

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

2/2013

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 РФ

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

Журнал включен в российский индекс научного цитирования



Электронная версия журнала размещена на платформе

Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru

Периодичность 6 раз в год.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Р. И. Айзман, Заслуженный деятель науки РФ, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

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

Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Д. Ю. Ануфриева, доктор педагогических наук, доцент Новосибирск

И. Л. Беленок, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Н. Я. Болшуннова, 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, associate professor, Novosibirsk

N. P. Abaskalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

R. O. Agavelyan, 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

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

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. Gerashev, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk

D. A. Danilov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Yakutsk

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

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор, Чита
А. Д. Копытов, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, Томск
В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
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
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. Терезулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Зарубежные члены:

И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, Киев
А. К. Кусайнов, 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

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 №PC77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

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

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией. Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2013

© Сибирский педагогический журнал, 2013

Т. К. Klimenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chita
A. D. Kopytov, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the RAE, Professor, Tomsk
V. M. Lopatkin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul
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
V. I. Petrishchev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk
S. M. Redlikh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novokuznetsk
E. L. Rudneva, Doctor of Pedagogical Sciences, Kemerovo
G. I. Sarantsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Saransk, Mordovia
N. L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
U. V. Senko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Barnaul
V. Ya. Sinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk
A. I. Subetto, Doctor of Philosophical Sciences, Doctor of Economics, Professor, St.-Petersburg
F. Sh. Teregulov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa
V. E. Shteinberg, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa
M. S. Yanitsky, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Kemerovo

International section:

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

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

A. Sidorkin, Professor, 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

Founder: FSBE 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 №PC77-52466 on 21.01.2013

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

© FSBE HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2013

© Siberian pedagogical journal, 2013

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

Расчетина С. А. Ситуация как предмет исследования в области социальной педагогики 10

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Сидоркин А. М. Социальное воспитание в гонке образований 16

Поляков С. Д. Проблемы и перспективы социального воспитания: футурологические тезисы 21

Ромм Т. А. Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе 26

Плешаков В. А., Воинова О. И., Плешакова К. А. Трансформация социального воспитания в XXI веке: о реализации идей В. А. Сластёнина и А. В. Мудрика в киберпедагогике 32

Барканова О. В., Петрищев В. И. Особенности социализации детей младшего школьного возраста из семей мигрантов 38

Ферапонтов Г. А. Гражданское воспитание в инновационном социо-кросс-культурном образовательном пространстве школы и вуза 44

Дроздецкая И. А. Технологические аспекты формирования толерантности в подростковой среде 49

Евстегнеев В. Б. Теоретические подходы к пониманию социального воспитания как целевой функции педагогической деятельности 53

Волкова А. А., Добровольская Е. В., Дудина Е. А., Коротких Е. Г., Лесникова-Бяндова Н. П. Обучение иностранным языкам в высшей школе на базе центра разноуровневого обучения 56

Галашев В. А., Причинин А. Е. Структурно-функциональная модель «идеального» средства обучения 63

Кузнецова Е. В. О некоторых аспектах понятий «знание» и «понимание» в условиях компетентностного подхода к обучению 69

CONTENS

THEORETICAL REPORTS

Raschetina S. A. Situation as object of investigation in the area of social pedagogics 10

UPBRINGING AND EDUCATION QUESTIONS

Sidorkin A. M. Social vospitanie in education race 16

Polyakov S. D. Prodllems and perspectives of social upbringing futurological theses 21

Romm T. A. Stragetic points of social upbringing in postindustrial society 26

Pleshakov V. A., Voinova O. I., Pieshakova K. A. The transformation of the social upbringing in the xxi century: about the realisation of the ideas of V. A. Slastyonin and A. V. Mudric in cyberpedagogics 32

Barkanova O. V., Petrishchev V. I. Peculiarities of socialization of primary school children from migrant families 38

Ferapontov G. A. Civil upbringing in innovativ socio-cross-cultural educational high and higher schools space 44

Drozetskaya I. A. Technological aspects of tolerance formation in the adolescent environment 49

Evstegneev V. B. Theoretical approaches to understanding social upbringing as a target function of pedagogical activity 53

Volkova A. A., Dobrovolskaya E. V., Dudina E. A., Korotkih E. G., Lesnikova-Byandova N. P. High school foreign language teachingon the basis of multilevel education centers 56

Galashev V. A., Prichinin A. E. Structural-functional model of the «ideal» learning tools 63

Kuznetsova E. V. On some aspects of concepts «knowledge» and «understanding» in a competence-based approach to trainin 69

Митрюхина И. Н. Дидактические условия создания и сохранения коммуникативно – познавательного интереса при обучении иноязычному говорению 73

Щербакowa А. С. Принцип наглядности: возможности использования на начальном этапе обучения английскому языку 79

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Лурье Л. И., Денисенкова Н. И. Моделирование процесса самоактуализации личности специалиста сестринского дела 84

Ильязова М. Д., Тулепбергенова Д. Ю. Кейс-стадии как метод создания учебных профессиональноориентированных ситуаций: ситуационно-контекстный подход ... 91

Мифтахова Н. Ш. Методологические основы адаптационного обучения студентов младших курсов на двуязычной основе в технологическом вузе. 95

Молокова О. А., Ушева Т. Ф. Психолого-педагогическое сопровождение студентов на этапе адаптации к обучению в лингвистическом вузе 101

Колодезникова С. И. Научно-методические основы формирования управленческой компетентности будущего специалиста по физической культуре и спорту 107

Зейналов Г. Г., Мартынова Е. А., Виноградова И. Б. Теория и практика инноваций в образовательном пространстве вуза..... 112

Кротова А. Г. Формирование языковой компетенции студентов гуманитарных и негуманитарных специальностей..... 117

Пахомова Н. Г. Содержание и направление интеграции медико-психологических и педагогических знаний в профессиональной подготовке логопедов 124

Зотова Е. А. Реализация компетентностного подхода в педагогической деятельности преподавателя 131

Головина Л. Н., Борисенко И. Г. Анализ результатов входного контроля студентов первого курса машиностроительных специальностей 135

Mitryukhina I. N. Didactic Conditions of Forming and Maintaining Students' Communicative and Cognitive Interest in Teaching to Speak Foreign Language 73

Shcherbakowa A. S. Principle of visual demonstration: possibilities of using at the beginner stage of the chinese language learning 79

PROFESSIONAL EDUCATION

Lurie L. I., Denisenkova N. I. Modelling of personal self-actualization process of the specialist in nurse business 84

Iliazova M. D., Tulepbergenova D. U. Case-study as a method of creating professionally oriented training situations: situational contexted approach 91

Miftakhova N. S. Methodological foundations of adaptive teaching first-year students on bilingual basis in a technological high school 95

Molokova O. A., Usheva T. F. Psychopedagogical support in adaptation to study at linguistic university..... 101

Kolodeznikova S. I. Scientifical and methodical fundamentals of the future specialist's managerial competence formation in physical training and sports..... 107

Zeinalov G. G., Martynova E. A., Vinogradova I. B. The theory and practice of innovations in educational sphere in higher education institute 112

Krotova A.G. Forming linguistic competence of students of humanitarian and non-humanitarian disciplines 117

Pakhomova N. G. Contents and towards integration of medical, psychological and pedagogical knowledge in the training of logopedists 124

Zotova Y. A. Realization of the competence approach in teacher's pedagogical activity..... 131

Golovina L. N., Borisenko I. G. Entrance resultsanalysis of thefirst year students of machinebuilding specialties 135

Прозоровская С. Д., Филиппова Т. И. Формирование основных понятий математического анализа на основе теоретического обобщения 139	Prozorovskaya S. D., Filippova T. I. Formation of summarized ways of activity in studying mathematics 139
Гугкаева И. Т. Метод проектов как педагогическая технология 144	Gugkaeva I. T. Project-based learning as a pedagogical technology 144
Еналдиева К. О. Содержание, формы и этапы реализации культурологического подхода к профессиональному педагогическому образованию 147	Enaldieva K. O. Cultural training of the future teachers of primary school in the higher educational institution 147
Кокоева Н. В. Формирование нравственной культуры у будущих специалистов в современном вузе 150	Kokoeva N.V. Forming moral culture of future specialists in pedagogical institute 150

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Власова Н. С., Чернякова Т. В., Прокубовская А. О. Подходы к проектированию интерфейсов информационно-образовательных сред 153
Стрекалова Н. Б. Информационно-коммуникационные технологии в высшем профессиональном образовании 159

INFORMATIONAL-EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Vlasova N. S., Chernyakova T. V., Prokubovskaya A. O. The approaches to designing interfaces of informational educational environments 153
Strekalova N. B. Information and communication technology in higher professional education 159

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Марчук Е. Г. Этапы формирования интеллектуальной компетентности старшеклассников в образовательном процессе 164
Цатурян А. М. Опережающее обучение как один из принципов реализации обобщающего повторения и непрерывного образования в физике 167
Бубликов С. В., Красин М. С. Развитие толерантного мышления на уроке физики.. 172
Замалядинова О. В. Оценка эффективности здоровьесберегающей педагогической системы сельской школы 178

GENERAL EDUCATION

Marchuk E. G. Stages of formation of schoolboys' intellectual competence in educational process 164
Tsaturyan A. M. Advanced learning in physics as a precondition for lifelong education and concise repetition implementation 167
Bublikov S. V., Krasin M. S. Developing tolerant mentality at physics lessons 182
Zamalyadinova O. V. The performance indicator of pedagogical health saving system of rural school 178

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Васенин Е. И. Теоретические основания кластерного взаимодействия учреждений среднего профессионального образования и бизнеса 184
Жиенбаева С. Н., Сыздыкбаева А. Д. Проектная деятельность как инновационный феномен в дошкольном образовании 189

CONTINUOUS EDUCATION

Vasenin E. I. Theoretical basis of cluster integration in secondary vocational institutions and business 184
Zhienbaeva S. N., Syzdykbaeva A. D. Project activities – as innovation phenomenon in preschool education 189

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Неупокоев И. В. Роль чиновников по крестьянским делам и крестьянских начальников в сфере развития народного образования в Тобольской губернии в конце XIX – начале XX вв. 194

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Агавелян Р. О., Корниенко А. В. Анализ взаимосвязи между структурными компонентами личностно-перцептивной компетенции менеджеров продаж 199

Комаровская О. А. Эмоциональный слух в идентификации художественной одарённости детей 204

Циснецкий А. К., Разумникова О. М., Повешенко А. Ф. Определение уровня тревожности у военнослужащих с различной моторной асимметрией в период адаптации в воинском коллективе..... 210

Мурашова И. Ю., Нодельман В. И. Особенности индивидуальной структуры полимодального восприятия старших дошкольников..... 213

Брылёва У. В. Педагогическая поддержка профессиональной деятельности педагога в условиях инновационного образования ... 218

Доева Л. И. Представление о будущем супруге и семейно-брачные установки современной молодёжи: гендерный аспект 222

ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

Ряписова А. Г., Чепель Т. Л. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики 226

Дзоз В. А., Трифонов С. И., Чеснокова Г. С. Организация инклюзии в системе непрерывного образования 233

Пецух О. П. Специфика понятийных структур профессионального языкового сознания учителя-логопеда 238

Бритаева З. М. Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе 243

Дегтярева В. В. Социально-гуманитарный дискурс нормы и отклонения в инклюзивном образовании в вузе 247

HISTORY OF THE PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

Neupokoev I. V. The role of officials for peasants and peasant for chiefs in the development of public education in tobolsk province at the end xix - the beginning of the XX centuries 194

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Agavelayan R. O., Kornienko A. V. Correlation analysis of structural components in a sales manager's personally perceptive competence 199

Komarovska O. A. Emotional hearing in the identification of artistically gifted children 204

Tsisnetsky A. K., Razumnikova O. M., Poveshchenko A. F. Anxiety study in soldiers with various motor asymmetry during the adaptation in military collective.....210

Murashova I. J., Nodelman V. I. Features of individual structure of older preschoolers' polymodal perception.....213

Bryliova U. V. Psychological support of the teacher's professional work in the conditions of innovative education 218

Doeva L. I. Presentation on the future of his and family and marriage installation of modern youth: gender aspect 222

EDUCATION IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE PRACTICE

Ryapisova A. G., Chepel T. L. Research of efficiency of educational process in the conditions of inclusive practices..... 226

Dzoz V. A., Trifonov S. I., Chesnokova G. S. Inclusion organization in the system of continuous education 233

Petsukh O. P. Specific character of conceptual structures professional language consciousness of the teacher-logopedist..... 238

Britaeva Z. M. Support of the children at comprehensive school, with special educational requirements 243

Degtyareva V. V. Social and humanistic discourse of norm and deviation in inclusive education in higher education institution... 247

СОДЕРЖАНИЕ

Дегтярева Т. Н. Инклюзия в профессиональном образовании человека с ограниченными возможностями здоровья: социально-институциональные аспекты 251

Degtyareva T. N. Inklyuziya in professional education of the person with disabilities: social and institutional aspects251

РАЗМЫШЛЕНИЯ, ОБСУЖДЕНИЯ

Засядь – Волк Ю. В. Биосоциальный аспект смысложизненной проблемы в педагогическом процессе 254

REFLECTIONS, DISCUSSIONS

Zasiad-Volk Y. V. The biosocial aspect of the life meaning problem in the pedagogic process..... 254

УДК 316.7

Расчетина Светлана Алексеевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», svetlanaras@yandex.ru, Санкт-Петербург.

СИТУАЦИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье дана краткая характеристика социально-педагогической ситуации как единицы исследования. Показано, что сущностные характеристики ситуации как предмета исследования соответствуют сущностным характеристикам предмета социальной педагогики как области научного знания. Ситуация в социальной педагогике может быть рассмотрена как особый способ взаимодействия взрослого и ребенка, как синтез трех процессов: деятельности, общения, отношений. В статье представлена краткая характеристика методологических подходов к исследованию ситуации: классического, неклассического, постнеклассического; показано различие в целях и методах исследования, в логике мыслительного процесса и позициях исследователя, выбирающего тот или иной подход. В рамках каждой методологии существует набор теорий, ориентированных на системное, экзистенциальное, дискурсивное осмысление ситуации. Поэтому у исследователя есть возможность анализа социально-педагогической ситуации на основе обращения к конкретным методологическим и теоретическим подходам. Вместе с тем возможен (и является более перспективным) вариант целостного осмысления социально-педагогических ситуаций на основе объединения методов, характерных для разных методологических и теоретических подходов.

Ключевые слова: социально-педагогическая ситуация, классическая, неклассическая, постнеклассическая методология.

Raschetina Svetlana Alekseevna

Doctor of pedagogical sciences, professor of social – pedagogical department of Herzen State Pedagogical University of Russia, svetlanaras@yandex.ru, Saint-Petersburg.

SITUATION AS OBJECT OF INVESTIGATION IN THE AREA OF SOCIAL PEDAGOGICS

Abstract. The article describes socio-pedagogical situation as the unit of research. It is shown that the essential characteristics of the situation as a subject of research correspond to the essential characteristics of the subject of social pedagogy as an area of scientific knowledge. The situation in the social pedagogy can be considered as a special way of interaction between an adult and a child, as a synthesis of three processes: activity, communication, relations. The article describes methodological aspects of classical, non-classical, post-non-classical approaches; shows the difference in objectives and methods of research. The choice of the approach depends on the logic of the thought process and the positions of the researcher. In the framework of each methodology there is a set of theories, oriented on the system, existential, discursive understanding of the situation. Therefore, it is possible to analyze the socio-educational situation on the basis of specific methodological and theoretical approaches. Together with the possible (and is more promising) version of a holistic understanding of the socio-pedagogical situations on the basis of the integration of methods.

Keywords: socio-pedagogical situation, classical, non-classical, post-non-classical methodology.

Ситуация как единица исследования. Многочисленность исследовательских направлений в области социальной педагогики и их разнонаправленность побуждает к поиску единицы анализа, сущностные характеристики которой как предмета исследования соответствуют сущностным характеристикам объекта и предмета социальной педагогики как области научного знания. В качестве такой единицы предлагается использовать понятие «*социально-педагогическая ситуация*».

Ситуация в социальной педагогике может быть рассмотрена как особый способ взаимодействия взрослого и ребенка, представленный пересечением трех субъектных процессов: деятельности, общения, отношений. Деятельность, реализуемая в ситуации, выступает как процесс совместного распознавания взрослым и ребенком проблемного характера ситуации и преобразования ее посредством социальных действий. Отношение несет в себе идею смыслообразования, создает оценочный фон ситуации, способствующий выявлению проблемы и ее решению в случае, если оно отвечает признаку доверительности, и препятствующий этому процессу, если строится формальным образом. Общение в ситуации – это персонафицированный процесс, позволяющий осуществлять нравственный обмен мыслями, чувствами, переживаниями, обеспечивающий рефлексии и познание субъектом себя как личности и индивидуальности на основе включения в вербальные и невербальные действия коммуникации.

Поскольку ребенок и взрослый в ситуации представлены как субъекты действующие, чувствующие, говорящие, возникает необходимость в постановке вопроса о том, какая «сторона» субъектного взаимодействия интересует молодого исследователя в большей степени. От этого зависит методологическая ориентация исследования и, соответственно, логика мыслительной деятельности в исследовании ситуации.

Выбор методологического направления в исследовании ситуации. Современная наука ориентируется на многообразие методологических подходов в решении исследовательских задач. В этой связи возникает вопрос о возможности классической, неклассической и постнеклассической ориентации в осмыс-

лении социально-педагогической ситуации.

Классическая ориентация в исследовании ситуации восходит к позитивизму, для которого характерен теоретико-познавательный оптимизм, вера в возможность средствами науки познавать и совершенствовать социальный мир. Обобщенное видение классического подхода представлено в суждении Э. Дюркгейма, считавшего главной целью социологического исследования – расширение рационализма, применение его к человеческому поведению [1]. Познавательная схема, характерная для классической ориентации исследования, может быть представлена следующим образом.

1. Понятие субъекта. Человек определяется в этом подходе как мыслящий индивид, субъект социального действия, способный к познанию, объяснению и преобразованию закономерностей социального мира, к самоанализу, самооценке и преобразованию себя для достижения поставленных целей.

2. Позиция исследователя, ориентирующегося на системный подход, состоит в том, что он стремится получить объективное знание о ситуации и поэтому использует методы, позволяющие находиться «вне ситуации», дистанцироваться от нее, устранять возможности личностного влияния на процесс исследования.

3. Ситуация как предмет исследования в рамках классической методологии рассматривается как социально-педагогическая система, а ее субъекты (ребенок и взрослый) – мыслящие и действующие индивиды – как элементы системы. Их взаимодействие образует структурный «каркас» ситуации. Системный подход предполагает выделение признаков взаимодействия, доступных наблюдению, регистрации, измерению, которым можно дать рациональное объяснение. Опора на системный подход позволяет увидеть ситуацию как целостное явление, описать ее через анализ структурных связей и понять, что роднит ее с аналогичными ситуациями, каким образом ситуация «врастает» в более широкую среду жизнедеятельности ребенка.

4. Методы исследования ситуации формируют знание общих закономерностей возникновения и решения проблем. Работая в логике классического подхода, социальный педагог опирается на стандартизированные

методы исследования. Их использование позволяет абстрагироваться от «индивидуального» и «уникального» в ситуации, выявлять системные признаки наличных состояний ситуации, осуществлять моделирование, на этой основе создавать банк проблемных ситуаций, группировать и классифицировать их.

5. Логика мыслительного процесса укореняется в системном принципе анализа ситуации. Опираясь на системный подход, исследователь ориентируется на «мышление в понятиях». Глубина исследования определяется в этом случае качеством математической обработки данных. Моделирование и математизация выступают как надежный исследовательский инструментарий для познания общего в ситуации и в способе ее преобразования.

6. Экспериментальный поиск способа решения проблемы во взаимодействии взрослого и ребенка рассматривается как процесс упорядочивания связей, внесения корректив в структуру социальной ситуации и преобразования ее соответственно в ситуацию социальной нормы. В логике этого подхода доказательными считаются статистически достоверные результаты, единичные факты чаще всего не принимаются во внимание. Вместе с тем причинно-следственные связи, лежащие в основе взаимодействия «социальный педагог – ребенок», подчинены вероятностным законам. Эмпирические данные, которыми пользуется исследователь, моделирующий ситуацию преодоления проблемы, указывают на возможность положительного результата. Однако всегда есть вероятность того, что ребенок не примет предлагаемых способов решения проблемы, поскольку они неадекватны его «единичности».

Неклассическая ориентация в исследовании ситуации рассматривается в науке как отход от идей позитивизма, «антропологический поворот» в осмыслении взаимодействия человека и мира. Обобщенное видение этого направления исследовательского процесса может быть соотнесено с суждениями И. В. Гете, который предлагал «...дополнить единодержавие рассудка красотой непосредственного воззрения и стихией жизненного чувства» [Цит. по: 4, с. 870]. Познавательная схема исследования в рамках неклассиче-

ской методологии может быть охарактеризована следующим образом.

1. Понятие субъекта. Человек в рамках неклассической методологии представлен как чувствующий, переживающий субъект, способный к пониманию «другого». Понятие «сознание» в этом варианте исследования предпочитается понятие опыта переживания своей ситуации как бытия в мире. В частности, речь может идти о теории В. Франкла, полагающего, что стремление к смыслу обладает фундаментальной мотивационной силой, что отсутствие смысла в эмоциональном плане можно обозначить как экзистенциальное крушение [5].

2. Позиция исследователя, опирающегося на неклассический подход, состоит в том, что он входит в ситуацию, вживается в нее, фактом своего присутствия меняет некоторые параметры ситуации, подавая надежду на будущее, стремясь понять ее изнутри. Его задача состоит в установлении позитивного контакта, актуализации доверительных отношений, то есть в обеспечении личностных условий, на основе которых возможно выявление проблемы, ее ценностное осмысление.

3. Ситуация как предмет исследования в рамках неклассической методологии рассматривается со стороны ее эмоциональных и смысловых составляющих. Соответственно внимание исследователя сосредоточено на характеристиках взаимодействия, которым нельзя дать рациональное объяснение, поскольку в поле зрения исследователя находятся переживания ребенка, его отношение к наличной ситуации, образы того, как он представляет ситуацию в прошлом, настоящем и будущем.

4. Методы исследования ситуации формируют знание индивидуальных закономерностей возникновения и решения проблем. В рамках неклассического подхода социальный педагог обращается к методам, родственным интуитивному проникновению в жизнь. Методы познания проблем ребенка реализуются в рамках контактного взаимодействия «взрослый – ребенок», во-первых, как методы понимания переживаний ребенка на основе «чувствования» ситуации, во-вторых, как побуждение ребенка к самонаблюдению, самоанализу и самооценке, то есть к интроспекции.

5. Логика мыслительного процесса укореняется в герменевтическом принципе понимания ситуации. Опираясь на неклассический подход, исследователь актуализирует «мышление в образах»: вживаясь в ситуацию и переживая ее, социальный педагог опирается на процессы эмпатии. Отметим, что это направление в исследовании совпадает с логикой развертывания индивидуализированной социально-педагогической поддержки ребенка, представленной последовательностью действий: установление доверительного контакта, содействующего распознаванию проблемы, поддержка потребности ребенка в решении проблемы, драматизирующей его жизнь, побуждение к актуализации внутренних сил ребенка для преобразования ситуации. Каждый из этапов дает возможность для интуитивного проникновения в проблемные способы взаимодействия ребенка с «другими» значимыми людьми из социального окружения. Неклассический подход ориентирован на единичные показатели, объясняющие причины наличных состояний ситуации и логику ее преобразования. Однако подобно тому, как художественное произведение, представленное в единственном числе, позволяет понять фрагмент эпохи, единичная ситуация позволяет понять нечто более объемное, чем она сама, например, зафиксировать новую социальную тенденцию, переживаемую в разном ключе разными субъектами.

6. Экспериментальный поиск способа решения проблемы. Согласно неклассическому подходу способ решения проблемы рассматривается как процесс преодоления эмоциональных и смысловых барьеров во взаимоотношениях с ребенком, как актуализация процедур рефлексии, которые способствует прояснению ценностных смыслов ситуации, содействуют актуализации действий по решению проблемы. Социальный педагог как исследователь ориентирован на анализ уровня готовности – неготовности ребенка к выходу за пределы данного, к формированию собственного видения способа «быть в мире». Согласно этому направлению, человек не может объяснять свои действия только обстоятельствами жизни. Поиск способа решения проблемы связан со смыслообразованием, с потребностью в преобразовании себя, с идеями выбора одной из возможно-

стей, ответственности за выбор, желания «плыть против течения».

Постнеклассическая ориентация в исследовании ситуации выражает тип философствования («постмодернизм»), противопоставляющий себя классической и неклассической методологии, активно используется для анализа современного этапа общественного развития, характеризующегося глобализацией социального пространства, сосуществованием рыночных, информационных, культурологических, конфессиональных отношений. С одной стороны, постмодернизм отказывается от идеи целостности, структурности, гармоничной упорядоченности мира. Мир рассматривается в постмодернизме как вероятностный, с непредсказуемыми вариантами будущего, как хаос. Это «сеть», «ветвящиеся расширения», «лабиринты», «развилки». «Верное историческое чувство подсказывает, – пишет французский ученый М. Фуко, – что мы живем, без специальных разметок и изначальных координат, в мирадах затерянных событий» [Цит. по: 4, с. 597]. С другой стороны, мир мыслится в лингвистических категориях как «текст», «повествование», «бурление дискурса». «Жизнь – не только то, что человек прожил, – пишет Г. Г. Маркес, – но и то, что он помнит, и то, что об этом рассказывает» [2, с. 1].

Какие идеи постмодернистской концепции могут быть полезными для исследования социально-педагогической ситуации?

1. Понятие субъекта в постмодернизме предлагает исследователю осуществить «лингвистический поворот» в понимании субъекта. Человек (ребенок) представлен здесь как языковая личность, «человек говорящий», находящийся в процессе говорения.

2. Позиция исследователя базируется на особом состоянии, обозначенном понятиями: децентрации (отказ от единственного толкования проблемного состояния ситуации), постмодернистской чувствительности (признание множественности разрозненных, не состыкованных между собой факторов, характеризующих ситуацию), рефлексивного недоверия (недоверие к проторенным путям анализа ситуации, к тому, что кажется близким и знакомым).

3. Логика мыслительного процесса соотносится с понятием постмодернистской

чувствительности, согласно которой в поле зрения исследователя находятся неупорядоченные фрагменты социального мира, не связанные между собой, познание которых невозможно осуществить, пользуясь всеобщими схемами, выработанными в рамках классической и неклассической методологии. Хаосу в реальном мире соответствует хаос речевых практик, содержащих бесконечное множество интерпретаций того или иного события. Поэтому рамки исследования сдвинуты в сторону анализа речевых практик, на основе которых выявляются различие взглядов, плюрализм интересов, ценностей, позиций, ориентаций.

4. Методы исследования ситуации в логике постнеклассического подхода ориентируют исследователя на метод деконструкции – «парадоксального прочтения всего, что возможно рассматривать в качестве текста» [4, с. 198], рефлексии над проблемами, которые в нем запечатлены. Исследователя интересуют «пути новой интерпретации данной сферы и новые версии социальных технологий, практикуемых в ее пределах» [3, с. 801]. На анализе и интерпретации текстов основаны биографические, нарративные методики распознавания ситуации.

5. Логика мыслительного процесса состоит в выходе за пределы линейного мышления, в удержании того, что произошло, в присущей ему разрозненности [4, с. 151]. Согласно постмодернизму, ситуации разрешаются принципиально случайным образом, что «задает сугубо вероятностный мир с принципиально непредсказуемыми вариантами будущего» [Там же. С. 497]. Постнеклассическая методология предельно заостряет идею единичного явления как уникального. Это в целом не противоречит социально-педагогическим представлениям. В социальной педагогике предмет исследования – ситуация – это всегда нечто неповторимое. Вместе с тем здесь присутствует элемент новизны. В постнеклассическом варианте «единичное» абсолютно уникально. Тот способ преобразования ситуации, который возможен во взаимодействии с одним ребенком, теряет смысл и выступает как нонсенс во взаимодействии с другим.

6. Экспериментальный поиск способа решения проблемы соотносится с идеями нарративного подхода, словесного изложения

события, с анализом качественной информации, полученной на основе биографического интервью.

Сопоставление трех логик (методологий), таким образом, может быть предельно кратко представлено следующим образом. Взгляд на социальную проблему: естественнонаучный (системный), антропологический (экзистенциальный), дискурсивный (социолингвистический). Мир: система, бытие в мире, хаос. Главное в ситуации: общее, особенное, уникальное. Ребенок: субъект объяснения и действия, понимания и переживания, говорения. Позиция исследователя: отстранение от ситуации, включенность в ситуацию, рефлексивное недоверие. Осмысление ситуации: понятийное, образное, интерпретационное. Научный метод: системный (объяснение связей в системе), интроспективный (понимание и воспроизведение в себе переживаний «другого»), дискурсивный (языковая интерпретация событий). Способ преобразования ситуации: реконструкция структурных связей, «работа со смыслами», работа с личностными историями.

Теоретическая ориентация в исследовании социально-педагогической ситуации. Методологический подход прокладывает общее русло исследования, определяет логику мыслительного процесса. В рамках каждой методологии существует набор теорий, ориентированных на системное, экзистенциальное, дискурсивное осмысление ситуации. Поэтому у магистранта-исследователя есть возможность анализа социально-педагогической ситуации на основе обращения к конкретным методологическим и теоретическим подходам.

Вместе с тем возможен (и является более перспективным) вариант целостного осмысления социально-педагогических ситуаций на основе объединения методов, характерных для разных методологических и теоретических подходов. Количественный анализ, позволяющий классифицировать и типологизировать ситуации, в сочетании с качественным анализом, углубляющим индивидуально-личностные характеристики взаимодействующих субъектов, расширяет представление о социально-педагогических ситуациях, нуждающихся в преобразовании.

Библиографический список

1. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с франц., составл., вступ. ст. и примеч. А. Гофмана. М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2008. – 400 с.
2. Маркес Г. Г. Жить, чтобы рассказывать о жизни. – М.: Астрель, 2012. – 574 с.
3. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный дом, 2003. – 1280 с.
4. Постмодернизм. Энциклопедия. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1040 с.
5. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия / Психология личности. Сборник. – М.: Изд. МГУ, 1982. – С. 118–126.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

УДК 316.7+37.0

Сидоркин Александр Михайлович

Кандидат педагогических наук, профессор, Роуд Айленд Колледж, alexander.idorkin@gmail.com, Провиденс, штат Роуд Айленд, США.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ГОНКЕ ОБРАЗОВАНИЙ¹

Аннотация. В статье обосновывается перспектива «новой теории воспитания» в условиях модернизаторских реформ образования. Вложение существенных средств в образование только тогда политически оправданно, когда есть средство для измерения эффективности капиталовложений. В этих условиях для работающих в сфере воспитания есть две альтернативы: встать на пути модернизации общества или представить воспитание как важный фактор в ее поддержку. Автор рассматривает перспективы реализации этих альтернатив с учетом социокультурной специфики; предлагает шаги по разрешению указанной дилеммы: создание экономической теории воспитания, проведение эмпирических исследований по экономическому аспекту воспитания, качественные исследования, разработка инструментария оценки эффективности воспитательных результатов, создание новых стандартов воспитательной работы, предложения по государственным программам развития воспитательного потенциала страны.

Ключевые слова: воспитание, человеческий капитал, модернизация образования, экономическая теория воспитания.

Sidorkin Alexander Mihailovich

PhD, Professor, Rhode Island College, alexander.idorkin@gmail.com, Providence, USA

SOCIAL VOSPITANIE IN EDUCATION RACE²

Abstract. The article explains the perspective of the «new theory of education» in terms of modernization reforms of the education. Investments in the education are only politically justified if there are measures to estimate their effectiveness. Under these conditions, for those who work in the education, there are two alternatives: to stand in the way of modernization of the society or to position education as an important factor in its support. The author considers the prospects for the implementation of these alternatives, taking into consideration their socio-cultural underground; suggests the decisions to resolve this dilemma: creating the economic theory of education, making an empirical research on the economics of education, and qualitative research, development of tools to assess the effectiveness of educational results, creation of new standards of education, making proposals for the programs of state development of educational potential.

Keywords: Vospitanie, Human Capital, economics of education, modernization, educational reform.

Международная гонка образований началась много лет, со времен холодной войны. Пожалуй, самым известным ее эпизодом той эпохи была паническая реформа американ-

ского образования после запуска первого советского спутника в 1956 г. Однако во второй половине 1990-х гг. гонка образований приняла новые формы и новых участников.

¹ Данная статья была впервые опубликована в сборнике «Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы XXI века: материалы Международной научно-практической конференции в рамках VI Сибирского педагогического семинара (6-8 ноября 2012 г., Новосибирск) / Под общ. ред. Т. А. Ромм, И. В. Хромовой. – Новосибирск: изд. НГПУ, 2012. – Т. 1. – С. 133–141.

² This article was published for the first time in the collection «Strategy and resources of social education: challenges of the XXI century: materials of the International scientific and practical conference within the VI Siberian pedagogical seminar (on November 6-8, 2012, Novosibirsk) / Under a general edition of T. A. Romm, I. V. Hromovoy. – Novosibirsk: prod. NGPU, 2012. – Т. 1. – PP. 133–141.

От соревнования двух систем она превратилась в соревнование «всех против всех». Это было вызвано, прежде всего, развитием глобализации и зрелостью постиндустриальных экономик. Стало ясно, что даже такие крупные страны, такие как США и Великобритания, могут сохранять ведущие экономические позиции после потери значительной части легкой и тяжелой промышленности лишь за счет высокотехнологичных производств, научных разработок, международных финансовых услуг, креативных производств, сферы услуг и других видов нематериальной или «мало-материальной» экономики. Постиндустриальное общество, предсказанное Д. Беллом (Daniel Bell) [1] еще в 1974 г., стало, наконец, реальностью, к которой никто по-настоящему оказался не готов. Как выразился недавно экс-президент Билл Клинтон: «Старая экономика не вернется. Мы построим новую экономику и обучим население новым профессиям» [7]. В новой экономике главным залогом успеха становится высокий образовательный уровень рабочей силы.

Примерно в то же время, в середине 1990-х, появились и инструменты для более или менее объективных международных сравнений в области образования. Так, программа Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) впервые была проведена в 1995, а Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) – в 2006. Параллельно в 2000 г. в странах Организации по Экономической Взаимопомощи и Развитию (OECD) началась Programme for International Student Assessment (PISA). Впервые стало возможным сравнивать успехи в области образования в международном масштабе, хотя и по очень узкому спектру показателей. Результаты этих широкомасштабных исследований были использованы во многих странах для обоснования необходимости образовательных реформ. Так, например, Государственная Программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013 – 2020 годы» называет самым первым «ожидаемым результатом реализации улучшение результатов российских школьников по итогам международных сопоставительных исследований качества общего образования (PIRLS, TIMSS, PISA)» [8]. Сходные надежды питает и американское правительство. На сайте

Американского федерального департамента образования упоминание о результатах PISA встречается 1520 раз, TIMSS – 297 раз и PIRLS – 225 раз.

Результаты этих замеров хорошо известны. Согласно PERLS в 2006 г., российские четвероклассники неожиданно вышли на первое место в мире по грамотности. По математике те же четвероклассники были на шестом месте (американские – на 11-м), 8-классники – на 8 (американцы – на 9). Однако PISA, которая измеряет успехи 15-летних школьников, ставит Россию на 44 месте по чтению, на 39 место по математике, и на 40 место по естественным наукам. Американцы далеко не в первых рядах, но выше России. Конечно же, каждое правительство ревностно следит за рангом своей страны и пытается продвинуться выше.

Большинство современных модернизационных реформ заключается в построении режима подотчетности (accountability) с использованием стандартизированных тестов. Подотчетности подвергаются как сами школьники, так и их учителя, а так же – администраторы и целые учебные округа и страны. Теоретическим обоснованием этого реформистского движения служит *теория человеческого капитала*, разработанная в русле неоклассической экономической школы Минсером (Mincer), Шульцем (Schultz) и Беккером (Becker) [2; 5]. Сущность ее очень проста: вложение денег и усилий в образование приносит неплохие дивиденды как для самого ученика, так и для общества в целом. У теории немало критиков, включая автора этих строк. Однако важно понять, что в политических кругах большинства стран мира эта теория пользуется почти непрекращаемым авторитетом, отчасти именно из-за тревожности по поводу гонки образований. Такие международные экономические организации как Всемирный Банк, МВФ, Юнеско, Мировой Экономический форум разделяют основные положения теории и тесно связывают развитие образования с результатами тестирования.

Вложение существенных средств в образование только тогда политически оправданно, когда есть какое-то средство для измерения эффективности капиталовложений. Ведь образование во всем мире функционирует преимущественно в социалистических, не-

рыночных сферах экономики. В российской аудитории не надо напоминать о том, какие преимущества и недостатки есть у плановой экономики. Подотчетность поэтому всегда сопутствует модернизации. Ведь жесткие командные методы контроля за качеством логически вытекают из особенностей социалистической экономики. Из-за трудностей переходного периода Россия пока еще не так далеко прошла по пути модернизации образования, хотя уже прочно на него встала с той же целью, что и другие страны: не отстать в мировой гонке образований. После подотчетности школьников с помощью ЕГЭ, следующим шагом будет ответственность учителей за результаты тестирования, а потом и директоров школ, и областных отделов народного образования. Эта прогрессия, в сущности, неизбежна, ибо вытекает из самой логики подотчетности.

Милтон Фридман еще в 1950-х гг. предложил использовать рыночные механизмы в образовании и в ряде стран (Чили, Нидерланды, Швеция) существуют системы ваучерного финансирования школ. Однозначных доказательств преимущества рыночных моделей в образовании пока нет. Но даже там, где между школами есть конкуренция, она не может быть основана лишь на субъективных ощущениях детей и их родителей. И в рыночных моделях знание объективных результатов необходимо для «прозрачности» рынка образовательных услуг для потребителя.

Если укрепление режима подотчетности неизбежно, то у работающих в области воспитания есть только две альтернативы. Первая – попытаться встать на пути модернизации и вторая – представить воспитание как важный фактор в ее поддержку. В пользу первой альтернативы имеются очень существенные теоретические соображения и эмпирические доказательства, но очень мало шансов на политический успех. Очень кратко, критика «модернизации через подотчетность» состоит в том, что стандартизованные тесты не могут измерить широкого спектра образовательных результатов, особенно тех, которые связаны с воспитанием. Но то, что становится измеряемым, в конце концов, становится доминирующим, а то, что нельзя измерить становится невидимым и следовательно неважным. Таким образом, следует ожидать сужения содержания

образования и вытеснения нетестируемых его компонентов. В какой-то момент школа, лишенная воспитательной составляющей, перестает функционировать как система.

