье рассмотрены особенности немецкой академической системы и её влияние на жизненный баланс преподавателей. Будут приведены отрывки из интервью, взятых у преподавателей университета г. Билефельда.

Ключевые слова: жизненный баланс, социальная политика, преподаватель университета, семья.

Filatova Ekaterina Viktorovna

Postgraduate student at Social Science and Social Anthropology Department, Novosibirsk State Technical University, ekaterina.filatova@yahoo.com, Novosibirsk

PROFESSIONAL AND PRIVATE LIFE OF UNIVERSITY TEACHER IN GERMANY: IN SEARCH OF WORK-LIFE BALANCE

Abstract. The article makes an attempt to analyze work-life balance policy at the EU, national level and at the level of ‘university’ with the focus on Germany. Specific features of German academic system and its influence on WLB of university teachers are considered. The article includes the quotations from the interviews taken at Bielefeld University.

Keywords: work-life balance, social policy, welfare state, university teacher, family.

Понятие «жизненный баланс» (work-life balance) привлекает внимание западных ученых на протяжении нескольких десятилетий. Совмещение работы и личной жизни все чаще становится широко обсуждаемым вопросом в различных областях науки и, прежде всего, в менеджменте, психологии, социологии, гендерных исследованиях. Важность понятия «жизненный баланс» признана не только в академических кругах, но и на правительственном уровне, и в профессиональной бизнес практике.

Под жизненным балансом мы будем понимать «удовлетворённость и качественное выполнение своих обязанностей на работе и дома с минимальным ролевым конфликтом» [1, с.751].

Содействие оптимальному балансу между работой и семьей является одним из приоритетов в Европейском Союзе. Об этом свиде-

тельствует огромное количество проводимых исследований и принятых документов. Примирение работы, семьи и личной жизни широко признается в ЕС как важное условие обеспечения гендерного равенства. Данная политика является ключевым элементом в достижении главной цели ЕС, заявленной в Европейской Стратегии 2020, увеличить уровень занятости женщин и мужчин в возрасте от 20 до 64 лет до 75%. Таким образом, это подразумевает необходимость сократить барьеры, препятствующие участию женщины на рынке труда и одновременно стимулировать участие мужчин в осуществлении заботы.

В последние годы жизненный баланс вышел на передний план политического дискурса в развитых странах на фоне процессов глобализации, стремительного технического прогресса, а также ряда актуальных соци-

альных проблем таких, как стареющее население и при этом достаточно низкий уровень рождаемости. Жизненный баланс начинают рассматривать не только в контексте достижения гендерного равенства, но и как важный экономический фактор. Для успешного функционирования рынка труда необходимо активное участие женщины как работника в настоящий момент, и как матери, то есть производителя будущей рабочей силы.

Широко признаётся, что для увеличения процента работающих матерей и, в то же время, обеспечения стабильного демографического роста, необходимы благоприятные социо-политические условия и условия труда, которые будут способствовать сбалансированной профессиональной и личной жизни. Однако, как показывает практика, эти важные задачи решаются по-разному на уровне стран, входящих в состав ЕС. Определяющим фактором здесь, на наш взгляд, является, к какой модели социальной политики относится европейское государство. Согласно классификации, предложенной Эспинг-Андерсоном в начале 1990х гг. [3], существует три основные модели современной социальной политики: либеральная, консервативная и социал-демократическая.

Либеральной модели (США, Канада, Великобритания) характерны сильная ориентация на рынок, минимальное вмешательство государства при осуществлении социальной поддержки граждан, развитая система страхования. Однако, размеры страховых выплат, как правило, незначительны. Более того, материальная помощь имеет адресную направленность и предоставляется лишь по результатам проверки нуждаемости (means-tested benefits).

В отличие от *либерального* режима, в странах континентальной Европы с *консервативной* моделью, таких как Австрия, Германия, Франция, роль государства более значима. Бюджетные отчисления на социальные нужды приблизительно равны страховым взносам работников и работодателей, при этом государство отвечает и контролирует главные каналы перераспределения.

В странах с *социал-демократической* моделью, таких как Швеция, Норвегия, Финляндия, Дания, государство играет ключевую роль в предоставлении социальной помощи, а государственная социальная политика, главным образом, направлена на до-

стижение всеобщей занятости и выравнивание уровня доходов населения. Социальная сфера финансируется благодаря развитому государственному сектору экономики, а также высокому уровню налогообложения.

Очевидно, более благоприятные условия для нахождения жизненного баланса созданы в скандинавских странах, известных своей активной поддержкой работающих родителей, их социальной защищённостью. Неслучайно, именно в этих странах наблюдается стабильно высокий уровень занятости женского населения и уровень рождаемости по сравнению с другими странами ЕС. Ситуация в странах либеральной модели может стать темой нашего следующего исследования. На наш взгляд, стоит подробнее остановиться на ситуации в Германии, стране с консервативной моделью социальной политики. В целях обмена опытом, особый интерес для нас представляет политика в области примирения двух важных сфер – «семья» и «работа» на уровне университета. В связи с этим, во время научной стажировки в рамках исследования были проведены 10 глубоких интервью с преподавателями Билефельдского Университета.

С одной стороны, в Германии наблюдается стабильный рост уровня занятости населения. Если в 2006 г. процент занятости составлял 71,1%, в 2008 – 74%, то уже в 2011 г. он был равен 76,3% [2]. Это достаточно высокий показатель, так как уступает только ряду стран социал-демократической модели с традиционно высоким уровнем занятости – Норвегии (79,6%), Швеции (80%) и др. С другой стороны, рост занятости женского населения незначителен по сравнению с ростом занятости мужского населения: 65% в 2006 г., 67,8% в 2009, 71,1% в 2011 (почти на 10% меньше, чем у мужского населения Германии – 81,4%). Чем это может быть вызвано? И почему, согласно статистическим данным, 71% мужчин научных сотрудников и 75% женщин университетов Германии не имеют детей; 34% мужчин и 62% женщин в профессорской должности остаются бездетными [5, с. 19].

При личном общении многие преподаватели говорят о трудностях совмещения профессиональной деятельности и семейной жизни. Многие так и не решаются создать семью или, находясь в партнёрских отношениях, не решаются на рождение ребёнка.

Это может быть объяснено тем, что страны с консервативным режимом, не имеют общепризнанной политической цели содействовать интеграции женщин и работающих матерей на рынок труда [4, с. 312]. Семейная политика до сих пор ориентирована на модель семьи, согласно которой мужчина является кормильцем, а женщина, главным образом, осуществляет заботу о семье. Следовательно, принимается недостаточно мер, по сравнению со скандинавскими странами, которые бы содействовали успешному совмещению профессиональной и семейной жизни. В ходе нашего опроса, некоторые респонденты, рассуждая о нехватке детских садов для малышей и проблемах связанных с тем, как забрать ребёнка из школы в середине рабочего дня, считают, что в Германии от родителей *«ожидается, что хотя бы один из партнёров работает полдня»*. И это традиционно женщина, несмотря на то, что *«в большинстве семей женщины работают ... на полную ставку»*.

Это также может быть связано с некоторыми особенностями немецкой академической системы. Прежде всего, большинство преподавателей университетов в Германии работают на контрактной основе. По окончании срока, указанного в трудовом договоре, преподаватель должен искать новое место работы, что зачастую подразумевает переезд в другой город. Исключением из правила являются преподаватели, получившие профессорскую должность. Профессорская ставка является не только гарантией академического статуса и финансовой обеспеченности, но и гарантированного рабочего места без возможности увольнения. Стоит заметить, что данное продвижение в академической карьере является достаточно сложной процедурой, и далеко не всем удаётся соответствовать требованиям и пройти серьёзный отбор: например, на одну профессорскую позицию в Университете Билефельда поступает до 60 заявок.

Согласно существующим правилам, в Германии существует запрет на получение профессорской должности в университете, в котором человек работает. Многие преподаватели уходят в другой университет на некоторое время. Смена высшего учебного заведения, поощряющая научную мобильность, является необходимым условием для возвращения в свой университет и получения должности профес-

сора при наличии такого желания. В итоге, большинство преподавателей университета в Германии вынуждены быть мобильными, даже если это не совсем удобно для семейной жизни. Как утверждает одна из респондентов, переезд неизбежно повлечёт бы за собой *«смену школы, смену места работы партнёра»*. Поскольку *«шансов на то, что муж или жена найдёт работу в другом городе, минимальны»*, семья обычно остаётся, а один из партнёров начинает жить на два города.

Жизнь на два города стала настолько распространённым явлением в академических кругах, что появились новый термин для описания «мобильных» профессоров – «DMD профессор». Это аббревиатура состоит из первых букв дней недели – вторник, среда, четверг (от нем. Dienstag, Mittwoch, Donnerstag). Безусловно, подобный образ жизни имеет своё влияние и на семейные отношения, особенно, если в семье есть дети. Основная ответственность за их воспитание и работу по дому ложится на плечи супруги. Наглядным является опыт одного из профессоров, который жил во Франкфурте, а работал в Кассиле: *«Во вторник, среду и четверг он был в Кассиле, а затем возвращался к своей семье. Это было возможно только потому, что его жена была учителем в школе. Не знаю, работала она на полную ставку или на полставки, но она организовывала всю семейную жизнь. В конце концов, у его жены появилось чувство неудовлетворённости ...»*

Очевидно, академическая карьера подразумевает некоторые ограничения в личной жизни. Например, несмотря на критику и отмену «Закона о Высшей Школе» в 2009, в университетах Германии до сих пор существует лимит академического времени, который определяет максимальный срок на защиту первой и второй диссертации: 6 лет после получения диплома или степени магистра отводится на первую и 6 лет на вторую («хабилитация»). Те, кто не укладываются в обозначенные сроки, могут потерять возможность работать в университете на ставках, финансируемых из бюджета университета. Они смогут работать только в ограниченных по времени проектах с «внешним» финансированием. В связи с этим, многие преподаватели расставляют приоритеты в пользу карьеры.

Таким образом, установленный лимит на защиту диссертации и хабилитацию, рабо-

та на контрактной основе и необходимость смены университетов, серьёзные требования и большой конкурс на пути к профессорской должности – всё это оказывает определённое психологическое давление на человека и может привести к стрессовым ситуациям. Преподаватель понимает, что для того чтобы добиться успеха, необходимо полностью отдаваться работе, иногда жертвуя общением со своей семьёй и даже здоровьем.

Зачастую, женщина-преподаватель не может не думать о своей академической карьере даже в первые месяцы после рождения малыша, продолжая своё научное исследование. Интересным случаем можно считать семью Анны, мамы двоих детей. Вот как делится своими впечатлениями её подруга: *«Анна мне сказала: «Ты не представляешь, я после родов настолько выпала из науки, я за эти два месяца только одну статью написала!» Я чуть не упала в обморок, потому что у человека один 4-летний ребенок, второй двухмесячный ... Но это давление системы, которая есть, которая очень сильная».*

Как правило, это бывает возможно, если есть понимание и помощь со стороны мужа или других членов семьи. Так, например, обстоит дело в одной из семей по рассказам их коллеги: *«Они едут вдвоем, она делает доклад, а он ходит с ребенком в коридоре. ... Ребенку сейчас полгода исполнилось. Она делала свой первый доклад, когда ребенку было 4 месяца, она его кормила (грудью). Они из Берлина поехали в Гамбург. Опять же, это у мужа есть возможность взять отпуск».*

Многие преподаватели, расставляя приоритеты, главным образом, между работой и семьёй, вынуждены отказаться от привычных видов отдыха или занятий спортом. Так один из респондентов, отец троих детей, утверждает, что *«когда оба родителя работают, следует расставлять приоритеты. Приходится сократить время на другие виды деятельности – спорт, походы в кино».*

Исследование жизненного баланса преподавателей университета Германии показывает, что ситуация далеко неоднозначна. С одной стороны, работа на контрактной основе и, как следствие, постоянные переезды, порождает неуверенность в завтрашнем дне и вносит серьёзные изменения в семейную жизнь, приводя к неравному распределению между пар-

тнёрами обязанностей по уходу за детьми и работе по дому. Желание сделать академическую карьеру зачастую приводит к отказу от создания семьи и рождения детей, а лимит академического времени и сложности в получении профессорской должности, могут оказывать психологическое давление. То есть можно утверждать, что сама академическая система препятствует нахождению оптимального жизненного баланса преподавателей.

Но с другой стороны, все вышеупомянутые минусы компенсируются за счёт социальной защищённости и высокой заработной платы при наличии контракта. К тому же, преподаватель имеет гибкий график работы и чётко прописанные в контракте обязанности. Традиционно невысокая учебная нагрузка преподавателей университета создаёт благоприятные условия для занятий научной деятельностью.

Очевидно, для нахождения оптимального баланса между работой и личной жизнью необходимы не только усилия со стороны сотрудников, но поддержка и продуманная политика на уровне государства и организации. Гармоническое единство интересов профессиональной сферы и семьи является всеобщей выгодой и конкурентным преимуществом.

Библиографический список

1. Clark, S.C. (2000) Work/family border theory: a new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53, 6, P. 747–770.
2. Employment rate by sex [электронный ресурс] URL: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=sdec420&language=en>
3. Esping-Andersen G. (1992) The Three Political Economies of the Welfare State // *The Study of Welfare State Regimes/* Ed.J.E. Kolberg. New York: M.E. Sharpe, Inc. –126 p.
4. Leitner, Andrea and Wroblewski, Angela (2006) *Welfare states and work-life balance* in European Societies, 8:2, P. 295 – 317.
5. Sigrid Metz-Göckel, Petra Selent, Ramona Schürmann (2010) Integration und Selektion. Dem Dropout von Wissenschaftlerinnen auf der Spur/ Beiträge zur Hochschulforschung, 32. Jahrgang, 1/2010, 8–35.
6. Научный доклад о системе высшего образования в Германии [электронный ресурс] URL: <https://sites.google.com/site/academicstatusresearch/main>

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 37.02

Димитрий Конюхов

Протоиерей, директор Православного центра образования Святителя Николая Чудотворца, докторант общецерковной аспирантуры свв. Кирилла и Мефодия, revdimitri@inbox.ru, Москва

РУССКИЕ ИСИХАСТСКИЕ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена школам, возникшим на Руси в XVIII веке, которые могут быть названы исихастскими в соответствии с принципами их устройства, бытом, внутренним распорядком. Даны примеры школ такого рода на основе всей имеющейся о них информации.