Еще со времен теории воспитательного коллектива было известно, что успешные школы отличаются гетерогенностью видов деятельности и форм коллективности. Обеднение деятельностной составляющей воспитательной системы школы ведет к истощению отношенческой ее среды и в конечном итоге – к дисфункции всей системы. Критика такого рода постоянно высказывается в разных формах на страницах российских и западных профессиональных изданий. Тем не менее, не все, что можно критиковать, можно изменить. Силы, поддерживающие модернизационные реформы, несравнимо сильнее, чем какая-либо оппозиция изнутри педагогической профессии.

В США воспитание почти вытеснено за пределы школы. В России же воспитание еще держится в силу инерции и глубины исторической традиции. Однако такая ситуация не представляется стабильной. С углублением образовательной реформы неизбежно возникнут вопросы об экономической продуктивности воспитания. Финансирование по инерции не будет продолжаться вечно, особенно если сокращение доходов от углеводородов поставит государственный бюджет перед серьезным выбором. Зачем государству нужно вкладывать деньги в воспитание? Почему время, потраченное детьми на воспитывающие виды деятельности, не может быть использовано на обучение? Если мы стремимся догнать Сингапур и Финляндию, а этого не получается, то возникновение такого рода вопросов неизбежно.

У второй альтернативы – включить воспитание в процесс модернизации – больше шансов на политический успех. Тем не менее, в этом подходе содержится множество проблем, и одна нерешенная теоретическая дилемма. Если мы предположим что воспитание напрямую улучшает результаты существующих тестов, то это, во-первых, почти невозможно доказать эмпирическим путем. Во-вторых, такой аргумент сводит «на нет» саму специфичность воспитания. Действительно, если скажем, турпоход помогает изучению биологии, то почему бы просто не потратить больше времени на изучение био-

логии? Конечно, мы, педагоги, знаем, что путь к изучению любого предмета лежит через отношения с коллективом и педагогом. Но из моего опыта такого рода аргументы практически недоступны для понимания экономистам и вообще *не*-педагогам. Не потому, что они лишены воображения, а потому, что такие аргументы пока недоказаны. Политики и экономисты обычно задают законный вопрос: «а можете ли вы доказать что время и деньги, потраченные на воспитание прямо улучшают результаты тестов?» Повторяю, доказать этого практически невозможно в силу логического противоречия. Если воспитание есть всего лишь второстепенное средство поддержки обучения, то его полезность очевидно ограничена.

Разрешить дилемму можно, лишь доказав, что воспитание делает то, чего не может сделать обучение, и что его результаты измеряемы и имеют экономическую ценность. Тесты пока используются как почти единственное опосредованное измерение экономической результативности. Воспитанию нужны свои прямые выходы на экономику, минуя стандартизованные тесты учебных достижений. Для того, чтобы сделать воспитание частью реформистской повестки дня, нужна, прежде всего, экономическая теория воспитания. Как доказать, что участие в воспитывающих видах деятельности и воспитательных коллективах повышает качество рабочей силы? Предположим, что воспитание влияет на креативность, умение сотрудничать, грамотность отношений, навыки организации деятельности, веру в свои силы. Предположим, что воспитание повышает способности к предпринимательству и экономической инициативе, предотвращает правонарушения, улучшает качество жизни ребенка, стимулирует гражданское участие, и т. д.

Но чтобы подойти к доказательству подобного рода заявлений, нужна теория, объясняющая каким образом такие процессы происходят. Наиболее многообещающей на данный момент представляется *теория социального капитала*. В отличие от экономической теории человеческого капитала эта теория происходит из социологии. Джеймс Коулман (Coleman) еще в конце 1980-х наметил ее основы [4]. Социальный капитал это совокупность социальных отношений человека, которые он может использовать

для достижений своих целей. Это степень участия в мире, позитивные отношения со взрослыми и сверстниками, широта и глубина социальных сетей. Единого определения социального капитала нет. Поэтому его измерение еще не достигло уровня объективности, сравнимого со стандартизированными тестами, но имеются несколько инструментов, измеряющих прирост социального капитала. Например, шкала разработанная группой американских и китайских ученых (Chen, Stanton, Gong, Fang и Li) включает в себя следующие вопросы [3]: сколько человек ты знаешь по категориям: семья, родственники, друзья, соседи, одноклассники, учителя? Со сколькими из них у тебя постоянный контакт? Кому ты можешь доверять? Кто из них может тебе помочь? Есть ли у них ресурсы, в том числе информационные, чтобы помочь тебе? В какие группы тыходишь? и т. д.

Некоторые исследования показывают, что инвестиции в социальный капитал приносят конкретные, измеряемые результаты в виде более высоких зарплат. Несмотря на более чем десятилетие исследований, их результаты пока зависят от контекста [см., напр.: 9]. Мне неизвестно ни одно эмпирическое исследование напрямую измерившее бы экономические результаты воспитания. Но это не значит, что такое исследование невозможно или трудно осуществить.

Нужны и другие эмпирические исследования по экономическому аспекту воспитания. Очень интересны, например, естественные эксперименты по результатам работы ВДЦ «Орленок», авторских школ, клубов, и т. д. Для их проведения надо выделить контрольную группу: детей, которые в прошлом по всем показателям были бы двойниками квази-экспериментальной группы, за исключением участия в успешном воспитательном коллективе. Далее, можно сравнить успешность двух групп по жизненным показателям: карьера, зарплата, стабильность семьи, удовлетворенность своей жизнью. Например, по сведениям советника генерального директора ВДЦ «Орленок» С. И. Панченко, в разное время среди членов Государственной Думы насчитывалось до 45% бывших орлят, что совершенно диспропорционально по отношению к популяции российских политиков. Конечно, корреляция еще не есть

причинно-следственная связь, но как косвенное доказательство такого рода факты могут быть весьма эффективны и вести к интересным находкам.

Еще одной группой исследований могут стать и качественные работы: профиль ребенка в успешных и неуспешных воспитательных коллективах. Такого рода данные помогают объяснить конкретные механизмы формирования социального капитала, делают наглядным и образным эффективность воспитания.

На основании такого рода теоретической и эмпирической работы мы можем постепенно создать новую теорию воспитания. Что и как «работает» в условиях школы и в системе дополнительного образования, в молодежных организациях? Ответить на этот вопрос можно лишь после того, как слово «работает» наполнится каким-то определенным, измеряемым содержанием, которое в конечном итоге приходит к экономическим показателям. Упор следует делать не на исключениях, не на авторских школах, где есть харизматический лидер и уникальная история, которые трудно воспроизвести. Намного более продуктивны в качестве объектов исследования школы и учреждения второго эшелона, успешные благодаря тому, что они делают, а не тому, кто ими руководит.

На следующем этапе понадобятся инструменты, оценивающие эффективность воспитательных программ в реальном времени. Определение валидности таких инструментов – дело сложное, но возможное. Гораздо проще будет установить их надежность: чтобы два подготовленных человека могли независимо друг от друга прийти к аналогичным выводам, наблюдая один и тот же коллектив. То есть инструменты должны фиксировать наблюдаемые, объективные факторы, которые, впрочем, могут включать и оценки вовлеченности самими детьми.

Следующий шаг – это создание новых стандартов воспитательной работы, включая системные стандарты. Это условия или правила, следование которым увеличивает вероятность успеха. К сожалению, и в России, и на Западе стандарты создаются неред-

ко на основе консенсуса специалистов, без всякого исследовательского обоснования. Это, конечно, непродуктивный подход, не вызывающий доверия у политиков и полисмейкеров. И, наконец, на последнем этапе следуют предложения по государственным программам по развитию воспитательного потенциала страны.

В заключение еще раз повторю, что теория и практика воспитания не могут игнорировать модернизаторские реформы образования. Не могут они и противостоять этим реформам. Только поместив воспитание в контекст существующих образовательных реформ, мы можем доказать его необходимость.

Библиографический список

1. *Bell D.* The Coming of Post-Industrial Society – New York: Harper Colophon Books, 1974. – 507 p.
2. *Becker Gary S.* Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with 3. Special Reference to Education. – Chicago, University of Chicago Press, 1964. – 412 p.
3. *Chen X, Stanton B., Gong J., Fang X. and Li X.* Personal Social Capital Scale: an instrument for health and behavioral research / Health Education Research. – Vol. 24, – Issue 2 – PP. 306–317.
4. *Coleman James S.* Social Capital in the Creation of Human Capital / American Journal of Sociology. – Vol. 94. – 1988. – PP. 95–120.
5. *Shultz T. W.* Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research. – New York: Free Press, 1971. – 272 p.
7. Transcript of Bill Clinton's Speech to the Democratic National Convention // The New York Times. – September 5, 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://www.nytimes.com/2012/09/05/us/politics/transcript-of-bill-clintons-speech-to-the-democratic-national-convention.html?pagewanted=all&_r=0 (дата обращения 20.03.2013).
8. Проект государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2474> (дата обращения 20.03.2013).
9. Social Capital and Wages Outcome of Recent Immigrants to Canada, Citizenship and Immigration Canada, 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/research-stats/social-capital.pdf> (дата обращения 20 марта 2013).

Поляков Сергей Данилович

Доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет», sdpolyakov@mail.ru, Ульяновск

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ: ФУТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕЗИСЫ

Аннотация. Статья посвящена анализу проблем и перспектив российского социального воспитания в ближайшие десятилетия. Автор предпринимает попытку прогноза динамики социокультурных процессов ближайших 10–20 лет, с вычленением технологических и экономических оснований и тенденций социального и социокультурной трансформации жизни людей, которые могут непосредственно и опосредованно влиять на появление новых проблем в сфере социального воспитания и постановку его новых задач. Предлагаются возможные сценарии педагогической составляющей жизнедеятельности школы: «арьергардный», «синергийный», «авангардный», «контркультурный», «стихизации».

Ключевые слова: социокультурные трансформации, футурология, социальное воспитание.

Polyakov Sergei Danilovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Ulyanovsk state pedagogical university, sdpolyakov@mail.ru, Ulianovsk

PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF SOCIAL UPBRINGING: FUTUROLOGICAL THESES

Abstract. This article analyzes the problems and prospects of the Russian social education in the coming decade. The author attempts to forecast the 10 - 20 years dynamics of socio-cultural processes, with the isolation of the technological and economic principles and trends of social and socio-cultural transformation of people's lives, that can directly and indirectly affect the appearance of new problems in the field of social education and setting new objectives in this sphere. Some possible scenarios of the development of pedagogic basis of school are proposed. Among them are «rearguard», «synergetic», «avant-garde», «counter-cultural», and «spontaneous».

Keywords: sociocultural transformation, futurology, social education.

*Чтобы плыть,
нужно знать, куда дует ветер*

За последние годы в социально-педагогическом сообществе весьма интенсивно обсуждаются проблемы социального воспитания, связанные с социокультурными трансформациями последних десятилетий. Темы современных субкультурных молодёжных практик, сетевых процессоров, онлайн игр, интернет-ресурса как факторов социализации, социальной дифференциации детства и юности, социальной и культурной идентичности юного поколения, возможностей влияния на эти факторы заняли видное место в социально-педагогическом дискурсе. Однако практически отсутствуют работы, посвященные анализу социокультурной

ситуации жизни детей и молодёжи в ближайшие десятилетия в свете социального воспитания. Немногие имеющиеся разработки, типа форсайт-проекта «Детство – 2030» [5; 9], носят весьма фантастический характер.

Принимаемый в данной работе прогнозный диапазон – 2013–2035 гг., – делится на два периода: 2013–2022 и 2023–2035 гг. Хотя обозначенные рамки условны, есть определённые основания для их выделения. Первый период связан с преимущественным продолжением уже существующих тенденций. В частности, его маркеры для России отражаются в базовых образовательных и социальных правительственных и экс-

пертных документах, разрабатываемых до 2020–2025 гг. Заметим, что дети, пришедшие в школу в 2013 году, будут её заканчивать в 2021, а получать профессиональное образование в массе своей как раз к 2025 г. (т. е. события их школьной и вузовской жизни относятся к 2013–2022 гг.). Второй период выделен также с учётом «судьбы детей»: дети, родившиеся в 2013 г., окончат школу в 2031 г. и завершат профессиональное образование в 2035-ом.

Но главным основанием выделения данных периодов всё-таки является аргументация прогнозистов и футурологов о периоде 2025–2040 гг., как времени серьёзных бифуркаций в жизни человеческого общества (в частности, России), которые в значительной степени определяют формы его, человечества, дальнейшего бытия [8; 10; 12]. Очевидно, что современным школьным детям жить в эпоху нарастания социокультурных проблем (2013–2025 гг.), а последующему детскому поколению – в разгар социокультурных бифуркаций (2025–2040 гг.)

Чтобы охарактеризовать тенденции социокультурного развития на ближайшие десятилетия необходимо выделить технологические и экономические основания их формирования.

К числу главных *технологических оснований* социокультурных трансформаций ближайших десятилетий можно отнести следующие тенденции.

А) Продолжение миниатюризации элементов электроники (чипов), что позволит иметь электронные «умные» датчики (в перспективе размещённые где угодно), соединённые с компьютером пользователей или с хранилищем информации у фирм-хозяев сети («облачные технологии»). Развитие «облачных технологий» – самостоятельная линия технологического прогресса, с одной стороны, «облегчает» компьютерные устройства (данные и программы можно не иметь в своём компьютере), с другой – усиливает их зависимость от удалённых фирм.

Б) Развитие биотехнологий, в том числе – генной инженерии, выходит из лабораторий в повседневную жизнь (хотя существуют правительственные и отраслевые программы развития биотехнологий до 2020 г., но скачок в её массовом применении стоит ожидать к 2030 г. и далее).

В) Нанотехнологии обеспечивают материальные возможности как миниатюризации электроники, так и развития биотехнологий. Вероятно, её достижения будут входить в жизнь людей относительно незаметно, начиная с фармакологии. В ближайшее десятилетие их результаты будут иметь скорее экспериментальный характер, их массовое применение всё-таки впереди.

Г) На перекрёстке этих явлений складывается феномен практико-ориентированной научной области – биоинформатики, в которой методы информатики и математики позволяют решать существенно более сложные, чем в 2013 году, задачи биотехнологии и генной инженерии. Темпы развития биоинформатики и будут задавать скорость развития био– и нанотехнологий.

Экономические основания социокультурных трансформаций ближайших 20 лет.

А) Продолжение глобализации экономики: за счёт информационных средств экономические связи одновременно упростятся и усложнятся (результат – появление так называемой «новой экономики» [10]).

Б) Предметом приоритетных инвестиций (сфер «делания денег») по-прежнему будет *hard and soft* в электронике: производство новых материалов (здесь пересечение с *hard*) и новые биотехнологии в аспекте как материалов, так и способов действий (и *hard*, и *soft*).

В) Экономическая и политическая борьба за естественные ресурсы (нефть, газ; позже – к 2030 гг. – вода) продолжится.

Каковы отклики, последствия этих процессов для социокультурной сферы? Для удобства анализа разделим их на *культурные, социальные, политические и психологические последствия*.

Культурные последствия:

– Нарастание «англоязычности» мира, но в своеобразной форме: развитие целого «облака» квазианглийских языков типа «пинджин» (в частности – интернет-пинджина [4]). Медленное нарастание значимости китайского языка, этот процесс относится скорее к 2020–30-м гг.

– Продолжение развития целой группы интернет-феноменов (вседоступности информации, появление новых культурных практик, обострение проблем качества информации, феномен «закукливания жизне-

деятельности» на интернет-сфере и пр.). Очень интересный анализ этих процессов представлен в крупном международном исследовании «Дети цифровой эры» [8], которое демонстрирует отставание российской социокультурной интернет-ситуации от развитых стран.

– Противоречия между нарастанием всемирности культуры и стремлением к сохранению локальных культур. Следствием этого становится интеграция и дифференциация культур, о которой И. С. Кон говорил ещё в 1979 году [3]. В частности, проявлением подобной дифференциации выступает продолжение и развитие в ближайшие годы эффекта поляризации социальных слоёв по степени их втянутости в информационную культуру. Разрыв между культурным авангардом и арьергардом, в том числе в юном поколении не исчезнет, но будет приобретать новые формы.

Социальные последствия.

– Становление новых эталонов повседневности: ориентация на новые материалы и вещи в быту; практики изменения своей телесности (тату, пирсинги, пластические операции, диеты и т. п.); роботизация домашнего быта (последний сюжет, как массовое явление, скорее за пределами 2030-х гг.).

– Обострение отношений социокультурного авангарда, массы и социокультурного арьергарда [13].

– Анклавы социокультурного арьергарда: появление и демонстрация групп, позиционирующих себя как противник тех или иных инновационных тенденций, в том числе среди молодёжи.

Политические последствия.

– Взаимное давление, конкуренция авангардных цивилизаций: новых (догоняющих) – Китай, Индия и «старых» – США, Европа, Япония. Ярко эти процессы проявятся, по-видимому, после 2030 г.

– Лёгкость возникновения и диффузии политических акций, событий, их случайность.

– Становление и рост практик электронной демократии.

– Появление феномена электронной автократии (скорее после 2020 г.).

На антропологическом уровне эти тенденции, явления, трансформации отражаются в «биологическом качестве» новых поколений и типовых изменениях психики. Трансфор-

мация «биологического качества» детей (по Е. А. Ямбургу) проявляется в форме относительно б'ольшого, в сравнении с предыдущими эпохами, выживания детей, которым ранее медицина и условия жизни не позволяли выжить. Следствие этого – рост числа детей с врождёнными инвалидностями и базовыми психологическими проблемами (феномен дефицита внимания и пр.). В ближайшие десятилетия будет, по-видимому, разворачиваться «соревнование» между темпами роста этой тенденции и способностью психофизиологии, психологии, педагогики предложить массовые средства поддержки и развития таких детей. Вероятно и то, что это «соревнование» в разных странах будет иметь разные «результаты».

В любом из вариантов развития этих событий социальное воспитание, педагогика получает относительно новый, встречавшийся ранее существенно реже, объект работы, требующий новых концепций, технологий, условий.

Типовые психологические последствия социокультурных трансформаций определяются, прежде всего, новыми предметами деятельности и средствами общения. Приведём некоторые примеры соответствующих процессов, на которых акцентируют внимание психологи:

– изменение в восприятии, его переструктурирование под влиянием компьютерной реальности: опыт компьютерной деятельности создаёт новые, в сравнении с «классическими, естественными», эталоны цветовосприятия; «атака» восприятия пространства;

– компьютерная деятельность и использование мобильных в массовом масштабе меняет психомоторику (по Саймону Уотерфоллу: тип развития моторики, проявляющийся ранее в «элитном» обучении игре на пианино, стал почти массовым в связи с опытом клавиатурной деятельности дошкольников и младших школьников [11]);

– культуризация новых способов поиска информации. Умение поиска информации с использованием поисковых систем Интернета и других электронных форм информации (электронные учебники и пр.), становясь частью функциональной грамотности растущего человека, формирует новые типовые особенности «ручных» и мыслительных действий»;

– развитие новых массовых «умелостей»: рисования, сочинения музыки, текстов, создание фильмов, проектирование и пр. с помощью интернет-средств;

– развитие полилингвистического сознания, объединяющего в новые психологические структуры освоение и использование естественного и «новых», «всемирных» языков;

– новые основания для социальной категоризации, конкуренции, зависти, формирования образов Я и Других как следствие экспериментов и трансформаций с телесностью.

Эти культурные, социальные, психологические последствия порождают новые предметы, *вызовы, задачи для педагогической деятельности*. Назовём некоторые из них:

– развитие визуального восприятия и визуального мышления;

– информационно-коммуникативное операциональное развитие;

– формирование умения распознавать полезную и вредную информацию;

– формирование отношения к новым этапам и формам жизни (социальным, социокультурным);

– развитие умения распознавать и понимать Других и формирование толерантного отношения к ним;

– формирование личностной идентичности как комплекса (системы?) всемирной, государственной, культурной и социальной идентичностей.

Эти общие педагогические (культурно-педагогические?) задачи, вызовы отразятся в социальном воспитании как процессе относительно контролируемого и планомерно создания условий для *ценностной ориентации школьников* в соответствии с целями воспитательных организаций [5] как:

– задача работы с *ценностностью* нового способа видения (восприятия, мышления), его поддержки как нового основания для возможной адекватной самооценки;

– задача поддержки *ценности* операционального развития в сфере ИКТ;

– задача поддержки *ценности* умения противостоять информационному манипулированию;

– создание опыта выработки отношения к социальным и культурным эталонам, в частности к молодёжным субкультурным деятельности и практикам по критериям

потенциалов к развитию;

– создание опыта распознавания Другого и толерантного отношения к Другому, в частности связанного с ситуациями инклюзивного и эксклюзивного образования;

– создание опыта толерантного отношения к людям из различных социальных слоёв, групп;

– поддержка становления комплекса социальной и культурной идентичности («Я – кто, Я – с кем») в контексте усложняющейся социокультурной сферы.

Они, эти вызовы, эти задачи уже «стучатся в дверь», но будет ли дверь открыта? Насколько к этому готова практическая и теоретическая педагогика? Анализ идей, педагогического опыта относительно новых социокультурных явлений в контексте социального воспитания пока что невелик [См., напр.: 1; 2; 7].

Каковы возможные сценарии соотношения педагогической составляющей жизнедеятельности школы (здесь это синоним образовательной организации) и развития социокультурной ситуации?

«Арьергардный сценарий»: школа «плетётся» за социокультурными процессами, запаздывая и пытаясь не сильно отстать.

«Синергийный сценарий»: школа распознаёт, поддерживает и регулирует разворачивающиеся социокультурные процессы.

«Авангардный сценарий»: школа прогнозирует развитие социокультурных процессов и более-менее их опережает, развивает.

«Контркультурный сценарий»: школа сопротивляется нарастающим социокультурным процессам, пытается их «запретить», вывести за пределы школы.

«Сценарий стихизации»: школа не обращает внимание на развёртывающиеся социокультурные процессы и реагирует на них случайным образом.

Какие-то из этих сценариев «естественно» возникают в жизнедеятельности современных школ (например, «стихийный» и «арьергардный»), какие-то реализуются в радикальной инновационной работе (например, близок, вероятно, к «синергийному» варианту опыт Бауманского лицея Йошкар-Олы). Важней другое: какие из этих сценариев скорее реализуются и будут лидировать в перспективе? Ответ на этот вопрос невозможен без анализа массовой и инновационной

практики социального воспитания и прогнозов соответствующих тенденций.

В нашей статье затрагивается только круг социокультурных проблем, объективных задач, с которыми, по нашему мнению, социальное воспитание будет сталкиваться в ближайшие годы, десятилетия в мире. Но насколько эти вызовы, проблемы, задачи – собственно российские?

«Оптимистическое» суждение: все названные тенденции и задачи коснутся и нас. Хотя при этом сохраняются и будут актуальны собственные российские специфические практические и теоретические темы социального воспитания, такие как соотношение педагогической практики с бюрократизацией и патернализмом массового сознания, нарастанием потребительской ориентаций в молодежной культуре. «Пессимистическая» версия: нам будет не до того, не до высоких социокультурных проблем, придётся заниматься, прежде всего, более базовыми вопросами: обеспечением у детей чувства защищённости и принятия через создание хоть каких-то минимальных условий социального и психологического здоровья детей.

Библиографический список

1. *Башманова Е. Л.* Введение в педагогику социальной справедливости // Вопросы воспитания. – 2012 – №3 (12) – С. 5–13.

2. *Воропаев М. В.* Социализация в сфере информационно-коммуникативных технологий // Вопросы воспитания – 2010. – № 1 (2) – С. 79–91.

3. *Кон И. С.* Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1979. – 190 с.

4. *Кронгауз М. А.* Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Астрель, 2011. – 480 с.

5. Круглый стол на тему «Детство как социокультурный феномен» // Образовательная политика. – 2010. – №5. – С. 90–99.

6. *Мудрик А. В.* Социализация человека. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.

7. *Плешаков В. А.* Киберсоциализация человека: от НОМО SAPIENS'А до «НОМО CYBERUS'А»? // Вопросы воспитания. – 2010 №1 (2) – С. 92–97.

8. *Пэлфри Дж., Урс Г.* Дети цифровой эры. – М.: Эксмо, 2011. – 386 с.

9. *Радченко А. Ф., Попов С. В.* «Детство-2030» – опыт проведения форсайт-проекта в России // Образовательная политика. – 2010. – № 5–6. – С. 66–81.

10. *Ришар Ж-Ф.* На переломе: двадцать глобальных проблем – двадцать лет на решение. – М.: Ладомир, 2006. – 240 с.

11. *Савицкая Н.* Сенсорная школа [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ng.ru/education/2011-11-22/8_school.html (дата обращения 10.01.2013).

12. *Турчин А. В., Батин М. А.* Футурология. XXI век: бессмертие или глобальная катастрофа – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 263 с.

13. *Уотсон Р.* Файлы будущего: история следующих 50 лет. – М.: Эксмо, 2011. – 352 с.

Ромм Татьяна Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного, социального образования ФГБОУ ВПО «НГПУ», tromm@mail.ru, Новосибирск

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ ¹

Аннотация. Современное развитие общества не мыслится без развития социального потенциала человека. В связи с этим актуализируется социально-историческая миссия воспитания как социального института, поиск его возможностей по смягчению данного противоречия – в процессе социального воспитания [8; 10]. Усложнение социальности современного мира становится источником противоречивого развития современного человека; разрыв между ценностями личности и ценностями общества приводит к замедлению процессов социального развития. Это имеет особое значение для растущих поколений, поскольку отсутствие фиксируемой, принятой социально позитивной системы ценностей ведет к возрастанию степени стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности асоциальных результатов. На смену семье и школе – основным носителям социальности в традиционном и индустриальном обществах, – в постиндустриальном обществе приходят новые, такие как: информационно-коммуникационные технологии, субкультурные общности, что требует иного понимания сути управляемости/неуправляемости взаимодействия постоянно меняющегося человека с постоянно изменяющимся миром.

Ключевые слова: постиндустриальное общество, социальное воспитание

Romm Tatyana Alexandrovna

Doctor of Pedagogical sciences, Professor of the department of pedagogics and psychology of the Institute of history, humanitarian and social education at the Novosibirsk state pedagogical university, tromm@mail.ru, Novosibirsk

STRATEGIC POINTS OF SOCIAL UPBRINGING IN POSTINDUSTRIAL SOCIETY²

Abstract. The modern development of the society can't be imagined without man's social potential development. That actualizes a socio-historical mission of upbringing as a social institute and some search for the possibilities to soften this in the upbringing process [8,10]. Complication of the social world becomes a source of contradictory development of the contemporary person. A gap between values of the personality and the society results in a delay of the development process that greatly influences on growing generations because the absence of a fixed, positive and socially approved system of values comes to the increase of spontaneity of the personality value orientation and probability of asocial results. In the postindustrial society the new information and communication technologies such as subcultural communities come to take a family and school place, so it is of a great importance to fully appreciate the heart of the problem of governability/ ungovernability of interaction of the constantly changing man and the constantly changing world.

Keyword. Postindustrial society, social education.

Современное сообщество оказалось на рубеже веков не только радикально измененным, но и постоянно меняющимся. Нарождаются новые социальные группы, природа

которых неочевидна, обозначаются новые темпы и модели изменения времени, наконец, возникают новые особые среды обитания (новые типы поселений, формы транс-

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 12-06-00305а.

² Article is prepared with Russian Humanitarian Scientific Fund (RHSF) support, the project №. 12-06-00305a.

портных связей между ними), складываются новые формы социальных взаимодействий. Все это приводит к «непрозрачности», нестабильности, неустойчивому характеру социальной жизни, которая в свою очередь усиливает «феномен риска» в жизни современного человека. Последний состоит в том, что не только увеличиваются и усиливаются факторы риска, такие как: универсализация и глобализация риска; институционализация риска (появление организаций, принимающих риск в качестве собственного действия); усиление риска побочного эффекта, – но гораздо более острым становится восприятие этих факторов, обостряется и субъективное ощущение риска.

«Социальная травма» (П. Штомпка), «культурный шок» (К. Оберг), «потерянные поколения», «экзистенциальный невроз», – подобные атрибуты современной социальной жизни связаны не только с ощущением потери (друзей, статусов), отверженности, удивления и дискомфорта при осознании различий между культурами, но и сопровождаются путаницей в ценностных ориентациях, что чрезвычайно усложняет процессы социальной адаптации, социальной идентичности, социального самочувствия человека.

Противоречивость социально-психологической сферы жизнедеятельности человека становится источником противоречивого развития современного человека, в принципиально изменившемся мире безусловно изменилась ситуация развития и функционирования самого человека. Выработка стратегий поведения в ситуации неопределенности во многом зависит от особенностей ее восприятия отдельным индивидом, ее представленности в массовом сознании. Одно из наиболее значимых проявлений статусов личности в ситуации неопределенности связано с проблемами формирования социальной идентичности личности. Исследования проблем социальной идентичности и идентификации человека в изменяющемся мире (Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов, И. С. Кон, М. В. Шакурова и др.) подтверждают чрезвычайную значимость данных процессов в жизни современного человека и актуальность их различных проявлений (гендерные, возрастные, политические, религиозные, культурные, этнические и пр.). Особенно

важным представляется понимание того, что идентичность не дана индивиду изначально, как свойство, но она формируется, закрепляется, переопределяется, трансформируется, становясь отношением человека к окружающему миру. Но соглашаясь с тем, что «идентичности в общем и целом представляют собой конструкты» (С. Хантингтон), признается существование в социуме социальных, профессиональных и иных ролей, статусов и тому подобных традиций, которые индивиды застают уже имеющимися, и потому конструируют в соответствии с ними. Все это означает умножение «неопределенностей», с которыми сталкивается конкретный человек, выстраивая свою линию жизни.

Человек создает «полностью индивидуальный жизненный проект» (Ю. Хабермас), чтобы оставаться самим собой в изменчивой реальности. При этом анализ философско-антропологических концепций XX века выявляет – как основную – проблему формирования человека на основе многообразия его определений [См., напр.: 12]. Отныне человек – это не только то, кем он уже является, но и то, кем он сам себя делает и создает. Признание «понимания себя» наиболее фундаментальной структурой человеческого бытия меняет акценты в представлении о социальном способе существования, который не только задается извне, скорее коренится в понимающем отношении человека к самому себе и воспринимаемому миру. Как справедливо отмечают П. Бергер и Т. Лукман, «повседневная жизнь представляет собой реальность, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира» [1, с. 38].

В ситуации нарастания морально-политической автономии в обществе, сопровождаемой снижением роли традиции, религии, авторитета как «социальных опор», обостряется проблема личной и социальной ответственности человека за выбор и принятие решений. Отсутствие разделяемых всеми «внешних» ориентиров для социального самоопределения становится причиной «сдвига» в направлении «личностных» ценностей, связанных с индивидуальным успехом, благополучием. Это способствует формированию в общественном сознании таких характерных установок как: опора на себя, выживание любой ценой; жизнь есть игра;

планирование жизни не имеет смысла, жить надо сегодняшним днем; движение индивида по жизненной траектории определяется неведомой внешней силой (З. Бауман) и т. п.

Прямо и косвенно это актуализирует проблемы, связанные с необходимостью преодоления эгоизма и возможного антисоциального поведения. Индивидуально ориентированное поколение оказалось неготово строить нормальное гражданское общество, демонстрируя дефицит качеств, необходимых для жизни в обществе. Десоциализация подрастающего поколения, отсутствие у него навыков социально приемлемого общения рано или поздно приводит к росту в обществе негативных девиантных и аномических тенденций. В итоге личность, не обладающая развитыми навыками жизни в обществе и коллективе, испытывает затруднения и в индивидуальной самореализации, а деиндивидуализация притупляет остроту самосознания и принижает значение «Я», что в итоге приводит к снижению чувства социальной ответственности субъекта.

Особое значение это имеет для растущих поколений, поскольку отсутствие фиксируемой, принятой социально позитивной системы ценностей ведет к возрастанию степени стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности асоциальных результатов. С одной стороны взрослый мир приблизился к ребенку. С другой – отдалился, т. к. взрослые не только меньше стали заниматься детьми, но и не имеют четкой позиции в отношении детей и детства. Деформация подростково-юношеского самосознания проявляется в том, что растущий человек внутренне не готов к занятию социально-значимой позиции и осознанию своего «Я» в системе многоплановых отношений взрослых. Общество также испытывает затруднения в готовности принять его в таком качестве. Впечатление внешне полной социальной самостоятельности («внешней зрелости») все более сочетается с такими проявлениями как социальный инфантилизм и эгоизм.

Это приводит к развитию стихийных субкультурных образований зачастую с асоциальной направленностью, к тому, что дети не включены в сферу деятельности общества, отстранены от происходящего (как позитивного, так и негативного) во взрослой жизни.

Однако все более становится очевидным, что причиной негативной социализации становится не только десоциализирующее влияние различного вида контркультурных организаций (по А. В. Мудрику: криминальные, тоталитарные, квазикультовые), но сами процессы десоциализации (А. В. Мудрик) или диссоциализации (И. А. Колесникова) человека в современном обществе становятся неотъемлемым элементом личностного становления: «можно говорить о сензитивности различных жизненных этапов для «культивирования» определенных а-, анти-, диссоциальных проявлений» [7, с. 124]. Все это приводит человека в «объективно кризисное состояние» (виктимизация, по А. В. Мудрику), для преодоления которого особое значение приобретает установление смысла и значения конкретной ситуации для себя лично с минимальной опорой на социальные предопределенности и с актуализацией всего личностного ресурса.

Естественно, перед личностью встает вопрос об осознании, наращивании и использовании этого ресурса, источники которого находятся в противоречиях между общественными нормами и их личным осознанием и следованием им; между потребностями и способами их удовлетворения; между реальными внешними (идушими от общества и государства) влияниями на развитие человека и ограниченностью его внутренних установок. Разрешение данных противоречий может происходить как в условиях стихийной социализации (в семье, религиозной общине), так и в процессе воспитания. На смену семье и школе – основным носителям социальности в традиционном и индустриальном обществах – приходят новые, такие как информационно-коммуникационные технологии, субкультурные общности, что требует иного понимания сути управляемости/неуправляемости взаимодействия постоянно меняющегося человека с постоянно изменяющимся миром.

Неопределенность, в которой находится детство (А. С. Запесоцкий, Н. Л. Селиванова, Д. И. Фельдштейн и др.), сопровождается затруднениями существования системы воспитательных институтов [Подроб. см.: 3; 6; 11]. Более того, как отмечает А. В. Мудрик, в кардинально изменившихся условиях России конца XX – начала XXI в. само

воспитание «стало острой социальной проблемой, а также существенно изменилась номенклатура социальных проблем воспитания» [8, с. 51].

В первую очередь изменения касаются функций воспитания, обеспечивающих его роль и место относительно общества и человека. В многочисленных работах, посвященных проблемам современного воспитания, обозначена задача формирования у каждого человека чувства высокой ответственности за судьбы человечества, «осознание того, что наше поколение – первое, от которого зависит, будет ли Земля обитаемой впредь. Если общественное движение не создаст основу для далеко идущих преобразований, мы можем оказаться не в состоянии преодолеть тенденции, которые подорвут будущее наших детей» [2, с. 12]. Кроме того, в дополнение (противовес) материалистическим потребностям (таким как стабильность, обеспеченность, карьера, потребление) признается необходимость развития потребности в ценностях, нормах, смысле, которые можно назвать «постматериалистическими». На смену былому господству таких добродетелей, как прилежание, любовь к порядку, основательность, точность и квалифицированность значительно возрастает потребность в человечности, воображении, спонтанности, эмоциональности, теплоте и нежности.

Однако, данные, приводимые в статистических и документальных источниках, в СМИ, свидетельствуют о широком распространении социального сиротства, детского нищенства, ранней коммерциализации подростков, семейного насилия, агрессивного поведения подростков, детской и подростковой преступности, раннего алкоголизма, наркомании и токсикомании и других явлениях свидетельствующих о «дегуманизации и дегуманитаризации жизни» (И. А. Колесникова), ставя под вопрос декларативные установки общества о воспитании новых поколений в гуманистическом русле. Не случайно, что на этом фоне развиваются как индивидуально-личностные процессы, затрудняющие процессы понимания происходящего на уровне эмоций и чувств и адекватного реагирования на уровне осмысления и поведения, так и социальные: например, жесткое обращение педагогов в

воспитательных организациях (буллинг). Все это создает основания для развития диссоциального воспитания (А. В. Мудрик, М. В. Воропаев) или диссоциализирующего воспитания (И. А. Колесникова) как части социальной и педагогической реальности, которое вполне успешно (зачастую используя уже сложившийся арсенал средств) подменяет собой воспитательную деятельность семьи, школы и других институтов социального воспитания [7; 8].

Полисубъектность социализации приводит к полисубъектности воспитания, создавая основу для развития социального, религиозного, семейного, коррекционного и диссоциального воспитания, которые существенно различаются по целям, содержанию, средствам, формам. Появление новых субъектов воспитательной деятельности (церковь, субкультурные организации), изменение в стратегии и тактике решения воспитательных задач традиционных субъектов (школа, семья) изменяет характер воспитательной практики. И самые значительные изменения происходят с традиционным субъектом воспитания – с семьей.

Прежде всего, необходимо признать, что при бурном темпе социального развития семья «не успевает» за его ходом. Родительская позиция при таких условиях быстро устаревает, нарушая процесс межпоколенных трансляций норм и представлений о жизни общества. В таких случаях родителям, которые хотят видеть своего взрослеющего ребенка успешным, зачастую уже недостаточно просто передать ему накопленный опыт – у них просто нет опыта жизни в новых условиях. В то же время очень сложно предположить, какие ценности и стандарты поведения будут адекватны завтрашнему дню, еще труднее передать ребенку те ценностно-нормативные модели, которым не следуешь сам и не всегда можешь полностью принять (Е. П. Авдеевская, Т. А. Араканцева). Нечеткость и расплывчатость образа нового социального мира, которые присущи родителям, осложняют формирование адекватного представления об этом мире у ребенка.

Общепризнано изменение структуры семьи. Увеличение доли неполных семей (с одним родителем) – очевидный признак ослабления институтов брака и семьи (в

крупных городах западноевропейских стран от пятой части до половины всех учащихся общеобразовательных школ представляют неполные семьи; в США в начале 1990-х годов около 19% школьников проживали в неполных семьях; в Российской Федерации такая доля колеблется по регионам от 6 до 22%). Эта тенденция ведет к социальной и личностно-психологической автономизации детей подросткового возраста, к усилению неформальных (не контролируемых семьей и школой) факторов социализации детей. Тем самым серьезно усиливается значимость институтов социального воспитания (школы и т. п.) в плане формирования ценностной системы растущего человека. Одновременно это означает уменьшение социальных ресурсов семьи в плане традиционной социализации подрастающего поколения, рост и усложнение ответственности родителей за обеспечение социализации и ее результаты.