Ключевые слова: православие, исихазм, образование, воспитание, школа.

Dimitry Koniukhov

Reverent, Principle of the Orthodox Education Center of St. Nicholas, a Church PhD graduate of Sts. Cyril and Methodius, revdimitri@inbox.ru, Moscow

RUSSIAN HESYCHASTIC SCHOOLS

Abstract. The article is devoted to schools that emerged in Russia in the XVIII century, which may be called hesychastic in accordance with the principles of their dispensation, life, and proceedings. Examples of such schools on the basis of all available information about them are given.

Keywords: Orthodoxy, hesychasm, education, upbringing, school.

Исихазм (от греч. hesychia – покой, безмолвие) представляет собой корпус идей святоотеческой мысли, отражающий глубинные причины антропологического кризиса и пути его преодоления. Это особое учение и практическое руководство, направляющее человека на стяжание Святого Духа и обожение души и тела. Цель исихазма – освобождение личности от груза неподлинного и выход в мета-антропологический горизонт: преображение человека по образу Иисуса Христа. В широком смысле исихазм – это этико-аскетическое учение о пути человека к единению с Богом, созданное египетскими и синайскими аскетами в IV–VII вв., среди которых Макарий Египетский, Евагрий Понтийский, Иоанн Лествичник. В более узком толковании под исихазмом понимается религиозно-философское учение византийского богослова Григория Паламы (XIV в.). Метод исихазма основан на внутренней сосредоточенности и созерцательной («умной») молитве. Практика исихазма направлена на очищение тела и души, познание духовных вещей и достижение божественной любви. Признаком обретения истинной любви к Богу является любовь к

ближнему. Непрестанное духовное делание и переживание сопричастности божественной реальности приводит человека к умиротворению и преображению. Из Византии традиция исихазма пришла на Русь, оказывая влияние на многие сферы культурной, церковной и социальной жизни. Русская народная религиозность нашла в исихазме приемлемый вариант христианского мировоззрения. Русское исихастское движение связано с преподобным Паисием Величковским, жившем в конце XVIII века, и его учениками. Способствовало развитию исихазма на Руси создание и распространение славянского «Добротолюбия», переведенного преподобным. Возникли влиятельные духовные очаги исихазма: Оптина, Саров, Валаам и др. Возникло русское старчество, ознаменовавшее собой выход исихазма в мир. Святые Тихон Задонский, Серафим Саровский, Игнатий Брянчанинов, Феофан Затворник – яркие представители русского исихазма XIX века. Они оказывали влияние на педагогическую мысль. Святитель Тихон Задонский так рассуждал о проблемах образования и воспитания: «Многие родители дают детям своим солидное светское

образование, тратят немалые деньги на обучение их разным наукам и языкам, другие стараются обучить их коммерческому делу или другим специальностям; но едва ли кто учит детей своих жить по-христиански. А без этого всякая наука – ни к чему, и всякая мудрость – повод к сомнению. Ибо какая польза христианину знать иностранные языки, но жить безбожно? Что толку быть искусным в торговом деле, но не иметь страха Божия? Такие мудрецы бывают гораздо хуже необразованных простаков. Если юное сердце склонно ко злу, то к нему и стремится, когда не удерживается страхом Божиим и уздой наказания, в особенности же те, кто ум свой погружают в науки и искусства, а злой воли не исправляют. Такие преуспевают во зле, как то показывают многочисленные примеры» [4].

Схожие мысли высказывал святитель Феофан Затворник: «Вот и вся программа воспитания! Напечатлевать истины веры в уме, поставляя их распорядителями всех других познаний и понятий, и вести питомцев неуклонно по указанию попечительной нашей матери – Церкви, и выйдут дети, крепкие умом и добрые сердцем, добрые добротой прочною и непоколебимою. Где в какой-либо отрасли познания допускаются понятия, противные истинам веры, там омрачают ум воспитываемых и обессиливают его примесью лжи, а где сверх того каким-нибудь образом отчуждают от Церкви, там портят и сердце, дозволяя раскрываться в нем и крепнуть противоестественным страстным чувствам и расположениям» [6, с. 788].

Исихазм оказал влияние на педагогическую практику. Стремление научить юношей полагать стремление к единению с Богом главным в своей жизни двигало многими подвижниками на ниве просвещения.

В ходе исследования, направленного на выявление учебных заведений, в которых было заметно влияние исихазма на образовательную и воспитательную деятельность, автор выявил принципы, на которых основывалась эта деятельность.

Еще до перевода «Добротолубия» на славянский язык преподобным Паисием Величковским при монастырях и по инициативе частных лиц в XVIII веке открывались учебные заведения с полным пансионом, строгим внутренним распорядком, ориентированные на максимальное включение сво-

их воспитанников в церковную богослужебную жизнь. В этих школах образовательный процесс не был отделен от воспитательного. Школы основывались на следующих принципах: молитва (молитвенное молчание (исихия)); следование православным канонам и традициям; память о Страшном Суде; послушание; нестяжание; пост; воздержание (мысли, языка); бдение; исповедь; причащение Святых Христовых Таин; глубокое, осмысленное отношение к слову; внимание; трезвение; труд; творчество, как раскрытие духовных способностей личности.

Учебные заведения такого рода, появившиеся на Руси, можно назвать русскими исихастскими школами, по примеру исихастских школ православного Востока. Результаты исследования школ позволили впервые дать определение исихастской школы. Исихастская школа отражает два понятия:

- научное философское направление, занимающееся обоснованием влияния исихазма на образовательную и воспитательную деятельность;

- учебные заведения с систематическим педагогическим процессом, целью которых является создание условий для максимально возможного, с учетом возрастных категорий воспитанников, преобразования человеческой личности, ее раскрытия для исполнения божественного замысла.

Используя источники, хранящиеся в Российском Государственном архиве древних актов (РГАДА), возможно определить исихастскую направленность некоторых монастырских школ на Руси. могут быть названы исихастскими. К таким школам можно отнести школу для монахов и послушников при Соловецком монастыре, Звенигородское духовное училище, монастырская школа при Николо-Угрешском монастыре.

Школа для монахов и послушников при Соловецком монастыре представляется ярким, но малоизученным примером, в то время как о двух других школах имеется достаточное количество информации. О.Н. Яшина внесла значительный вклад в исследование Звенигородского училища, И.И. Доценко, Д.Д. Благово – монастырской школы при Николо-Угрешском монастыре.

В рукописях РГАДА в Деле об учении солдатских детей от 1759 г., приводится реестр обретающихся ребят на октябрь 1759 г.

Отмечено, что обучаются дети Часослову, Псалтири. Подобало учить словесности со всяким прилежанием. Приказ адресован старостам, на которых возлагались обязанности учителей. Учить во все дни, кроме воскресных и праздничных дней. Обучались дети письму, чтению, пению, пению, рисованию и прочим художествам. Дети находились на пропитании монастыря.

Из Приказа архимандрита Досифея в Соловецком монастыре в 1767 г.: выявлять способных голосом, учить греческому напеву на четыре голоса, особенно к праздникам Преображения Господня и Успения Божией Матери, чтобы обучены были петь Божественную Литургию. Кроме воскресных и праздничных дней положены публичные работы. В монашеские кельи ходит было запрещено. Нарушителей надлежало строго наказывать. Старосты за учение детей получали вознаграждение от монастыря.