Как следствие: взаимоотношения семьи с другими социальными институтами постепенно сводятся к дальнейшему сосредоточению функций социализации вне семьи. Однако значимость эмоционально-психологических состояний, присущих семье как группе и имеющих влияние на социализацию каждого члена семьи, постоянно и постепенно увеличивается. Но реализация «эмоционального ресурса семьи» происходит также в достаточно противоречивой ситуации. С одной стороны, мера взаимопонимания, доверия, терпимости, откровенной коммуникации, составляющие стиль семейных отношений – вот главное условие существования семьи сегодня. С другой, в большинстве семей исчезло третье поколение (дедушки и бабушки), традиционно выполнявшее прежде крайне важные социальные и культурные функции в отношении детей (психологической рекреации, безопасности и опеки, социальной и бытовой поддержки, общения, передачи трудового и социального опыта, художественного воспитания и др.). Постепенное исчезновение разнообразия межличностных отношений, привносимых всеми родственниками в семью, затрудняет возможность реализации открытой позитивной коммуникации, задействования потенциала эмоционально-межличностных отношений.

В развитии инфраструктуры воспитания все большее влияние начинают играть явления, связанные с информационными носителями, в том числе – сетевые общества (М. Кастельс, П. Бурдьё, Ж. Делез и др.) как результат сетевого общения. Если носителем социальности традиционно выступала семья, школа, группа сверстников, то в современном обществе – Социальная сеть, которая динамична, анонимна, виртуальна, аморфна, безответственна, но при этом выполняет большое число замещающих функций: досуга, образования, общения, поддержки, релаксации и даже определенных форм социальной активности. Складывается явление, которое в литературе определяется как «сетевая социализация» [4; 5; 9; 11]. Последствия последней пока неочевидны ни с точки зрения общественных процессов, ни – с позиций общего, возрастного, и социального развития.

Есть наблюдения того, что участники сетевых сообществ в большей степени индивидуалистичны, конфликтны, социально инфантильны и уязвимы и др. По мнению ряда ученых, увеличение плотности информационных потоков, виртуализация образовательного пространства приводит на уровне восприятия к изменению размеров и форм мира, т. е. к смене психосоматической нормы, появлению новых способностей к информационному развитию. Информационно-коммуникационные среды и глобальные сети становятся агентом десоциализации подростка. Но, становясь частью социальной реальности, возможности «сетевой социализации» могут и должны быть включены в процессы, связанные с воспитанием растущего человека (Подроб. см.: Д. В. Григорьев, М. В. Воропаев, В. А. Плешаков и др.).

Таким образом, многозначность и неисчерпаемость социальной и педагогической реальности, в которой осуществляется современное воспитание, с неотвратимостью сказывается на процессах «идентификации» самого воспитания среди других, связанных с проблемами развития и формирования человека (социализация, образование, обучение), что приводит к затруднениям целеполагания воспитания, определении ценностно-смысловых координат его содержания, и соответственно – проблематич-

ности единства различных субъектов воспитания и создаваемого этими субъектами широкого воспитательного пространства с различными полюсами.

Библиографический список

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. – М.: Моск. филос. фонд; Academia-Центр; Медиум, 1995. – 323 с.
2. Браун Л. Р., Вольф Э. К. Авторское предисловие // Мир восьмидесятых годов: Сб. обзор. ст. из ежегодников. – М.: Прогресс, 1989. – С 8–12.
3. Взаимосвязь теории и практики воспитания в ситуации парадигмального сдвига – основа развития воспитательного потенциала учителя / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М.: Тверь, 2010. – 158 с.
4. Воронаев М. В. Социализация в сфере информационно-коммуникативных технологий. – Вопросы воспитания. – 2010. – № 1(2). – С. 85–91.
5. Григорьев Д. В. Воспитание в сети событий / «Воспитательная работа в школе». – 2006 – №6. – С. 49–58.
6. Запесоцкий А. С. Проблемы деятельности институтов социализации в современной России // Педагогика. – 2011. – №. 9. – С. 16–19.
7. Колесникова И. А. Об устройстве и механизмах диссоциального воспитания // Вопросы воспитания. – 2010. – № 4 (5). – С. 124–137.
8. Мудрик А. В. Подходы к воспитанию – взгляд с высоты птичьего полета // Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 50–56.
9. Плешаков В. А., Федоркина А. П. Формирование образа мира в контексте развития современных информационных процессов – Мир психологии. – 2009. – № 4. – С. 86–99.
10. Ромм Т. А. Социальное воспитание – ресурс развития социальности в человеке // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 2. – С. 11–15.
11. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 47–56.
12. Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie / Hrsg. J. Petersen und G. B. Reinert. – Donauwörth, 1994. – 312 s.

Плешаков Владимир Андреевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», dionis-v@yandex.ru, Москва

Воинова Ольга Игоревна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математических дисциплин горно-технологического факультета ФГБОУ ВПО «Норильский индустриальный институт», vo-nor@yandex.ru, Норильск

Плешакова Ксения Анатольевна

Соискатель кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», d21215411@yandex.ru, Москва

**ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В XXI ВЕКЕ:
О РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ В. А. СЛАСТЁНИНА И А. В. МУДРИКА
В КИБЕРПЕДАГОГИКЕ**

Аннотация. В статье актуализируется необходимость рассмотрения понятий «социальное воспитание», «киберонтология» и «киберпедагогика» с позиции идей выдающихся российских педагогов В. А. Сластенина и А. В. Мудрика. Дается определение социального воспитания в контексте киберсоциализации как многогранного процесса приобретения в киберпространстве влияющего на личность дифференцируемого опыта системных и внесистемных отношений и взаимодействия человека и общества, детерминированного определенными психовозрастным и социальным статусами. Утверждается, что киберонтология, как инновационная сфера современного человекознания, претендует на роль новой актуальной философии жизнедеятельности человека. Обосновывается актуальность инновационной отрасли психолого-педагогической мысли – киберпедагогике, обосновывающей специально организованную целенаправленную и систематическую деятельность по кибервоспитанию, киберобучению и киберобразованию современного человека в процессе его киберсоциализации средствами современных информационно-коммуникационных, электронных, цифровых, компьютерных и образовательных технологий.

Ключевые слова: социальное воспитание, В. А. Сластенин, А. В. Мудрик, киберпедагогика, киберонтология, киберсоциализация.

Pleshakov Vladimir Andreyevich

Candidate of education, principle lecturer at the department of social pedagogics and psychology of the faculty of pedagogics and psychology at Moscow State Pedagogical University, dionis-v@yandex.ru, Moscow

Voinova Olga Igorevna

Candidate of education, principle lecturer at the department of physics and mathematics of the mining-technological faculty at Norilsk Industrial Institute, vo-nor@yandex.ru, Norilsk

Pieshakova Kseniya Anatoliyevna

Competitor at the department of social pedagogics and psychology of the faculty of pedagogics and psychology at Moscow State Pedagogical University, d21215411@yandex.ru, Moscow

**THE TRANSFORMATION OF THE SOCIAL UPBRINGING IN THE
XXI CENTURY: ABOUT THE REALISATION OF THE IDEAS
OF V. A. SLASTYONIN AND A. V. MUDRIC IN CYBERPEDAGOGICS**

Annotation. In the article there is actualized the necessity of decision of the notions «social upbringing», «cyberontology», and «cyberpedagogics» from the point of view of the ideas of the

outstanding Russian pedagogues V. A. Slastyonin and A. V. Mudric. There is the definition of the social upbringing in the context of cybersocialization as a many-sided process of applying a differentiated experience influencing a personality in the cyberspace in the process of systematic and non-systematic relations and intercourse of a person and the society, determined by a certain psycho-aged and social statuses. There is stated that cyberontology as a new sphere of the modern science about man, pretends to become an actual philosophy of a person's life and activity. There is based the actuality of the new field of psycho-pedagogics — cyberontology basing a specially organized, purposeful and systematic activity in cyberupbringing, cyberteaching and cybereducation of a modern person in the process of his/her cybersocialisation by the means of modern information, communication, electronic, digital, computer and teaching technologies.

Keywords: social upbringing, V. A. Slastyonin, A. V. Mudric, cyberpedagogics, cyberontology, cybersocialization.

По словам выдающегося педагога XX столетия В. А. Сластёнина отечественная высшая школа призвана развивать личность гражданина, искренне озабоченного судьбой России, человека гуманистической духовно-нравственной ориентации, владеющего современным антропологическим знанием, понимающего людей и умеющего с ними работать, специалиста в одной из областей науки, способного видеть ее в системе современного знания и культурной практики [10], т. е. *социально воспитанного*.

А. В. Мудрик определяет социальное воспитание как неотъемлемую и самодостаточную часть комплексного феномена воспитания (относительно социально-контролируемой социализации). Оно представляет собой возвращение человека в специально созданных воспитательных организациях (от домов ребенка, яслей и детских садов до школ, учреждений дополнительного образования, вузов, центров социальной помощи и пр.), а также во многих организациях, для которых функция воспитания не является ведущей, а нередко имеет латентный характер (в армейских подразделениях, политических партиях, многих корпорациях и пр.) и осуществляется в процессе планомерного создания условий для относительно целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации личности [3].

Может ли социальное воспитание осуществляться в рамках киберсоциализации человека? С нашей точки зрения, может и тому есть фундаментальные предпосылки нашего – XXI – века.

Классическое социальное воспитание и социальное воспитание в контексте киберсоциализации (появившееся относительно недавно, но стабильно нарастающее свои

темпы в континууме киберпространства) взаимосвязаны, могут успешно дополнять друг друга, при определенных условиях даже подменять/квазизаменять друг друга (такими условиями могут быть, например, проживание в отдаленном регионе; наличие инвалидности как юридического статуса при ограниченных и/или особых возможностях; период болезни человека, когда временно изменяются привычные условия жизнедеятельности и т. д. и т. п.); но в целом они неравнозначны, и – ни при каких условиях – не должны рассматриваться как полноценные и самодостаточные альтернативы друг другу.

Социальное воспитание в контексте киберсоциализации личности в XXI в. – мощный социализирующий вектор формирования современной социально активной жизненной позиции и смысловых ориентаций человека, развития его социальных сил и потенций, возвращения у него социальных целей, норм и ценностей, привития ему социальных чувств и эмоций. В процессе социального воспитания в контексте киберсоциализации становится возможно усвоение соответствующих знаний, формирование на их основе социальных умений и навыков (среди наиболее значимых – умение взаимодействовать с социальной средой киберпространства), становление социальных идеалов в процессе жизнедеятельности в киберпространстве. Чрезвычайно важно понимать, что эти социальные знания, умения и навыки, цели и ценности, чувства и эмоции, зачастую стихийно формирующиеся в процессе киберсоциализации личности, могут быть как позитивными (просоциальными), так и негативными (анти-социальными).

Социальное воспитание в контексте киберсоциализации нам кажется целесообразным определить как *многогранный процесс*

приобретения в киберпространстве влияющего на личность дифференцируемого опыта системных и внесистемных отношений (целенаправленных и спонтанных) и взаимодействия (организованного и стихийного) человека и общества, детерминированный определенными (на данный момент жизнедеятельности) психовозрастным и социальными статусами [6]. При этом, психовозрастной статус личности мы рассматриваем как качественно-количественное соотношение биологического и психологического возрастов человека, модифицирующееся в процессе его социализации под воздействием социализирующей среды на личностном, интроиндивидуальном, интериндивидуальном и субличностном уровнях [4; 7].

Мы считаем, что общая и главная цель социального воспитания в контексте киберсоциализации – это подготовка человека конкретного психовозрастного и социального статуса к относительно целенаправленному позитивному развитию, а также духовно-нравственно ориентированной и мобильной жизнедеятельности (устойчивой, исходя из интериоризированной личностью просоциальной системы норм и ценностей и, одновременно, гибкой, пластичной, креативной) в определенных условиях социализирующей среды киберпространства. Непосредственные задачи социального воспитания в контексте киберсоциализации зависят от социокультурных, экономических, политических, духовных, религиозно-конфессиональных, психовозрастных, гендерных, наконец, киберонтологических и прочих условий конкретной социализирующей среды.

Собственно, киберонтология, зарождающаяся как инновационная сфера современного человекознания, претендует, с нашей точки зрения, на роль новой актуальной философии жизнедеятельности человека, ставшего в XXI веке «Номо Cyberus'ом», в киберпространстве [1; 2].

Киберонтология есть бытие и/или жизнедеятельность человека в киберреальности (наиболее ярко представленной сейчас виртуальными мирами компьютерных и приставочных игр, а также киберпространством интернет-среды), детерминированное уровнем развития самосознания и мотивационно-потребностной сферой личности, а также комплексом объективных и субъек-

тивных микро-, макро-, мезо- и мегафакторов социализирующей среды [2, с. 135].

Конкретные средства социального воспитания в контексте киберсоциализации обуславливаются современным общественно-экономическим строем государства и уровнем развития общества (его культурой, идеологией, моралью), а главное, возможностями распространения и доступности информационно-коммуникационных, электронных, компьютерных и цифровых технологий современного киберпространства (особенно, всемирной глобальной сети Интернет).

Безусловно, задачи и средства социального воспитания в контексте киберсоциализации будут существенно различаться для детей и взрослых разных возрастов, исходя из приобретенного ими опыта взаимодействия и отношений с другими людьми, как в специально созданных воспитательных организациях, так и в остальных организациях, благодаря их латентно-воспитательному эффекту, а также, непосредственно, в киберпространстве.

Достижение выше обозначенной цели, корректная и точная постановка конкретных задач социального воспитания в процессе киберсоциализации человека, с последующим их решением адекватными средствами, становятся возможными за счет планомерного создания условий для относительно целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации личности, в результате образования человека средствами киберпедагогики.

Известно, что непрерывное образование имеет своей целью наиболее полное удовлетворение образовательных потребностей личности, которые являются как выражением ее стремления к наиболее полной самореализации, так и приспособлением к условиям быстро меняющегося мира. Человек сам становится активным участником образовательного процесса. Развитие системы непрерывного образования обуславливает необходимость создания условий для формирования гибких образовательных траекторий, что обеспечит реакцию системы образования на динамично изменяющиеся потребности личности, общества, экономики.

Вместе с тем, образование в меняющемся обществе ставит перед информационными и

коммуникационными, электронными, цифровыми и компьютерными технологиями некоторые общие задачи удовлетворения крупномасштабных образовательных потребностей, порожденных социально-экономическим развитием. Дело в том, что на рубеже XX-XXI вв. фактически впервые в истории развития общества информация и научное знание становятся не просто средствами его совершенствования, а главными продуктами его экономической деятельности. Более того, информация и знания представляют собой основные активы и продукцию информационного общества, от которых непосредственно зависит его дальнейшее благосостояние и социальное развитие. Важно отметить, что информационные и коммуникационные, электронные, цифровые и компьютерные технологии являются наиболее важной составляющей этого развития. Как перечисленные выше технологии, так и информационное общество в целом непосредственно заняты созданием, приобретением, распределением, распространением и передачей информации и знаний. Эти технологии служат средством предоставления доступа к обучению и способом обеспечения непрерывности этого процесса, что необходимо для успешного вовлечения всех групп населения в информационное общество.

Важно отметить, что уже в процессе зарождения и развития информационного общества ключевое значение приобретают проблемы, связанные с организацией образовательного процесса. Само по себе развитие современных информационных и коммуникационных, электронных, цифровых и компьютерных технологий порождает среду, которую характеризуют стремительные и непрерывные изменения. Сегодняшняя скорость и масштаб перемен ломают традиционные рамки представления об исторических ступенях развития. Впервые в истории нашей цивилизации поколения идей и продуктов человеческой деятельности сменяют друг друга быстрее, чем поколения людей. Даже в сфере частной жизни перемены вытесняют непрерывность и стабильность. Более того, изменчивость обнаруживает себя через многообразие, не имеющее аналогов в прошлом и ведущее к невозможности определить нашу эпоху с помощью одного-един-

ственного научного, технологического открытия или социального явления. Подобная среда требует принципиально нового подхода к процессу образования. Мы считаем, что для современного человека любого возраста становится актуальна такая инновационная отрасль психолого-педагогической мысли, как киберпедагогика, *научно обосновывающая специально организованную целенаправленную и систематическую деятельность по кибервоспитанию, киберобучению и киберобразованию современного человека в процессе его киберсоциализации средствами современных информационно-коммуникационных, электронных, цифровых, компьютерных и образовательных технологий* [5; 6; 8].

Мы считаем, что одной из главных актуальных задач (которая, судя по всему, по силам современным социальным и психолого-педагогическим наукам) должна стать задача создания безопасных условий для формирования культуры киберсоциализации личности, а также оптимальное (в зависимости от возраста, социального статуса человека и т. п.) сопровождение этого процесса и своевременная адекватная помощь (при необходимости) человеку. Возможно, именно эта задача должна стать основной целью киберпедагогики и наиболее развитой ее практики – медиаобразования.

Человек сегодня нуждается не только в новых практических навыках и теоретических знаниях, но и в способности постоянно совершенствовать эти знания и навыки. Другими словами, человечеству необходимо усвоить и всячески развивать культуру непрерывного обучения в течение всей жизни. Новые технологии разрушают рамки традиционного образовательного процесса. Использование ресурсов киберпространства с воспитательно-образовательными целями не может полностью компенсировать недостатки и заменить достоинства традиционной системы образования. Не все и не всегда имеют доступ к информационным ресурсам по разным объективным причинам (например, низкие доходы, отсутствие Интернета в населенном пункте, невысокая культура киберсоциализации и т. д.).

Эти обстоятельства, вкупе с современными требованиями мирового сообщества, формирующиеся в результате использова-

ния передовых информационных и коммуникационных, электронных, цифровых и компьютерных технологий и моделей жизнедеятельности в киберпространстве, порождают необходимость в более высоком уровне грамотности, соответствующем запросам информационного общества. Новый уровень грамотности требует создания принципиально новой технологии приобретения научных знаний, новых педагогических подходов к преподаванию и усвоению знаний, модернизации курсов обучения и методик преподавания. Они должны способствовать активизации интеллекта учащихся, формированию творческих и умственных способностей, развитию целостного мировоззрения личности, позволяющего ей занять прочное положение в информационном обществе. Таким образом, ошибочно было бы думать, что применение новых технологий автоматически повысит качество образования само по себе. Для эффективного использования их возможностей специалистам в сфере образования необходимо развивать, исследовать и активно применять знания киберпсихологии и киберпедагогике.

Однако всегда нужно помнить, что, несмотря на всё многообразие источников информации и образовательных технологий, призванных трансформировать информацию в знания, существует только один путь превращения знаний в образование: это превращение совершается в сознании человека. При этом происходит чрезвычайно интересное взаимодействие человека с киберпространством. Реалии нашей жизни в информационном обществе таковы, что именно в результате этого взаимодействия рождается и развивается личность человека XXI века... Это позволяет нам утверждать, что нет двух одинаковых образований, что каждое образование, возникающее в результате такого взаимодействия, отличается тем же своеобразием, что и отдельная личность, поскольку каждый человек уникален.

Утверждение приоритета личности можно считать основным результатом социально-культурного развития XX века.

Приоритет личности, не смотря ни на что, следует считать основным императивом XXI века! По словам В. А. Сластенина, при всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, про-

блемных, модульных и других – реализация ведущих педагогических функций остается за учителем! Утверждая учителя в роли ключевой фигуры образования, рассматривая его как творца педагогического процесса, В. А. Сластенин пишет: *«Учитель – непосредственная производительная сила общества. Он осуществляет важнейшую социальную функцию – духовное воспроизводство человека, а значит и общества. Учитель – не только профессия, суть которой транслировать знания. Это высокая миссия, предназначение которой – сотворение личности, утверждение человека в человеке»* [9, с. 48]. Вслед за В. А. Сластениным, подчеркнувшим ориентацию учителя, как носителя высшего знания, на школу завтрашнего дня, на определенный запас опережения, можно с уверенностью утверждать, что современный завершённый образ педагога должен сопровождаться высокой информационной культурой и киберкомпетентностью, раскрывающейся в совокупности киберкомпетенций. В связи с этим, на сегодняшний день необычайную актуальность приобретает его профессиональное саморазвитие и самообразование.

Таким образом, в XXI веке киберпространство берет на себя функции многих традиционных институтов социализации, при этом, однако, не освобождая их от социализирующего влияния, а, наоборот, повышая требования к уровню технических ресурсов, психолого-педагогической подготовке кадров и их киберкомпетентности.

Библиографический список

1. Воинова О. И. Образование как онтологическая категория // Научный поиск / Научный журнал, специальный выпуск, Материалы международной заочной научно-практической конференции «Инновации и современные технологии в системе образования» / Шуйский гос. пед. ун-т, Шуйск – 2012. – №4.1. – 88с. – С. 22–23.
2. Воинова О. И., Плешаков В. А. Киберонтологический подход в образовании: монография / под ред. В. А. Плешакова; Норильский индустр. ин-т. – Норильск: НИИ, 2012. – 244 с.
3. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.
4. Плешаков В. А. К вопросу об определении понятия «психовозрастной статус личности» // Актуальные проблемы профессионально-педаго-

гического образования: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 11 / под ред. доктора педагогических наук, профессора Е. А. Левановой. – Калининград: Балтийский институт экономики и финансов, 2001. – С. 51–55.

5. Плешаков В. А. О киберсоциализации человека и необходимости разработки инновационной отрасли психолого-педагогической мысли – киберпедагогики // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования. Межвуз. сб. науч. тр. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта – Вып. 25. – 2009. – С. 129–133.

6. Плешаков В. А. Теория киберсоциализации человека. / под общ. ред. чл. –корр. РАО, д. п. н., проф. А. В. Мудрика. – М.: МПГУ; «Ното Cyberus», 2011. – 400 с.

7. Плешаков В. А. Теория психовозрастного статуса личности и технология его развития в кон-

тексте профессиональной подготовки педагога-психолога. – М.: Издатель Воробьев, 2010. – 284 с.

8. Плешаков В. А. Киберсоциализация человека и интегративные тенденции киберпедагогики // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В. А. Сластенина. 16–17 сентября 2010 г., Москва, МПГУ: В 2-х ч. – Ч. I. – М.: МАНПО, 2010. – С. 613–617.

9. Сластенин В. А. Педагогическое образование: вызовы XXI века. Доклад на международной научно-практической конференции «Педагогическое образование: вызовы XXI века», Москва, 16–17 сентября 2010 г. – М., 2010. – 48 с.

10. СЛАСТЕНИН. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

Барканова Ольга Владимировна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, barkanova@inbox.ru, Красноярск.

Петрищев Владимир Иннокентьевич

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

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ¹

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями адаптации младших школьников из семей мигрантов к поликультурному образовательному пространству российской школы, на которой лежит огромная ответственность в адаптации и социализации детей коренного населения и детей-мигрантов, чтобы помочь им успешно адаптироваться к окружающей среде. Проведено эмпирическое исследование в ряде школ г. Красноярск и г. Сосновоборск Красноярского края по выявлению социально-психологической адаптации младших школьников-мигрантов. На основании выдвинутой гипотезы была проведена проверка уровня социализированности детей из мигрантских и российских семей. Результаты исследования, представленных в статье, подтвердили, что уровень социализированности детей из российских семей выше. Дети-мигрантов, к сожалению, имеют более низкий уровень социализированности, менее адекватную самооценку и более высокий уровень тревожности. Авторы статьи рекомендуют проведение коррекционной работы с детьми из мигрантских семей, направленной на формирование адекватной самооценки и повышение общего уровня коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: социализация, социально-психологическая адаптация, поликультурное образовательное пространство, дети младшего школьного возраста из семей мигрантов, тревожность, самооценка

Olga Vladimirovna Barkanova

Candidate of Psychological Sciences, associate professor at the Chair of Foreign Languages at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev barkanova@inbox.ru, Krasnoyarsk

Vladimir Innokentievich Petrishchev

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Head of the Chair of Foreign Languages at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, vpetrichchev@hotmail.com, Krasnoyarsk

PECULIARITIES OF SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN FROM MIGRANT FAMILIES²

Abstract. The article deals with the issues connected with the peculiarities of adaptation of junior migrant school children to the polycultural educational environment of schools in Russia which carry responsibility for the adaptation and socialization of Russian and migrant children. The study was conducted in a number of schools in Krasnoyarsk and Sosnovoborsk in Krasnoyarsk region to find out socio-psychological adaptation of junior migrant school children. On the basis of the formed hypothesis the level of socialization of Russian children was higher. Unfortunately migrant children have got less level of socialization, less adequate self-esteem and higher level of anxiety. Authors of the article recommend to conduct correction work with migrant children to form adequate self-appraisal and increase general level of communicative competency.

Keywords: socialization, socio-psychological adaptation polycultural educational environment, junior migrant school children, anxiety, self-esteem

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы стратегического развития КГПУ им. В. П. Астафьева, проект №06/12

² Article is prepared with financial support of the Program of strategic development of KGPU named after V.P. Astafyev, the project No. 06/12

Последние несколько лет в Красноярском крае наблюдаются довольно значительные потоки мигрантов из стран бывшего СНГ, Китая и Северной Кореи. Не удивительно, ведь Красноярский край является стабильным в социально-экономическом отношении регионом. Поэтому мигранты охотно едут в Красноярский край и предлагают местным рынкам труда свои зачастую не всегда высококвалифицированные руки и головы.

С одной стороны, по утверждению А. Я. Макарова, «усиливающаяся миграция привела к появлению социальных проблем детей мигрантов, испытывающих огромные материальные, психологические и образовательные трудности в адаптации к иной среде и культуре. Миграция отзывается эхом сразу во многих сферах жизни принимающей страны: экономической, политической, культурной, в области межгрупповых отношений, и в образовательном пространстве» [6].

С другой стороны, миграция не является исключительным злом: в ситуации быстрого старения населения большинства европейских стран она дает шанс на сохранение возрастного, и, следовательно, экономического баланса в обществе [9; 12]. В последнее время это правило становится применимым и к России.

Сегодня становится очевидным, что миграционная политика в России, отличавшаяся фрагментарностью и отсутствием развитого менеджмента, постепенно приобретает цивилизованное лицо. Хотя опыт выстраивания миграционной политики в России незначителен по сравнению с другими развитыми странами Запада и зачастую противоречив, тем не менее, государство стало более оперативно анализировать проблемы, связанные с мигрантами и принимать конкретные решения по ним в быстро меняющихся российских условиях.

Известно, что включение мигрантов в принимающее сообщество зачастую затруднено из-за культурной дистанции между мигрантами и коренными жителями (незнание языка, культуры, непонимание поведения местных жителей, ценностей общества и т. п.). Мигранты приносят с собой особую культуру, которая воспринимается большинством в обществе как чужеродная и ассоциируется, в первую очередь, с языковыми и образовательными проблемами.

Безусловно, наряду с семьей, огромную роль в адаптации и социализации ребенка-мигранта отводят общеобразовательной школе, справедливо считая, что на ней лежит часть общей ответственности за помощь в успешной адаптации ее учащихся к окружающей среде, ибо успех в этом направлении окажет влияние на достижение более специфических целей в образовании и в жизни каждого индивида.

Таким образом, современная российская школа является полиэтнической, ее отличительными чертами можно считать многонациональный состав школы в целом и классов, в частности, разный уровень владения учащимися русским языком, разный уровень общей культуры. Для российских общеобразовательных школ, где численность детей из семей мигрантов составляет более половины от общего количества учащихся, задача социализации мигрантской молодежи стала решающей и требует серьезного внимания и незамедлительной помощи специалистов в данной области.

В силу возрастнo-психологических особенностей адаптация детей будет протекать успешнее (быстрее и безболезненнее), если миграция происходит в детском возрасте (дошкольном и младшем школьном), и при этом с самого начала осуществляется психолого-педагогическое сопровождение таких детей [1; 2; 5; 8–11]. Исходя из этого, нами было организовано и проведено исследование особенностей социализации детей младшего школьного возраста из семей мигрантов. Задачами исследования стали диагностика особенностей социализации детей младшего школьного возраста из семей мигрантов по сравнению с детьми из российских семей, а также составление рекомендаций для педагогов по оказанию психолого-педагогической помощи детям мигрантов [1; 3; 4; 11].

На основе проведенного анализа научной литературы социализация в нашем исследовании рассматривается как социально-психологическая адаптация, проявляющаяся на поведенческом (социальном) и внутриличностном (собственно психологическом) уровнях [3; 7]. Теоретический анализ позволил выделить ряд значимых критериев оценки уровня социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста:

– на поведенческом уровне: уровень социальной активности, автономности, воспитанности и социализированности, особенно в ситуациях школьного общения (поскольку учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте);

– на психологическом уровне: эмоциональное и личностное благополучие, составляющие «адаптационный потенциал» личности и оцениваемые в нашем исследовании через уровень самооценки и тревожности ребенка. Эмпирическое исследование проведено в марте-июне 2012 года на базе МБОУ СОШ №150 г. Красноярска и МБОУ СОШ №4 г. Сосновоборска Красноярского края [4]. В исследовании принимали участие учащиеся в возрасте 8-9 лет, из них:

– 28 детей мигрантов (представители из семей трудовых мигрантов, приехавших в Сибирь из Киргизии, Таджикистана, Азербайджана и Армении и проживающих здесь в пределах 2-3-х лет).

– 28 детей из российских семей, проживающих в г. Красноярске с самого рождения.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение, что уровень социально-психологической адаптации у младших школьников из семей мигрантов значимо ниже, чем у детей из российских семей. В частности, дети из семей мигрантов менее социализированы, имеют менее адекватную самооценку и более высокий уровень тревожности по сравнению с детьми из российских семей.

Для реализации диагностической задачи и проверки гипотезы были использованы

следующие исследовательские методики:

1) методика для изучения социализированности личности учащегося М. И. Рожкова, позволяющая выявить уровень социализации личности ребенка по показателям социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности;

2) детский тест тревожности М. Дорки, В. Амен;

3) методика диагностики самооценки и уровня притязаний Т. В. Дембо-С. Я. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан (исследовался только показатель самооценки ребенка).

С целью выявления достоверности различий использовался непараметрический метод сравнения независимых выборок – U-критерий Манна-Уитни.

В результате проведенного исследования нами были выявлены значимые различия особенностей социально-психологической адаптации детей мигрантов и детей из российских семей. Результаты по методике для изучения социализированности личности учащихся М. И. Рожкова в процентах от общей выборки представлены в Таблице 1 и на Рисунках 1, 2.

Из Таблицы 1 и Рисунков 1, 2 видно, что в целом уровень социализированности детей из российских семей выше, чем детей мигрантов. В частности, статистически значимыми являются различия по трем показателям социализированности: социальной адаптированности, социальной активности и нравственности личности учащихся. Боль-

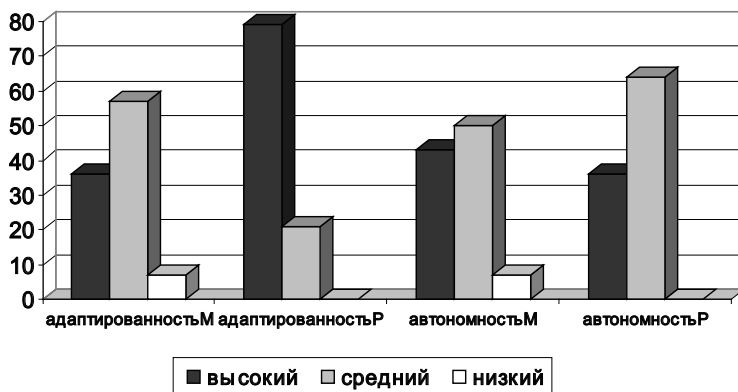


Рисунок 1 – Уровень социальной адаптированности и автономности личности учащегося, в % (М – дети мигрантов, Р – дети из российских семей)

Таблица 1 – Уровень социализированности личности учащихся, в %

показатели \ уровень	Дети мигрантов			Дети из российских семей		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
социальная адаптированность	36	57	7	79	21	0
автономность	43	50	7	36	64	0
социальная активность	43	50	7	71	29	0
нравственность	29	64	7	86	14	0

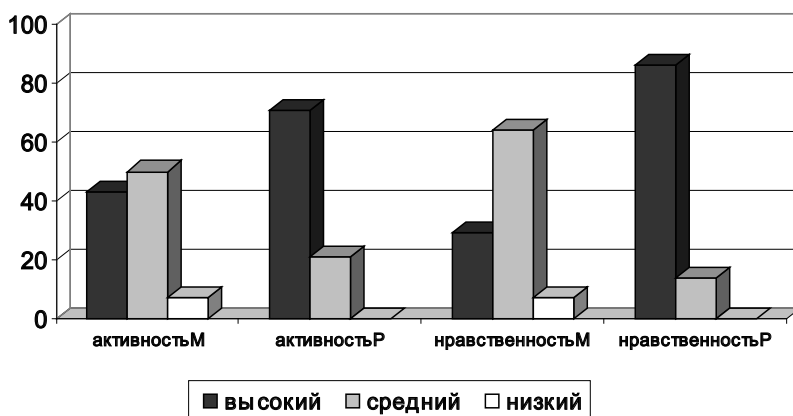


Рисунок 2 – Уровень социальной активности и нравственности личности учащегося, в %
(М – дети мигрантов, Р – дети из российских семей)

шинство детей из российских семей (71-86% опрошенных) демонстрируют высокий уровень развития социальных качеств. Они ответственны и целеустремленны в общественных делах и поручениях, для них значимы социальные достижения, похвала и оценка товарищей и взрослых (учителя, родителей), они стараются делать добрые дела, помогать окружающим, защищать слабых и обижаемых, умеют прощать и сопереживать другим, стараются дружить со сверстниками. Среди детей мигрантов таких около трети (29-43% опрошенных), а чуть более половины детей (50-64%) демонстрируют средний уровень развития социальных качеств. Низкий уровень социализированности личности был выявлен лишь среди 7% детей мигрантов, а среди детей из российских семей не был диагностирован совсем.

Все эти различия объясняются, на наш взгляд, разным культурным уровнем и содержанием фоновых знаний школьников: у

детей мигрантов вполне вероятно привиты иные представления о том, что такое хорошо, и что такое плохо, а их социальная активность ограничена недостаточной языковой и коммуникативной компетентностью. Соответственно, уровень их социальной адаптированности и социализированности в целом ниже, по сравнению с детьми из российских семей.

Расчет индекса тревожности по результатам анализа ситуаций теста М. Дорки, В. Амен показал (Таблица 2, Рисунок 3), что чуть более половины детей-мигрантов (57%) и лишь 14% детей из российских семей имеют высокий уровень тревожности. В процессе исследования дети с высокими показателями тревожности проявляли беспокойство, неуверенность в себе, в правильности своих ответов. Их интересовало, что и как отвечали другие дети; они проявляли вредные привычки невротического характера – кусали ногти, качали ногой, покусывали нижнюю губу и т. п.

Таблица 2 – Индекс тревожности по тесту М. Дорки, В. Амен, в %

Уровень	Дети из семей мигрантов	Дети из российских семей
Высокий	57	14
Средний	43	72
Низкий	0	14

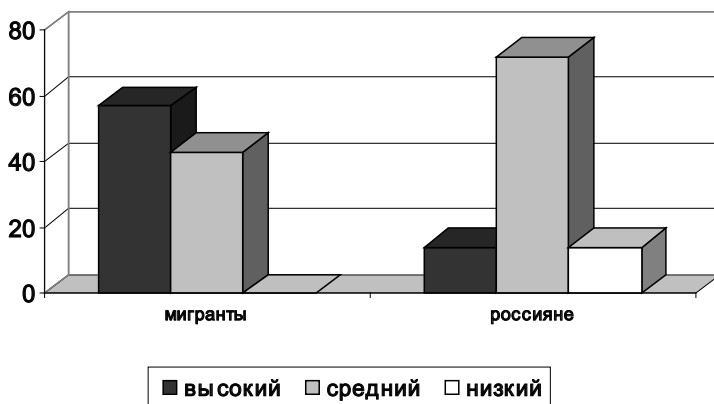


Рисунок 3 – Индекс тревожности по тесту М. Дорки, В. Амен, в %

Остальная часть детей мигрантов (43% опрошенных) и большинство российских детей (72%) имеют средний уровень тревожности. Только 14% детей из российских семей имеют низкий уровень тревожности и чувствуют себя очень комфортно в разных ситуациях социального взаимодействия. Полученные данные свидетельствуют о более высоком уровне эмоционального благополучия в группе российских детей, по сравнению с детьми мигрантов, повышенный уровень тревожности которых свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям.

Наконец (Таблица 3, Рисунок 4), четыре пятых выборки детей мигрантов имеют адекватную самооценку: чуть более половины детей (58%) имеют высокую самооценку,

21% – среднюю самооценку. Оставшаяся часть выборки продемонстрировала неадекватную самооценку (7% заниженную и 14% завышенную). При этом подавляющее большинство школьников из российских семей (86%) имеют очень высокий показатель самооценки (что свидетельствует о неадекватной завышенной самооценке), и лишь 14% – адекватную (среднюю и высокую) самооценку.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать общий вывод об относительном благополучии в межличностной сфере младших школьников обеих выборок. Абсолютное большинство детей имеют высокий и средний уровень социализированности личности, хотя школьники из российских семей имеют несколько более высокий уровень социальной адаптированности,

Таблица 3 – Общий показатель уровня самооценки детей, в %

Уровень	Дети из семей мигрантов	Дети из российских семей
Очень высокий	14	86
Высокий	58	7
Средний	21	7
Низкий	7	0

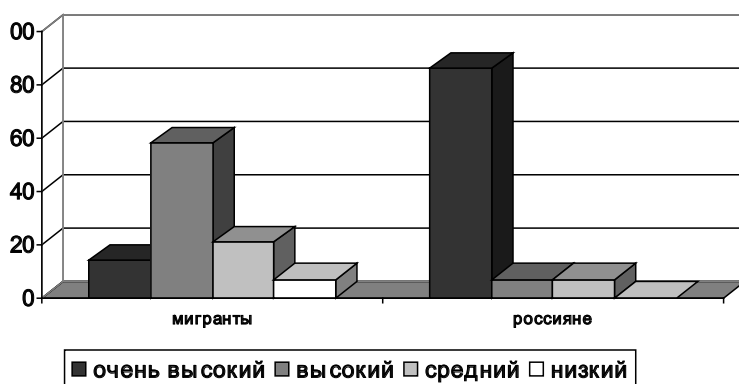


Рисунок 4 – Общий показатель уровня самооценки детей, в %

социальной активности, нравственности, общительности и социальной смелости, по сравнению с детьми мигрантов. У детей-мигрантов наблюдается довольно высокий уровень тревожности и нервного напряжения, а большинство детей из российских семей имеют завышенную неадекватную самооценку. Для младших школьников из мигрантских семей последующая коррекционная работа должна быть направлена на повышение общего уровня коммуникативной компетентности и социализированности и снижение уровня тревожности.

Библиографический список

1. Авсарагова Т. К. Проект «Образовательная адаптация детей и молодежи из семей мигрантов и беженцев в Красноярском крае»: методические рекомендации по социальной и образовательной адаптации детей и молодежи из семей мигрантов / Фонд «Новая Евразия». Сборник 1. – Псков: «Дизайн экспресс», 2010. – 392 с.
2. Акмалова А. А. Социальная работа с мигрантами и беженцами: учеб. пособие. – М. ИНФРА-М, 2008. – 220 с.
3. Барканова О. В. Исследование социально-психологической адаптации в рамках проекта оказания психологической помощи мигрантской молодежи // «Образование и социализация личности в современном обществе»: материалы III Международной научной конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – Т. 1. – С. 54–58.
4. Гатилова В. В. Социально-психологическая адаптация детей мигрантов младшего школьного возраста: выпускная квалификационная работа. – Красноярск, КГПУ им. В. П. Астафьева, 2012. – 128 с.
5. Грищенко В. В. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов: 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Форум, 2011. – 224 с.
6. Макаров А. Я. Социокультурная адаптация детей мигрантов в образовательной среде (на примере столичного мегаполиса): автореферат дисс. ... канд. социол. наук. – М., 2010. – 24 с.
7. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии) . – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1998. – 236 с.
8. Омельченко Е. Л. Адаптация детей мигрантов в школе. – Ульяновск: Изд-во Ульяновского гос. ун-та, 2010. – 104 с.
9. Петрищев В. И. Проблема социокультурной адаптации мигрантской школьной молодежи из России и Китая в новой Зеландии // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 32–35.
10. Психологическая помощь мигрантам: учеб. пособие. – М.: Смысл, 2009. – 480 с.
11. Семенака С. И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе: коррекционно-развивающие занятия. – Москва: АРКТИ, 2010. – 72 с.
12. Medlin R. Home schooling and the question of socialization // Peabody Journal of Education. 2000. 75 (1 & 2). PP. 107-123.

Ферапонтов Геннадий Алексеевич

Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, genferapontov@mail.ru, Новосибирск

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ИННОВАЦИОННОМ СОЦИО-КРОСС-КУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ И ВУЗА

Аннотация. Изменение социальной ситуации в стране на современном этапе обуславливает необходимость воспитания определенной совокупности нравственных и гражданских качеств личности школьника (студента) в образовательном пространстве школы – вуза. Для решения этой проблемы в отечественной системе образования предлагается теоретическая и практическая модель интеграции социокультурного и кросскультурного контекстов гражданского воспитания на базе полипарадигмального подхода и педагогических текст-диалоговой и Интернет коммуникационной технологий. Таким образом, в постиндустриальной реальности построение гражданского общества обусловлено, прежде всего, социально-личностным образованием через два механизма педагогического влияния: Этнокультурного и Кросскультурного контекстов гражданского воспитания. Результатом такого воспитания является формирование социо-кросс-культурной компетенции.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданственность, нравственное воспитание, социокультура, кросскультура, социально ориентированная личность, адаптация личности в родном и чужом социумах

Ferapontov Gennady Alexeyevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages of the Institute of Natural and Socio-economic Sciences at the Novosibirsk state pedagogical university, genferapontov@mail.ru, Novosibirsk

CIVIL UPBRINGING IN INNOVATIV SOCIO-CROSS-CULTURAL EDUCATIONAL HIGH AND HIGHER SCHOOLS SPACE

Abstract. The article deals with another way to look at the civil upbringing in present Russia. The author analyzes an innovative theoretical and practical approach of upbringing schoolchildren and students in some special pedagogical socio-cross-cultural conditions at schools of different levels on the basis of integration of the socio-cultural and cross-cultural contexts of education and the two text-dialogue and Internet communication technologies to form a new socio-cross-cultural competence helping the students in future to become real citizens of democratic type. So in the postindustrial reality the formation of the civic society is determined by socio-cross-cultural formation of the personality through the two mechanisms of pedagogical influence, they are the Ethnocultural and Cross-cultural contexts of civic upbringing.

Keywords: multicultural medium, civil upbringing system, socio-cross-cultural education, socio-cross-cultural competence.

Современное осмысление гражданского образования и его созидательного ядра – воспитания, обусловлено социальным развитием современной России, конституционно закрепившей курс на построение демократического гражданского общества и экономически самостоятельного правового государства. Однако реализация задеклари-

рованных положений в стране затруднено, с одной стороны, потому, что современное переходное состояние российского общества от «обжитого мира к незнакомому» приводит к дезорганизации воспроизводства не только самой культуры, но и общества. С другой стороны, – отсутствие отработанной комплексной концепции де-

мократического гражданского образования приводит к тому, что гражданское воспитание, в том числе и воспитание толерантной личности в поликультурной образовательной среде не полностью соответствует новым социокультурным условиям [1, с. 49]. Возросшая общественная потребность гармонизации социума и личности демократического типа требует, на наш взгляд, преодоление этого социокультурного противоречия.

Несмотря на большой интерес к междисциплинарным исследованиям в области гражданского воспитания в настоящее время в социально-педагогической литературе начинает расти внимание к инновационной социо-кросс-культурной интеграции. Хотя, ряд положений таких, как «приоритет духовного над материальным и всеобщая терпимость к чужим культурам» был известен давно в российском просвещении. Самое древнее русско-славянское язычество, – как пишет русский историк Н. И. Костомаров, – легко уживалось с наружным принятием христианства [4, с. 89]. Язычество и христианство были первой социокультурной и кроссультурной интеграцией на Руси. Патристика (Василий Великий, Григорий Нисский, Иоан Дамасский) проповедала на Руси и взаимное общение и человеколюбие. С тех самых времен воспитание нравственности всегда базировалось на этнокультурных православных традициях народа и гражданской толерантности.

Русская философская и религиозная мысль (Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, Н. О. Лосский, В. С. Соловьев, П. А. Флоренский, С. Л. Франк и др.) и народное самосознание пытались достичь гармонии духовного и душевного миров человека, гармонии между родной и чужеземной культурой в воспитании творческой личности. В педагогической традиции впервые на это явление обращает внимание Л. Н. Толстой, изучая проблему единого разумного основания учения, и в качестве такового он выдвигает идею нравственного ядра всех религий для решения вечных вопросов о смысле человеческой жизни, для воспитания человека. Баланс между социокультурным и кроссультурным контекстами воспитания в начале прошлого столетия достигается, прежде всего, в результате комплексного участия в вос-

питании подрастающего поколения разных социальных институтов (семья, церковь, школа, кадетский корпус, библиотека, музеев, и т. д.), в них происходило духовно-нравственное наставничество и просвещение. Воспитание становилось народным и воспринималось как удовлетворение духовно-нравственных потребностей российского общества (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский и др.), хотя сама школа в доореволюционной России не имела приоритетного социального влияния.

В советский период социальная роль школы непомерно возросла, прежде всего, из-за усиления идеологического пресса тоталитарного государства, передавшего школе ряд социальных функций семьи и церкви, в результате чего гармония социокультурного и кроссультурного контекстов в духовно-нравственном развитии подрастающего поколения была нарушена. Чрезмерная социализация стала подавлять личностный рост воспитанников, что привело к формированию у них двойной морали, приведшей к деградации гражданского социума социалистического толка. Такое положение вещей продолжалось до конца 1990-х гг., когда Россия резко повернулась к иным ценностям, избрав новый путь формирования демократического гражданского общества. В связи с этим, лишенная органических системных связей многоканальной культурологической модели приобщения к демократическим ценностям, современная отечественная школа переходного периода испытывает огромные трудности особенно после принятия нового социального заказа по полноценному свободному развитию и самоопределению личности и демократизации образования (Е. В. Бондаревская, Б. С. Грешунский, В. П. Зинченко, Ю. В. Сенько, В. А. Сластенин и др.). В сложившейся ситуации стали необходимы новые обоснования приоритетных практико-ориентированных социо-кросс-культурных концепций и практик, адекватных объективному развитию российского социума, для организации целенаправленной учебно-воспитательной работы, сочетающей в себе элементы интегрированного гражданского образования, формирующие необходимые социо-кросс-культурные умения и навыки жизни в демократическом пространстве.

При постановке проблемы нашего исследования, позволяющей ясно обозначить бинарное поле общественного и личностного в поликультурном развитии гражданина, был выявлен ряд обострившихся за последние годы противоречий между:

1. современным социокультурным развитием личности и ее неспособностью к кросскультурной адаптации в родном и неродном социуме;

2. необходимостью воспроизводства всего многообразия социокультурных и кросскультурных ценностей общества и вульгарно-социологическим подходом к содержанию образования;

3. социальным заказом общества на формирование самобытной, активной, инициативной, творческой, социально адаптированной личности и изолированностью школы по отношению к социальной среде;

4. возможностями субъектов гражданского общества в реализации социально личностных воспитательных задач и традиционным воспитанием, направленным на единые стандарты, исключающие интеграцию социокультурного и кросскультурного подходов его формирования.

Все эти противоречия, выявленные нами в теории и практике гражданского воспитания в современной России, можно исследовать только при комплексном использовании методов различных научных дисциплин: философии, социологии, психологии и педагогики. Переход образования в новое социо-кросскультурное измерение подготовлен развитием современного педагогического мышления. В аспекте рассматриваемой проблемы можно выделить три наиболее значимых направления в отечественной педагогике:

1. *Признание гражданского образования как сложного социокультурного явления и в связи с этим значительное повышение общей методологической культуры педагога в вопросах гражданского воспитания на базе социокультурного подхода.* (Т. В. Болотина, В. В. Веселова, Б. С. Гершунский, Г. В. Игонина, М. И. Ковалева, З. А. Малькова, О. А. Михалина, И. Д. Фрумин, М. М. Якобсон и др.). В этом контексте идеи отражения совокупности основных видов опыта, освоение которого новым поколением обеспечивает преемственность в социокультурном прогрессе, рассмотрены в работах

В. В. Краевского и И. Я. Лернера. Социокультурный подход в исторических и образовательных процессах представлен исследованиями А. С. Ахиезера, В. В. Сафоновой, Дж. Верча, Ю. Хабермаса и др. Кросскультурные перспективы развития гражданского образования в аспектах глобализации, демократизации посткоммунистического пространства затрагиваются в зарубежных исследованиях А. Бенавота, И. Джонсон, С. Лэпейроуза, Г. Орфилда, Р. Рэми, А. Олденквиста, Н. МакГина, М. Пендлбери, И. Янг и др.

С учетом социально-образовательной ситуации в нашей стране воспитание гражданина, «полезного обществу деятеля», выступает уже основным условием развития государства и общества. В связи с этим важны исследования, которые позволяют увидеть разные уровни понимания глобальных демократизационных процессов, включающих: *онтологический аспект* (работы А. Субетто, Р. Питерса, Дж. Дьюи и др.); *гносеологический аспект* (работы Б. П. Битинаса, С. Н. Еремина, Н. В. Наливайко, И. Г. Фомичева, Е. В. Ушаковой и др.); *аксиологический аспект* (работы Э. Н. Гусинского, В. В. Боброва, Н. С. Розова, М. Рокича и др.); *психологический аспект*, рассматривающий необходимость нормативной регуляции поведения как условия формирования гражданственности, а также педагогические средства и возможности в целях нравственного, социального воспитания и развития личности (работы В. Пронькина, А. Гутникова, О. В. Мушинского, А. Ф. Никитина, В. В. Сафоновой, О. Н. Смолина, Я. В. Соколова и др.); *психологическая модель «самоактуализирующейся» личности* (А. Маслоу); *концепция обучения «ценностному процессу»* как механизму формирования гражданских навыков (работы Л. Ратс, М. Харли и др.); *психологические механизмы формирования характера* (труды Р. Пека, Р. Хэвигхерста и др.); *концепция воспитания характера*, нацеленная на формирование нравственных и гражданских качеств (работы В. Беннета, В. Килпатрика Т. Ликоны, К. Разна и др.); *фактор правового воспитания* (работы А. Ф. Никитина, Г. П. Давыдова, Я. В. Соколова, В. В. Бермана и др.); *воспитание патриотического сознания* (работы В. Н. Колесникова,

Р. С. Михайловой, О. Д. Олейниковой, В. Н. Турченко, В. И. Руденко и др.).

2. *Понимание образования как культуросообразной и культуuroобразующей среды* (В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, И. Е. Вид, О. С. Газман, В. П. Зинченко, и др.). Поиск ценностно-гносеологических оснований российской школы (И. В. Бестужева-Лада, Е. П. Белозерцев, И. Д. Гончаров, Г. Б. Корнетов, Н. Д. Никандров и др.) приводит к мысли о восполнении потери нравственных и ценностных ориентиров и положительной мотивации в жизни в системе современного российского воспитания. Акцент на формирование механизмов самообучения и самовоспитания, универсализация роли сети Интернет делает более значимыми факторы обучаемости, навыки самообучения. Навыки самостоятельного поиска, анализа и обобщения новых знаний (М. Н. Берулава и др.)

3. *Переход от личностно-развивающей, к интегрированной социально-личностно-развивающей парадигме.* (В. Г. Бочарова, В. И. Загвязинский, М. В. Фирсов, И. Г. Фомичева, и др.), а также идеи интеграции и интегральных гуманитарных образовательных пространств (М. Н. Берулава, Э. Гиденс, А. Я. Данилюк, В. Т. Фоменко, Ю. Хабермас и др.). Социально-личностный подход базируется на «приоритете социальных ценностей и норм, требований к человеку как гражданину, труженику, члену территориального или этнического сообщества, к условиям и характеру личностной адаптации человека в социуме» (В. И. Загвязинский, 2006). Данный подход к возможностям воспитательного процесса формируется в связи с проектированием, программно-методической разработкой и внедрением в массовую школу интегрированной системы личностно-развивающего и социального направлений. В этом контексте интересны также работы [3], освещающие поиск путей выхода за рамки знаниевой парадигмы, интегрированные учебные курсы (М. М. Крюков, В. Я. Платов, А. А. Тюков и др.).

Три вышеприведенных направления развития современного педагогического мышления кардинально меняют представление о назначении образования в XXI веке: становление человека неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала,

с одной стороны, и становление гражданина как активного участника социальных демократических перемен в стране, с другой. Они развивают и обогащают педагогическую культуру нового времени, вносят существенный вклад в историческое развитие парадигмальной основы гуманистической педагогики. Тем не менее, целый ряд противоречий, приведенных выше, и многомерность феномена гражданского воспитания, множественность его интерпретаций и толкований, многосторонность его приложения в образовательно-воспитательной сфере обуславливают необходимость обращения к данному понятию с принципиально новых позиций в контексте интегративного социо-кросс-культурного знания.

В связи с этим, *социо-кросс-культурная интеграция воспитательных контекстов гражданского образования рассматривается нами как инновационная педагогическая система, позволяющая в школах разного уровня формировать гражданина демократического типа, который, во-первых, знает свои обязанности и права, обладает чувством собственного достоинства, внутренней свободой, дисциплинированностью, уважением и доверием к другим гражданам и к государственной власти, способен выполнять свои обязанности, гармонически сочетать патриотические, национальные и интернациональные интересы своей страны; и, во-вторых, на базе сформированной социо-кросс-культурной компетенции может решать комплексные проблемы человека в родном и неродном социуме, используя общепризнанные демократические модели деятельности и социально-педагогические технологии адаптации в поликультурном мире.*

Таким образом, воспитание в гражданском обществе – это процесс целенаправленного влияния на обучаемого, целью которого выступает накопление им (обучаемым) необходимого для жизни в поликультурном мире и формирование у него адаптивной системы ценностей. Воспитание представляет собой процесс становления мировоззрения, осознания собственного “Я”, генеральных целей и нравственных ценностей своей жизни в условиях глобализирующегося социума. В социо-кросс-культурной реальности построение гражданского общества обусловлено в силу выше приведенного анализа,

прежде всего, социально-личностным образованием через два механизма педагогического влияния: Этнокультурного и Кросскультурного. Что же представляют собою эти условные механизмы?

Первый (*Этнокультурный контекст педагогического влияния*), по нашему мнению, представляет собой влияние культурно организованной среды родного этноса (с устойчивой совокупностью людей, идей, предметов культуры, знаков, символов, традиций), где в качестве учителя может выступать реальный «культурный носитель», говорящий на родном языке, идея, артефакт и т. д., имеющие общий социальный признак освоения внутренней культуры среды обитания родного этноса и выполняющие общественно необходимую функцию культурного общения в общей структуре культурного взаимодействия [5].

Второй (*Кросскультурный контекст педагогического влияния*) может быть представлен культурно-образовательной средой «неродного» этноса (общность людей разных культур, идей, предметов культуры, знаков, символов, традиций и т. д.), где в качестве учителя выступает реальный «культурный носитель», говорящий на «неродном языке»: идея, артефакт, Интернет, образовательная компьютерная программа, а в качестве ученика любой субъект культурного развития, желающий вступить в кросскультурную коммуникацию. Данная условная общность имеет общий социальный признак (культурное развитие и культуротворчество на базе кросскультурной компетенции) и выполняет социально необходимую функцию формирования планетарного сознания в культурном развитии и саморазвитии субъекта.

Таким образом, разные «дистанции» действия культурных сфер, «пластов» среды, воздействующие на образовательное пространство Этнокультурного контекста, с одной стороны, а также культуротворческие искания по законам культурной коммуникации Кросскультурного контекста, с другой – позволяют учителю и ученику (студенту и преподавателю) строить Диалог культурного развития, в котором язык учителя и его культурные тексты выполняют роль метаязыка [2], представляющего собой один из основных интеграционных механизмов социо-кросс-культурного пространства урока и общественного мероприятия.

Библиографический список

1. Богданова А. И., Осипова С. И. Инновационная поликультурная образовательная среда в контексте формирования толерантной личности // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №4. – С. 49–50.
2. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: автореф. дис. ... доктора пед. наук. Ростов н/Д, 2001. – С. 24.
3. Загвязинский В. И. Образовательная стратегия в начале XXI века и проектирование региональных образовательных систем: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2003. – С. 6–7.
4. Костомаров Н. И. Русская история в жизнеописаниях ее важнейших деятелей. – Москва, 2003. – С. 89
5. Ферапонтов Г. А. Концепция интегрированного социо-кросс-культурного гражданского воспитания //Материалы Всероссийского семинара с международным участием. – Новосибирск: НГПУ, 2008. – С. 26–29.

Дроздецкая Ирина Александровна

Старший преподаватель кафедры социальной педагогики Томского государственного педагогического университета, diatom09@mail.ru, Томск

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация: В статье охарактеризована современная социокультурная ситуация, требующая создания педагогических условий, поиск новых форм, технологий организации пространства, позволяющего сформировать гуманистические ценностные ориентации, толерантные установки и отношения среди подростков. Рассматривается понятие «толерантность», используемое в рамках исследования, анализируются и раскрываются наиболее значимые аспекты технологии формирования толерантности в подростковой среде, отражающие их целевые ориентации, принципы, ожидаемые результаты. Обоснована целесообразность реализации социально-педагогических технологий во внеучебной деятельности, обеспечивающих становление толерантности во всех ее измерениях.

Ключевые слова: толерантность, внеучебная деятельность, социально-педагогическая технология, социально-педагогическая поддержка, игровая технология, проектная деятельность, коллективная творческая деятельность.

Drozdetzskaya Irina Alexandrovna

Senior teacher of the Department of Social pedagogics at the Tomsk State Pedagogical University, diatom09@mail.ru, Tomsk

TECHNOLOGICAL ASPECTS OF TOLERANCE FORMATION IN THE ADOLESCENT ENVIRONMENT

Abstract. The modern sociocultural situation, demanding creation of pedagogical conditions, search of new forms, technologies of the organization of the space, allowing to create humanistic valuable orientations, tolerant installations and the relations among teenagers is characterized. The concept "tolerance" used within research is considered, the most significant aspects of technology of formation of tolerance in the teenage environment, target orientations reflecting them, the principles expected results are analyzed and reveal. Expediency of realization of social and pedagogical technologies in the extracurricular activities, providing tolerance formation in all its measurements is proved.

Keywords: tolerance, extracurricular activities, social-pedagogical technology, social-pedagogical support, game technology, project activity, cooperative creative activity.

Современная социокультурная ситуация характеризуется демократическими преобразованиями, провоцирующими появление таких проблем, как: деформация ценностной системы, усложнение социальной структуры общества, разобщенность людей, усиление эгоистических тенденций, узость интересов и кругозора, замкнутость человека на бытовых проблемах и т. п. Это, естественно, отражается и на детской, особенно подростковой, среде, проявляясь в недоброжелательности, агрессивности, взаимной нетерпимости. Поэтому особо значимым является создание социально-психологических и пе-

дагогических условий, поиск новых форм, методов, технологий организации социокультурного пространства, отвечающего современным требованиям образования и позволяющего сформировать гуманистические ценностные ориентации, толерантные установки, отношения у подростков к себе и другим людям. Ведущая роль в решении этого вопроса принадлежит школе как основному институту социализации личности.

Сегодня понятие «толерантность» имеет множество значений и проникает во все сферы жизнедеятельности человека. Мы рассматриваем толерантность как социо-

культурную характеристику личности, проявляющуюся в ценностных отношениях, ориентациях к миру, себе, другим людям, разнообразным культурам, самостоятельности, ответственности, уважительном отношении к Другим, сотрудничестве, конструктивном межличностном взаимодействии, эмпатийности, которую необходимо формировать в процессе педагогически организованной деятельности. Процесс формирования толерантности может осуществляться как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Подростковый возраст характеризуется тем, что в качестве ведущей деятельности выступает стремление к общению со сверстниками, происходит становление нового уровня самосознания, Я-концепции, выражающейся в том, чтобы понять и принять себя, свои возможности и особенности, сходство и отличие с другими людьми. При этом предпринимаются попытки самоактуализации, самоутверждения в глазах сверстников, микрогруппы, класса, формируются способы поведения, которые позволят справиться с жизненными трудностями, осваиваются различные социальные роли. Но, несмотря на положительную динамику психофизиологических, поведенческих, личностных изменений, могут возникать и деструктивные проявления, порождая у подростков различные формы девиаций, проблемы в социализации, усвоении ценностей и социально-значимых качеств, связанные с отсутствием навыков конструктивного поведения, отношений в ситуациях риска (трудная жизненная ситуация или неблагоприятные условия). Следовательно, необходим анализ содержания существующих технологий в теории и практики педагогических наук, позволяющий выделить из них совокупность наиболее подходящих для закрепления положительных изменений и снижения негативных факторов влияния социума.

Внеучебная (внеурочная) деятельность в данном случае будет выступать тем пространством, сочетающим и предоставляющим большие возможности для организации целенаправленного процесса формирования готовности и способности к толерантному межличностному взаимодействию, толерантному поведению и признание ее как ценности личности. Она обеспечивает соз-

дание условий для свободного выбора каждым подростком направления и/или вида социальной и личностно-значимой деятельности; удовлетворение самых разных интересов, склонностей, потребностей ребенка; использование различных подходов (личностно-ориентированный, деятельностный, социально-педагогический, аксиологический, культурологический и др.), способствующих развитию мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации, созданию ситуаций успеха для каждого, воспитанию самостоятельности и ответственности, формированию социального опыта и системы ценностей [1]. Следовательно, внеурочная деятельность, являясь социокультурной средой, способна обеспечить в полной мере реализацию обозначенных социально-педагогических условий, необходимых для формирования толерантного сознания, поведения и отношений.

Многообразие социального мира и социальной жизни свидетельствует о существовании разнообразных технологий, обеспечивающих в совокупности формирование толерантности как ценностной социокультурной характеристики личности.

Детальный анализ социально-воспитательных технологий, обозначенный А. Г. Селевко, позволяет заключить, что технология представляет собой процесс последовательного, поэтапного осуществления разработанного на научной основе решения какой-либо социальной проблемы [2].

Многие исследователи (И. А. Липский, Л. В. Мардахаев и др.) считают, что социально-педагогическая технология может быть представлена как целенаправленная, наиболее оптимальная последовательность социально-педагогической деятельности по реализации специалистами совокупности методов, средств и приемов, обеспечивающих достижение прогнозируемой цели в работе с человеком, группой в определенных условиях среды.

Опыт практического использования педагогических технологий является важным и плодотворно сказывается на результативности поставленных задач по формированию толерантности в подростковой среде. Исходя из определения социально-педагогической технологии, предложенного Л. В. Мардахаевым, следует отметить, что

последовательная социально-педагогическая деятельность обеспечивает формирование у подростков потребности и готовности к осознанному проявлению толерантности в межличностном взаимодействии, признание толерантности как важной жизненной ценности и позиции. Достижение прогнозируемой цели осуществляется за счет использования специалистами педагогического профиля совокупности методов, средств и приемов, определяющих компонентный состав технологии.

Наиболее актуальными для работы с детьми подросткового возраста являются следующие технологии: социально-педагогическая поддержка, игровые приемы, проектная, коллективная творческая деятельность, рассматриваемые с точки зрения целевых ориентаций, принципов организации и ожидаемых результатов, обеспечивающих становление толерантности во всех ее измерениях.

Педагогическая поддержка, являясь разновидностью педагогической поддержки, направлена на содействие ребенку в развитии его потребностей и формировании способностей к активной, самостоятельной, ответственной деятельности по решению своих проблем, связанных с обучением, взаимодействием с социальным окружением, поведением, освоением социального опыта, социализацией и адаптацией в социокультурном пространстве [4]. Ее осуществление невозможно без постоянного взаимодействия с другим человеком – педагогом, родителем в форме субъектно-субъектных, доверительных отношений.

В данном случае позиция педагога принимает деятельностный характер и включает в себя сопровождение, содействие, поддержку, осознание и понимание, что необходимо создавать условия для того, чтобы подросток смог сам решить личные и социальные проблемы своим индивидуальным, конструктивным способом, не вступающим в противоречие с социокультурными и нравственными ценностями общества.

Востребованным методом формирования толерантности в подростковой среде выступает коллективная творческая деятельность, история возникновения и развития которой связана с именем педагога А. С. Макаренко. Ее цель – выявить, учесть, развить творче-

ские способности детей и приобщить их к многообразной творческой деятельности с выходом на конкретный продукт, который можно фиксировать (изделие, модель, макет, сочинение, произведение, исследование и т. п.). Единицей коллективной творческой деятельности является коллективное творческое дело (КТД), которое организуется взрослыми и детьми совместно.

Коллективная творческая деятельность рассматривается с традиционной и личностно-ориентированной точек зрения. Традиционная коллективная творческая деятельность предполагает сотрудничество детей и взрослых, при котором активность воспитанников и педагогов представлена как единое целое [3]. Личностно-ориентированная деятельность основана на взаимодействии детей и взрослых, акцент в которой делается на личной заинтересованности каждого участника в планировании и проведении какого-либо дела.

В нашем исследовании особым образом выделена личностно-ориентированная коллективная творческая деятельность, направленная, в первую очередь, на развитие подростка как индивидуальности и на создание условий для формирования толерантной личности.

При анализе результатов совместной деятельности особое внимание обращается на оценку взаимоотношений детей и подростков, комфортность каждого при выполнении коллективного задания, значимость действий каждого в достижении общих результатов.

Следует отметить, что принципы технологии коллективной творческой деятельности имеют много пересечений с принципами толерантности, такими как активность участников взаимодействия, диалогичность, способность к плодотворному общению, свобода выбора, удовлетворенность деятельностью и общением участников взаимодействия.

Следовательно, использование данной технологии помогает увлечь воспитанников общим делом, снять межличностную напряженность в отношениях, раскрывает их лучшие стороны, учит подростков договариваться при коллективном планировании, выборе средств реализации намеченного. Коллективный анализ деятельности формирует умения доброжелательно давать оцен-

ки, высказывать мнения о действиях других людей, ребята приобретают опыт гуманного взаимодействия с педагогом и другими субъектами взаимодействия. Коллективная творческая деятельность помогает учить детей жить в мире других людей, а, значит, учить быть добрыми, отзывчивыми, ответственными, самостоятельными и терпимыми.

Игра, выступающая как особая возрастная специфическая форма самоопределения ребенка, является важным механизмом социализации, обеспечивая вхождение в социальный мир – мир социальных и межличностных человеческих отношений и его освоение (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.).

Использование игровых методов в работе с подростками позволяет им испытать себя в новой ситуации, расширить понимание своего «Я», способствует раскрытию творческих способностей. Многие авторы подчеркивают потенциал игры в развитии самоуправления личности. Так, по определению Г. К. Селевко: «игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [5, с. 50]. Это позволяет сформировать у подростков внутренний мотив к толерантному поведению и отношениям.

Таким образом, применение игрового метода в формировании толерантности имеет свои преимущества, связанные с тем, что он, выполняя различные функции (развлекательную, коммуникативную, диагностическую, самореализации, коррекции, социализации), способствует усвоению социокультурного опыта, формированию ценностных ориентаций, творческих способностей, эмпатии.

Проектная деятельность помогает развитию самостоятельности, самоопределения, активности, коммуникативных, организаторских, интеллектуальных, рефлексивных способностей. В рамках исследования проективная деятельность предполагала развитие интеллектуальных способностей через методы «мозгового штурма», познавательные игры, направленные на развитие

социального опыта, переосмысление собственной позиции, изменение установок на толерантное взаимодействие, толерантные отношения.

Исходя из вышеизложенного, следует отметить особую значимость используемых методов, приемов, средств, являющихся компонентами социально-педагогической технологии, в процессе организации пространства, обеспечивающего формирование толерантности в подростковой среде. Они влияют не только на становлении индивидуальности и социальности ребенка, но и на совершенствование всего социокультурного пространства, в котором каждый ребенок и педагог активно включаются во взаимодействия с целью реализации своих интересов, потребностей, способностей. Эта совокупность отношений обеспечивает эффективность познания и освоения опыта толерантного взаимодействия, творческой деятельности, актуализирует мотивационно-потребностную сферу, создает условия для инициативы, самостоятельности, самутверждения, ценностной, социальной и творческой ориентации.

Библиографический список

1. Абдуразанова Д. М., Абдуразанова А. Н. Социокультурные условия развития толерантного сознания современной учащейся молодежи: проблемы и приоритетные направления // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №8. – С. 202–210.
2. Липский И. А. Технологический потенциал социально-педагогической деятельности // Педагогика. – 2004. – №9. – С. 34–42.
3. Методика воспитательной работы: учебник для студентов учреждений сред. проф. образования. – М.: Издательский центр Академия, 2010. – 368 с.
4. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова и др.: под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой; науч. ред. Н. Б. Крылова. – М.: Издательский центр Академия, 2006. – 288 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 226 с.

Евстегнеев Вячеслав Борисович

Аспирант кафедры социальной педагогики КГУ им. Н. А. Некрасова, v.evstegneev2010@yandex.ru, Кострома

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ЦЕЛЕВОЙ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические подходы к пониманию социального воспитания, как целевой функции педагогической деятельности; предложен анализ понятия «социальное воспитание» путем сравнения подходов разных авторов.

Ключевые слова: социальное воспитание, целевая функция, теоретические подходы, педагогическая деятельность, социализация, воспитание, образование, цель, общество, развитие, исследование.

Evstegneev Vyacheslav Borisovich

The post-graduate student of the department of social pedagogics at the Kostroma State University, named after N. A. Nekrasov, v.evstegneev2010@yandex.ru, Kostroma

THEORETICAL APPROACHES TO UNDERSTANDING SOCIAL UPBRINGING AS A TARGET FUNCTION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Abstract. This article discusses theoretical approaches to understanding of social education, as a target function of pedagogical activity. The point of view of leading academics is considering social education, as a process of cultivation of a person in society. The analysis of the concept of «social education» by comparing the approaches of different authors is considered.

Keywords: Social education, a target function, pedagogical activity, a process of cultivation.

Философы, психологи и педагоги, как правило, говоря о цели, предвосхищают идеально воображаемый результат деятельности как желаемый и ожидаемый ее продукт. Причиной формирования цели исследователи считают осознанные (иногда недостаточно осознанные) потребности и интересы. В педагогической деятельности цель выступает в качестве системообразующей категории. Содержание цели зависит от объективных законов и условий действительности, реальных возможностей субъекта и применяемых средств.

На сегодняшний день, по мнению ряда исследователей, основой педагогической деятельности, ее целевой функцией, может выступать социальное воспитание. При этом очень важно содержание – определяющая сторона целого, единство его частей, элементов, его свойств и связей, основная суть, количество чего-либо, находящегося в чем-то другом [4]. Категория «содержание» от-

ражает внутреннюю сторону предмета, его сущностное «наполнение». Тем самым при рассмотрении содержания целевой функции социального воспитания возникает вопрос о его структурных компонентах, а также о внешней форме, в которой оно является.

Содержание социального воспитания – одна из наиболее спорных и противоречивых проблем в педагогической теории [См., напр.: 7]. Различными учеными социальное воспитание определяется как:

– система, знаний, убеждений, навыков, качеств личности. Устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами [5];

– часть общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему [2];

По А. В. Мудрику социальное воспитание представляет собой взращивание человека

в процессе планомерного создания условий для целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации [3]. Эти условия создаются в ходе взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов в трех взаимосвязанных и в то же время относительно автономных по содержанию, формам, способам и стилю взаимодействия процессах: организации социального опыта детей, подростков и юношей, их образования и индивидуальной помощи им. Данный подход является одним из современных, ориентированных на результат социального воспитания, способствующий формированию социализированности человека как достижения определенного баланса адаптированности и обособления в обществе. При этом М. И. Рожков в рамках данного подхода говорит о социальности человека, то есть готовности к участию в сложной системе социальных отношений в экономической, политической и духовной сферах [6].

В соответствии с последней точкой зрения, которая исходит из понимания воспитания, как составной части социализации, можно заключить, что социальное воспитание базируется на четырех основаниях:

1. изучение среды и ее состояния и характера отношений личности с этой средой;
2. организация воспитательно-образовательной деятельности (взаимодействия личности со средой);
3. педагогически целесообразная помощь ребенку в сложившихся жизненных ситуациях;
4. непосредственное оказание индивидуальной помощи ребенку.

При этом основными направлениями социального воспитания выступают:

- забота о сохранении физического и психического здоровья ребенка;
- организация социально – приемлемого взаимодействия ребенка с окружающим социокультурным пространством;
- обучение правам и защита прав ребенка;
- индивидуальная целенаправленная помощь ребенку;
- поддержание ребенка в его социальном становлении.

Таким образом, в соответствии с различным пониманием сущности социального воспитания, можно говорить о неоднозначности определения его содержания.

Социальное воспитание является видовым понятием по отношению к общей категории – воспитание. Различные трактовки социального воспитания объединяет одно – акцент на социальной составляющей воспитания, как многогранного общественного явления [7; 8]. При этом можно охарактеризовать несколько общих подходов в понимании данного феномена.

Первый смысл, который придают этому термину – это определение направленности воспитания, т. е. воспитание, направленное на реализацию гуманистических целей, можно назвать социальным. Все действия людей, направленные на воспитание антигуманных качеств, можно определить как анти- или асоциальное воспитание [2]. В этом смысле раскрывается сущность социального воспитания в концепции А. В. Мудрика.

Второй смысл, вкладываемый в понятие социальное воспитание, связан с характеристикой тех качеств, которые формируются у людей в связи с их готовностью вступать в отношения (взаимодействия) с другими людьми и социальными институтами, в отличие от физического, нравственного, художественного и т. п. воспитания. Так с точки зрения М. А. Галагузовой под социальным воспитанием понимается целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации [8]. В русле данного подхода трактуют социальное воспитание Ю. В. Василькова и Т. А. Василькова, характеризуя его как заботу общества о своем подрастающем поколении. При этом авторы отмечают, что оно должно обеспечить такое поведение человека, которое будет соответствовать нормам и правилам поведения, принятым в данном обществе [1].

Третий смысл социального воспитания связан с характеристикой субъектов воспитания, каковыми являются представители социальных институтов.

Все три подхода к определению сущности социального воспитания имеют веские основания и позволяют рассматривать данный феномен в контексте процесса социализации человека. Социальное воспитание осуществляется в специально созданных воспитательных организациях (от домов ребенка и школ до Центров социальной помощи и пр.)

а также во многих организациях, для которых функция воспитания не является ведущей, а нередко имеет латентный характер (в армейских подразделениях, политических партиях и пр.) [3].

Социальное воспитание рассматривается, как самостоятельная целевая функция, которая составляет основу педагогической деятельности. Достижение целей воспитания осуществляется, как правило, в процессе реализации совокупности методов. Именно при таких условиях, целевая функция социального воспитания будет являться основной. В воспитании, в различных видах организаций, в отличие от стихийной социализации, даст человеку более или менее систематизированный опыт позитивного и/или негативного взаимодействия с людьми, создаст условия для того или иного по характеру самопознания, самоопределения, самореализации и самоизменения, а в целом – для приобретения опыта приспособления и обособления в социуме.

Библиографический список

1. Василькова Ю. В. Социальная педагогика: курс лекций. – М.: Издательский центр «Академия», 2004 – 440 с.
2. Гребенюк О. С., Рожков М. И. Общие основы педагогики. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
3. Мудрик А. В. Подходы к воспитанию: взгляд с высоты птичьего полета // Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 50–56.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М., Издательство «Азъ», 1997. – 382с.
5. Подласный И. П. Педагогика. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
6. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания. – М.: Изд-во ВЛАДОСС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.
7. Ромм Т. А. Социальное воспитание как научная проблема педагогики // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 2. – С. 18–22.
8. Социальная педагогика: Курс лекций. – М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

Волкова Анна Андреевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», annadom@bk.ru, Новосибирск

Добровольская Елена Валерьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», dobro.e.v@yandex.ru, Новосибирск

Дудина Елена Александровна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», elenaprist@mail.ru, Новосибирск

Коротких Елена Геннадьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», elenko-nsk@yandex.ru, Новосибирск

Лесникова – Бяндова Наталия Павловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», n.lesnikova_75@mail.ru, Новосибирск

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА БАЗЕ ЦЕНТРОВ РАЗНОУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Знание иностранных языков становится одним из основных критериев и служит конкурентным преимуществом при трудоустройстве. Ориентация на так называемого «среднего» студента в значительной степени снижает мотивацию и интерес к учению у студентов более низкого и высокого уровней владения иностранным языком, так как процесс обучения для первых лишается комфортности и ситуации успеха, а для последних – новизны, что порождает банальную скуку. Цель статьи – описать новую технологию обучения иностранным языкам студентов неязыковых образовательных программ на основе центров разноуровневого обучения, созданных на базе межфакультетской кафедры иностранных языков НГПУ и призванных реализовать принципы дифференцированного, личностно-ориентированного обучения, основанного на применении передовых образовательных технологий.

Ключевые слова: разноуровневое обучение, технология обучения иностранным языкам, развитие обучения, интерактивное обучение, система диагностических методов, мотивация.