Из Доношения от 24 декабря 1765 г.: дети берутся на обучение до 15 лет отроду. У каждого был свой учитель (староста), то есть отношение «учитель – ученик» было максимально индивидуальным, ответственность учителя более серьезной, исполнялся исихастский принцип послушания.

Будущий наместник Соловецкого монастыря архимандрит Иоанникий (Юсов) преподавал в монастырском училище русский язык и чистописание, возглавив монастырь, он заботился о преобразовании четырехлетнего монастырского училища в восьмиклассную семинарию с правом выпуска священников и педагогов.

Из имеющихся сведений об этой школе можно сделать вывод о том, что в ходе учебно-воспитательного процесса в Соловецкой школе дети приобщались молитве, соблюдению церковных канонов, участвовали в богослужениях, таинствах Церкви. Детей учили словесности «со всяким прилежанием», то есть учили внимательно и вдумчиво относиться к слову. В детях активно развивали творческие способности, обучая их пению, рисованию и прочим художествам. Перечисленные принципы обучения и воспитания позволяют считать эту школу исихастской.

Звенигородское училище (низшая семинария) было создано по указу императрицы Екатерины II в Савино – Сторожевской

обители в 1775 г., в начале XVIII века было преобразовано в четырехклассное духовное училище.

Максимальное количество воспитанников в 1850–1960 гг. доходило до 400 человек.

В училище принимались дети, окончившие трехклассную начальную школу. Обучались дети из семей духовенства и крестьян. Крестьянские дети учились на полном пансионе, бесплатно. Дети из семей духовенства вносили плату за обучение в зависимости от доходов отца.

На приемных экзаменах в 1 класс, дети должны были знать молитвы, тропари, заповеди Божии, события Священной истории. От них требовалось также умение читать по церковно-славянски, то есть подразумевалось, что начальные понятия о Боге, Церкви, человеке, а также навыки молитвы, дети получили в своих семьях.

В спальнях комнатах все было опрятно и аккуратно: железные кровати, матрацы, одеяла, всегда заправленное постельное белье. Окончившие успешно училище принимались в семинарии без экзаменов. Преподавателями часто были монахи монастыря. В саму обитель ученики ходили только по необходимости, училище было отделено от монастыря большим каменным забором.

В свободное время дети могли гулять около монастыря, собирать лекарственные травы, часто вместе с преподавателями.

В училище находилась церковь Преображения Господня. По праздникам учащиеся ходили в монастырский храм Рождества Пресвятой Богородицы.

В 1901 г. было создано Братство во имя преподобного Саввы, целью которого была помощь бедным воспитанникам училища, в том числе со стороны бывших учеников.

Дети сильно привязывались к учителям и плакали при расставании. Некоторые преподаватели оставались в обители, приняв монашеский постриг.

Звенигородское духовное училище было закрыто одновременно с закрытием Савино – Сторожевского монастыря в 1919 г. Велика его роль не только в образовании детей, но, прежде всего, в истинно христианском воспитании. Смотритель училища иеромонах Палладий сказал выпускникам в 1892 г.: «Когда вы будете обуреваться различными страстями, когда искушение будет казаться

вам очень сильным, – вспомните тогда ваши моления у сего святого гроба...и вы не захотите предаваться дурным помыслам...Пример св. Саввы, подвиги которого мы сейчас воспевали во многих песнопениях, да будет у вас всегда перед глазами... Заботьтесь об очищении своего сердца, и Бог поможет вам в этом. Близок Господь к нам, Он всегда готов придти и вселиться в нас, если только мы искренне желаем принять Его в дом свой» [7].

Поскольку в Звенигородском училище обучались юноши более старшего возраста, нежели в Соловецкой школе, то кроме молитвы, участия в богослужениях и таинствах Церкви, воспитывалось послушание наставнику, трезвение, бдение, то есть внимательное отношение к своим помыслам, словам, поступкам, что следует из слов смотрителя училища иеромонаха Палладия. Звенигородское училище можно назвать исихастской школой, она дало Церкви таких известных личностей как архимандрит Никодим (Казанцев), впоследствии епископ Енисейский и Красноярский, выдающийся иерарх Русской Церкви XIX века, стойкий в своих убеждениях, кристально честный, прямой и искренний; епископ Никодим (Белокуров), будущий викарий митрополита Московского и наместник Савино-Сторожевского монастыря; известный историк Николай Федорович Каптерев, профессор Московской духовной академии, автор многих трудов по истории Русской Церкви [1].

Монастырская школа со строгим уставом существовала в Николо – Угрешском монастыре. Особое значение в монастыре стали придавать в монастыре при наместнике архимандрите Пимене (1852–1880 гг.), когда монастырь расцвел после периода оскудения. Этому способствовал переход монастыря на общежительный устав.

Историк монастыря Д.Д. Благово (в монашестве Пимен) писал об исключительной значимости народной школы при монастыре, «принесшее великую честь отцу Пимену и заслужившее ему всегдашнюю, нескончаемую благодарность сотней тысяч людей» [там же, с. 195].

В первый же день занятий, 8 апреля 1866 г., в школу пришли шестьдесят воспитанников. В училище преподавали насельники монастыря. Первым преподавателем был послушник Димитрий Григорьевич Байков

(позднее иеромонах Досифей), много сделавший для обустройства школы. Когда училище было преобразовано в двухклассное и передано в ведение Министерства народного просвещения, отцу Досифею монастырь выделил двух помощников.

В училище часто принимались дети из малообеспеченных семей, что давало возможность неимущим обеспечить своих детей образованием.

6 октября 1868 года в присутствии епископа Леонида и архимандрита Никодима, ректора Московской духовной семинарии, состоялся первый экзамен, который проводился на третий год работы школы. Учащиеся выдержали испытание, показав хорошие знания.

Из шестидесяти учеников, поступивших в первый год работы училища, вскоре «осталось менее половины, но в последствии снова все обратились и оставались в нем уже не по принуждению, а по желанию» [2, с. 204]. Сначала обучалось несколько девочек, но потом это сочли неудобным для монастырской школы. Больше девочек не принимали.

В 1873 г. официально было открыто обновленное училище. Преобразование школы в двухклассное училище и передача ее в ведение Министерства, по мнению Пимена, смогло бы в будущем сохранить ее от забвения.

Он считал, что раз «училище поставлено в ведение Министерства народного просвещения, следовательно, во всяком случае упразднить его никак уже не дозволит» [там же, 330]. Для содержания училища Николо – Угрешский монастырь использовал собственное имущество: дом, смежный с подворьем, и лесную дачу.

С первого года функционирования училища все воспитанники разделялись на четыре категории: находящиеся на полном монастырском пансионе, находящиеся на полупансионе, своекоштные (не находящиеся на монастырском содержании), вольноприходящие.

С течением времени училище все более приобретало монастырский вид, с более строгим уставом, полупансион был отменен, своекоштных больше не принимали на обучение. Количество воспитанников на полном пансионе монастыря увеличилось с пятидесяти до восьмидесяти человек.

По окончании училища выпускники успешно поступали в учительскую семинарию, высшие духовные училища, фельдшерскую школу, в Ломоносовскую семинарию при Катковском лицее [2, с. 208].