Volkova Anna Andreevna

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, the Chairperson of the Department of Foreign Languages of Novosibirsk State Pedagogical University, annadom@bk.ru, Novosibirsk

Dobrovol'skaya Elena Valerievna

Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of Novosibirsk State Pedagogical University, dobro.e.v@yandex.ru, Novosibirsk

Dudina Elena Alexandrovna

A Senior Teacher of the Department of Foreign Languages of Novosibirsk State Pedagogical University, elenaprist@mail.ru, Novosibirsk

Korotkih Elena Gennadiyevna

Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of Novosibirsk State Pedagogical University, elenko-nsk@yandex.ru, Novosibirsk

Lesnikova-Byandova Natalia Pavlovna

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor of Novosibirsk State Pedagogical University, n.lesnikova_75@mail.ru, Novosibirsk

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

**HIGH SCHOOL FOREIGN LANGUAGE TEACHING
ON THE BASIS OF MULTILEVEL EDUCATION CENTERS**

Abstract. The knowledge of foreign languages becomes one of the main criteria of successful employment and career development and serves as a competitive advantage in the professional sphere. While learning in mixed-ability groups students of beginning and upper levels lose their interest and motivation for improvement their language skills, as the first don't feel comfortable and successful, and the last can't find novelty that generates banal boredom. The article analyzes new ideas in high school foreign language teaching. The purpose of the article is to describe a new technology of teaching foreign language students of non-linguistic educational programs on the basis of multilevel education centres, established by the interfaculty foreign languages chair of the NSPU. The centres are aimed at implementing the student-centred approach by means of advanced educational technologies application.

Keywords: multilevel education, the technology of foreign language teaching, the development of teaching, interactive learning, the diagnostic methods system, motivation.

В связи с последовательным движением России по пути европеизации одним из ключевых моментов становится преобразование системы обучения иностранным языкам. Знание иностранных языков помогает российским студентам интегрироваться в европейское образовательное и деловое пространство, становится одним из основных критериев и служит конкурентным преимуществом при трудоустройстве. Следствием явилось повышение значимости учебной дисциплины «Иностранный язык» и появление новых подходов к решению ряда организационных и методических проблем в системе отечественного языкового образования.

Новая ситуация требует пересмотра содержания и структуры курса иностранного языка для неязыковых вузов в связи с его реальным использованием выпускниками в профессиональных и личных целях. Актуальным стал вопрос о разработке программ на основе новой, учитывающей специфику современной ситуации, концепции подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах.

Современный педагог должен стать учителем-фасилитатором, способным создать условия для личностного, интеллектуального и социального развития, стать посредником между обучающимися и тем учебным материалом, который они должны освоить. Преподаватель является организатором группового взаимодействия и помогает студентам овладевать иностранным языком в психологически комфортной обстановке. Для того чтобы наши выпускники могли уверенно чувствовать себя в определенной жизненной ситуации, они и на занятии должны

быть поставлены в такие условия, при которых с помощью языка они смогли бы решать значимые для себя проблемы. Студенты должны овладеть коммуникативной культурой изучаемого иностранного языка.

При обучении иностранному языку в условиях неязыкового вуза преподаватель практически всегда работает со студентами разного уровня подготовки в составе одной группы.

Как показывает практика входного тестирования по иностранным языкам, регулярно осуществляемая в НГПУ, в рамках одной учебной группы в среднем 66% студентов готовы к обучению на уровне elementary, 13% – на уровне beginners, 13% – на уровне pre-intermediate, и только 6% – на уровне intermediate или upper-intermediate. Соответственно, на занятиях, проводимых в подобной группе, крайне сложно реализовать дидактические принципы доступности и посильности. Ориентация на так называемого «среднего» студента в значительной степени снижает мотивацию и интерес к учению у студентов более низкого и высокого уровней владения иностранным языком, так как процесс обучения для первых лишается комфортности и ситуации успеха, а для последних – новизны, что порождает банальную скуку. Следовательно, снижается результативность овладения иностранным языком.

Было выдвинуто предположение, что процесс обучения иностранному языку будет осуществляться эффективнее и результативнее при следующих условиях:

1. Обучение студентов близкого уровня владения иностранным языком в одной языковой группе.

2. Использование широкого спектра форм, методов и приемов аудиторной работы.

3. Оптимизация самостоятельной работы студентов за счет расширения технических возможностей, ресурсной базы, опоры на интерактивные средства обучения и аутентичные учебные материалы.

4. Реализация последовательной, плановой системы диагностики, оценки знаний, умений, навыков, языковой компетенции, уровня владения иностранным языком.

5. Разъяснение студентам

– преимуществ дифференцированного обучения;

– международных требований, предъявляемых к уровням владения иностранным языком;

– возможностей и сферы функционального применения каждого конкретного уровня в бытовом общении и профессиональной деятельности;

– востребованности специалистов, владеющих иностранным языком, на рынке труда.

6. Применение дифференцированного подхода во внеаудиторной деятельности студентов, воспитательной работе, организации конкурсных мероприятий.

7. Повышение квалификации, уровня профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава с опорой на инновационные подходы к преподаванию иностранного языка.

Отправным моментом, определившим наше решение перейти к разноуровневому обучению, явилось намерение предоставить ШАНС каждому студенту организовать обучение таким образом, чтобы максимально использовать возможности, которые несет в себе дифференциация обучения.

Ведущая роль в достижении поставленной цели была отведена Центру разноуровневого обучения иностранным языкам (ЦРО-ин. яз.), созданному на базе межкафедрской кафедры иностранных языков НГПУ и призванному реализовать принципы дифференцированного, личностно-ориентированного обучения, основанного на применении передовых образовательных технологий.

Вслед за Т. И. Шамовой и Т. М. Давыденко [2] под образовательной технологией мы понимаем процессную систему совместной деятельности учащихся и учителя по про-

ектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам.

Еще в начале 2000-х годов технология разноуровневого обучения была разработана и введена в учебный процесс в Московской технологической школе (гимназия № 1540). Понятие разноуровневого обучения [2] тогда включало в себя создание условий, при которых возможен был разный уровень усвоения одного и того же учебного материала, то есть единство тематики отличали ее глубина и сложность для групп разного уровня.

Технология разноуровневого обучения иностранным языкам в Новосибирском государственном педагогическом университете предполагает такую организацию учебного процесса, которая позволяет формировать иноязычную компетенцию студентов с изначально разным уровнем владения иностранным языком и включает следующие обязательные элементы:

– высокотехнологичная материальная база;

– нелинейное расписание;

– разноуровневый дидактический материал;

– интерактивные формы обучения;

– диагностика исходного уровня владения иностранным языком;

– мониторинг учебных результатов;

– оптимизация самостоятельной работы студентов;

– удовлетворенность студентов процессом обучения.

Цели создания центра:

1) стимулировать мотивацию обучающихся;

2) повысить качество освоения иностранного языка в условиях востребованности иноязычной компетенции в профессиональной деятельности;

3) разработать и внедрить современные технологии преподавания иностранных языков;

4) повысить языковую компетенцию студентов неязыковых образовательных программ.

Основные функции центра:

1. Информационное и методическое сопровождение процесса обучения иностранным языкам.

2. Совершенствование всех видов самостоятельной и внеаудиторной работы студентов.

3. Повышение квалификации, педагогического мастерства и языковой компетенции преподавателей.

4. Реализация программ дополнительного образования.

5. Организация деятельности интерклуба как инструмента воспитательной работы со студентами.

В основе разноуровневого обучения иностранным языкам лежит идея дифференцированного подхода, то есть учебные группы формируются не на базе образовательных программ, а в соответствии с начальным уровнем знаний.

Курс обучения состоит из уровней, соответствующих международной классификации: Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate или A-1 A-2 B-1 B-2.

Каждый уровень состоит из модулей; каждый модуль заканчивается тестированием и другими формами контроля. Студент университета за два года обучения по данной образовательной технологии имеет возможность пройти два уровня. На всех уровнях используются интерактивные формы обучения: ИКТ, работа в микрогруппах, проекты, презентации, стажерская практика, дискуссии и т. д. Эффективно используется время для самостоятельной работы. После окончания очередного уровня предполагается получение студентами сертификата установленного образца.

Изначально участниками пилотного проекта стали два института и один факультет НГПУ. В настоящее время 90% учебных подразделений вуза, обучаемых межфакультетской кафедрой иностранных языков осваивают данную дисциплину на базе ЦРО-ин. яз.

Материально-техническая база ЦРО-ин. яз включает специализированные кабинеты, оснащенные мультимедийным и компьютерным оборудованием, необходимым программным обеспечением.

Организационные решения: приказ ректора о составлении единого нелинейного расписания, внесение изменений в реализуемые учебные планы, с целью унификации по семестрам трудоемкости дисциплины иностранный язык в часах и зачетных единицах.

Учебно-методическое сопровождение:

– комплекс учебных и методических пособий, электронных ресурсов Oxford University Press;

– банк интернет ресурсов;

– база электронных материалов (аудио, видео, интерактивных, текстовых).

Повышение квалификации ППС: научные и методологические семинары, курсы по работе с новыми информационными технологиями, вебинары, мастер-классы, круглые столы.

Являясь высокотехнологичной базой, ЦРО-ин. яз.

1) создает современные условия для проведения аудиторных занятий;

2) способствует организации самостоятельной работы обучающихся;

3) обладает потенциалом реализации дополнительных образовательных функций.

Обучение в аудиториях Центра осуществляется с применением *информационно-коммуникационных технологий*. Использование неограниченного доступа к интернет-ресурсам (учебные фильмы, грамматические и лексические упражнения и тесты, аутентичные тексты различной тематики и стилистической принадлежности и др.) обуславливает проведение аудиторных занятий в интерактивной форме, то есть вовлекает студентов не только в привычный диалог с преподавателем или другими обучающимися, но и обеспечивает взаимодействие с субъектами компьютерных сетей. Оригинальные видеоматериалы моделируют иноязычную среду с современной проблематикой, в которой коллективная, групповая или индивидуальная работа строится с применением эффективного для изучения иностранных языков метода погружения. Актуальность ресурсов интернет, их связанность с реальными, «не учебными», ситуациями вызывает у студентов интерес к познавательному процессу, позволяет совершенствовать коммуникативные умения в таких сложных видах речевой деятельности, как аудирование и говорение.

К неотъемлемой составляющей образовательного процесса в вузе относят самостоятельную работу студента. Технология разноуровневого обучения иностранным языкам опирается на постулат об усилении роли самостоятельной работы, ее оптими-

зации. В этой связи важным становится не увеличение часов самостоятельной работы, а в первую очередь ее планомерная организация с предоставлением четко прописанных инструкций и учебных материалов, обеспечивающих возможность обучающимся с разным уровнем владения иностранным языком осваивать языковые единицы и совершенствовать речевые навыки в приемлемом темпе, в зоне их учебных возможностей и образовательного интереса. Широкая ресурсная база ЦРО-ин. яз., интерактивные учебные материалы, доступные не только в аудиториях центра, но и с домашних компьютеров, создают мотивацию к освоению материала и помогают активизировать учебно-познавательную деятельность студентов.

Центр разноуровневого обучения иностранным языкам НГПУ реализует ряд дополнительных функций, имеющих ключевое значение в организации воспитательной работы со студентами, внеаудиторной (творческой, научно-исследовательской) деятельности студентов, в организации мероприятий, направленных на повышение профессионального уровня профессорско-преподавательского состава, обмен опытом.

Богатейшая ресурсная база Центра, широкие технические возможности при реализации уровневого подхода позволяют студентам, вне зависимости от уровня владения иностранным языком, участвовать в различных мероприятиях, нацеленных на:

- повышение интереса и мотивации к изучению иностранного языка,
- раскрытие творческих способностей,
- расширение предметного и общекультурного кругозора,
- повышение коммуникативной компетенции и коммуникативной культуры на иностранном и родном языках.

На базе Центра регулярно проходят заседания интерклуба «Эврика», в задачи которого входит создание ситуаций, стимулирующих неформальное общение студентов на иностранном языке, а также повышение социокультурной и коммуникативной компетенции посредством:

- проведения бесед, дискуссий на актуальные темы,
- просмотра и обсуждения фильмов различных жанров,

– презентаций материалов страноведческого характера,

– организации концертов, театрализованных представлений, поэтических вечеров, фестивалей, мероприятий по мотивам праздников стран изучаемого языка,

– встреч с носителями языка.

Огромное воспитательное и мотивационное значение имеют различные формы состязаний (конкурсы, олимпиады), организованные с учетом уровня владения иностранным языком. Примером могут служить конкурс для студентов уровня *elementary* «Enjoy English», конкурсы переводчиков и олимпиады для студентов уровней *pre-intermediate*, *intermediate* и *upper-intermediate*.

Интересным опытом организации курсового мероприятия стала *уровневая олимпиада*, основанная на материалах международных экзаменов KET, PET, FCE, проходившая на базе Центра среди студентов Института молодежной политики и социальной работы НГПУ в ноябре 2011 года.

Студенты получили возможность познакомиться с европейской шкалой оценивания уровней владения английским языком как иностранным, целями и задачами международных языковых экзаменов, а также попробовать свои силы в выполнении ряда заданий в формате международного экзамена соответствующего уровня (аудирование, чтение, лексико-грамматическая работа, письмо). В состязании приняли участие более пятидесяти процентов студентов первого и второго курсов, а также два преподавателя Института, что подтверждает большой интерес к данному мероприятию.

Также Центр является базой для проведения внутривузовских и межвузовских конференций и семинаров для преподавателей, мастер-классов, круглых столов по обмену опытом, в том числе при участии специалистов Межрегиональной лаборатории иностранных языков, российских и зарубежных издательских компаний.

Успешная реализация данного образовательного проекта поддерживается, в том числе, и выстроенной *системой диагностических методов*. Элементами системы являются:

- диагностика исходного уровня владения иностранным языком в форме Placement Test,

- текущее и итоговое тестирование,
- повторная диагностика уровня,
- рейтинг достижений студентов.

Проводимые на определенных этапах обучения указанные контрольные мероприятия способствуют объективной оценке и необходимым корректирующим действиям со стороны преподавателя, а также самоконтролю и самооценке со стороны студента.

Перед началом занятий проходит **входное тестирование** (Placement Test), цель которого является распределение обучающихся по уровневым группам. Тест позволяет при минимуме заданий достаточно точно определить уровень тестируемого. Тест имеет три смысловые части, иерархически выстроенные по степени сложности: задания первой части соответствуют уровню elementary; задания второй части – уровню pre-intermediate; если тестируемый успешно справляется с третьей частью, его зачисляют в группу уровня intermediate или upper-intermediate. Для снижения погрешности (согласно анкетированию, 10% студентов полагают, что были распределены в группы, не соответствующие их уровню) кафедра ежегодно обновляет Placement Test.

Текущее и итоговое тестирование служат средством мониторинга учебных достижений студентов и их промежуточной аттестации. Анализ результатов тестирования позволяет преподавателю вносить изменения в содержание тем аудиторных занятий и самостоятельной работы.

Повторная диагностика уровня проводится в начале второго семестра для того, чтобы участники образовательного процесса: и преподаватель, и студент, – могли оценить степень продвижения в овладении иностранным языком и скорректировать дальнейшие действия.

Действенным механизмом в поддержании мотивации к учебной деятельности, на наш взгляд, является *рейтинг учебных достижений* студентов. В качестве слагаемых компонентов рейтинговой системы выступают результаты аудиторной, самостоятельной, внеаудиторной работы обучающихся, а также результаты аттестации. Рейтинговый подход стимулирует обучающихся к систематичной и целенаправленной работе, что подтверждают данные анкетирования студентов (81% респондентов согласны с тем,

что рейтинговый балл стимулирует их отношение к изучению иностранного языка).

Анкетирование студентов является действенным инструментом для получения обратной связи. Анкетирование выявляет степень удовлетворенности организацией процесса обучения, его комфортности.

Анкетирование проводится в конце первого и второго семестров. Анализ полученных анкетных материалов показал следующее: 72,6% опрошенных считают, что разноуровневое обучение иностранному языку способно всецело обеспечить их образовательные запросы. Учебно-методическое сопровождение и технологические ресурсы полностью удовлетворяют 92% участвующих в анкетировании. 85% респондентов видят возможность улучшить результат обучения при регулярном посещении аудиторных занятий и выполнении домашнего задания, то есть речь идет о мотивации и потенциале внутреннего характера, которые находятся в полной зависимости от воли и ответственности самих учащихся. Комфортность обучения в уровневой группе подтвердили 92,3% участников опроса.

Уровень языковой компетенции повысился у 73% студентов, при этом прогресс отмечается в навыках чтения, письма, аудирования, в знании грамматики. Цель изучения иностранного языка большинство респондентов определяют как «расширение возможности общения с носителями инокультуры» / «использование в будущей работе».

Таким образом, разработанная и внедренная в учебный процесс технология разноуровневого обучения иностранным языкам позволяет достичь следующих результатов:

1. Студент получает возможность достичь одного из уровней европейской системы владения иностранным языком и получить сертификат установленного образца, то есть выполняется требование государственного образовательного стандарта к результатам обучения в части формирования иноязычной компетенции.

2. Снимается проблема некомфортного, неэффективного обучения, связанная с ситуацией, когда студенты с начальным и продвинутым знанием в области иностранного языка вынуждены были «изучать» язык в одной аудитории. Степень сложности такого занятия для преподавателя, когда проводи-

лось фактически два занятия в одном, была довольно высокой, а его результативность для студентов недопустимо низкой.

3. Повышается качество обучения иностранным языкам. Об этом свидетельствуют результаты аттестации студентов и их оценка удовлетворенности процессом обучения.

Библиографический список

1. Бухаркина М. Ю. Технология разноуровневого обучения. // Иностранные языки в школе: научно-методический журнал. – 2003. – №3. – С. 11–12.
2. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 116 с.

Галашев Виталий Афанасьевич

Кандидат технических наук, профессор кафедры теории и методики технологического и профессионального образования, gvaf@rambler.ru, Ижевск

Причинин Алексей Евгеньевич

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики технологического и профессионального образования, aleksey-prichinin@yandex.ru, Ижевск

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ «ИДЕАЛЬНОГО» СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Основываясь на структурно – функциональном подходе в процессе проектирования средств обучения предложено выделять главные, основные, второстепенные и ненужные функции. Раскрыта схема формирования главной функции «идеального» средства обучения.

Ключевые слова: средство обучения, функции средств обучения, структурно – функциональный подход, идеальное средство обучения.

Galashev Vitaly Afanasievich

Candidate of Technical Sciences, professor of the Department of theory and methodology of engineering and vocational education, gvaf@rambler.ru, Izhevsk

Prichinin Aleksey Evgenyevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of theory and methodology of engineering and vocational education, aleksey-prichinin@yandex.ru, Izhevsk

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF THE «IDEAL» LEARNING TOOLS

Abstract. Based on the structural – functional approach the main, principal, secondary and unnecessary functions are offered to allocate in the process of designing learning resources. Shaper of the main functions of the «ideal» learning tools is disclosed.

Keywords: teaching tool, the functions of the teaching tools, structural – functional approach, the ideal teaching tool.

Основное противоречие системы образования проявляется в том, что, с одной стороны, современная культурно-технологическая реальность может быть определена как нестационарная, изменяющаяся существенно и неопределенно за относительно короткие промежутки времени. Но, с другой стороны, результаты действия исторически сложившейся образовательной системы определены на основании анализа состояния, свойств и закономерностей неменяющейся (квазистационарной) культурно-технологической реальности и перестали в полной мере соответствовать изменившимся и непрерывно изменяющимся свойствам и условиям нестационарной среды.

В связи с этим возникает необходимость

в определении (выявлении) свойств и закономерностей существования и развития современной системы образования с учетом «упреждения по времени», построении теоретико-методологических основ инновационного образования на основе уточнения культурных ценностей-идеалов и ценностей-норм [3]. Одним из элементов системы образования, при построении которого также необходимо учитывать «упреждение», является педагогическая технология.

Под педагогической технологией понимается совокупность последовательно выполняемых образовательных процедур, приводящих с высокой степенью вероятности к достижению у обучающихся требуемого образовательного результата [2]. Образова-

тельная процедура, в свою очередь, представляет определенное (упорядоченное) взаимодействие субъектов – учащегося и учителя (обучающегося и обучающего), – происходящего в определенной форме (урок, лекция, экскурсия, семинар, лабораторно-практическая работа и др.), на основе определенных методов (идей, принципов, методических систем), с применением соответствующих средств обучения. Каждая образовательная процедура является частью целостного процесса по реализации содержания, представленного в виде учебной программы и направленного на достижение установленных целей.

Цели обучения, воспитания и развития конкретизируются в виде перечня знаний, опыта (умения, навыки) и отношений (личностные и социокультурные качества учащегося), которые как требуемый результат образования учащегося должны быть достигнуты с помощью проектируемой педагогической технологии.

Достижение целей обучения и воспитания путем усвоения учащимися учебной программы (содержания) обеспечивается за счет *форм, методов и средств* выполнения учебных процедур, соответствующих педагогической ситуации, которая характеризуется свойствами образовательной среды, квалификацией педагога, педагогической культурой образовательного учреждения, уровнем развития учащихся, инфраструктурой и т. д. (Рис. 1).

Особое значение среди отраженных компонентов педагогической технологии имеют

средства достижения требуемого педагогического результата и, в первую очередь, средства обучения.

Противоречие в отношении средств обучения заключается в том, что динамика развития общества и его институтов существенно опережает динамику развития средств обучения, которые должны обеспечивать освоение культурного наследия, культурных ценностей. Применяемые в практике обучения средства обучения созданы для передачи культурных ценностей и наследия индустриального общества, в то время как общество вступило в новую фазу развития – постиндустриальное общество. При проектировании средств обучения должен учитываться быстро трансформирующийся социально-технологический мир. В связи с этим, при создании средств обучения «отражающий» подход необходимо дополнять «упреждающим». В то же время, технологии проектирования средств обучения в рамках «упреждающей» парадигмы не проработаны в полной мере. Поэтому целесообразно с максимальной ответственностью – с учетом «упреждения» подойти к выбору и разработке этого компонента педагогической технологии.

Основываясь на структурно-функциональном подходе к анализу технических систем [1], проектируемые средства обучения можно разложить на составные элементы, выполняющие те или иные функции (внешние или внутренние). При этом средство обучения в целом должно выполнять свою главную педагогическую функцию по реализации намеченной цели.

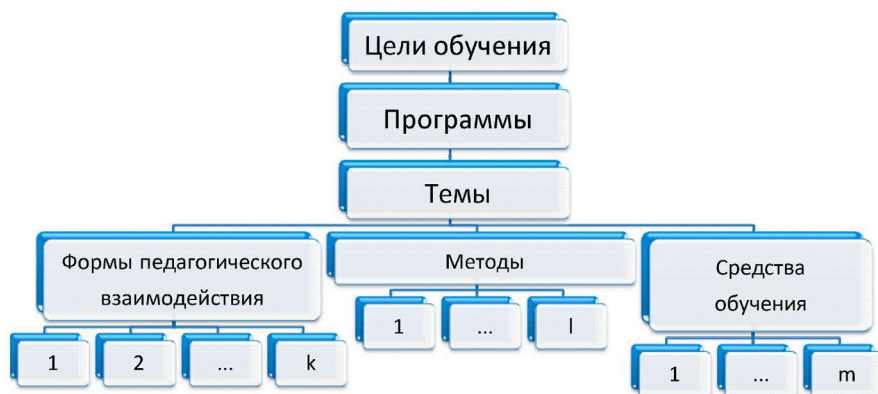


Рисунок 1 – Структура взаимосвязи цели обучения и компонентов педагогической технологии

Функции элементов средства обучения могут быть разделены на четыре группы: главные, основные, вспомогательные, ненужные.

Главные функции – это внешние функции, которые призвано выполнять средство обучения. В структурных схемах главные функции (они обозначаются буквой «Ф» с индексом «0» или «01», «02» и т. д.: Φ_0 , Φ_{01} , Φ_{02} и т. д.) выполняют главные элементы, которые обозначаются соответственно символами E_0 , E_{01} , E_{02} и т. д. Остальные функции и их элементы обозначаются – Φ_1 , Φ_2 и т. д.; E_1 , E_2 и т. д.

Основные функции – это внутренние функции средства обучения, которые выполняют элементы, непосредственно обеспечивающие работу главных элементов; при исключении любой основной функции главная функция в принципе не может быть реализована.

Вспомогательные функции – это внешние или внутренние функции средства обучения. Они относятся к элементам, которые делают реализацию главной или основной функции более эффективной, более приемлемой или привлекательной для обучаемого. При исключении любой вспомогательной функции работоспособность средства обучения сохраняется, но ухудшаются некоторые показатели качества.

Ненужные функции – это внешние или внутренние функции средства обучения. Они относятся к элементам, которые не играют существенной (или никакой) роли в обеспечении работоспособности средства обучения и повышении его качества; таким образом, при исключении ненужной функции и соответствующих элементов показатели качества не ухудшаются, а некоторые могут даже улучшаться.

Главная функция средств обучения, как элемента педагогической системы, состоит в повышении эффективности реализации разработанной инновационной учебной программы, достижения поставленных в ней педагогических целей [2].

К основным функциям средств обучения можно отнести (составлены на основе классификации А. В. Хуторского [4]) следующие:

1. Компенсаторная:

- обеспечение условий для облегчения процесса обучения,

- способствование достижению цели с наименьшими затратами сил,
- обеспечение условий сохранения здоровья,
- сокращение времени обучения.

2. Адаптивная:

- поддержка благоприятных эргономических условий протекания процесса обучения,
- обеспечение возможности рациональной демонстрации изучаемых тем,
- обеспечение оптимальных условий проведения самостоятельных работ,
- способствование адекватному содержанию изучаемого понятия или явления возрастным особенностям учащихся,
- обеспечение преемственности знаний.

3 Информативная:

- обеспечение возможности быть непосредственным источником знания,
- способствование передаче знания опосредованно (например, проекционная аппаратура, инструменты, некоторые приборы).

4. Интегративная:

- обеспечение возможности системного изучения объекта или явления,
- обеспечение реализации комплексного использования средств обучения,
- ориентация на применение новых информационных технологий,
- обеспечение условий формирования информационной грамотности и культуры.

5. Инструментальная:

- ориентация на получение требуемых знаний и умений в определенных видах деятельности,
- направленность на обеспечение технически безопасного и рационального выполнения действий,
- способствование воспитания культуры труда,

- обеспечение условий формирования технологической грамотности и культуры,
- создание условий для формирования профессиональной грамотности и культуры.

6. Развивающая (креативно-деятельностная):

- обеспечение развития личностных качеств субъектов педагогического процесса,
- обеспечение обучающемуся возможности «нелинейного» (многовариантного) характера взаимодействия со средством обучения,

- создание условий для включения субъектов педагогического процесса в доработку средства обучения,
- способствует выявлению и последующему решению проблем,
- направленность на создание нового знания (не бывшего ранее).

Каждую из составляющих шести основных функций в свою очередь можно дополнительно подразделить на основные и вспомогательные функции второго уровня и т. д. Это может быть учтено при более глубоком структурно-функциональном анализе средства обучения в соответствии с принципом двухуровневой иерархии [1].

Средства обучения обычно подбирают в комплекте (пакете), так как только разумное совместное их использование позволит достигнуть оптимального результата. При выборе средств обучения целесообразно обратить внимание на выбор или разработку таких средств обучения, которые в процессе обучения задействуют максимально возможное количество каналов чувственного восприятия обучаемого (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус). Чем больше каналов поступления внешней информации задействовано, тем глубже и прочнее полученные знания, более успешны последующие этапы

деятельности обучаемого.

Данную схему можно графически представить в виде так называемой структурно-функциональной модели «идеального» средства обучения, обеспечивающий максимальный достигаемый эффект обучения (Рис. 2 – Рис. 4).

Модель предусматривает использование i возможных центров восприятия информации обучающегося. Совокупность составляющих главных функций $\Phi_{01}, \Phi_{02}, \Phi_{03}, \Phi_{04}, \Phi_{05}, \dots, \Phi_{0i}$, реализуемых через каждый центр, обеспечивается совокупностью соответствующих главных элементов $E_{01}, E_{02}, E_{03}, E_{04}, E_{05}, \dots, E_{0i}$ «идеального» средства обучения (Рис. 2).

В свою очередь, каждая составляющая главной функции Φ_0 реализуется некоторым k -множеством внутренних функций $\Phi_{i1}, \Phi_{i2}, \Phi_{i3}, \Phi_{i4}, \dots, \Phi_{ik}$ также с помощью соответствующих внутренних элементов $E_{i1}, E_{i2}, E_{i3}, E_{i4}, \dots, E_{ik}$ «идеального» средства обучения (Рис. 3).

Углубляя структурно-функциональный анализ, можно выявить j -множество внутренних функций второго порядка $\Phi_{ik1}, \Phi_{ik2}, \Phi_{ik3}, \Phi_{ik4}, \dots, \Phi_{ikj}$ и соответствующее j -множество внутренних элементов $E_{ik1}, E_{ik2}, E_{ik3}, E_{ik4}, \dots, E_{ikj}$, обеспечивающее выполнение

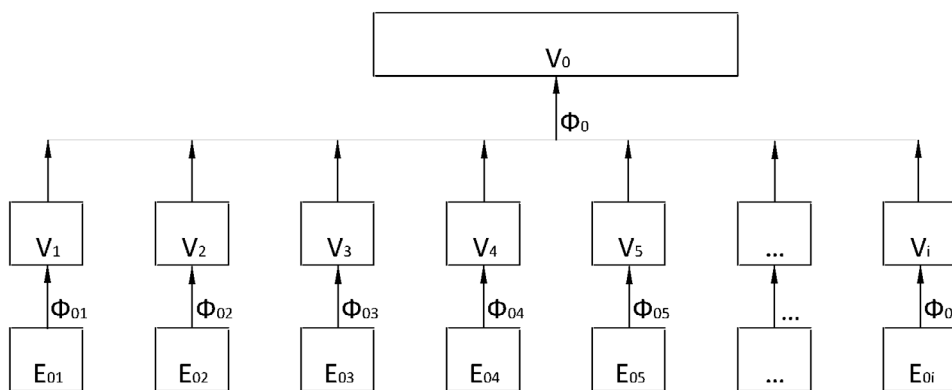


Рисунок 2 – Схема формирования главной функции «идеального» средства обучения

V_0 – учащийся;

$V_1, V_2, V_3, V_4, V_5, \dots, V_i$ – центры восприятия информации (аудиальный, визуальный, тактильный, вкусовой...);

Φ_0 – главная функция средства обучения (повышение эффективности освоения учебной программы, достижение поставленных педагогических целей);

$\Phi_{01}, \Phi_{02}, \Phi_{03}, \Phi_{04}, \Phi_{05}, \dots, \Phi_{0i}$ – составляющие главной функции с учетом канала восприятия информации;

$E_{01}, E_{02}, E_{03}, E_{04}, E_{05}, \dots, E_{0i}$ – главные элементы средства обучения, обеспечивающие возможность восприятия информации, поступающей по соответствующему каналу.

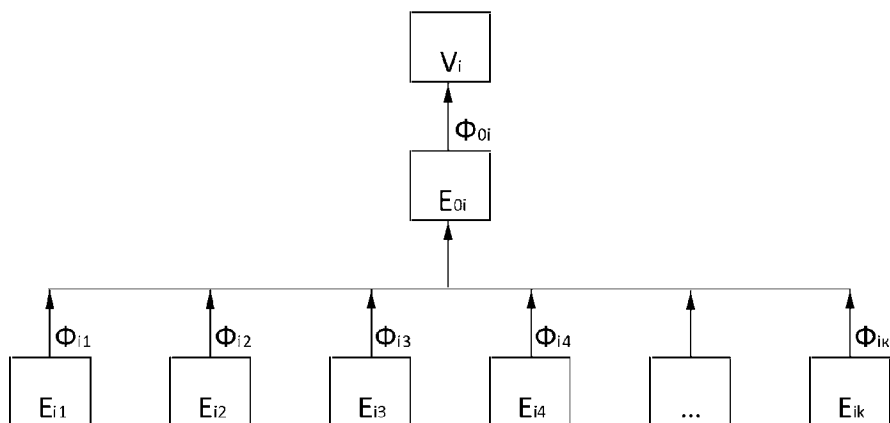


Рисунок 3 – Схема формирования i -ой составляющей главной функции «идеального» средства обучения

$\Phi_{i1}, \Phi_{i2}, \Phi_{i3}, \Phi_{i4}, \dots, \Phi_{ik}$ – основные функции средства обучения i -канала восприятия информации (компенсаторная, адаптивная, информационная, интегративная, инструментальная и др.);
 $E_{i1}, E_{i2}, E_{i3}, E_{i4}, \dots, E_{ik}$ – основные элементы средства обучения i -канала восприятия информации.

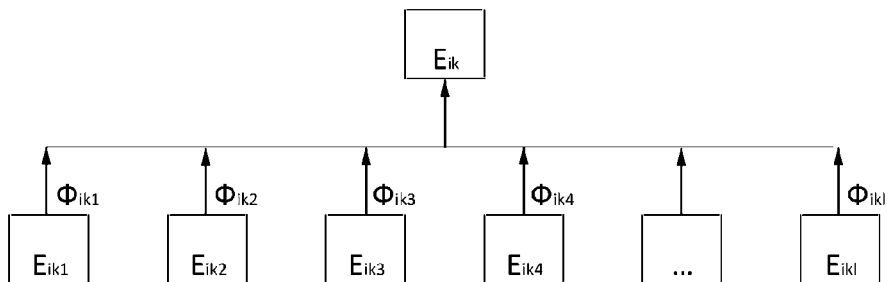


Рисунок 4 – Схема формирования ik -ой составляющей главной функции «идеального» средства обучения (продолжение)

$\Phi_{ik1}, \Phi_{ik2}, \Phi_{ik3}, \Phi_{ik4}, \dots, \Phi_{ikj}$ – функции второго уровня i -канала восприятия информации (например, для компенсаторной основной функции – снижение затрат сил, сохранение здоровья, сокращение времени обучения и др.);
 $E_{ik1}, E_{ik2}, E_{ik3}, E_{ik4}, \dots, E_{ikj}$ – элементы средства обучения второго уровня i -канала восприятия информации.

функций Φ_{ik} и работоспособность элементов E_{ik} (Рис. 4).

Рассматривая «идеальное» средство обучения с позиции идеального технического решения [1], можно выделить следующие главные его признаки:

1. в процессе обучения идеальное средство обучения использует все возможные каналы восприятия информации;
2. обмен информацией между средством обучения и участниками педагогического процесса происходит без ее потери и искажения;
3. один и тот же элемент средства обучения выполняет сразу несколько разных

функций (в идеале – элемента нет, а его функция выполняется);

4. средство обучения имеет адаптивную систему управления, позволяющую корректировать распределение информационных потоков в зависимости от физиологических и психических возможностей обучаемого;
5. средство обучения обеспечивает возможность приращения культурного наследия («упреждающий» подход);
6. средство обучения предоставляет обучающемуся множественный выбор вариантов взаимодействия;
7. при использовании идеального средства обучения время взаимодействия пре-

небрежимо мало по сравнению со средним временем взаимодействия между обучающимися и культурным наследием;

8. средство обучения развивается в направлении повышения его идеальности.

Проектирование средств обучения с помощью представленной структурно-функциональной схемы «идеального» (комбинированного) средства обучения, будет способствовать переходу от «отражающего» подхода, доминировавшего в индустриальную эпоху к «упреждающей» педагогической цели с использованием всех возможных каналов поступления учащемуся (обучаемому) информации. В случае практической невозможности обеспечить сложение всех потоков в одном средстве обучения данная модель позволяет видеть направления создания дополнительных средств обучения, выделить другие наиболее эффективные направления разработки, обеспечивающие «упреждение» и предотвращающие дублирование и связанные с этим излишние затраты.

Библиографический список

1. *Галашев В. А.* Технология поиска и решения художественно-конструкторских задач: М., Ижевск: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, Удм. гос. ун-т., 2008. – 283 с.
2. *Овечкин В. П., Галашев В. А.* Технология дипломного проектирования: подготовка, выполнение, защита. – М., Ижевск: Иссл. центр проблем качества подг. специалистов, Удм. гос. ун-т., 2008. – 108 с.
3. *Овечкин В. П., Причинин А. Е.* Основания методологии инновационного образования в нестационарной культурно – технологической среде // Социальный мир человека – Вып. 3: Материалы 3 Всероссийской научно – практической конференции «Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров», 24–25 июня 2010 г. – Часть. 1: Направления социальной психологии. – Ижевск: ERGO, 2010. – С. 144–147.
4. *Хуторской А. В.* Современная дидактика: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

Кузнецова Елена Васильевна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики Липецкого государственного технического университета, eva312@rambler.ru, Липецк

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПОНЯТИЙ «ЗНАНИЕ» И «ПОНИМАНИЕ» В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье исследуется соотношение знания и понимания в контексте иерархической структуры личности, определяется их роль и место в системе целей образования в условиях становления информационного общества, гуманитаризации образования, компетентностного подхода в обучении.

Ключевые слова: знание, понимание, иерархическая структура личности, компетентностный подход в обучении.

Kuznetsova Elena Vasilievna

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Docent of the Department of Applied Mathematics at the Lipetsk State Technical University, eva312@rambler.ru, Lipetsk

ON SOME ASPECTS OF CONCEPTS “KNOWLEDGE” AND “UNDERSTANDING” IN A COMPETENCE-BASED APPROACH TO TRAINING

Abstract. The article investigates correlation between knowledge and understanding in the context of hierarchical structure of the personality. The author determines their role and place in the system of educational goals in conditions of formation of information society, humanization of education, competence-based approach to training.

Keywords: knowledge, understanding, hierarchical structure of personality, competence-based approach to training.

В социально-гуманитарных исследованиях последнего времени подчеркивается усиление роли знания, науки в современном обществе. В тексте Всемирного доклада ЮНЕСКО (2005) отмечается, что «знание превратилось в предмет колоссальных экономических, политических и культурных интересов настолько, что может служить для определения качественного состояния общества» [4, с. 7]. В тоже время, в современном педагогическом энциклопедическом словаре [7] отсутствуют статьи «Знание», «Знать», несмотря на достаточное внимание к исследованию природы и взаимосвязи мышления, знания и понимания (А. А. Брудный, В. В. Розанов, С.Л. Рубинштейн, В. П. Зинченко, В. В. Знаков, О. В. Тихомиров, Е. Г. Белякова, А. Ф. Закирова и др.).

Рассмотрим соотношение знания и понимания, определив их роль и место в системе целей образования в условиях становления

информационного общества, гуманитаризации образования и компетентностного подхода к обучению.

В логическом словаре-справочнике Н. И. Кондакова дается следующее определение понятия «знание». Знание – *целостная и систематизированная совокупность научных понятий о закономерностях природы, общества и мышления, накопленная человечеством в процессе преобразующей производственной деятельности, проверенная практикой и направленная на дальнейшее познание и изменение объективного мира* [5]. Г. К. Селевко определяет знание, как «проверенные практикой результаты познания окружающего мира, его верное отражение в сознании человека» [11, с. 24]. Сравнив два определения, которые разделяют тридцать лет, отметим, что из определения понятия «знание» исчезли такие существенные признаки как целостность и активная

деятельностная направленность. Знание превращается в бессистемную совокупность сведений и познаний в какой-либо области. Естественно, что такая совокупность не представляет собой ценности, поэтому вполне закономерно исчезновение данного понятия из педагогической энциклопедии.

Напротив, понятие «понимание», упоминание о котором, как отмечает А. А. Брудный [1], исчезало из предметных указателей и энциклопедических словарей, со второй половины XX века приковывает к себе внимание специалистов разных отраслей: философов, психологов, лингвистов и педагогов. Среди причин такого интереса к проблеме понимания можно выделить, с одной стороны, лавинообразный рост потоков информации, в том числе и информационного спама, когда у человека нет времени и сил на переработку и осмысление получаемых сведений, а с другой стороны, потребность в эффективном управлении, которое невозможно без взаимопонимания всех участников процесса. Поскольку понимание междисциплинарно, существует множество интерпретаций и подходов к определению данного понятия: от определения понимания как производства понятий в теории познания до рассмотрения его как универсального способа духовного бытия человека в мире и мира в человеке, не исчерпывающегося чисто гносеологическим отношением человека к миру [9]. Новая философская энциклопедия подчеркивает развитие трактовки понимания в истории философии: от трактовки понимания как одной из познавательных способностей в рационализме через отождествление понимания с процедурами герменевтики как специфической методологии гуманитарных наук (или наук о духе) к онтологической трактовке понимания, исходящей из изначальной герменевтичности существования и имманентности понимания и пред-понимания бытию человека в мире [6].

В работах В. В. Знакова и О. В. Тихомирова [3] показано, что с точки зрения психологии понимание не является самостоятельным психическим процессом (как, например внимание или память). Понимание представляет собой результат мышления и одновременно один из его процессов. Кроме того, в результате теоретических и эмпирических исследований было установлено, что понимание всегда основывается на знании, по-

лученном как в текущей, так и предыдущей мыслительной деятельности; в свою очередь любое знание содержит в себе потенциальные возможности понимания.

Логический словарь-справочник определяет понимание как процесс нахождения существенных признаков и связей исследуемых процессов и явлений, вычленения их из массы несущественного, случайного, на основе анализа и синтеза, применения правил логического умозаключения, установления сходства и различия, причин, вызвавших появление данных объектов и их развитие, сопоставление полученной информации с имеющимися знаниями [5]. Таким образом, сравнивая приведенные ранее определения понятия «знание», можно сделать вывод, что из перечня существенных свойств понятия «знание» ушло понимание.

Не случайно при опросе студентов выяснилось, что «знание» достаточно часто ассоциируется с зубрежкой, формальным усвоением учебного материала.

В том же опросе были выделены следующие аспекты понятия «понимание»:

- понимаю – вижу предмет (явление) в целом, в развитии, а не односторонне, отдельными частями (дискретно);
- понимаю – могу использовать в учебе и практической деятельности, могу прогнозировать последствия;
- понимаю – могу взять на себя ответственность за свои решения;
- понято – эмоционально пережито, стало внутренним достоянием, опытом, вошло в систему ценностей, стало частью мировоззрения.

Действительно, понимание пронизывает все этажи иерархической структуры личности [8]: верхний этаж – направленность личности, средний этаж – опыт личности, нижний этаж – психические процессы.

С. Л. Рубинштейн выделяет следующие процессы в памяти: запечатление (запоминание), узнавание или воспроизведение [10]. Поэтому знание фактов (что? где? когда?), формул, определений, формулировок теорем, законов можно соотнести с нижним этажом иерархической структуры личности. Знание данного вида – совокупность сведений, познаний в какой-либо области. Для него характерно усвоение на уровне памяти. Такому виду знаний соответствует рассмотренное ранее определение, предложенное Г. К. Селевко. Однако, как известно, можно

знать и не понимать. Нарушение единства, противопоставление знания и понимания в процессе преподавания учебной дисциплины приводит формальным знаниям, суть которых М. Н. Скаткин [12] характеризует следующим образом: ... формальные знания суть знания. Их нельзя назвать незнанием или неверным знанием. Это особый вид знаний, когда учащиеся осваивают только форму, не наполняя ее конкретным содержанием, то есть в сознании отсутствует соответствующее отражение действительности. ... Формализм знаний обнаруживается, когда необходимо применить их на практике. Таким образом, формальное знание – «мертвое» знание. Именно формальное знание имеется в виду, когда говорят, что целью обучения должно быть не знание, а понимание.

Далее в процессе действия и мысленного преобразования отраженного в знании объекта происходит формирование понятий на основе вычленения существенных признаков и конструирования иерархии связей, выдвигаются гипотезы, делаются выводы, результаты сопоставляются с имеющимися знаниями, формируются умения и навыки работы. Происходит преобразование объекта познания, открываются его новые, возможно неизвестные ранее свойства. Знание, таким образом, приобретает новые качества: целостность, систематичность, направленность на продуцирование нового знания. Являясь результатом понимания, оно включается во внутренний опыт личности. Знание данного вида можно назвать теоретическим и соотнести со вторым этажом иерархической структуры личности. Суть теоретического знания раскрывается в приведенном ранее определении, сформулированном Н. И. Кондаковым.

Однако известно, что человеку недостаточно теоретического знания, ответа на вопросы: «Как? Каким образом? Почему?». Остается главный вопрос: «Для чего?». Поэтому на современном этапе в условиях перехода к информационному обществу важнейшая проблема состоит в осмыслении получаемого знания, постижении его ценности и включении в единую картину мира. Мышление избирательно, поэтому так важно наличие цели, ценностного компонента, критерия интерпретации, позволяющего отделять в потоке информации главное от второстепенного. Не случайно

в современных исследованиях понимание определяется, прежде всего, как порождение осмысленного знания (В. В. Знаков, А. А. Брудный). Осмысленное личностно-ценное знание, знание «живое», полученное как достижение состояния понимания, можно соотнести с верхним этажом иерархической структуры личности. Именно о таком знании А. А. Брудный писал: «Понять – значит обрести знание. Такое знание, которое отражает суть вещей, соединяет нечто ранее неизвестное с уже известным, превращает ранее разрозненное в систему. Но к этому сущность понимания не сводится: система, в которую включено новое знание, функциональна, действительна. Это система ориентирована на применение знания и обращение его в составную часть психологического механизма, регулирующего деятельность в соответствии с требованиями практики. ... В результате понимания знание становится частью внутреннего мира личности и влияет на регуляцию ее деятельности» [2, с. 29].

Следует обратить внимание на взаимосвязь всех трех видов знания. Так фактологическое знание есть основа для последующего понимания. Поэтому, например, нет смысла говорить о понимании дифференциального исчисления, если человек не знает таблицы производных основных элементарных функций и правил дифференцирования. В то же время осознание ценности знания значительно повышает эффективность его запоминания и теоретического усвоения. И, наконец, как процесс понимания, так и достижение состояния понимания, обретение осмысленного знания нередко сопровождаются такими эмоциями как удивление, радость, восхищение. В беседе со студентами математических специальностей в качестве ответа на вопрос: «Какие знания представляют для Вас наибольшую ценность?» прозвучало не только прагматическое «Те, которые будут полезны нам в будущей профессиональной деятельности» (хотя таких ответов подавляющее большинство), но и «Те, которые позволяют ощутить совершенство и гармонию бытия». Как справедливо отмечали в своей дискуссии участники круглого стола [9], «понимание – это акт не только интеллекта, но и всего человеческого духа, взятого в целом». Человек не может жить в непонятном для него мире, поэтому, несмотря на предупреждение: «Во многой

мудрости много печали; и кто умножает познания, умножает скорбь» (Екк 1:18), жажда знаний имеет духовную природу. И, если воспринимать культуру как живой организм, как равновесную и динамичную систему накопленных человечеством ценностей, знаний, способов деятельности, нравственных и социальных норм, то понимание является одним из способов ее усвоения, посредством которого отдельный человек «прививается» к дереву культуры.

Отсюда следует необходимость в процессе преподавания учебной дисциплины рассматривать знание и понимание в их диалектическом единстве: без понимания нет подлинного знания, так как понимание является одним из существенных признаков осмысленного теоретического знания, а без знания невозможно понимание, ибо новые элементы знания встраиваются в уже имеющуюся систему. Поскольку понимание направлено на порождение смысла знаний, в преодолении противопоставления знания и понимания, возможно, и заключена суть идеи гуманитаризации образования, если при этом гуманитаризацию образования понимать не как увеличение в учебном процессе доли гуманитарных дисциплин, а как поиск и выделение в каждом учебном предмете проявления общечеловеческой культуры, раскрытие его мировоззренческого потенциала, наделение смыслом полученных предметных знаний, умений и навыков, формирование профессиональной культуры обучаемых.

Итак, согласно [3], понимание отождествляется со знанием в ситуациях, когда знание есть результат мыслительной деятельности. Это теоретическое научное знание (средний этаж иерархической структуры личности) и личностно-ценное знание (верхний этаж иерархической структуры личности). Главные качества теоретического знания – целостность, систематичность, направленность на продуцирование нового знания и изменение окружающей действительности; главные качества личностно-ценного знания – осмысленность, актуализация жизненного опыта, наличие ценностного компонента. И если ранее в педагогических исследованиях акцент делался на формирование научных знаний, развитие познавательных способностей и теоретического мышления (В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, Е. И. Санина, Е. А. Дьякова), то в настоящее время – на порождение

смыслов, развитие мировоззрения (Е. Г. Белякова, Э. К. Брейтгам, А. Ф. Закирова).

Заметим также, что в условиях информационного общества наблюдается усиление роли знаний. Это приводит к возрастанию требований к уровню предметной подготовки компетентного специалиста. При этом предметные действия, а, следовательно, и предметные компетенции в образовательных стандартах третьего поколения описываются в терминах «знать», «уметь», «владеть», и значит, понимание, как способность порождать осмысленное знание и применять его в процессе деятельности в конкретной ситуации, может рассматриваться как компетентность, необходимая каждому человеку. Отсюда следует, что понимание (как достижение осмысленного знания) является одной из важнейших целей образования в условиях компетентного подхода.

Библиографический список

1. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема / А. А. Брудный // Вопросы философии. – 1975. – №10. – С. 109–117.
2. Брудный А. А. Понимание и текст // Загадка человеческого понимания. – М.: Из-во полит. л-ры, 1991. – 352 с.
3. Знаков В. В. Мышление, самосознание и самопонимание // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2008. – №2. – С. 74–85.
4. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Издательство ЮНЕСКО, 2005. – 54с.
5. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1976. – 720 с.
6. Новая философская энциклопедия: В 4 томах. – М.: Мысль, 2010. – Т. 4. – 736 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
8. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
9. Понимание как философско-методологическая проблема. Материалы круглого стола // Вопросы философии. – 1987. – № 7. – С. 73.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 720 с.
11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
12. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.

Митрюхина Ирина Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского национального исследовательского политехнического университета, mirchen10@yandex.ru, Пермь.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ И СОХРАНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

Аннотация. Исходя из сущностных характеристик коммуникативно-познавательного интереса, в статье выделяется ряд необходимых дидактических условий для его формирования при обучении слушателей дополнительного образования: отбор и организация предметного содержания курса; постановка цели-задачи и цели-результата; создание внешней информационной основы; использование форм коллективного сотрудничества; создание ситуации успеха в учебном процессе; разработка проблемных ситуаций.

Ключевые слова: дидактические условия, коммуникативно-познавательный интерес, дополнительное образование, обучение иноязычному говорению.

Mitryukhina Irina Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Cross-Cultural Communication at the Perm National Research Polytechnic University, mirchen10@yandex.ru, Perm.

DIDACTIC CONDITIONS OF FORMING AND MAINTAINING STUDENTS' COMMUNICATIVE AND COGNITIVE INTEREST IN TEACHING TO SPEAK FOREIGN LANGUAGE

Abstract. Based on the essential characteristics of the communicative and cognitive interest, the article highlights a number of necessary didactic conditions for its formation when teaching continuing education students: selection and organization of the course subject content, set of goals-objectives and goals-results, provision of external information basis, group cooperation, creation of the 'success environment' in the learning process, construction of problem situations.

Keywords: didactic conditions, communicative and cognitive interest, continuing education, teaching of foreign language speaking.

Коммуникативно-познавательный интерес (КПИ), являясь сложным аффективно-когнитивным комплексом, включает в себя не только потребность в предмете речевой деятельности, но и те положительные эмоции, которые этот предмет вызывает. Интерес действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности. Эмоциональный компонент интереса имеет специфический характер. «Когда не удовлетворены потребности, жить трудно, когда не получают пищу интересы, жить скучно» [7, с. 526].

В связи с этим положением очень важно раскрыть дидактические условия, при которых процесс обучения иноязычному говоре-

нию в системе дополнительного образования вызывал бы у слушателей интеллектуально-исследовательскую, когнитивно-информационную и эмоционально-волевою активность. Под *дидактическими условиями* мы понимаем обстоятельства, при которых в тесном взаимодействии преподавателя и слушателей представлена наилучшая совокупность психологических отношений и педагогических факторов, обеспечивающих преподавателю возможность организовать активную учебно-профессиональную, познавательную и коммуникативную деятельность обучающихся.

Одним из важнейших дидактических условий создания и сохранения КПИ явля-

ется целенаправленный *отбор и организация предметного содержания* курса иноязычной речевой практики, позволяющий актуализировать потребностно-мотивационный компонент коммуникативно-познавательного интереса. При этом необходимо насыщение учебного курса информацией, связанной с событиями и переживаниями, наполненными для субъекта значительным явным или скрытым смыслом, с принятием решений в рамках реальных ситуаций, а также задач, связанных с изменениями каких-то практически важных личных позиций. То есть информация как предмет речевой деятельности, как компонент побудительно-мотивационной фазы, должна обладать, прежде всего, «личностным смыслом» [3; 4], чтобы вызвать значимые переживания. Интерес в одном из его важнейших аспектов является потребностью в предмете не ради его потребления, а ради достижения желанных эмоций. Обладая такой особенностью, как ненасыщаемость, интерес побуждает слушателей обращаться за интересующей их информацией ко многим и разным источникам. Многократные «встречи» с важной и полезной информацией вызывают у обучающихся эмоциональную реакцию и дальнейший интерес к обсуждению определенных проблем. Большое значение имеет участие слушателей в выборе текстовых материалов, так как именно их интерес в определенной тематике или проблематике является решающим для дальнейшего использования на занятии. В таких учебных ситуациях активизируется интерес и поддерживается мотивация при условии, что слушатель знает, для какой учебной или профессиональной цели он сможет использовать эту информацию. Поэтому не менее важным условием успешности формирования КПИ становится проблема целеполагания, то есть *постановка целей-задач и целей-результатов* при выполнении упражнений в иноязычном говорении.

Благодаря этому принципу становится возможной актуализация не только потребностно-мотивационного, но и процессуально-целевого компонента КПИ. Использование в инструкциях к упражнениям формулировок цели-задачи и цели-результата обеспечивает формирование у слушателей *чувства цели*. Это чувство цели придает смысл деятель-

ности на занятии, создает ощущение полезности своей индивидуальной информации в последующем коллективном обсуждении.

Принятие цели-результата и формирование «потребности в достижении определенных объективно значимых целей» [2, с. 76] имеет различные эмоциональные и двигательные проявления. Когда цель ясна слушателю, то его мотивационное состояние усиливается, совершается переход мышления от одного звена к другому, начинается активный поиск аргументов, выбор текстовых материалов, иллюстраций, фото и других средств неязыковой знаковой системы. Слушатели начинают поиск причин и следствий, различных характеристик, обусловленных конечным результатом и способом достижения этого результата. Слушатели задают уточняющие вопросы, вступают во взаимодействие с партнером, начинается мыслительная активность. Появляется сосредоточенность, внимание, напряжение, то есть те внешние характеристики, которые присущи интересу. Большую роль в процессе достижения цели играют эмоции «успеха–неуспеха». Именно эта обобщенная эмоция взаимодействует с ведущим эмоциональным явлением, побуждающим к деятельности, усиливая его, когда предвосхищается скорый успех, и лишая его побуждающей силы при предвосхищении трудностей и неудач [6].

Для слушателей дополнительного образования, как для взрослых, сознательных личностей, очень важно не выглядеть на общем фоне хуже других. Поэтому они испытывают ответственность за свой результат работы, зная, что он явится частью коллективного труда группы. Следовательно, для оптимального достижения индивидуальной цели-результата необходимо создавать определенные условия, которые позволяют обучаемым проникнуть в содержание, отыскать информацию, обменяться ее с партнерами, а значит удовлетворить потребность в информации. Таким условием может стать наличие *внешней информационной основы*.

Внешние опоры, компенсирующие недостаточно сформированные внутренние информационные возможности (ИВ), обеспечивают эффективность деятельности. Динамичность информационной основы, то есть ее полнота и качественные характеристики, должны быть различными для субъ-

ектов с разным уровнем сформированных речевых навыков и умений. Для некоторых слушателей с достаточно высоким уровнем ИВ слишком подробная информационная основа является лишней, неинтересной, так как устраняет все трудности и соответственно лишает их деятельности по преодолению препятствий. Для других же слушателей, с низким уровнем ИВ, желательна подробная информационная основа, как правило, смешанного типа, помогающая преодолеть эти препятствия.

Инструментом для понимания информации текстов и последующего ее использования может стать *лингвистическая ИО*. К лингвистической информационной основе мы относим лексические и структурно-грамматические иноязычные средства. Лексические единицы организуются в списки ключевых слов, неологизмов, профессиональных терминов, аббревиатур и др. Для распознавания информации на синтаксическом уровне во внешний план выводятся и организуются в схемы средства выражения временных, пространственных, логических связей, а также модели предложений, структурные элементы предлагаемых текстов (подзаголовки, информационная часть, аргументы, тезисы). Также рекомендуется организовать в качестве информационной основы вопросы для понимания содержания, пункты плана, суждения на подтверждение или опровержение тезиса и доставления их слушателям в качестве содержательных ориентиров для самоконтроля.

К экстралингвистической или невербальной ИО следует отнести предметно-содержательные материалы в виде схем, рисунков, фотографий, карикатур, видеоклипов, которые характеризуются высокой степенью информативности, наглядно, быстро и точно передают информацию о предметном плане и ситуативном контексте сообщения.

Рисунки и фотографии, соответствуя миру чувств человека, имеют более непосредственное влияние на эмоциональную сферу, чем текстовая информация. Такая наглядность вызывает многочисленные ассоциации, которые очень важно уметь выделить и использовать в дальнейшем при работе с текстами. Фотографии определенного жанра (*Impulsbilder*) дают своеобразный импульс к работе мысли, побуждают к выска-

зыванию. С их помощью удастся обнажить проблему, выявить широкую палитру разнообразных мнений и дать старт последующей дискуссии.

Диаграммы и графики, представляющие смешанный тип ИО, наглядно и четко предъявляют фактическую информацию, дополняя и расширяя содержание текстов. Таблица очень удобна для демонстрации цифровых данных, либо для сравнения некоторых фактов и осознания причинно-следственных связей. К этому типу можно отнести и структурированные, графически представленные лексические средства, такие как логико-семантическая структура темы, которая отражает отношения между основными явлениями и предметами реальной действительности.

Наличие ИО является тем «положительным подкреплением», который продвигает слушателей к достижению результата и тем самым позволяет сохранить уверенность в собственных силах и поддержать интерес.

В аспекте реализации речевой деятельности с целью активизации, в первую очередь, таких компонентов КПИ как социально-эмпатийный и эмоционально-ценностный, ведущее место в учебном процессе отводится *формам коллективного сотрудничества и коммуникативно-ситуативной организации учебной среды*. Этот фактор является одним из важнейших дидактических условий формирования КПИ, когда актуализируются также и все другие компоненты коммуникативно-познавательного интереса.

Межличностное субъект-субъектное равнопартнерское взаимодействие внутри группы создает общность эмоциональных переживаний, а смена ролей, функций в процессе речевой деятельности формирует у обучаемого гуманное отношение к другим партнерам. Исследователи Т. С. Серова, И. Н. Митрюхина, G. Neuner, I. Schwerdtfeger и др. подчеркивают, что групповые процессы связаны, прежде всего, с эмоциями [5; 8; 10; 11].

Взаимодействие партнеров в парах, триадах, подгруппах выполняет различные, но очень важные функции. Во-первых, условия тесной связи партнеров друг с другом в коллективе, зависимость достижения конечного результата коллективной коммуникации от конечных индивидуальных результатов

обуславливает возникновение целого набора мотивов и создания сильной устойчивой структуры мотивации у слушателей. Во-вторых, решение проблемной познавательной задачи не «для себя» выводит во внешне наблюдаемый план в последующей коммуникации вклад каждого ее участника [8]. Динамика формирования КПИ в ходе совместной деятельности формируется на основе разности знаний, информации, мыслей, отсутствия этих знаний. У слушателей возникает неподдельный интерес в стремлении получить эти знания, выдвинуть новые гипотезы вследствие несоответствия между своими представлениями и реальным положением вещей, несовпадения своих позиций с позицией коллег.

КПИ стимулируется в совместной деятельности также новизной и актуальностью предметного содержания и коммуникативно-познавательных задач, сменой речевых партнеров, условий общения, форм деятельности, разным уровнем информационной насыщенности текстов и разнообразием текстового материала, а также необходимостью обращения к другим партнерам как более информированным в каких-либо вопросах.

Дидактическая цель групповой работы заключается не только в объединении сил, дополнении и уточнении информации, но прежде всего в возможности каждому слушателю поучаствовать в этом процессе в меру своих сил и возможностей и почувствовать *свой* вклад в общий результат. Такая совместная деятельность создает общность эмоциональных переживаний, а смена ролей, функций, целей-задач в процессе речевой деятельности создает фактор новизны.

Разнообразные ситуации проблемного характера, нацеленные на коллективную коммуникацию, межгрупповое взаимодействие, включают различные формы организации занятия, такие как групповая дискуссия, мозговой штурм, принятие группового решения, обсуждение общей проблемы, создание коллективного продукта, разработка проекта и т. д.

Активная речевая деятельность в рамках межличностного взаимодействия слушателей должна привести каждый раз к общему коллективному результату, вклад в который вносит каждый субъект, добывая информацию в процессе выполнения ряда упражне-

ний. Очень важна в этом плане установка на коллективную коммуникацию, которая дается обязательно на каждом занятии, например:

«Мы сегодня работаем по проблеме «Семья или карьера?» Возможно ли разрешить это противоречие? Попробуем это сделать! В процессе выполнения индивидуальных задач с целью накопления, переработки информации и привлечения Вашего опыта и включения в общий коллективный результат, материал каждого в любом объеме будет очень важен, полезен и интересен».

Коммуникативное взаимодействие в группе будет протекать тем живее, напряженнее и спонтаннее, чем ближе тема разговора связана с личностью говорящего. В этом случае происходит обмен не только мыслями, но и чувствами, эмоциями. Через обсуждение проблем, связанных с личным и профессиональным опытом, мотивируется сам процесс говорения, возникает неподдельный интерес, а это ведет к реальной коммуникации. Такая ситуация освобождает слушателей от страха сделать ошибку и привязанности к терминологии. Общение в группе может начинаться рассказом преподавателя о себе, своей ситуации в личной жизни или профессии. Рассказ о чем-то из своего тайного, скрытого мира создает климат доверия и чувственности, являясь толчком для самораскрытия членов группы. При предъявлении темы целесообразно использовать проблемные вопросы: «Почему? Зачем? При каких условиях? Как объяснить? Что Вы думаете по этому поводу?» Либо использование информации текстов и наглядности, вступающей в противоречие, несоответствие друг с другом; использование нелепых, нетипичных и абсурдных ситуаций, что вызывает прилив эмоций у слушателей и желание разъяснить ситуацию, доказать свою точку зрения. Такие приемы служат провокационной основой умственной активности субъектов, сопровождаются интенсивными эмоциями и тем самым порождают КПИ. Преподаватель может предлагать для обсуждения тезисы, которые, являясь частью реальной действительности, могут выглядеть, однако, несколько абсурдными:

«Женщины были счастливее сто лет назад!», «Все пенсионеры должны сидеть дома, чтобы освободить рабочие места для молодежи».

Как правило, такие приемы дают возможность проводить обсуждение не в черно-белом варианте, а собрать как можно больше мнений по поводу обсуждаемой проблемы и вызвать не только умственную активность, но и значительный эмоциональный подъем слушателей в совместной работе.

Одним из основных психологических и дидактических условий хотелось бы назвать создание *ситуации успеха*, позволяющей пережить радость достижения, осознания своих способностей, веры в себя и свои творческие возможности. Именно эмоции «успеха-неуспеха» могут подчинить себе деятельность и стать «механизмом» ее движения [3]. Так уверенность «санкционирует» и положительно эмоционально окрашивает путь субъекта к достижению цели. Сомнения, неуверенность, страх отрицательно окрашивают деятельность и сигнализируют о бесперспективности мыслительной деятельности [1]. Отсутствие «положительных подкреплений» продвижения к достижению результата приводит к неуверенности в собственных силах, унынию и подавленности, потери смысла и интереса. Такое негативное эмоциональное сопровождение отнюдь не способствует функционированию интереса, а наоборот вызывает его угасание. Напротив, «положительные подкрепления», успех порождают чувство гордости, радости и удовлетворения и составляют основу эмоционального насыщения КПИ. Радость успеха переживается человеком тогда, когда его ожидания совпадают или превосходят предполагаемый результат деятельности. Если же успех делается устойчивым, постоянным, то возникает цепная реакция, несущая неисчерпаемый заряд духовной энергии человека.

Для преподавателя важно применение индивидуальных эталонов в оценке достижений обучающихся. Это значит:

- сравнение не с другими слушателями, а с самим собой. Нынешний результат сравнивается с прошлыми результатами, что позволяет выявить динамику развития, индивидуальные успехи или их отсутствие;
- использование индивидуальных инструкций в упражнениях, когда учитывается уровень информационных возможностей слушателя, его профессиональный опыт, увлечения и интересы;

– создание ситуации свободного выбора задания и предложенных текстовых и информационных материалов;

– обмен мнениями, информацией, личным опытом и эмоциями ведет к выражению своего «Я» и усилению мотивации успеха.

Таким образом, «формируется личностный стандарт, обуславливающий реалистичность требований к собственным возможностям, повышающих личную ответственность за результаты деятельности для формирования самооценки, делающей субъекта независимым и эмоционально устойчивым в случае неудачи» [9, с. 337].

Одним из важных дидактических условий формирования КПИ становится обучение слушателей в условиях создания *проблемных ситуаций*, стимулирующий характер которых обеспечивает высокую активность и заинтересованность слушателей учебным материалом, а также стремление максимально использовать свои внутренние ресурсы. Это условие особенно важно для актуализации интеллектуально-исследовательского компонента КПИ. Чтобы включить слушателей в активный учебный процесс, преподаватель должен, прежде всего, активизировать его запросы и ожидания, вызвать у него потребность в решении поставленной проблемы, привлечь к ней внимание.

Особо значимую роль моделирование проблемных ситуаций играет в процессе обучения слушателей дополнительного образования. Многие из них имеют значительный жизненный, учебный и профессиональный опыт и сформированные на его основе способы разрешения проблемных ситуаций и пытаются перенести этот опыт на процесс обучения. Столкновение привычных способов разрешения проблемы с другими необычными способами вызывает конфликт, а затем и потребность выйти из него, что в свою очередь порождает личностно-значимую проблемную ситуацию. Для того чтобы взрослый человек мог активно включиться в процесс решения проблемы, ему необходимо увидеть некоторую возможность ее самостоятельного решения, построить исходную гипотезу и прогнозировать определенный результат. В этом процессе важен тот момент, что положительные эмоции должны возникать не только при получении положительного результата, но и сопровождать сам

процесс решения задач, ориентируя на ценность самой поисковой деятельности.

Таким образом, исходя из сущности и характеристик коммуникативно-познавательного интереса, был выделен целый ряд необходимых дидактических условий для его формирования: целенаправленный отбор и организация предметного содержания курса иноязычной речевой практики; постановка цели-задачи и цели-результата в выполняемых упражнениях; создание внешней информационной основы и включение ее в каждое упражнение; использование форм коллективного сотрудничества и коммуникативно-ситуативной организации учебной среды; создание ситуации успеха в учебном процессе; разработка проблемных ситуаций. Обозначенные дидактические условия обеспечивают возможность не только эффективной и регулярной активной мыслительной деятельности обучающихся, но и являются источником возникновения «ценных» и волнующих переживаний, составляющих аффективную основу коммуникативно-познавательного интереса.

Библиографический список

1. Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К. Эмоции и мышление: монография. – М.:

Изд-во Московского университета, 1980. – 192 с.

2. Додонов Б. И. О сущности интересов и подходе к их исследованию // Советская педагогика. – 1971. – №9. – С. 72–81.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2004. – 352 с.

4. Леонтьев А. Н. Потребности. Мотивы. Эмоции. – М.: МГУ, 1971. – 39 с.

5. Митрюхина И. Н. Эмоциональный компонент коммуникативного взаимодействия при обучении переводчиков в сфере профессиональной коммуникации // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – Вып. 16. – М.: МАПДО, ИПК госслужбы, 2009. – С. 77–82.

6. Психология эмоций: тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.

7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.

8. Серова Т. С., Горева Т. А. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению: монография. – Пермь: Перм. гос. техн. ун-т, 2005. – 167 с.

9. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.

10. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. – Berlin: Langenscheidt, 1993. – 184 s.

11. Schwerdtfeger I. Gruppenarbeit und innere Differenzierung. – Berlin: Langenscheidt, 2001. – 192 s.

Щербакова Анна Сергеевна

Соискатель Сибирского государственного университета путей сообщения, shiisha@mail.ru, Новосибирск

ПРИНЦИП НАГЛЯДНОСТИ: ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Принцип наглядности – один из основополагающих методических принципов. Он долгое время исследуется учеными и педагогами, но не утратил свою актуальность и на данный момент. Это связано с тем, что применение принципа наглядности в учебном процессе решает ряд важных задач: позволяет максимально интенсифицировать и оптимизировать процесс обучения, сделать его максимально эффективным, а также применять широкий спектр мультимедийных технологий, доступных на данный момент. В статье приводятся философские обоснования применения принципа наглядности, дается классификация разных видов наглядности при обучении иностранному языку, а также детально разбирается возможность применения этого принципа для преодоления ряда трудностей, возникающих на начальном этапе обучения китайскому языку.

Ключевые слова: наглядность, принцип наглядности, наглядный образ, виды наглядности, начальный уровень обучения китайскому языку.

Shcherbakova Anna Sergeevna

Postgraduate student of Siberian Transport University, shiisha@mail.ru, Novosibirsk

PRINCIPLE OF VISUAL DEMONSTRATION: POSSIBILITIES OF USING AT THE BEGINNER STAGE OF THE CHINESE LANGUAGE LEARNING

Abstract. The principle of visual demonstration (PVD) is one of the fundamental of language teaching methodology. Though it has been studied by scientists and educationalists for a long time, it has remained a topical issue up to the present day. That is determined by the fact that the application of the PVD in the educational process helps solve a number of important tasks: it makes the educational process more intensive and efficient. It also allows applying a wide range of the multimedia technologies that are available at the moment. Philosophical substantiations of the application the PVD are given in the article. The classification of different types of visual demonstration is provided. The possibility of the application of this principle is a means to overcome a number of difficulties arising at the beginner stage of learning Chinese is studied in detailed.

Keywords: visual demonstration, the principle of visual demonstration, visual image, types of visual demonstration, the beginner stage of the Chinese language learning.

Принцип наглядности является одним из основополагающих методических принципов, наряду с «воспитывающим обучением, сознательностью, активностью, доступностью и посильностью, прочностью и индивидуализацией» [9, с. 33]. Он лежит в основе обучения любому предмету.

В основе широкого применения принципа наглядности в процессе обучения лежат особенности процесса познания.

Принципу наглядности всегда уделялось большое внимание, посвящалось большое количество исследований и работ. На современном этапе данная тема продолжает

оставаться актуальной в силу ряда причин. Во-первых, это быстрое развитие мультимедийных технологий, что создает условия для применения наглядности во время занятия на качественно ином уровне. Во-вторых, новое время предъявляет особые требования к обучению, среди которых одними из основных является максимальная эффективность и интенсификация. Действенным методом оптимизации процесса обучения может стать применение наглядности, что позволит экономить время и увеличивать эффективность.

Безусловно, в рамках преподавания различных дисциплин принцип наглядности

получает свое специфическое применение. В обучении иностранным языкам принцип наглядности играет особую роль, и связано это с особенностями предмета изучения. И. В. Кочергин пишет: «Язык – это абстрактная знаковая система, отражающая все многообразие реального мира. Сущность овладения языком заключается в формировании новой семантической системы в сознании обучающихся, т.е. в формировании связей между знаками и понятиями, в формировании умений использовать эти связи для межличностной коммуникации, а также для обеспечения непрерывной познавательной деятельности. Принцип наглядности обучения предполагает создание таких условий, в которых овладение знаковой системой языка и формирование умений использовать эту систему происходит с наибольшей эффективностью в результате опоры на ощущения» [6, с. 78].

Наглядность в обучении иностранному языку в самом общем виде можно разделить на внешнюю и внутреннюю. Внешняя наглядность – это все те воздействия на органы чувств, которые мы получаем извне, т.е. это «результат восприятия непосредственно предъявляемого объекта» [3, с. 245]. А внутреннюю наглядность составляют отсроченные наглядные образы, представления памяти, восполняющиеся представлениями воображения или «воспроизводимые образы когда-то созерцавшихся объектов» [Там же. С. 245].

Наглядность в обучении, как правило, оказывается комплексной независимо от того, предусматривается или нет эта комплексность в организации учебного процесса. По мере овладения иностранным языком происходит постепенное, поэтапное сокращение роли внешних воздействий за счет развития внутренних механизмов речестимуляции.

В отношении обучения иностранным языкам наглядность принято также делить на языковую и неязыковую.

Языковая включает в себя все виды наглядности, где так или иначе используется язык, как знаковая система, ее можно разделить на:

- коммуникативно-речевую наглядность – демонстрацию коммуникативно-смысловой функции языкового явления в речи (устной и письменной);

- демонстрацию языковых явлений в изолированном виде (фонем, морфем, слов, предложений и др.) в устной или письменной форме;

- лингвистическую и грамматическую схемную наглядность (схемы, таблицы и др.).

При этом языковая наглядность может принимать довольно интересные формы, например, быть изобразительной, начиная от фото лица говорящего человека и заканчивая схемой времени глагола изучаемого языка.

К неязыковой наглядности относятся все способы предъявления экстралингвистических факторов окружающей действительности: естественная, изобразительная наглядность (картины, фотографии, кинофильмы).

В зависимости от вида анализатора различают слуховую, зрительную и двигательную.

Использование наглядности при обучении иностранному языку не только позволяет наглядно семантизировать лексические единицы, но и за отдельными языковыми явлениями увидеть общие законы, правила функционирования устной и письменной речи. Наглядность в виде смысловой и лексической опоры позволяет в процессе обучения разгрузить оперативную память обучающихся и акцентировать их внимание не на том, о чем говорить, а на том, как говорить. И в дальнейшем процессе обучения при постепенном снятии всех опор мы получим сформировавшийся навык монологического высказывания [1, с. 95]. Неязыковая зрительная и слуховая наглядность играет важную роль при знакомстве со страной изучаемого языка, с культурой, менталитетом и образом жизни [5, с. 269]. Все вышесказанное позволяет создать на занятии по иностранному языку продуктивную лингводидактическую языковую среду, что поможет повысить качество обучения.

В процессе обучения наглядность обладает еще и психологической ценностью. Она состоит в том, что наглядность «мобилизует психическую активность учащихся, а именно вызывает интерес к занятиям языком, переводит произвольное внимание в послепроизвольное, расширяет объем усваиваемого материала, снимает утомление, тренирует творческое воображение, мобилизует волю, облегчает весь процесс обучения» [3, с. 249].

При обучении китайскому, как и любому другому иностранному языку, желательно

систематическое и планомерное применение всех разновидностей наглядности, о которых говорилось выше. Но хотелось бы выделить ряд особенностей, характерных для китайского языка, которые представляют определенные трудности для обучения на начальном этапе, и поэтому предполагают особое и обязательное применение наглядности в процессе обучения.

Во-первых, особую трудность при овладении китайским языком представляет фонетика. Главная трудность заключается в том, что приходится иметь дело не только со звуками и звукосочетаниями отличными от родного языка, но и со специфическим модулированием речи, т.е. с изменением движения тона голоса на каждом слоге. Для преодоления этой трудности можно применять наглядность. Причем как чисто слуховую, т.е. в качестве демонстрации речевого образца в звучащей форме, так и визуальную. В настоящее время созданы специальные компьютерные программы, «некоторые из таких программ, созданных китайскими разработчиками, позволяют сравнивать не только чисто акустическое сходство дикторского и тренировочного текстов (что не всегда эффективно в силу разной степени развитости слуховых рецепторов обучаемых), но и параллельное графическое отображение в самом общем виде акустических характеристик обоих высказываний на дисплее» [7, с. 66]. Подобная возможность позволяет обучающемуся самостоятельно контролировать свои высказывания и максимально приближать их к образцу.

Во-вторых, речь пойдет о китайской письменности. Древнейшие известные на сегодняшний день образцы китайской письменности относятся к середине II тыс. до н.э. В своем исходном виде письменность была пиктографической, т.е. представляла собой схематичные рисунки вещей и предметов. Позднее был найден способ обозначения абстрактных понятий или действий посредством диаграмм и придания нормативного значения отдельному предмету и даже целой ситуации. К примеру, понятие «хорошо» передавалось при помощи сочетания знаков «женщина» и «ребенок».

Особенность китайской письменности, ее последовательная идеографичность свидетельствует о том, что статус письма, его

значимость в формировании этноязыковой картины мира принципиально отличны от статуса и значимости алфавитных письменных систем.

Говоря о сущности китайского письма, О.М. Готлиб выделяет три аспекта: историчность, а также внутреннюю и внешнюю системность [4, с. 8].

Если говорить об историчности, то за многотысячелетнюю историю существования иероглифы эволюционировали, главным образом в плане все большей структурности и устойчивости.

Являясь идеографическими, а в основе своей пиктографическими, иероглифы китайского письма представляют собой именно знаки, то есть графические изображения, имеющие свое значение и характеризующиеся воспроизводимостью. Таким образом, это графическое изображение системное – структурное по своему характеру, в основе организации которого лежат определенные правила. Здесь мы видим внутреннюю системность.

Говоря о внешней системности, следует сказать, что представляя собой открытую систему, знаки китайского письма определенным образом структурированы, и эта организация носит своеобразный характер.