Известным преподавателем училища был будущий наместник Угрешской обители архимандрит Макарий (Ятров). Когда в октябре 1988 г. училище было преобразовано в церковно – приходскую школу, Ятров стал преподавателем Закона Божия. С. 1899 г. он уже не был штатным законоучителем в училище, но продолжал свое любимое дело, преподавая Закон Божий* .

Преобразование Угрешского училища в церковно – приходскую школу проходило на волне реформ обер – прокурора Святейшего Синода К.П. Победоносцева, вследствие образовательной политики которого церковно – приходские школы вновь стали появляться после их сокращения, начиная с. 1874 г.

В 1884 году по инициативе К.П. Победоносцева были изданы «Правила о церковно-приходских школах», в которых между прочим отмечалось, что целью этих школ было утверждение в народе православного учения, веры и христианской нравственности. Также там преподавались начальные знания.

Церковно – приходская школа при Угрешском монастыре в качестве народного училища оказывало крайне благотворное влияние на местное население. В 80 – е годы XIX века при училище возникла монастырская школа для послушников. В ней преподавали катехизис, Типикон (Устав Церкви) с объяснением богослужения, церковное пение и чтение. Именно эта монастырская школа, быт которой был устроен практически по монастырскому Уставу, давала своим воспитанникам углубленное и осмысленное объяснение православного катехизиса и Типикона, учила молитвенному деланию, посту, воздержанию, трезвению, бдению на всякий час. Молитвы изучались вдумчиво, с объяснением каждого слова, чтобы их чтение оказывалось не механическим и бесполезным, но чтобы каждое слово молитвы проникало в сердце. Приведенные сведения позволяют отнести монастырское училище при Никола — Угрешском монастыре к исихастским школам.

* РГАДА, Ф.1201, Опись 2, № 726 (851).

Сам архимандрит Макарий, будучи наместником Угрешской обители, дважды в неделю обучал воспитанников Закону Божию и чтению в Церкви в трапезной монастыря, регент монастырского хора – иеромонах Феодосий, обучал клиросному пению.

Единственный сохранившийся документ, по которому можно судить о положении Угрешской церковно – приходской школы в начале XX века – это ведомость о школах, богадельнях и больницах за 1909 год [5]. Законоучителем в то время был священник из села Котельники Московского уезда отец Иоанн (Анееров), выпускник Московской духовной семинарии.

Среди учителей отмечены Алексей Петрович Фивейский, выпускник Вифанской Духовной семинарии, и Сергей Михайлович Соловьев, выпускник Московской семинарии, Иоанн Сергеевич Соколов, выпускник Московской Духовной Семинарии.

Среди преподавателей школы есть новомученики и исповедники Российские: священник Сергей Соловьев в 1938 году был расстрелян на Бутовском полигоне и прославлен как на соборе 2000 года, священник Георгий Троицкий принял исповедническую кончину в 1931 году и был прославлен в лике святых.

Старшим учителем школы в течение четырех лет (1897–1901 гг.) был Иоанн Соколов, будущий митрополит Киевский и Галицкий, Экзарх Украины. Он преставился ко Господу в 1968 году.

Из архивных сведений видно, что Никола – Угрешское монастырское училище смогло подготовить ревностных пастырей Церкви, засвидетельствовавших свою веру исповеданием и мученичеством.

Оригинальность и новизна проведенного исследования влияния учения исихазма на педагогику позволило указать принципы монастырских школ

На примере рассмотренных школ мы видим наличие в сфере русского образования и воспитания монастырских школ, которые были устроены на принципах, которые лежали в основе исихастских школ православного Востока, таких как Тырновская школа, школа на о. Халки, Афониада.

Воспитание страха Божия, послушания своему наставнику, осознанная молитва, глубокое изучение богослужений, практическое участие в них, что невозможно без

изучения церковно – славянского языка и церковного пения, монастырский быт в этих школах и взаимная любовь педагогов и воспитанников – все это позволяет утверждать, что в России, в частности в XVIII веке, существовали исихастские школы.

Библиографический список.

1. *Благово Д. Д.* Архимандрит Пимен. Биографический очерк настоятеля Свято-Никольского Угрешского монастыря / издательство ставропигиального общежительного мужского Свято-Никольского Угрешского монастыря, 1998. – 195 с.

2. Воспоминания архимандрита Пимена / Издательство ставропигиального общежительного мужского Свято-Никольского Угрешского монастыря, 2004. – 203 с.

3. *Киреев А., протодиакон.* Епархии и архиереи Русской Православной Церкви в 1943–2008 годах. – М., Можайский полиграфический комбинат, 2008. – 375–376 с.

4. *Тихон Задонский, святитель.* Избранные поучения. ч. II. http://www.netda.ru/belka/text_mil/tihon_zadonsk_r2.htm#n2

5. *Федоров В. А.* Русская Православная Церковь и государство. Синодальный период. 1700–1917. – М., Русская панорама, 2003. – 123 с.

6. *Феофан Затворник, святитель.* Созерцание и Размышление. «Домашняя беседа» – Спб, 1872. – Вып. 35.– С. 788-791.

7. *Яшина О. Н., Доценко И. И.* Савино – Сторожевский монастырь. История. М.: 2000 <http://www.savvastor.ru/pages/6.html>

УДК 16.+8.+ 37.

Чернобров Алексей Александрович

Доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, chern@online.sinor.ru, Новосибирск

НАУЧНАЯ И «НАИВНАЯ» КАРТИНЫ МИРА: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ, ЛЕКСИЧЕСКИЙ И ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ*

Аннотация. В начале статьи автор разграничивает различные значения термина «картина мира» и подчеркивает его культурологическую специфику. Затем на примере медицинских терминов автор выявляет различия между научной и наивной картинами мира. В заключение автор показывает, что в гуманитарной области различия между научным и наивным взглядами проводятся по иным критериям, нежели в естествознании. Автор указывает на опасность распространения популистских и псевдонаучных взглядов в медицине и в науке в целом.

Ключевые слова: научная картина мира, наивная картина мира, культурология, текстология, язык

Chernobrov Alexey Alexandrovich

Doctor of Philology, Professor of the chair of Foreign Languages The Novosibirsk State Pedagogical University, chern@online.sinor.ru, Novosibirsk

SCIENTIFIC AND NAÏVE WORD VIEWS: CULTURAL, LEXICAL AND TEXTUAL ANALYSIS

Abstract. The author distinguishes between different meanings of the term world view. Further, the author examines medical terms showing the difference between naïve and scientific conceptual schemes of the world. In conclusion the author argues that the humanities have other criteria of impartiality and verifiability than natural sciences. The author shows the dangers of populism in education and inadequate interpretations of science in popular culture.

Keywords: world view, naïve and scientific conceptual schemes, culture, language, education.

Словосочетание «картина мира» происходит от немецкого слова *Weltbild*. В английском языке используется калька с немецкого, во французском языке это понятие употребляется еще реже, чем в английском и носит отпечаток иностранного заимствования. Как и большинство научных терминов, это сочетание употребляется в узком и широком смысле. В широком смысле «картина мира» часто понимается как синоним мировоззрения, при этом слово мировоззрение чаще употребляется с философско-идеологическим оттенком, а картина мира – в физическом, реже – в психологическом смысле. Необходимо внести ясность в употребление столь многозначного термина.

Под картиной мира понимают:

1. Мировоззрение в философском или теологическом смысле, например, рационалисти-

ческая, эмпирическая, научная, религиозная, мистическая картина мира и т. п.

2. Идеологию в политическом, социальном или этическом смысле: конфликтологическая, эволюционная, гуманистическая, антропоцентрическая картина мира и т.д.

3. Мировосприятие, то есть психологическое отношение к миру: пессимистическая, фаталистическая, телеологическая, романтическая, прагматическая картины мира и т.д. Близки к этому пониманию понятия ментальности, образа мыслей.

4. Концептуальный образ мира, вычленение наиболее важных и существенных свойств элементов мира.

К лингвистике имеет отношение преимущественно четвертая из указанных трактовок. Много дискуссий ведется о том, что

* Работа выполнена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012-2016 гг., проект 2.3.1.

первично – действительность или ментальные образы. Ответ на вопрос, который раньше назывался основным вопросом философии, не столь очевиден. С одной стороны нужно признать, что предметы вокруг нас существуют, это не призраки, не иллюзия, не тени на стенах пещеры, как считал Платон. Следовательно, слова и язык в целом – не полный произвол, он отражает, точнее, выражает, нечто вне нас. С другой стороны, не следует думать, что язык отражает мир верно. Если говорить кратко, то языковая картина мира, во-первых, субъективна, во-вторых, утилитарна.

Немецкий философ Артур Шопенгауэр писал, то, что мы считаем реальным миром, – это лишь наше представление о нем. Термин *Vorstellung* – *представление*, заимствованный у Канта, адекватно выражает отношение «картины мира», знаний о мире к реальности. Материалисты предполагают, что действительность познаваема, язык отражает реальность и аккумулирует приобретенные знания. Другой, более скептический подход состоит в том, что язык отражает сознание и подсознание, а не реальность. Языковая картина мира в большой степени состоит из иллюзий и предрассудков.

«Картина мира» – это часть ментальной культуры социума. Другой немецкий философ Эрнст Кассирер идет намного дальше в отрицании корреляции языка с реальностью. Он говорит, что наше сознание строится из «символических форм». Он называет язык «первичным мифом», из языка конструируется «вторичный миф» – текст. Отношения Язык – Реальность опосредованы культурным социумом, во-первых, и индивидуальным сознанием и подсознанием, во-вторых. Итак, картина мира есть совокупность ментальных стереотипов данного социума.

Как мы уже говорили, языковая картина мира, все же, не может быть произвольной. Человечество приобретает научные знания в разных областях. Отличие научного знания состоит в стремлении к полноте, систематичности, объективности. Главным отличием научной картины мира, согласно точке зрения К. Поппера, является фальсифицируемость, то есть принципиальная опровержимость теорий. Поэтому, например, вопрос о существовании бога или богов, вопрос о

первичности материи, вопрос о первичности языка или мышления, биологического или общественного, не может быть решен в рамках строгой науки. Перечисленные теории находятся за пределами доказуемости. Научные понятия, как правило, употребляются в рамках особого научного языка, обыденный язык оперирует обыденными знаниями.

Именно обыденные знания являются базисом «языковой картины мира» и «индивидуальной и коллективной концептуальной схемы». В. Б. Касевич противопоставляет «научную и наивную картины мира» [4, с. 77–79]. Именно последняя, по мнению этого автора, «в идеале дает ответы на все вопросы, которые может задать член соответствующего общества». Поэтому такой наивной картины зачастую оказывается достаточно для обыденного языка.

Соотношение научной и наивной картины мира отразилось в споре двух философов XVII–XVIII вв. – Дж. Локка и Г.В. Лейбница. Лейбниц говорил, что имена вещей заключают в себе не только то, что мы о них знаем, но и то, что еще не знаем [7]. Локк возражал, что «люди дают имена вещам, до которых им больше всего дела». Другими словами, люди называют вещи не из любви к истине, а скорее из утилитарных соображений пользы и удобства. При формировании научных понятий главным является существенный признак, в обыденных понятиях главным выступает характерный признак. Иногда существенный и характерный признаки совпадают. Но чаще всего характерный признак – наиболее яркий или тот, «до которого больше всего дела». При этом концептуализация понятий происходит не столько под влиянием универсального научного знания, а в значительной степени под влиянием конкретной национальной культуры.

Культурологический подход к языку предполагает выявление разных типов языковых единиц: с одной стороны, выделяются слова и выражения, в концентрированном виде выражающие специфический опыт народа, пользующегося языком (сюда относятся имена собственные, культурно-исторические реалии, распространенные аллюзии, прецедентные тексты [3], слова с эмоционально-оценочным фоном, который осознается именно данным этносом, и т.д.), с другой стороны, существует большая

группа слов и оборотов, имеющих универсальный характер для человечества в целом (впрочем, исследователи лексической сочетаемости вряд ли согласятся с тезисом об универсальном характере даже части лексического фонда любого конкретного языка). Между национально-специфической и универсальными частями словаря располагается обширная часть лексики со слабо выраженными культурно-специфическими характеристиками. Точнее было бы сказать, что для значительного числа слов и выражений конкретного языка национально-культурный компонент значения является вторичным, проявляется в специальном объяснительном контексте.

Лингвострановедческий подход к языку представляет собой развернутый комментарий лакун, аллюзий, прецедентных текстов, различного рода коннотаций, понятных только тем, кто говорит на родном языке.

Единая лексическая система языка в современных условиях фактически существует в виде двух связанных друг с другом систем: обыденной, наивной и научной картин мира. Научная картина мира существует в форме профессиональных текстов и терминологической лексики. Терминология имеет несколько преимуществ перед обыденным языком:

Во-первых, термины имеют точный, часто заранее оговоренный смысл.

Во-вторых, термин короче, чем соответствующее ему описательное выражение.

В-третьих, термин имеет прозрачную для специалиста этимологию, внутреннюю форму.

В-четвертых, термин органично входит в систему смежных терминов.

В-пятых, при необходимости термин выполняет шифровальную функцию, делая текст понятным только для посвященных. Терминологическое шифрование можно встретить, например, в философских или медицинских текстах.

Т. Соломенникова, исследуя под моим руководством медицинскую концептосферу, пришла к выводу, что медики, даже используя профессиональный сленг, берут в качестве «строительного материала» специальные термины, а не обыденные слова.

Возникновение и функционирование медицинского жаргона в профессиональном

неофициальном общении врачей, считает Т. Соломенникова, объясняется двумя основными причинами: 1) краткие наименования экономят время; 2) использование сниженной, иногда грубоватой лексики – это психологическая разгрузка в эмоционально напряженной работе врачей.

Например, в экстремальной ситуации врачу иногда проще сказать: «Клиент замерцал, кинул давление, мы его стукнули и на тубу: «У пациента развился пароксизм тахисистолической мерцательной аритмии, сопровождающийся нестабильностью гемодинамики, что послужило показанием для проведения электроимпульсной терапии с последующей интубацией и переводом на ИВЛ».

В медицинской концептосфере, как ни в какой другой, наглядно видна разница двух картин мира. Приводим данные Т. Соломенниковой:

В ходе сплошной выборки обнаружилось, что болезни в наивной картине мира репрезентированы всего 227 словами и словосочетаниями, тогда как в словарях и справочниках зафиксировано более 1000 болезней. В наивной картине мира репрезентированы следующие болезни:

- простудные заболевания;
- опухоли;
- туберкулез;
- венерические заболевания;
- мигрень;
- сердечнососудистые болезни;
- кожные болезни;
- желудочно-кишечные болезни;
- воображаемые болезни.