Таким образом, китайская письменность всегда имела зрительную природу, поэтому процесс обучения иероглифическому письму есть не что иное, как зрительная наглядность. Но здесь следует обратить внимание на то, что при обучении очень важную роль в запоминании и дальнейшем употреблении играет визуализация графического изображения. Чтобы иероглиф надолго остался в памяти, нужно его очень часто демонстрировать, учитывая при этом все три аспекта сущности письма.

Во-первых, демонстрировать эволюцию того или иного знака, что поможет провести параллели между изначальным изображением и современным значением (учитывать историчность).

Во-вторых, одним из основных этапов изучения китайской письменности является изучение ее внутренней системы, ее элементов и их свойств, и здесь не обойтись без наглядного схематического изображения элементов знака. Таким образом, при изучении иероглифа нужно пытаться вывести значе-

ние (когда это возможно) из составляющих его элементов.

В-третьих, для того, чтобы показать внешнюю системность, то, каким образом организованы знаки китайского письма, необходимы наглядные схемы. Т.е. для окончательного запоминания иероглифа, нужно провести параллели с другими знаками системы, ориентируясь на сходство или, наоборот, различия, чтобы данный знак занял свое место в языковой системе и памяти обучающегося.

Иероглиф – это еще и строго организованное графическое изображение, с четко определенным порядком написания (порядком черт), носители языка в отличие от иностранцев очень строго к этому относятся. И здесь обучающимся тоже может помочь именно визуализация, а именно, наглядная демонстрация порядка написания иероглифа.

Далее нужно сказать о грамматическом строе китайского языка. В.В. Малявин пишет: «Важным следствием зрительной природы письма стала относительная неразвитость в китайском языке грамматических и синтаксических форм. Китайский иероглиф обозначает одновременно конкретный предмет и абстрактное понятие, он лишен морфологических показателей рода, числа, времени действия и даже частей речей. Значение слова определяется, как правило, его положением во фразе: вначале стоит подлежащее, за ним следуют сказуемое и дополнение или обстоятельство места» [8, с. 380]. Получается, слова в китайском языке способны изменять свою принадлежность к той или иной части речи, а порядок слов в предложении играет важную смысловую роль. Подобные грамматические явления также наиболее целесообразно разбирать на большом количестве примеров с применением наглядности, чтобы у обучающихся сформировалось четкое представление о грамматическом строе языка.

Нельзя обойти стороной и аудирование, и этот аспект тесно связан с фонетикой китайского языка. По мнению И.В. Кочергина, «формирование навыков аудирования китайской речи является едва ли не самой сложной задачей в условиях отсутствия естественной языковой среды» [7, с. 33]. Данная ситуация складывается вследствие двух причин: во-первых, это особенности тональной

системы китайского языка, а также гораздо более высокий, чем в русском языке темп речи, во-вторых отличия в строении речевого и артикуляторного аппарата. В связи со всем вышесказанным перед преподавателем стоит задача «не просто научить правильно воспринимать звучащую китайскую речь, но и перенастроить слуховые рецепторы на адекватное восприятие звукового сигнала» [7, с. 34].

В решении данной проблемы ключевую роль как раз и играет слуховая языковая наглядность. Для успешного аудирования у обучающихся необходимо формировать «базу эталонных образов звуковых представлений лексических единиц китайского языка (своего рода звуковой лексический минимум), а точнее, необходимо формировать базу звукомоторных образов единиц восприятия» [Там же].

Таким образом, на начальном этапе обучения китайскому языку большую роль в учебном процессе играет применение наглядности в следующих направлениях:

- в виде специальных лингафонных курсов и аудиовизуальных обучающих программ, что позволяет обучающимся в полной мере и на качественно новом уровне овладеть всеми особенностями артикуляторной базы китайского языка;
- при изучении письменности, что помогает не только лучше запомнить и сохранить в памяти знак, но и составить представление о системности китайской письменности;
- при обучении грамматическому строю языка, что дает возможность не только детально рассмотреть различия и сходства с родным языком, но и лучше понять особенности грамматики китайского языка;
- при овладении навыками аудирования, что помогает настроиться на правильное восприятие иноязычной речи и позволит привыкнуть к речевым особенностям и темпу речи китайского языка.

Библиографический список

1. Аликина Е. В., Швецова Ю. О. Обучение будущих переводчиков методике предварительной подготовки к ситуации устного последовательного перевода // Сибирский педагогический журнал. – № 12– 2011. – С. 93–100.
2. Андрияшина Т. В. Образ и его значение в процессе обучения: Теоретический аспект //

Профессиональное образование: тенденции и перспективы развития/ Сборник научных трудов. Новосибирск: Изд-во СГУПС. – Вып.2. – С. 14–26.

3. *Артемов В. А.* Психология наглядности при обучении иностранным языкам//Преподавание иностранных языков. – М.:Наука, 1971. – С. 241–258.

4. *Готлиб О. М.* Основы грамматики китайской письменности. – М.: Восток-Запад, 2007. – 284 с.

5. *Захарова Е. В., Посельская Н. В.* Основы формирования социокультурной компетенции студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе //Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №4. – С. 268–276.

6. *Кочергин И. В.* Методологические основы и проблемы применения принципа наглядности в обучении китайскому языку. [Элек-

тронный ресурс]. URL: http://www.asiology.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=168:teachingchinese&catid=92:newreceived&Itemid=29 (дата обращения: 25.05.2012).

7. *Кочергин И. В.* Очерки методики обучения китайскому языку. – М.: Восток – Запад, 2006. – 192 с.

8. *Малявин В. В.* Китайская цивилизация. – М.: ИПЦ «Дизайн. Информация. Картография»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 632 с.

9. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.

10. Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова. – М.: Акад. проект, 2004. – 862 с.

УДК 159.9+61

Лурье Леонид Израилевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры математического моделирования систем и процессов Пермского национального исследовательского политехнического университета, lourieleonid@gmail.com, Пермь

Денисенкова Нина Ивановна

Аспирант кафедры общей педагогики, истории педагогики и образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, denisenkova.nina@yandex.ru, Пермь

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА

Аннотация: В статье рассматривается модель процесса самоактуализации личности при профессиональной подготовке специалистов сестринского дела. Ее особенностью является выделение уровней самоактуализации и закономерностей саморазвития личности. Описано технологическое обеспечение данного процесса на основе создания учебно-методического комплекса, включающего не только специфические формы учебно-познавательной деятельности, но и культурологические аспекты формирования профессионального и жизненного опыта медицинских сестер.

Ключевые слова: самоактуализирующаяся личность, педагогические условия процесса самоактуализации личности, информационно-образовательная среда, структура, критерии и уровни развития самоактуализирующейся личности.

Lurie Leonid Izrailevich

Doctor of pedagogical sciences, professor of mathematical modeling systems and processes department of Perm National Research Polytechnic University, lourieleonid@gmail.com, Perm

Denisenkova Nina Ivanovna

Graduate student of the department of general pedagogy, history of pedagogy and education of Perm State Pedagogical University of Humanities, denisenkova.nina@yandex.ru, Perm

MODELLING OF PERSONAL SELF-ACTUALIZATION PROCESS OF THE SPECIALIST IN NURSE BUSINESS

Abstract: This paper considers a model of personal self-actualization process in the professional training of nurses. It features a definition of self-actualization levels and regularities of self-development. The article describes the technological support of the present process through the creation of educational and methodological complex that includes not only the specific forms of educational activities, but also the cultural aspects of formation of professional and life experience of nurses.

Keywords: self-actualizing personality, pedagogical conditions of self-actualization process, the information and educational environment, structure, criteria and levels of development of personal self-actualizing.

Сфера медицинского обслуживания нуждается в специалистах, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности при решении профессиональных задач. Медицинская деятельность специалистов часто сопряжена с необходимостью

использовать не только узкопрофессиональные знания, но и способствовать формированию коммуникативная культура для эффективного взаимодействия с субъектами медицинской деятельности.

Традиционно под процессом самоактуа-

лизации понимают «стремление личности к более полному выявлению и развитию своих потенциальных возможностей» [2, с. 27–28]. С точки зрения подготовки специалистов сестринского дела, вопрос самоактуализации исключительно важен, так как отражается на качестве профессиональной деятельности не только самих медицинских сестер, но и целого коллектива медицинского персонала, который отвечает за лечебную практику.

К профессионально-значимым качествам специалиста сестринского дела относят: потребность к саморазвитию и самореализации; высокий уровень знаний, умений и навыков; способность формировать и создавать пространство метапредметной деятельности; коммуникабельность; умение выстраивать отношения с пациентами и их родственниками с целью формирования гуманистической среды лечебного учреждения.

Цель моделирования процессов самоактуализации состоит в поиске механизмов формирования личности медицинской сестры, способной к саморазвитию в условиях своей профессиональной деятельности. Это предполагает решение следующих задач: развитие мотивации к самоактуализации и самосовершенствованию; развитие способностей использования информационно-коммуникативных технологий; развитие навыков организации собственной деятельности; развитие способностей принимать нестандартные решения при критических ситуациях; формирование навыков продуктивного взаимодействия; развитие умений определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием.

Все эти задачи требуют осмысления содержания образования с точки зрения его активности, обращенной к стимулированию познавательных процессов обучающихся, возможности его обобщения, смыслообразования изучаемого материала, поиска механизмов интеграции теоретического и практического знания, которые вкладываются в профессиональную деятельность. *Самоактуализация образовательной деятельности предполагает прохождение через точку бифуркации такого активного насыщения знаниями, когда возникает синергетический импульс, приводящий к новому, обобщенному пониманию реальности.* И, на самом деле, самоактуализация это акт нового осознания

и понимания действительности, к которому преподаватель и студент совместно идут в процессе рефлексии и диалога. В результате этого процесса возникают условия, когда уже сам обучающийся способен проводить анализ своих достижений и выдвигать цели, соответствующие ценностям профессиональной деятельности и достигать их.

Моделирование процесса самоактуализации личности специалиста сестринского дела процесс сложный и противоречивый. Моделировать приходится в виде прогнозистической модели, все характеристики которой являются ожидаемыми и могут быть результатом эффективного применения технологий для конкретного образовательного пространства. Все условия самоактуализации являются всего лишь необходимыми. Их достаточность, не может быть гарантирована, ни какой логикой рассуждения, поскольку человек проектируя свое будущее, всегда сталкивается с новым, неизвестным для него, и эта встреча с новым трансформирует антропологическую границу человека и проводит к возникновению принципиально новых качеств, которые создают обратную связь со всем многообразием факторов, определяющих развитие личности. Самоактуализация личности выступает как процесс педагогического прогнозирования, он предполагает безусловную точность и конкретность системы обучения, действующей в данном образовательном учреждении.

Формирование самоактуализирующейся личности медицинской сестры в учебно-познавательной деятельности связано с такой направленностью обучения, когда в процессе рефлексии многие факторы предметного знания, опыта жизнедеятельности приобретают внутренний актуальный значимый смысл, который вызывает у специалистов потребность к достижению новых результатов своего труда, при глубоком осознании того, что сделано на предшествующих этапах. Самоактуализация ориентирует на совместный труд преподавателей и будущего специалиста по дифференциации целей и ценностей образовательного процесса, выделению главного и второстепенного, определению стратегии и тактики выполнения поставленных задач. В процессе диалога обучающиеся способны формировать элементы новой структуры образования, в

которой будут присутствовать как базисные умения, приобретенные на прошлых этапах обучения, и в то же время будут проектироваться цели и задачи развития личности в выбранном направлении профессионального совершенствования. *Фактически самоактуализация личности медицинской сестры есть непрерывный упреждающий процесс осознания образа специалиста в ближайшей и дальней перспективе, который возникает под влиянием профессионального мастерства и жизненного опыта.*

Подготовка медицинских сестер должна быть соединена с работой на учебных клинических базах, где в условиях реальной медицинской деятельности они способны включить ресурсы информатизации, которые способствуют развитию самоактуализации личности. Информационные базы могут носить не только справочно-информационный характер, но и обладать ресурсом модельных форм организации деятельности среднего медицинского работника в различных условиях его труда.

Самоактуализация профессиональной подготовки – процесс контекстный, личностно-ориентированный, поскольку мно-

гие факторы в нем имеют индивидуальную специфику и отражают психологические качества личности. Те механизмы самоактуализации, которые срабатывают для одних, для других специалистов могут быть не эффективными. Более того, педагогические методы достижения самоактуализации личности не есть поверхностное целеполагание организации образования – в нем присутствует скрытая направленность учебного процесса, которая позволяет субъекту решить требуемый круг профессиональных вопросов и перейти на новый уровень понимания профессиональной зрелости специалиста. Самоактуализация и достижение профессиональной зрелости взаимосвязаны. Самоактуализация должна предполагать выделение сущностных сторон учебного процесса, при котором развитие личности будет сопровождаться достижением новых горизонтов понимания профессиональной деятельности и в целом жизненного опыта.

Моделирование процессов самоактуализации личности специалиста сестринского дела в процессе обучения в колледже включает последовательность взаимосвязанных этапов (рис. 1).

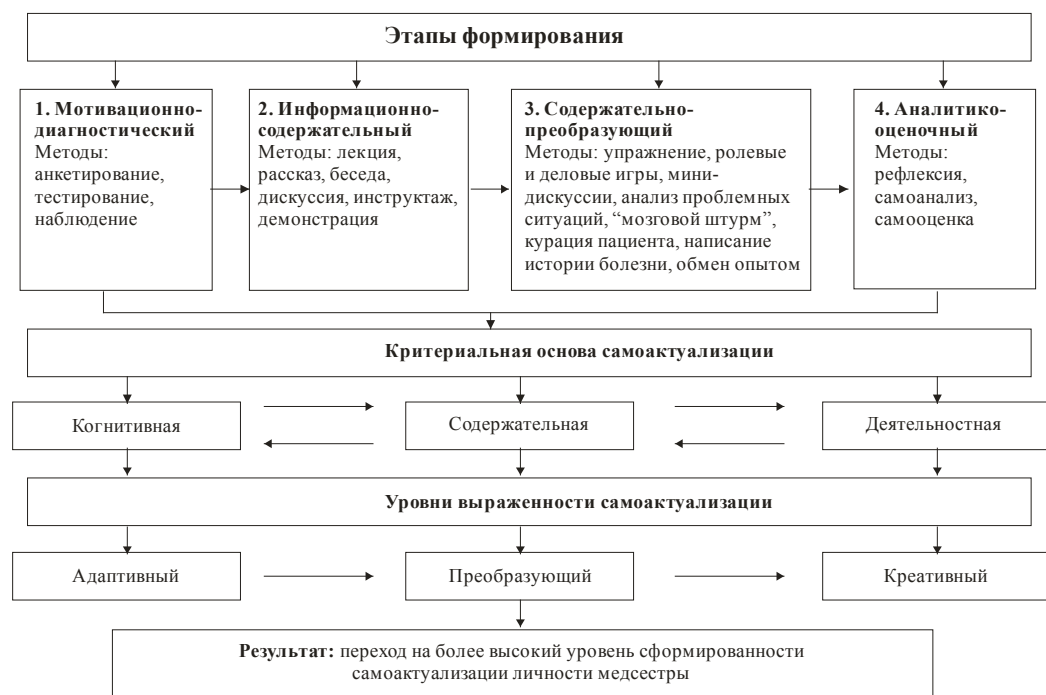


Рисунок 1 – Контекстная направленность обучения на формирование самоактуализации личности специалиста сестринского дела

Мотивационно-диагностический этап направлен на изучение познавательных потребностей, профессиональных затруднений молодых специалистов сестринского дела, диагностику основных показателей самоактуализации личности, определение уровня развития профессионально значимых качеств медицинской сестры.

Информационно-содержательный этап направлен на обогащение знаний о психолого-физиологических факторах, сопровождающих болезнь пациента, культуры профессионального общения, формирование мотивов профессионально-личностного развития.

Содержательно-преобразующий этап предполагает использование полученных знаний в практической деятельности, формирование конструктивных способов взаимодействия с пациентом и медицинским персоналом, раскрытие творческих способностей в учебно-познавательной и профессиональной деятельности, формирование собственной модели поведения.

Аналитико-оценочный этап предполагает рефлексию полученных знаний, самоанализ и самооценку деятельности.

Модель контекстной направленности обучения на самоактуализацию предполагает создание целой последовательности мотивов образовательной деятельности, в которой присутствует дискурсивный фон, задающийся всей системой метапредметной деятельности. Общая глобальная идея изучения профессионального модуля – формирование личности специалиста сестринского дела, способной к активным коммуникациям, реализации эффективного сестринского ухода и оказанию медицинской помощи больному в экстремальных условиях. Эта идея должна сопровождать целую совокупность дисциплин и излагаемый контекст должен приводить к этой идее так, чтобы она реализовывалась. Таким образом, *развитие самоактуализации личности – это педагогически выверенный механизм использования дискурса и контекста в образовательной деятельности, направленный на максимальную реализацию человеческого потенциала.*

На основе положений, определенных в исследованиях авторов И. С. Морозовой [3], А. Ж. Насипова [5], Л. А. Староверкиной [7]

были выделены критерии и уровни развития самоактуализации:

– *когнитивный критерий* – имеющийся запас теоретических и практических знаний в выбираемой профессиональной области, актуализация знаний при решении практических задач, определенность жизненных планов;

– *содержательный критерий* – стремление к выявлению знаково– символических обобщений, вытекающих из учебной и воспитательной работы, способствующих раскрытию внутренних задатков, сил и способностей, наличие мотивов внутреннего саморазвития и самосовершенствования, стремление к самообразованию;

– *деятельностный критерий* – реализация и направленность в профессиональной деятельности, проектирование индивидуальной траектории саморазвития;

На основании критериев были выделены уровни сформированности самоактуализации личности специалиста сестринского дела:

– *адаптивный уровень* – предполагает освоение новых методов организации медицинского ухода на основе использования современного оборудования и информационных технологий;

– *преобразующий уровень* – способность к критической оценке организации сестринского дела и постоянное обновление всего фронта работ, связанного с деятельностью медицинской сестры с целью повышения качества обслуживания пациента;

– *креативный уровень* – творческий подход к выполнению своих служебных обязанностей, сочетающий в себе следование нормативным актам и законодательной базе, и тем инициативам, которые выдвигаются в связи с новыми условиями организации медицинского обслуживания населения.

Моделирование процессов самоактуализации личности при подготовке медицинских сестер оказывается важным не только для профессионального роста, но и для формирования жизненного опыта. Этот опыт основывается на развитии духовной сферы, отражающей отношение человека к окружающей среде, личности как таковой в глобальном мире, познанию человеком самого себя и ресурсов его развития, а так же построению межличностных отношений,

которые выводят медицинского работника из сферы узкопрофессиональной замкнутости и формируют в нем социально активную личность. Фактически это означает, что самоактуализация требует определенности в отношениях специалиста к реальному миру профессиональной деятельности и к самому себе. Эта проблема приобретает мировоззренческий характер и основывается на универсалиях культуры. Вот почему понимание глобальных проблем повышения качества в подготовке медицинских сестер требует рассмотрения всего многообразия фактов медицинского образования, которые складываются как культурный процесс.

Формирование высокого уровня самоактуализации личности специалиста сестринского дела возможно при соблюдении определенных педагогических условий и создание оптимальной информационно-образовательной среды образовательного учреждения (рис. 2).

Информационно-образовательная среда определяется нами «как педагогическая система, объединяющая в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления

образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально-развитой, социально значимой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний, умений и навыков»[4, с. 69]. В такой информационно-образовательной среде происходит развитие творческого потенциала личности студента, формируется культура общения, опыт необходимой навигации в потоках информации, складываются условия для сочетания реальности объективного мира и виртуальной реальности, что в своей совокупности создает пространство профессионального опыта.

В процессе обучения для реализации педагогических условий необходимо использовать различные педагогические технологии, адекватные образовательной среде и условиям организации учебной деятельности, такие как проблемное обучение, игровую и интерактивную технологии, метод учебного проекта. В контекст обучения клинической дисциплины вводится проблемная ситуация, которая предполагает осознанное затруднение, вызывающее противоречие между уже полученными знаниями и знаниями необ-

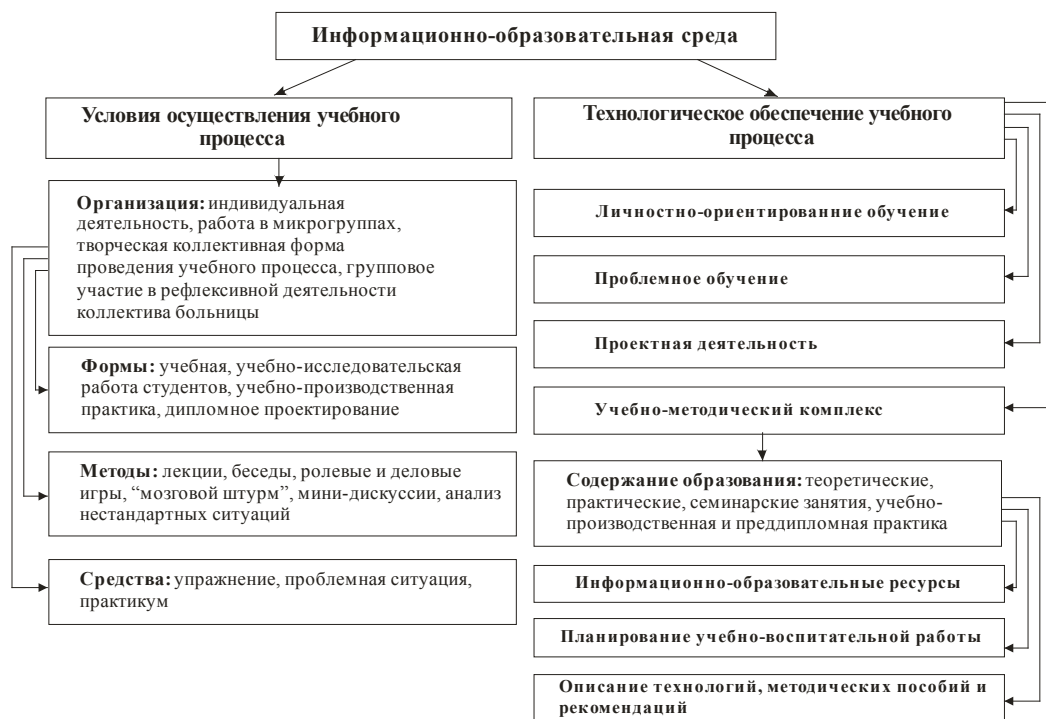


Рисунок 2 – Педагогические условия сформированности самоактуализирующейся личности специалиста сестринского дела

ходимыми для ее решения. Проблемное обучение позволяет обозначить поле проблем, которое для обучающегося создает зону ближайшего развития, выделить из этих проблем наиболее значимые с точки зрения решения выдвигаемых профессиональных задач.

В своих исследованиях Е. В. Самаль определяет «самоактуализацию личности в учебно-профессиональной деятельности не только как внутреннюю активность, но и как деятельность по осознанию и раскрытию собственного потенциала» [6, с. 152]. Процесс самоактуализации личности, организованный с использованием фрагментов профессиональной деятельности, реально как отмечает А. А. Вербицкий «наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации» [1, с. 73–74]. Такая внутренняя деятельность обеспечивает поступательный и перспективный характер развития субъекта учения, когда последний, используя приобретенный опыт, осуществляет накопление новых знаний, тем самым, детерминируя изменения в самом себе.

Основываясь на детальном анализе феномена самоактуализации, данных эмпирических исследований авторов (Т. Д. Дубовицкой, Л. В. Цуриковой, П. П. Горностай) мы предположили, что структура самоактуализации личности студента-медика может быть представлена как единство трех компонентов:

мотивационно-потребностный компонент – отражает мотивационную направленность на личностный, профессиональный рост и готовность к успешной профессиональной деятельности;

ценностно-смысловой компонент – представлен значимыми для обучающегося личными и профессиональными ценностями и целями, стремлением достигать и воплощать их в личностно – социальной сфере;

функционально-регулятивный компонент – обеспечивает творческую активность, включает в себя позитивное самоотношение, рефлексивность, ответственность, и предполагает направленность развития личности.

Развитие личностных качеств обучающихся зависит от комплекса факторов, кото-

рые могут усиливать или ослаблять их формирование. Например:

1. *внутренние личностные факторы* проявляются внутренней мотивацией обучающихся по освоению курсов клинических дисциплин, которые позволяют получение специализированной практики по будущей профессии;

2. *внешние педагогические факторы* – вовлечение специалистов сестринского дела в процесс лечебно-диагностической деятельности врача;

3. *внешние социальные факторы* основаны на режиме работы медицинского учреждения, в котором имеется дефицит некоторых средств и методов для лечения больных.

Предлагаемая модель процесса развития самоактуализации личности является одним из возможных вариантов решения проблемы самоактуализации в подготовке медицинских сестер. Ее полезностью, с точки зрения дидактики, является то, что она не просто выражает деятельность, а она ориентирована на понимание того, как организуемая деятельность гармонизирует отношение студентов к медицинскому образованию, а так же к медицинской практике. И вот эта гармонизация, достигаемая не усилиями отдельно взятых людей, а в совокупности специалистов разного уровня и квалификации формирует системный подход к подготовке медицинских сестер.

Моделирование процессов самоактуализации личности специалиста сестринского дела, осуществленное в логике гуманитарной педагогики, создает достаточное пространство для свободного маневрирования ресурсными и деятельностными аспектами образовательного влияния на личность. Этим решается важнейшая задача – воспитание социально активной личности медицинской сестры, которая, в силу исторических традиций исполняет роль второстепенного участника лечебного процесса. Важно, чтобы тонус профессиональной деятельности создавал ресурс для личностного роста, эффективного преодоления этапов профессионального взросления, при которых широта горизонтов познания давала основания судить об эффективности практической подготовки специалистов среднего медицинского звена.

Библиографический список

1. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М. ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.
2. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития. – М.: Академия. – 2009. – 239 с.
3. *Морозова И. С.* Структурные компоненты самореализации личности // Вектор науки ТГУ. – 2011. – №3 (6). – С. 207–209.
4. *Назаров С. А.* Педагогическое моделирование личностно-развивающей информационно-образовательной среды вуза // Научная мысль Кавказа. – 2006. Спецвып. № 2. – С. 69–71.
5. *Насипов А. Ж.* Культура самообразования личности: структура, критерии, показатели и уровни развития // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2011. – Февраль [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1440.htm> – Гос. рег. 0421000031. – ISSN 1997-8588. (дата обращения: 16.10.2012).
6. *Самаль Е. В.* Структурные компоненты самоактуализации как составляющей самосознания личности будущего психолога // Омский научный вестник. – 2012. – №1 (105). – С. 150–154.
7. *Староверкина Л. А.* Регионально-педагогические условия профессионального самоопределения учащихся подготовительного отделения университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1997. – 20 с.

Ильзова Марьям Даниловна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры социологии и психологии астраханского государственного технического университета, заведующая научно-исследовательской лабораторией «Компетентностный подход в подготовке и сертификации кадров», iliazovamd@yandex.ru, Астрахань

Тулепбергенова Диляра Юрьевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков в инженерно-техническом образовании, tudiyu@bk.ru, Астрахань

КЕЙС-СТАДИ КАК МЕТОД СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ СИТУАЦИЙ: СИТУАЦИОННО-КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД

Аннотация: в статье кейс-стади рассматривается с позиций ситуационно-контекстного подхода как метод создания учебных профессионально ориентированных ситуаций; представлена классификация кейсов, основаниями которой выступают ведущий формируемый инвариант и компонент компетентности выпускника вуза; определены принципы использования кейс-стади

Ключевые слова: кейс-стади, инвариант компетентности выпускника вуза, учебная профессионально ориентированная ситуация, классификация кейсов, принципы проектирования кейс-стади

Iliazova Maruam Danilova

Doctor of Education, professor of the department of sociology and psychology. Astrakhan State Technical university, iliazovamd@yandex.ru, Astrakhan

Tulepbergenova Dilyara Urevna

Senior teacher of the department of foreign languages in engineering-technical education, Astrakhan State Technical university, tudiyu@bk.ru, Astrakhan

CASE-STUDY AS A METHOD OF CREATING PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING SITUATIONS: SITUATIONAL CONTEXTED APPROACH

Annotation: in this article the case study is examined from the position of situationally contexted approach, as a method of constructing professionally oriented training situations; classification of cases is presented in which the leading points are invariants and components of graduate's competence; principles of using case-study methods are determined

Keywords: case study, invariants of competence of the graduate, training professionally oriented situation, classification of cases, principles of drafting case study

Переход к компетентностному высшему образованию придает исследованиям практико-ориентированных образовательных технологий приоритетную направленность. Одной из таких полифункциональных образовательных технологий выступает кейс-стади (case study, метод анализа конкретных ситуаций, кейс-технология, кейс).

Исследования структуры и функциональных возможностей применения кейс-стади (далее КС) ведутся достаточно давно. Считается, что идея использовать в образовании практические ситуации принадлежит препо-

давателям Гарвардской бизнес-школы. Психолого-педагогическое осмысление метод КС получил в работах А. А. Вербицкого по теории и технологиям контекстного обучения еще в восьмидесятых годах прошлого столетия [2; 3]. В последнее время активно исследуется прескриптивная (описательная) и дескриптивная (нормативная) методология разработки кейсов и методики их реализации в разных предметных областях [4; 7; 8 и др.].

Суть технологии КС заключается в том, что обучающемуся предлагается изучить си-

туацию/проблему, взятую из реальной практики производственной деятельности. Кейс представляет собой детальное ее описание и включает обычно сюжетный, информационный и методический (задание) компоненты. Принимая цель и условия кейса, придавая ему тем самым личностный смысл, студент становится субъектом решения описанной ситуации. «Подчиняясь нормам компетентных предметных действий и нормам поведения людей в ходе анализа и разрешения ситуации, – пишет А. А. Вербицкий, – студент формируется как специалист и член общества в едином потоке активности, направленной на усвоение содержания образования» [2, с. 61]. В таких ситуациях происходит усвоение и актуализация профессиональных знаний, умений, навыков, становление смыслообразующих профессиональных мотивов, развитие профессионально важных качеств, профессионального мышления, приобретает опыт реализации знаний.

Процесс учебно-профессиональной деятельности, в которую вовлекается студент в ходе работы над кейсом, представляет собой ситуацию другого порядка – *учебную* профессионально ориентированную ситуацию. Учебная ситуация – это система специально конструируемых условий, которые побуждают и опосредуют активность студента в социальном и предметном контекстах его будущей профессиональной деятельности. Причем, если в практической деятельности на первом месте по степени важности находится само решение проблемы, то в учебной ситуации акценты перемещаются на процесс преобразования субъекта этой деятельности, новообразования в структуре личности – знания, умения, навыки, мотивы, отношения, компетенции и т. п.

Основным средством проектирования учебного процесса с использованием технологии КС служит перечень, номенклатура кейсов, опирающаяся на их видовую структуру. В научной и методической литературе данной проблематики можно встретить различные классификации кейсов. Так, например, по степени обобщенности кейсы подразделяют на конкретные и базовые, которые представляют собой обобщенное описание совокупности подобных конкретных ситуаций, отнесенных к единому клас-

су. А. А. Балаев, выделяя три основных типа ситуаций, с которыми обычно сталкивается человек в жизни (стандартная, критическая, экстремальная), предлагает в учебном процессе опираться на стандартные ситуации, которые в совокупности они создают большую проблему, чем экстремальные [1]. Ряд экспертов в области подготовки управленческих кадров различают ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы. Как отмечает А. М. Смолкин [7], ситуации-проблемы при правильной организации учебного процесса могут служить и иллюстрациями, и упражнениями. КС можно также классифицировать по таким основаниям, как сложность рассматриваемых проблем, этап принятия решения, иерархический уровень исследуемой системы, способ проведения занятия и т. п.

Мы считаем, что ключевым признаком кейса является его значение для реализации образовательных целей; в свете требований компетентного подхода мы предлагаем классифицировать КС в зависимости от их возможностей формирования того или иного компонента компетентности выпускника вуза.

Ранее в работах М. Д. Ильязовой [5; 6] была обоснован ситуационно-контекстный подход к формированию компетентности студента; показано, что основе компетентности профессиональной компетентности выпускника вуза лежит инвариант – системно-структурное личностное образование, включающее в себя пять функционально взаимосвязанных компонентов (ценностно-смысловой, мотивационный, инструментальный, индивидуально-психологический, конативный). *Инструментальный компонент профессиональной компетентности* составляют профессиональные знания, умения, навыки – степень и вид профессиональной подготовки специалиста для выполнения определенной работы. *Мотивационный компонент профессиональной компетентности* – это стремление к трудовой деятельности в данной профессиональной сфере, к совершенствованию этой деятельности. *Ценностно-смысловой компонент профессиональной компетентности* выпускника вуза рассматривается как приверженность профессиональным ценностям, ответственность за социальные последствия профессиональной деятельности. Важным факто-

ром и в то же время результатом развития компетентности выступают так называемые профессионально важные качества (ПВК) личности, представляющие *индивидуально-психологический компонент* его профессиональной компетентности. *Конативный компонент профессиональной компетентности* составляют волевые механизмы (выбор мотивов и целей профессиональной деятельности, принятие решения, построение программы действий, достижение цели, самооценка результатов, при необходимости – коррекция). Ценностно-смысловой, мотивационный, индивидуально-психологический и инструментальный компоненты инварианта обретают свою интегративную завершенность в качестве компетентности в момент, когда актуализируется конативный компонент, функция которого – саморегуляция деятельности. Инвариант компетентности выпускника вуза обладает совокупностью основных признаков его конкретных реализаций в различных видах компетентности. Так, в компетентности выпускника вуза выделяются инварианты: *компетентность профессиональная* и *компетентность социально-психологическая* (реализованные стремление и готовность жить в гармонии с собой и другими, гармонии самости и социальности).

В свою очередь, каждая из этих компетентностей может быть разделена на *общую* для всех выпускников всех вузов (базовую, ключевую) компетентность, и *специальную*, необходимую для успешной трудовой деятельности в определенной профессиональной среде.

Представление об инвариантно-вариативной сущности компетентности выпускника вуза может служить основанием создания информативной, непротиворечивой классификации кейсов, удобной с точки зрения их использования в образовательном процессе.

И тогда, в зависимости от ведущих функциональных возможностей, КС условно можно разделить на следующие виды:

- КС формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности студента (профессиональных мотивов);
- КС формирования инструментального компонента профессиональной компетентности студента (ситуации формирования профессиональных знаний; ситуации фор-

мирования профессиональных умений, навыков);

- КС формирования ценностно-смыслового компонента профессиональной компетентности студента (профессиональных ценностных отношений, ответственности);

- КС формирования индивидуально-психологического компонента профессиональной компетентности студента (профессионально важных качеств);

- КС формирования конативного компонента профессиональной компетентности студента (механизмов реализации компетенций, ситуации проявления компетентности).

В зависимости от формируемого вида профессиональной компетентности можно выделить КС формирования профессионально-предметной и социально-психологической компетентности, общей компетентности и специальной.

Использование КС как технологии проектирования профессионально ориентированных ситуаций опирается на систему педагогических принципов.

Принцип единства обучения и воспитания определяет отбор такого содержания кейса, которое было бы направлено на формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов, включающих в себя социально значимые взгляды, ценностно-ориентированные отношения, мотивационно-ценностные убеждения, установление личностного характера отношений педагога и студентов.

Согласно *принципу последовательного моделирования в учебной деятельности предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности* содержание кейса должно определяться и социальным, и предметным контекстами будущей профессиональной деятельности.

Принцип актуализации в КС профессионально-ценностных аспектов предопределяет смысловое аксиологическое насыщение содержания учебных профессионально ориентированных ситуаций, реализуемых в ходе работы над кейсом. Профессиональная компетентность студента представляет собой формирующееся личностное качество, важным инвариантным элементом которого выступает ценностно-смысловая основа. Следуя этому принципу при использовании КС, важно включать студентов в разноо-

бразные виды деятельности по освоению аксиологических аспектов содержания профессиональной подготовки, создавать ситуации для проявления личностной позиции, обоснования своих взглядов, отношений и убеждений в поведении и деятельности.

Принцип ведущей роли совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов, диалогического общения требует организации работы студента над кейсом в режиме диалога, совместного поиска, сотрудничества. Совместная продуктивная деятельность, являясь особым типом социально организованных взаимодействий и взаимоотношений между преподавателем и студентом, определяет создание общности смыслов, целей, способов достижения результата учебной деятельности. Формы взаимодействия субъектов образовательного процесса разворачиваются в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных профессионально ориентированных задач к последовательному нарастанию собственной активности студентов вплоть до полностью сформированных предметных и учебных действий, появлении позиции партнерства с преподавателем. Общение диалогического типа становится возможным при соблюдении таких условий, как равенство личностных позиций педагога и студента, создание благоприятного психологического климата в студенческом коллективе, эмоциональная насыщенность общения, коммуникативная и психологическая культура (культура чувств, переживаний и пр.).

Важным требованием к КС выступает *принцип профессионального позиционирования*. Дело в том, что процесс формирования профессиональной компетентности студентов характеризуется изменением поведения студента от естественно-социального (нормы и способы, усвоенные из предыдущего социального развития) к профессиональному поведению, предполагающему регуляцию собственной активности профессиональными нормами и способами. Формирование профессионально-компетентного поведения происходит при условии активной работы психологических механизмов идентификации и обособления по

отношению к профессиональной культуре. Реализацию этого условия обеспечивает т. н. профессиональное позиционирование – стимулирование действий по занятию позиции «профессионала», т. е. обращение к студенту с позиций соответствующих норм и способов профессиональной деятельности.

Таким образом, с позиций ситуационно-контекстного подхода кейс-стади выступает методом создания учебных профессионально ориентированных ситуаций, что позволяет классифицировать КС в зависимости от их возможностей формирования того или иного компонента инварианта компетентности выпускника вуза. Использование КС как технологии проектирования профессионально ориентированных ситуаций конституируют принципы единства обучения и воспитания, последовательного моделирования социального и предметного контекста профессиональной деятельности, ведущей роли совместной продуктивной деятельности, профессионального позиционирования, а также актуализации профессионально-ценностных аспектов содержания образования.

Библиографический список

1. Балаев А. А. Активные методы обучения. – М.: Профиздат, 1986. – 96 с.
2. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. – М.: Знание, 1987. – 109 с.
3. Вербицкий А. А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения. – М.: Изд-во «Знание», 1990. – 64 с.
4. Долгоруков М. А. Практическое руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. – М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 21–44.
5. Ильязова М. Д. Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 61–77.
6. Ильязова М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: дис. ... доктора педаг. наук. – М., 2011. – 289 с.
7. Смолкин А. М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
8. Сурмин Ю. П. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

*Мифтахова Нурия Шайхулисламовна**Кандидат химических наук, доцент кафедры неорганической химии Казанского национального исследовательского технологического университета, nshmt@inbox.ru, Казань*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АДАПТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ НА ДВУЯЗЫЧНОЙ ОСНОВЕ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: В статье рассматриваются методологические основы адапционного обучения химии билингвальных студентов первого курса из числа этнической молодежи Республики Татарстан (на примере студентов, владеющих татарско-русским естественным билингвизмом). Описаны педагогические подходы, принципы обучения на двуязычной основе, психолого-педагогические факторы, адаптационный механизм в обучении дисциплинам одной предметной области.