Как видно из приведенного перечня болезней, наивная картина мира отличается, прежде всего, количественным составом. В этом отношении научная и наивная картины мира асимметричны. Для наивной картины мира релевантны только некоторые виды болезней, которые, по-видимому, хорошо известны данному этносу.

Кроме отличия по количественному составу, наивная и научная картины мира различаются в таксономическом плане. По сравнению с научной таксономией, которая представляет собой классификацию, состоящую из многих уровней, наивная таксономия отличается меньшей последовательностью.

Для этносемантического исследования интерес представляет также и национальная научная картина мира (ННКМ). ННКМ в языке представлена терминами с прозрачной внутренней формой и терминами, образованными в результате метафорических переносов, которые отражают образность мышления нации, т.е. этническое своеобразие.

Чем сильнее научная традиция в данном сообществе, тем больше процент научных понятий, имеющих национальное языковое оформление. В этом смысле можно говорить о национальной языковой картине мира, представляющей собой научную картину мира в форме национального языка. В сфере терминоворчества могут проявиться особенности национального языкового сознания, так как терминоворчество – это всегда сознательный процесс.

Приведем примеры названия болезней, которые составляют конкуренцию латинской терминологии, обратим внимание на наименования, образованные в результате метафоризации, ибо сам характер метафоризации фиксирует особенности национального восприятия

Анализ терминов, относящихся к ННКМ, показал, что не менее 58 терминов имеют «прозрачную» мотивировку: в своем составе они имеют слова, имеющие в своем составе антропоморфическую сему. Таким образом, эксплицитно указывается, с кем из членов общества ассоциируется та или иная болезнь. Большинство антропоморфических сем выражено названием профессиональной принадлежности: например, *air pilot* – *air pilot's disease* («болезнь пилотов», аэроневроз); *coal-miner* – *coal-miner's disease* («шахтерская болезнь», силикоантракоз, антракосиликоз); *arc-welder* – *arc-welders' disease* (сидероз легких, который вызывается продолжительным вдыханием железных опилок) и др. Три термина содержат имена литературных героев: *Alice* (*Alice in Wonderland syndrome*), В названии данного неврологического заболевания, для которого характерно сочетание диперсонализации и галлюцинаций, отражается знание одноименного произведения Л. Кэрролла, в котором девочка Алиса, постоянно изменяясь, путешествует в нереальном мире. *Munchausen* (*Munchausen syndrome*, симулятивное расстройство, при котором

человек симулирует, преувеличивает или искусственно вызывает у себя симптомы болезни, чтобы подвергнуться медицинскому обследованию), *Pickwick* (*Pickwickian syndrome*, крайняя степень ожирения с альвеолярной гиповентиляцией). Около тридцати терминов в своем составе имеют имена святых (пожалуй, самый известный из них – *St Anthony's fire*, огонь святого Антония, «Антонов огонь» – гангрена (См. <http://www.mt911.com/site/term/saint.asp>). Несколько терминов имеют в своем составе компонент, включающий сему «социальное положение», характеризующую человека как представителя определенной прослойки общества: *dandy* (*dandy fever*), *vagabond* («болезнь бродяг», *vagabonds' disease*) и его синоним *vagrant* (*vagrants' disease* – дерматоз, развивающийся при вшивости).

В семантическом составе языковых единиц, относящихся к медицинским концептам, имеется очевидный культурный компонент. Так, например, для этносемантического исследования, направленного на выявление культурно-специфических особенностей восприятия действительности американцами, важны обе вышеупомянутых группы названий болезней – относящиеся как к научной, так и к наивной картина мира, поскольку полиэтническое американское сообщество, похожее на «лоскутное одеяло» и возникшее в результате ассимиляционных процессов, в своей основе имеет англо-саксонское ядро [8] Кроме этого, современные американцы интересуются своими корнями, наследственностью и поэтому обращаются к историческим источникам, в которые входят истории болезней, составленные выходцами из Британии [9]. Эти положения позволяют выделить группу названий болезней с культурным компонентом, отражающим взаимосвязь культур.

Так, в разговорных названиях диареи *Montezuma's revenge* (месть Монтесумы) и *Aztec revenge* (месть ацтеков) имплицитно знание истории завоевания Мексики. Император ацтеков Монтесума был обманут и убит испанскими конкистадорами во главе с Кортесом в XIV веке. Эрнан Кортес со своим войском истребил практически всех ацтеков, а сам умер от дизентерии. Возможно, этот факт истории и был положен в метафорическое название диареи.

Анализ терминов, представляющих национальную научную картину мира, показал, что в названиях некоторых болезней присутствует сема «цвет». В цветовой гамме, которая характеризует болезни, присутствуют черный, синий, красный, розовый, зеленый, белый, коричневый и бронзовый цвета. Потемнение органа или выделений, которые характерны для болезни, передаются прилагательными black и brown: black lung, blackwater fever. Болезни, которые сопровождаются кожными высыпаниями, передаются прилагательным red, покраснение кожи – прилагательным pink. Изменение цвета кожных покровов – прилагательными yellow (yellow plague), bronzed (bronzed disease), blue (blue disease). Интересно отметить, что в названии болезни green disease (хлороз), прилагательное green употребляется в переносном значении «молодой, юный». Подобным образом уточняется, что хлороз развивается в молодом возрасте. Сема «цвет» является уточняющей в названии болезни, имплицитно указывая симптом болезни: изменение цвета наружных покровов или заболевшего органа.

Таким образом, для обозначения болезней релевантными оказались следующие комбинации сем:

- «нездоровое состояние» + «симптом»;
- «нездоровое состояние» + «профессия, социальный статус человека»;
- «нездоровое состояние» + «причина»;
- «нездоровое состояние» + «переносчик»;
- «нездоровое состояние» + «среда»;
- «нездоровое состояние» + «орган»;
- «нездоровое состояние» + «цвет».

В настоящей статье мы привели лишь небольшую часть данных их обширного исследования Т. Соломенниковой. К сказанному следует добавить несколько важных соображений. В наивной картине мира преобладают внешние признаки и симптомы, в научной – этиологические признаки болезни и систематическая номенклатура. В наивной картине мира присутствуют множество рудиментов мистического, донаучного мировоззрения или устаревших теорий. Например, русские выражения «кровь застыла в жилах» или «побежала по жилам» отражают наивное представление, о том, что кровь течет именно по жилам, а не по сосу-

дам. Общеупотребительные названия психологических темпераментов – сангвиник, флегматик, холерик, меланхолик, основаны на древней классификации Гиппократов, разделившего людей по преобладанию одной из четырех «главных жидкостей» организма – крови, мокроты (слизи), желчи и черной желчи. Само слово «желчный» в русском языке связывает неприятный характер человека и нездоровую печень.

Медицинский дискурс имеет несколько особенностей по сравнению с другими профессиональными научными дискурсами:

Во-первых, его большая специализация. Стоматолог, например, может не понять речь эндокринолога.

Во-вторых, быстрая смена терминологии, особенно в фармакологии и некоторых других областях. Такую быструю смену замечают даже непрофессионалы. Например, термин ОРЗ считается устаревшим, вместо него используется термин ОРВИ. Показательно, что последний термин точно указывает на этиологию заболевания.

В-третьих, медицинский дискурс для непрофессионалов носит крайне негативную окраску. Известно, что при составлении кроссвордов не рекомендуется использовать названия болезней и другие медицинские термины.

В-четвертых, в медицинском дискурсе научная картина мира быстрее популяризируется и смешивается с наивной.

Заметим, что «научно-популярные» медицинские знания иногда более опасны, чем невежество. По мнению Е.С. Кубряковой, в нашей жизни становится все меньше наивных представлений о разного рода вещах. Однако не совсем верно было бы думать, что наивные представления в массовом сознании заменяются научными. Возникает некоторый средний тип дискурса, полунаучный-полудилетантский. Современную «фоновую» то есть преобладающую в данном социуме картину мира нельзя назвать ни наивной, ни научной. Она является скорее научно-популярной или даже «поп-культурной». Концепт проходит три этапа бытования в языке – от наивного к научному, от научного к «масскультурному».

Учение о концептах сейчас одно из самых популярных в лингвистике. При этом раз-

брос различных точек зрения очень широк. «Оптимистическая» точка зрения сводится к тому, что концепты – это путь к пониманию всей познавательной деятельности человека. Е.С. Кубрякова предлагает определение концепта, как «оперативной единицы памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира» [5]. Концепты, по ее мнению, являются своеобразными «квантами знания» [6]. Скептическая точка зрения, которая представляется нам более правдоподобной, неоднократно высказана А. Вежбицкой: «Семантика – это поиски смысла, а не поиски научного или энциклопедического знания» [1]. При этом в понятие смысла входят не только денотативный, указательный, но и телеологический аспект. Как указывали многие философы, например Э. Гуссерль, человеческое сознание телеологично, оно заключает в себе целеполагание, то есть склонно усматривать в любом явлении конечную причину (*causa finalis*) или цель. В медицинском дискурсе телеологичность выражена с особой силой. Человек то и дело спрашивает себя: «Зачем мне послана болезнь? В чем ее смысл?». Научное мировоззрение состоит в причинном, а не телеологическом объяснении мира. Наука пытается ответить на вопросы «как?», «по какой причине?», а не «с какой целью?», «ради чего?» и «за что?».

Все сказанное о научной и наивной картинах мира относится прежде всего к естественным наукам. Показательно, что в английском языке (в отличие от французского и немецкого) наукой (*science*) называются только точные и естественные науки. Общественные и прочие науки о духе называются *humanities*, *scholarship* или нейтрально *theories*. В общественных науках нельзя так четко провести грань между наивной и научной картинами мира. Сторонники конспирологических теорий в истории и политике настаивают, что их картина мира истинна, а те, кто отрицает теорию заговоров, наивны. В «эпоху исторического материализма» марксисты утверждали, что классовая, «материалистическая» картина мира «единственно верная» и научная, а защитники других теорий либо наивны, либо злонамеренны. Марксисты пытались при-

писать общественным наукам те же критерии истинности, что и наукам о природе. Социально-исторические законы объявлялись такими же непреложными, как законы физики. На самом деле общественные науки имеют принципиально иную методологию. Различие касается прежде всего соотношения фактов и интерпретаций. В истории и политике интерпретации играют гораздо более важную роль.

Лингвистические исследования политического дискурса выявили, что главной чертой политических текстов, в особенности российских, является наличие многочисленных манипулятивных стратегий. Объем нашей статьи не позволяет даже кратко перечислить их во всем многообразии. Это может быть явная ложь, умолчание или смещение акцентов. Очень явно видны манипуляции с причинными обоснованиями. На языке формальной логики подобные манипуляции называются *petitio principii* – предвосхищение основания. Наиболее четко в политических текстах выражена их главная цель – убедить читателя в правоте автора. В научном политологическом дискурсе указанные тенденции выражены не столь сильно. Нельзя сказать, что профессиональные политологические тексты полностью объективны и непредвзяты. Однако, по данным исследований, картина мира профессионального политолога обусловлена не только политическим взглядами, но и принадлежностью к той или иной научной школе.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что лингвистика не строит научную или наивную картину мира сама по себе. Язык лишь выражает представления, наивные, обоснованные или стереотипические, имеющие характер предрассудка. Картины мира строят такие дисциплины как философия, культурология и естествознание. Механизмы познания исследует когнитивная психология. Из этих дисциплин, а не из самой себя, лингвистика должна черпать знания о мире и человеке.

Все же лингвистика является наукой, и разница между наивным и научным представлением о языке может быть очень велика. Наиболее ярко такое несовпадение проявляется в области этимологии. Например,

русское слово «деревня», согласно «народной» этимологии происходит от слова «дерево» по строительному материалу домов. Однако, научная историческая фонетика доказывает, что образование формы *деревня* из старославянского *дрѣво* сомнительно. Форма *деревня*, согласно Русскому этимологическому словарю Фасмера, образована от древнерусского *дырывня* то есть участок выкорчеванного леса.

Фонетика, пожалуй, наиболее точный раздел лингвистики. Наивное представление состоит в том, что любой звук может с течением времени перейти в любой другой звук. Научные данные доказывают, что переходы звуков закономерны, и произвольные гипотезы должны быть отвергнуты. Примером такого лингвистического произвола могут служить языковые экзерсисы в «новой хронологии» А. Т. Фоменко. Например, название города Самары происходит, по Фоменко, от арабского прочтения слова Рим [2]. Кроме наивной и научной, существует множество псевдонаучных картин мира, вред от которых может быть немалым.

Библиографический список

1. *Вежибицкая А.* Язык. Культура. Познание. – М., 1996. – 244 с.
2. *Зализняк А. А.* Лингвистика по А. Т. Фоменко // <http://hbar.phys.msu.ru/gorm/fomenko/zaliznk.htm>
3. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
4. *Касевич В. Б.* Буддизм. Картина мира. Язык. – СПб., 1996. – 288 с.
5. *Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г.* Краткий словарь когнитивных терминов. – М., ИПО 'Лев Толстой', 1996. – С. 90–92.
6. *Кубрякова Е. С.* Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – №1. – С. 6–17.
7. *Лейбниц Г. В.* Новые опыты о человеческом разумении. // Лейбниц Г. В. Соч.: В 4 т. Т. 2. М.: – Мысль, 1983. – 686 с.
8. *Лурье С. В.* Основные понятия этнологии// <http://svlourie.narod.ru/hist-etymology/3.htm>. – Retrieved 11 Oct. 2002.
9. Old Medical Terminology. // <http://members.ad.com/AdamCo9991/medicalterminology/html>. – Retrieved 12 Aug. – 2000.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И 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 Сур, 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 коллегии 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

ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ В СООТВЕТСТВИИ 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 Саратов. 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 обращения: 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-omgru-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 обращения: 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

7/2012

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: О. В. Кондрашова

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала <http://sp-journal.nspu.ru>
E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO
Усл.-печ. л. 20,73. Уч.-изд. л. 14,80.
Подписан в печать: 12.10.2012 г. Тираж 600 экз. Заказ № 965.

630126, Педуниверситет, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Отпечатано: ООО «Немо Пресс»,
630001, г. Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, 1, оф. 202,
тел. 8 (383) 236-13-43, e-mail: nemopress@mail.ru