Ключевые слова: адаптационное обучение, адаптационный механизм, двуязычное обучение, химия, первокурсники, педагогические подходы, дидактические принципы, психолого-педагогические факторы, иностранные студенты, этническая молодежь.

*Miftakhova Nyrija Shajikhyislamovna**Candidate of Chemical Sciences, Docent of the Department of Neorganic chemistry at the Kazan National Research Technological University, nshmt@inbox.ru, Kazan*

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ADAPTIVE TEACHING FIRST-YEAR STUDENTS ON BILINGUAL BASIS IN A TECHNOLOGICAL HIGH SCHOOL

Annotation: Methodological basis of the adaptive teaching chemistry for bilingual first-year students from ethnic youth of Republic Tatarstan (considering students owning Tatar-Russian natural bilingualism as example) is presented in this paper. The pedagogical approaches, principles of teaching on bilingual basis, psychological-pedagogic factors, and adaptation mechanisms are described for teaching process in one topical area.

Keywords: adaptational education, adaptational mechanism, bilingual education, chemistry, first-year students, pedagogical approaches, didactic principles, psychological-pedagogic factors, foreign students, ethnic youth.

Адаптация студентов к учебной деятельности в вузе, будучи многоаспектным явлением, влияющим на успешность получения студентами высшего образования, инициирует педагогическую общественность на поиски форм, методов, средств адаптационного обучения студентов с самого начала их учебной деятельности в вузе.

Следует принять к сведению, что «адаптация», трактуемая изначально как «приспособление», имеет две стратегии развития: приспособительную и развивающую (мотивационно-побудительную). Поэтому в педагогической теории и практике следует различать «адаптивное обучение» и «адаптационное обучение».

В соответствии с биологическим, лингвистическим, категориальным подходами к семантизации определений «адаптивный» и «адаптационный» оба определения характеризуют адаптацию как процесс приспособления и развития. Однако определение «адаптивный» в большей степени указывает на приспособительную стратегию, а определение «адаптационный» – на мотивационно-побудительную (развивающую) стратегию адаптации по отношению к субъекту.

В ходе адаптивного и адаптационного обучения учитываются индивидуальные характеристики студентов. Однако при адаптивном обучении студента предполагается максимальное приспособление образова-

тельного процесса к его индивидуальности (уровню обученности, способностям, стилю мышления и др.), а при адаптационном обучении дисциплине используется потенциал личности студента для скорейшего преодоления трудностей и достижения адаптированности (готовности) к учебной деятельности в новой образовательной среде предметной области.

У билингвального студента составляющей потенциала личности является двуязычие, используемое для семантизированного освоения понятийно-терминологического аппарата (ПТА) изучаемой дисциплины, способствующего глубокому усвоению содержания дисциплины и достижению высокого уровня учебно-познавательной деятельности.

Проблема адаптационного обучения билингвальных студентов с решением педагогических задач, связанных с языками обучения, в российских вузах обострилась в последние десятилетия, характеризующиеся изменениями в развитии сферы образования как на региональном уровне субъектов Российской Федерации, так и на уровне международного образовательного пространства [2]. Проблема заключается в необходимости языковой адаптации отечественных и зарубежных студентов к учебной деятельности в вузе при смене родного, нерусского, языка, использованного в довузовских учебных заведениях, на русский язык обучения.

К числу отечественных студентов, испытывающих необходимость в языковой адаптации, относятся выпускники национальных школ Татарстана, изучавших естественно-научные дисциплины на родном языке.

В отечественной педагогике уделяется внимание вопросам обучения учащихся школ и вузов на основе естественного (национально-русского) и искусственного (например, русско-английского) двуязычия. Диссертационные работы исследователей из Татарстана (Н. К. Туктамышов, А. Е. Калиновский, А. В. Габдулхаков, Л. Л. Салехова), а также из Республики Саха (К. Е. Егорова, А. И. Петрова) посвящены билингвальному обучению учащихся естественно-научным дисциплинам – химии и математике. Как правило, исследователей явления билингвизма интересуют его дидактические возможности в достижении такого образовательного результата, как билингваль-

ная предметная компетенция специалиста, и только косвенно затрагиваются аспекты адаптации студентов к учебной деятельности в вузе при их двуязычном обучении [5].

В исследовании Е. Б. Алексеевой, посвященном социальной адаптации сельской молодежи (на примере Республики Саха (Якутия)), изменение языковой среды выступает как одна из причин, затрудняющих адаптацию этнической молодежи к получению на младших курсах высшего технического образования [1, с. 45].

В работе Е. Ю. Ореховой активизация процесса адаптации (активного приспособления) студентов обско-угорских народов к учебно-познавательной сфере на младших курсах позиционируется в использовании развивающих возможностей учебной дисциплины «Иностранный язык» при соблюдении ряда педагогических условий [3].

Притом, что до сих пор не сложилось адекватное научное представление об адаптационных возможностях двуязычного обучения, в нашей исследовательской работе мы постулируем положения о том, что использование на начальных курсах родного языка студентов как средства обучения:

- реализует предметно-ориентированную дидактическую адаптацию (адаптацию к учебной деятельности при изучении дисциплин различных учебных циклов одной предметной области, в основе которой лежит семантизированное освоение ПТА дисциплины);
- инициирует развивающую (мотивационно-побудительную) стратегию адаптационного обучения естественно-научным дисциплинам;
- способствует дальнейшему успешному усвоению цикла дисциплин (например, химических) на последующих курсах обучения в вузе.

Известно, что проблема языковой адаптации при изучении естественно-научных дисциплин еще более усугубляется для мобильных студентов ближнего и дальнего зарубежья, избравших путь получения высшего образования в российских вузах.

При наличии комплекса разных видов адаптации (социальной, психологической, дидактической, профессиональной) определяющим в достижении высокого уровня адаптированности студентов младших

курсов является преодоление трудностей дидактического характера при изучении естественно-научных дисциплин с научно-техническим понятийно-терминологическим аппаратом.

Для подготовки в российских вузах компетентных, конкурентоспособных национальных специалистов для предприятий отечественных регионов и регионов зарубежья необходима система адаптационного обучения естественно-научным дисциплинам с перспективой дальнейшего формирования адаптированности студентов к учебной деятельности в вузе при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин предметных областей (химической, математической, физической и др.). Основными компонентами разработанной нами системы адаптационного обучения являются концептуальные основы, модель, технология обучения студентов.

Специфичность этих компонентов – в структурировании содержания дисциплины «Общая и неорганическая химия» на основе *модульного и тезаурусного подходов*, позволяющих выделять учебные элементы на уровне терминов и понятий. Семантизированное освоение терминов и понятий с использованием родного языка как средства обучения приводит к успешному усвоению студентами содержания дисциплины.

Структурирование содержания химической дисциплины и использование предлагаемой нами методологии с соответствующими формами, методами и средствами для адаптационного обучения отечественных студентов из этнической молодежи применимы для обучения иностранных билингвальных студентов из ближнего и дальнего зарубежья. Для иностранных студентов вспомогательным адаптирующим языком-посредником может выступать английский язык.

Методология адаптационного обучения химии в высшей школе применима для монолингвальных студентов, обучающихся на одном из двух языков – родном (нерусском) или русском.

Для эффективности языковой адаптации иностранных студентов тезаурусный подход следует усилить *лексико-терминологическим подходом*, классифицирующим научно-техническую составляющую родного языка на заимствования из международных

языков, русского языка, на национальные термины и понятия.

Потенциал модульного и тезаурусного подходов к адаптационному усвоению содержания дисциплины дополняется потенциалом *личностно-ориентированного подхода* к реализации процесса обучения. Личностно-ориентированный подход подразумевает развитие и саморазвитие личности студента на основе его способностей, неповторимой индивидуальности, в том числе билингвизма.

Однако для эффективного решения проблем адаптации иностранных студентов к обучению в российских вузах следует личностно-ориентированный подход сочетать с *этнопсихологическим подходом*. Обоснование этого в том, что, с одной стороны, конкретный студент – это личность с психологическими особенностями; с другой стороны, этот же студент – представитель этнической общности, с характерными ценностными ориентациями, установками, жизненными позициями и т. д. Педагогическая задача состоит в правильном соотношении этнопсихологических особенностей студентов с выбором форм, средств и методов обучения.

Достижение цели успешной адаптации билингвальных студентов к учебной деятельности в вузе во многом определяется дидактическими принципами (входного контроля, семантизации информации, благоприятного эмоционального климата обучения, сочетания форм, средств и методов обучения).

Принцип входного контроля знаний студентов предусматривает организацию обучения учебному предмету (например, химии) в соответствии с реальным уровнем подготовленности студентов, их интересами и потребностями в повышении знаний. Входной контроль как основа адаптации к обучению в вузе студентов-первокурсников предупреждает низкий уровень владения предметным ПТА.

Принцип семантизации информации направлен на раскрытие содержания, разъяснение смысла понятий, правильное употребление научных терминов и свободное оперирование ими при усвоении и передаче знаний; устранение дискретности знаний студентов и трудностей их использования при решении конкретных задач; целостное

восприятие предмета или явления.

Принцип благоприятного эмоционального климата обучения предполагает снятие по возможности всех стрессообразующих ситуаций в учебном процессе, в том числе, снижение языкового барьера, ликвидация пробелов в школьных знаниях, создание в студенческом коллективе, на занятиях в вузе атмосферы, способствующей раскрепощению студентов и ощущению чувства комфорта.

Принцип сочетания форм, средств и методов обучения ориентирует обучающихся на выбор наиболее эффективных методов, средств, форм организации адаптационного обучения в двуязычной среде, предусматривающих снижение языкового барьера и повышающих их учебную деятельность.

Специфика обучения иностранных студентов в российском технологическом вузе отражается в индивидуальных принципах учета родного языка в устной и письменной речевой деятельности, национально-ориентированного учебного материала, межкультурного общения и функциональной деятельности иностранного студента.

В соответствии с *принципом учета родного языка* (ориентации на родной язык) при обучении иностранных студентов естественнонаучным дисциплинам следует использовать специфику состава научно-технологического сектора лексики национального языка.

Принцип использования национально-ориентированного учебного материала является дополнением и реализацией принципа учета родного языка, поскольку предполагает использование кратких двуязычных тематических словарей-минимумов или методических руководств, используемых в режиме «скорой помощи» как для устранения уже возникших проблем, так и для предупреждения возникновения проблемных ситуаций в учебе. Использование маркирования терминов в текстах; двуязычных параллельных учебных, научных, профессионально-направленных текстов на двух языках; переводов как способов семантизации на академических занятиях, в реферативной и кружковой деятельности студентов; предварение лекций, семинарских и практических занятий презентацией планов и ключевых слов на обучающих языках – все это позиционируется педагогами как реализация прин-

ципа использования национально-ориентированного учебного материала [4, с. 169].

Руководство принципами учета родного языка и национально-ориентированного материала являются профилактикой предстоящей реадaptации иностранных студентов в профессиональной деятельности по возвращении в этноязыковую среду своей родины.

Принцип межкультурного общения в интернациональной группе предполагает участие в процессе социализации, благодаря которому студенты достигают состояния совместимости с культурой страны обучения, этнопсихологическими особенностями студентов другой национальности, соответствуют принятым правилам в учебном процессе, учебном заведении, общежитии, в коммуникации с преподавателями и сотрудниками вуза.

Следование принципу межкультурного общения приводит к комплектованию многонациональных студенческих групп с благоприятными межнациональными отношениями, тогда как студенты в группах, сформированных из представителей одной и той же страны, чувствуют повышенное состояние тревожности, что выражается в снижении их интереса к учебе, уровня успеваемости, пропуске занятий и депрессии с возможными психологическими расстройствами различного рода. В то же время с учетом этнопсихологических особенностей иностранных студентов держаться за пределами своего региона сплоченной группой следует поддерживать наличие микрогрупп в несколько человек по признаку национальной или территориальной общности студентов. Как правило, студенты отдают предпочтение межнациональным учебным группам с минимальным числом (2–3 человека) студентов одной и той же страны.

Принцип функциональной деятельности студента учитывает специфические способности студента благодаря врожденным или приобретенным особенностям усваивать те или иные знания или профессионально значимую деятельность по изучаемой дисциплине и легко воспроизводить и передавать другим свои знания, умения, навыки. С учетом коммуникабельности, лидерских склонностей, инициативности такие студенты могут производить трансфер знаний в микрогруппу студентов своей языковой

среды, обладающих принципиально одинаковым пониманием предмета.

С учетом профессиональной направленности студентов, уровня языковой подготовки к обучению в вузе, уровня сформированности учебно-познавательных умений проведение адаптационного обучения студентов на младших курсах будет эффективным при действии таких *факторов*, как: *психологическая комфортность*, снижающая языковой барьер, состояние тревожности студентов, улучшающая доброжелательное отношение между студентами, студентами и преподавателями; учебная и профессиональная *мотивация*, стимулируемая психологической комфортностью и способствующая приобретению глубоких и прочных знаний, усиливающая профессиональную направленность, мотивы получения высшего образования; *самоорганизация* как следствие мотивации обучения, приводящая к повышению академической успеваемости студентов, приобретению профессиональных навыков.

С учетом приоритетного значения факторов адаптационного обучения предметно-ориентированная дидактическая адаптация к обучению химии реализуется в три периода адаптации первокурсников: подготовительный (до 9 недель I семестра), дидактический (до конца I семестра), профессионально-ориентирующий периоды (II семестр). В подготовительном периоде большее внимание уделяется фактору психологической комфортности студентов; в дидактическом периоде усиливается мотивационный фактор деятельности; в профессионально-ориентирующем периоде постепенно выделяется профессиональный аспект деятельности студентов на фоне фактора самоорганизации, самообучения на творческом уровне.

Результатом адаптационного обучения дисциплине «Общая и неорганическая химия» является достижение высокого уровня адаптированности первокурсников, выражающейся в готовности студентов к развитию учебной деятельности на последующих этапах химического образования. Включение адаптационного механизма приобретения знаний, умений, навыков в процессе предметно-ориентированной дидактической адаптации (этап учебно-дидактической адаптации на 1–2 курсах) способствует изучению

химических дисциплин общепрофессионального и специального циклов соответственно на этапах учебно-профессиональной (3–4 курсы) и учебно-производственной адаптации (5 курс).

Ключевым элементом в алгоритме адаптационного механизма в обучении дисциплинам одной предметной области является семантизированное освоение понятийно-терминологического аппарата (ПТА) с использованием родного языка студента как средства обучения и пополнения предметного тезауруса как части профессионального тезауруса, что приводит в соответствие адаптационные возможности студента с его адаптационной потребностью при преодолении трудностей вхождения в новую образовательную среду.

Формирование в сознании студентов ПТА изучаемых предметов способствует формированию профессиональных знаний и тезауруса специалиста, поскольку ПТА в свою очередь выступает как средство обучения при профессиональной подготовке студентов. Незнание основополагающего ПТА в области изучаемой дисциплины ведет к снижению эффективности обучения, потере интереса к процессу познания и овладению профессией и, возможно, самой профессией.

Для иностранных студентов независимо от их национальности, родной язык может быть заменен языком-посредником, например английским, на котором проводилось довузовское обучение студентов.

К педагогическому арсеналу, позволяющему освоить ПТА учебного предмета в условиях обучения на двуязычной основе, относятся: метод семантизации; перевод; метод «сэндвича»; механизм запоминания («ловушка»); подсказка преподавателя на родном или неродном языке учащихся (в виде слова, содержания понятия, этимологии термина) как предупреждение возможной ошибки; языковые факты, требующие научного (предметного) уточнения; взаимосвязанные виды речевой деятельности (устная и письменная речь, чтение и слушание).

Педагогический эксперимент по адаптационному обучению студентов первого курса Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ) химии из цикла естественно-научных дисциплин показал возможность до-

стижения высокого уровня академической успеваемости по химическим дисциплинам общепрофессионального и специального циклов. Академическая успеваемость как результат адаптированности к химическому обучению – залог успешного образования студентов без риска отчисления из вуза. Из 396 студентов, прошедших полный курс профессионального обучения на факультете нефти и нефтехимии в КНИТУ в период с 2003 по 2010 годы, 172 студента были представителями этнической молодежи, обучавшихся в контрольных группах, 102 студента татарской национальности обучались в экспериментальных группах. Из экспериментальных групп отчисление составило 6% (6 студентов), из контрольных групп – 40% (69 студентов).

Проведенное исследование подтвердило актуальность адаптационного обучения естественно-научным дисциплинам на основе двуязычия студентов, что приводит к снижению противоречий в кадровом обеспечении предприятий специалистами из этнической молодежи.

Библиографический список

1. *Алексеева Е. Б.* Социальная адаптация сельской молодежи к получению высшего технического образования (на примере Республики Саха (Якутия)): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 189 с.
2. *Аркадьева Т. Г.*, Васильева М. И., Владимирова С. С. Методическая поддержка процесса языковой адаптации иностранных студентов-первокурсников // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. – С. 111–121.
3. *Орехова Е. Ю.* Особенности процесса адаптации студентов коренных малочисленных народов Севера, ханты и манси, к учебно-воспитательной деятельности в вузе // Психолого-педагогические науки : Вестник Поморского государственного университета. – 2006. – № 6. – С. 115–121.
4. *Тихонов В. К.* Национально-ориентированное обучение китайских учащихся русской научно-технической терминологии: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 227 с.
5. *Туктамышев Н. К. Петрова А. И., Салехова Л. Л.* Опыт становления билингвального математического образования в высших учебных заведениях России // Двуязычное (билингвальное) обучение в системе общего и высшего профессионального образования : материалы I междунар. симпозиума. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та. – 2009. – С. 319–325.

Молокова Ольга Александровна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и безопасности жизнедеятельности Иркутского государственного лингвистического университета, omolokova@mail.ru, Иркутск

Ушева Татьяна Федоровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и безопасности жизнедеятельности Иркутского государственного лингвистического университета, itf76@mail.ru, Иркутск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлен опыт работы лаборатории социально-психологических проблем образования Иркутского государственного лингвистического университета по психолого-педагогическому сопровождению студентов в период адаптации. Обоснована необходимость рассмотрения отдельных аспектов адаптации и отражено поэтапное содержание деятельности, направленной на повышение эффективности процесса адаптации на основе рефлексивного подхода. Рефлексия представлена как метод диагностики (самопознания) и как метод развития (саморазвития) в процессе взаимодействия преподавателя и студентов. Описанный опыт может быть использован в других высших образовательных учреждениях.

Ключевые слова: адаптация, рефлексивный подход, психолого-педагогическое сопровождение, адаптивность образовательной среды, рефлексивные навыки, причины трудностей учения, управление временем, аспекты адаптации.

Molokova Olga Alexandrovna

Candidate of biological science, assistant professor of psychology, conflictology and safety at the Irkutsk State Linguistic University, omolokova@mail.ru,

Usheva Tatiana Fedorovna

Candidate of pedagogical science, assistant professor of psychology, conflictology and safety, Irkutsk State Linguistic University, itf76@mail.ru,

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT IN ADAPTATION TO STUDY AT LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract. The article presents the experience of the laboratory socio-psychological problems of Irkutsk State Linguistic University psychological and pedagogical support adaptation to studying. The necessity of addressing individual aspects of adaptation and reflected incremental maintenance activities aimed at improving the efficiency of the adaptation process based on reflexive approach. Reflection is presented as a method of diagnosis (self-knowledge) and as a method of development (self-development) during the interaction of the teacher and students. This experience can be used in other higher education institutions.

Keywords: adaptation, reflexive approach, psychological and pedagogical support, adaptability of educational environment, reflective skills, causes of difficulties in teaching, time management, aspects of adaptation.

Начальный период обучения в вузе, связанный с адаптацией к учебной деятельности и новому социальному окружению, зачастую является решающим для успешности обучения, а иногда и для самого факта обу-

чения в данном учебном заведении. Поэтому отсутствие должного внимания к адаптации, стихийность этого процесса, создает проблемы учебной деятельности и психологического климата в студенческой группе,

а также повышает ее физиологическую и психологическую «цену». Психолого-педагогическое сопровождение студентов позволяет предупреждать или преодолевать трудности и разочарования на этапе вхождения в вузовское обучение, способствует сохранению здоровья обучающихся, а также создает условия для более полной реализации ими своих возможностей в учении и будущей профессиональной деятельности.

Мы разделяем мнение Т. Г. Яничевой о том, что под сопровождением можно понимать систему диагностических, обучающих и развивающих мероприятий, направленных на создание оптимальных условий функционирования образовательного учреждения, дающего возможность самореализации учащихся [9, С. 103]. Однако при этом важно понимать в контексте сопровождения студента на начальном этапе обучения, что сущность и основной педагогический смысл адаптации должен заключаться не в «прилаживании» личности к новой среде, а в возможности приобретения новых качеств самой личностью [6, с. 60]. При этом адаптация, как результат активного стремления к установлению оптимальных взаимоотношений человека с социальной средой, способна изменять не только внутренний, индивидуальный мир студента, но и социальную реальность. В системе образования среда обязана быть адаптивной, то есть способной приспосабливаться к особенностям развития субъекта обучения.

Адаптивность образовательной среды мы рассматриваем на основе рефлексивного подхода, где рефлексивные умения студентов выступают в качестве основного психологического механизма организации понимания условий адаптации [7, с. 16]. В этом случае студент находится в процессе рефлексивного управления, оно реализуется при определенных условиях: если, с одной стороны, студент будет отражать объективную картину образовательной среды вуза и поликультурного пространства, а также, если, с другой стороны, он будет стараться регулировать свою деятельность с позиции саморазвития в процессе активного взаимодействия с другими людьми и развития личностных механизмов саморегуляции.

Практический интерес к адаптации студентов реализовался в Иркутском государ-

ственном лингвистическом университете (ИГЛУ) в создании программы «Адаптация студентов к обучению в вузе» в рамках работы научно-практической лаборатории социально-психологических проблем образования. Сегодня мы можем говорить о десятилетнем опыте работы по реализации этой программы, позволяющем оценить сложность и многосторонность явления адаптации к обучению, а также практическую значимость подобной системной деятельности в вузе.

Целью программы является повышение эффективности адаптации студентов к обучению в лингвистическом вузе. Основными задачами выступают: определение психологических свойств личности первокурсника, оказывающих существенное влияние на адаптацию к обучению в лингвистическом вузе; исследование основных аспектов адаптации к обучению в вузе и определение условий повышения эффективности данного процесса; создание модели психолого-педагогического сопровождения студентов в период адаптации к обучению в вузе и ее практическая реализация; разработка методических рекомендаций для преподавателей, планирующих индивидуальные образовательные маршруты, и кураторов учебных групп.

Программа нацелена на работу со студентами первого и второго курсов. Это связано как с индивидуальными темпами адаптации, так и со спецификой вуза, которая подразумевает овладение несколькими иностранными языками, а введение каждого нового языка требует адаптации. При этом для адаптации более эффективным является именнопсихолого – педагогическое сопровождение, а не психологическая поддержка, если исходить из того, что сопровождение – это постоянная работа, в отличие от психологической поддержки [1, с. 319].

Программа неоднократно корректировалась, достаточно длительным был период определения специфики процесса адаптации, выявления его ключевых аспектов. Понимание адаптации, как целостного и системного процесса, не исключает выделения в практических целях отдельных ее сторон. Для лингвистического университета такими аспектами стали: психогигиенический (повышение умственной работоспособности и сохранение/укрепление здоровья); общеучебный (выявление и преодоление трудно-

стей обучения на начальном этапе); социально-психологический (адаптация в учебной группе и в поликультурном пространстве лингвистического вуза); лингвистический (адаптация к изучению иностранных языков и культур). Относительно постоянной в настоящее время является периодичность диагностических этапов сопровождения и групповых мероприятий.

Первый этап хронологически ограничен тремя первыми неделями обучения. Его цель состоит в превенции нарушений межличностных отношений и динамики развития студенческой группы, а также в психолого-педагогическом анализе контингента студентов первого курса. На первой неделе обучения в группах первого курса осуществляется социально-психологический тренинг, направленный на снижение уровня ситуативной тревожности студентов, инициацию интегративных процессов в группе.

На второй неделе обучения проводится исследование, направленное на определение мотивации выбора вуза и направления подготовки, ожиданий относительно обучения и будущей профессиональной деятельности, особенностей учебной деятельности в школе и ее отличий от обучения в вузе. Определяются также профессиональная направленность, психодинамические свойства личности, коммуникативные и организаторские склонности, локус контроля, творческий потенциал личности, ее рефлексивные умения и особенности познавательной сферы. Это исследование позволяет прогнозировать трудности адаптации и планировать учебные и социально-психологические мероприятия, которые чаще обусловлены недостаточным развитием учебных, коммуникативных и рефлексивных умений первокурсников, а также навыков саморегуляции эмоциональной сферы.

На начальном этапе проводится анализ соматического здоровья студентов первого курса по результатам ежегодного медицинского обследования, позволяющего определить соответствующие категории групп здоровья.

Результаты психолого-педагогического исследования оказываются востребованными руководителями структурных подразделений вуза, кураторами учебных групп и преподавателями отдельных учебных дис-

циплин. Полученные материалы широко используются при построении индивидуальных образовательных маршрутов студентов. По мнению Н. Б. Москвиной, успешная адаптация является точкой пересечения интересов и возможностей разных субъектов образовательного процесса [4, с. 75]. В условиях психолого-педагогического сопровождения студентов адаптация перестает быть проблемой исключительно самого первокурсника или управленческой задачей вуза. Она приобретает гуманистические возможности преобразования, вовлекая всех заинтересованных субъектов образовательной среды в творческий процесс.

На втором этапе (ноябрь текущего учебного года) проводится исследование трудностей, возникающих в учебной деятельности. Анализ причин трудностей показывает, что для трети первокурсников обучение в вузе существенно отличается от школьного, а за два месяца учебная адаптация не происходит, напротив, обостряются все противоречия между возможностями обучающегося и новыми требованиями учебной деятельности. Содержание, причины возникновения и выраженность учебных трудностей изменяются, что отмечено нами за время исследования, и отражено в таблице.

Диагностика учебной адаптации студентов служит выявлению ее проблем и планированию необходимых психолого-педагогических мероприятий, содержание которых зависит от того, какие факторы создают трудности в процессе обучения. Выявляется значительное число студентов, у которых учебные трудности на начальном этапе возникают при изучении отдельных дисциплин, в частности при изучении иностранного языка. Преодоление учебных трудностей происходит благодаря разработке индивидуальных образовательных программ.

Тот факт, что более трети студентов первого курса из года в год в качестве одной из основных причин возникновения трудностей в учебной деятельности называют неорганизованность, неумение планировать свои дела и распоряжаться временем, заставляет придавать особое значение изучению и изменению отношения студентов к такому фактору адаптации, как управление временем. Свобода, которую испытывает студент-первокурсник, в большой мере свя-

Таблица – Трудности, возникающие на начальном этапе обучения в вузе
(по самооценке студентов, в % от числа опрошенных)

Показатели	2003	2005	2010	2011
Система обучения в университете существенно отличается от школьной	79	77	78	75
Не испытывают трудностей в обучении	17	10	13	12
Испытывают трудности иногда	75	80	67	64
Испытывают трудности часто	8	10	20	24
Испытывают трудности при изучении отдельных дисциплин	81	87	78	79
Испытывают трудности при изучении любого материала	2	3	9	9
Испытывают трудности при изучении иностранного языка	34	34	41	38
Причиной трудностей является неорганизованность и неумение планировать время	36	38	30	32
Причиной трудностей является боязнь публичных выступлений	70	38	30	30
Причиной трудностей является неуверенность в своих силах	40	25	20	22
Число студентов, принимавших участие в исследовании	398	422	200	232

зана с возможностью самостоятельно распоряжаться своим временем. При этом управление временем важно как с точки зрения обеспечения высокого уровня умственной работоспособности обучающегося (рациональный режим дня, отвечающий психофизиологическим требованиям), так и с точки зрения возможностей планирования времени и дел на кратко-, средне- и долгосрочную перспективу.

Гуманизация образовательной системы увеличивает пространство ответственности современного студента за процесс и результат обучения, однако реализация свободы выбора невозможна без овладения временем. Испытывая недостаток времени, каждый третий первокурсник отмечает, что в течение дня тратит два и более часа на пустое времяпрепровождение. Оценивают свою умственную работоспособность, как высокую, менее 60% первокурсников, но нарушения психофизиологии умственного труда, связанные с несоблюдением режима труда и отдыха и характерные для обучения в старших классах школы, затем переносятся в вузовское обучение и нуждаются в коррекции.

Таким образом, в умении организовать свое время кроется существенный резерв повышения эффективности адаптации к учебной деятельности, а безразличие к этой стороне адаптации влечет ухудшение здоровья и снижение успешности обучения студентов.

Многолетние исследования выявили интересный факт, для большинства перво-

курсников, имеющих существенный резерв здоровья и/или не обладающих должным уровнем развития рефлексии, взаимосвязь между состоянием здоровья и успешностью учебной деятельности неочевидна. На основе этого необходима целенаправленная и систематическая деятельность по формированию культуры здоровья в период адаптации, базирующаяся на межпредметной интеграции [8, с. 32].

Коррекция таких причин учебных трудностей, как боязнь выступлений в аудитории или неуверенность в своих силах, требуют индивидуальной работы, которую проводят при обращении за помощью специалисты Психологического центра ИГЛУ. Однако для большинства из этих студентов благоприятная психологическая среда в студенческой группе, участие в различных коллективных формах аудиторной учебной работы и внеаудиторных мероприятий позволяют обрести уверенность в себе, и на втором году обучения эти трудности студенты отмечают реже.

Социально-психологическая адаптация исследуется с позиций удовлетворенности межличностными отношениями с одногруппниками и преподавателями, выраженности конфликтного взаимодействия, а также адаптации студента в поликультурном пространстве города и вуза. Социально-психологическую адаптированность личности мы рассматриваем как состояние, когда она выполняет свою ведущую деятельность без длительных внешних и внутренних кон-

фликтов [5, с. 30]. Адаптивная среда вуза не исключает внутреннего или внешнего конфликта, поэтому основная задача состоит не только в профилактике конфликтов, но и в создании условий для их конструктивного разрешения, позволяющего сохранить и даже перевести на новый уровень межличностные отношения.

На третьем этапе исследования (апрель-июнь текущего учебного года) анализируется состояние основных критериев адаптации первокурсников: успеваемости в учебной деятельности, сохранения уровня здоровья, удовлетворенности социальным статусом и межличностными отношениями. Анализ результатов промежуточной аттестации во время весенней сессии позволяет оценить успешность обучения. Рефлексия, связанная с самооценкой первокурсниками адаптированности к процессу обучения, состояния здоровья, удовлетворенности межличностными отношениями, а также изменений за прошедший учебный год таких качеств, как умение ладить с людьми, разбираться в людях, предприимчивость, работоспособность, уверенность, самообладание, знание себя, оптимизм, способность управлять событиями своей жизни, также направлена на оценку успешности адаптации [2, с. 518].

Четвертый этап диагностики хронологически связан со вторым годом обучения студента (октябрь), когда выявляются планы студента на текущий год, временная организация жизни и учебной деятельности, самооценка состояния здоровья и умственной работоспособности. В течение года анализируется успешность обучения по результатам текущей аттестации, в основном по языковым дисциплинам. На этом этапе важным показателем эффективности адаптации к процессу обучения в вузе, по нашему мнению, становится появление в жизненных планах целей, связанных не только с учебной деятельностью, но и с широким кругом личных интересов и увлечений, а также умение находить ресурсы времени для их реализации без ущерба для успешности учения [3].

В результате реализации программы сопровождения образовательная среда становится более привлекательной, обеспечивающей поддержание мотивации обучения в вузе. Она не приводит к полной ликвидации трудностей в учебной деятельности, но го-

товит личность к их преодолению. Студенты первого курса раньше включаются в учебный процесс, в частности, в изучение иностранного языка, что сказывается на успешности учебной деятельности; они в большей мере удовлетворены своими отношениями с другими студентами и преподавателями. Студенты второго курса также более удовлетворены своими успехами в учебной деятельности, они лучше знают свои особенности, жизненные задачи и ресурсы для их решения. Это результат системной работы, но психолого-педагогическое сопровождение – один из самых важных компонентов обеспечения успешности адаптации.

В заключение следует отметить, что первые годы обращения лаборатории к проблемам адаптации носили в основном исследовательский характер. За это время определились основные аспекты и проблемные точки этого процесса. Однако оказалось, что и они имеют свою динамику, со временем изменяется их значимость. Сегодня научный и практический подход к проблеме адаптации связан с созданием рефлексивной среды вуза, которая способствует осознанию студентом себя как субъекта образовательного процесса, свободной и ответственной личностью, стремящейся к самосовершенствованию и самореализации, что отвечает задачам гуманизации образования.

Библиографический список

1. Андриенко О. А. Психологическое сопровождение образовательного процесса – условие успешной социальной адаптации первокурсников в профессиональном лицее // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №3. – С. 316–323.
2. Куницына В. Н, Казаринова Н. В., Погольца В. М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
3. Молокова О. А. Управление временем как фактор адаптации к обучению в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2012, №5 – [Электронный ресурс] URL: <http://www.science-education.ru/105-7030> (дата обращения: 15.03.2013)
4. Москвина Н. Б. Адаптация первокурсников в вузе: модель психолого-педагогического сопровождения // Педагогическое образование и наука. – 2009. – №12. – С. 73–78.
5. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии. – М.: Эксмо, 2010. – 368с.

6. Осипова С. И., Баранова И. А. Психолого-педагогическое сопровождение и поддержка студентов первого курса в условиях информатизации учебного процесса //Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №4. – С. 58–68.

7. Федотова Е. Л., Ушева Т. Ф. Рефлексия как способ педагогического взаимодействия в условиях высшей школы //Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №6. – С. 15–20.

8. Шерстеникина В. А., Торунова Н. А., Житницкая Э. А. Воспитание культуры здоровья студентов и учащихся старших классов в процессе обучения иноязычному общению: учебное пособие. – Иркутск: изд-во ИГЛУ, 2005. – 238 с.

9. Яничева Т. Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки //Журнал практического психолога. – 1999. – №3. – С. 101–119

Колодезникова Сардаана Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных единоборств Института физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, kolsar@mail.ru, г. Якутск

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта, определяется понятийный аппарат проблемы, цель, задачи, принципы. Представлена структурно-функциональная модель процесса формирования управленческой компетенции, отражающей ее элементы, логику системных связей и комплекс педагогических условий. Для реализации модели была разработана технология поэтапной профессионально-управленческой компетентностной подготовки менеджера сферы физической культуры и спорта в вузе.

Ключевые слова: компетенция и компетентность, управленческая компетенция, модель и педагогические условия процесса формирования управленческой компетенции специалиста физической культуры и спорта.

Kolodeznikova Sardana Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of sports combats of the Institute of physical training and sports at the North-Eastern federal university named after M. K. Ammosov, kolsar@mail.ru, Yakutsk

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF THE FUTURE SPECIALIST'S MANAGERIAL COMPETENCE FORMATION IN PHYSICAL TRAINING AND SPORTS

Abstract. The professional competence formation questions of future specialists in the sphere of physical culture and sport are considered, problem conceptual construct, purpose, tasks, principles are defined in its article. The structural and functional model of the managerial competence formation process is presented. The model reflects elements, system relations logic and pedagogical condition complex of the managerial competence. Technology of the stage-by-stage, professional, managerial and competence-based manager training of physical culture and sport sphere in the higher educational institution was worked out for the model realization.

Keywords: competence and competency, administrative competence, model and pedagogical terms of process of forming of administrative competence of specialist of physical culture and sport.

В настоящее время можно считать достаточно обоснованным мнение, что в современных социально-экономических условиях существенно возрастает роль физической культуры как фактора совершенствования человека и общества. В связи с этим возрастают требования со стороны общества и его членов к качеству подготовки специалистов, обслуживающих сферу физической культуры и спорта, к уровню их профессиональной компетентности.

По мнению специалистов в этой области [2; 3], традиционная технология управленческой подготовки студентов в вузах физической культуры не способствует формированию самостоятельности и инициативности – важных качеств современного спортивного педагога и организатора. Сложившиеся в предыдущие периоды модели образовательных систем были ориентированы на педагогический процесс, а не на его участников. В настоящее время педагоги-

ческая деятельность будущих специалистов физической культуры и спорта нуждается в совершенствовании и обновлении, так как не способна в условиях развития современного образования решить весь комплекс задач, определенных нормативно-правовым обеспечением РФ и запросами общества.

Современный спортивный менеджер-педагог, тренер должны обладать не только необходимым уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, но и уметь управлять людьми, принимать обоснованные и компетентные решения, осуществлять систему поощрений и наказаний, предвидеть тенденцию развития отрасли «Физическая культура и спорт». Целостный подход к подготовке современного спортивного менеджера-педагога можно разработать только на базе такого понятия, как «управленческая компетентность», объединяющего деятельность и личностные аспекты работы спортивного педагога, требующего универсальной управленческой подготовки и опыта организаторской деятельности в спорте.

Современный специалист должен понимать динамику процессов природного и социального развития, воздействовать на них, адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни, обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, брать на себя ответственность за свои убеждения и поступки

По нашему мнению, определяющими чертами такого педагога являются творческая активность; рефлексивность; постоянно развивающаяся потребность в самосовершенствовании и самосовершенствовании.

Становление педагога нового типа в сфере физической культуры и спорта – сложный и многоэтапный процесс [4]. Уникальность профессиональной компетенции специалиста по физической культуре и спорту в ряду других педагогических профессий заключается в специфической широте профессионально важных качеств и различных сторон профессионализма [1].

Под компетенцией, как правило, понимают: 1) круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания и опыт в той или иной области. В русском языке используются два разных слова: компетентность и компетенция; в англий-

ском языке существует только одно – competence, которое в зависимости от контекста означает: 1) способность, 2) умение. Таким образом, в английском языке понятия «компетентность» и «компетенция» отождествляются.

Мы предлагаем понимать под *управленческой компетенцией специалиста* особый вид профессиональной компетенции, представляющий совокупность измеряемых характеристик специалиста в сфере физической культуры и спорта, которая позволяет ему быть эффективным в профессиональной деятельности в условиях конкурентной среды рыночной экономики. Характеристиками, определяющими человека в качестве руководителя любого уровня, являются не только профессиональные и управленческие знания, умения и навыки, но личностные характеристики, как мотивация, убеждение, психофизиологические особенности, проявляющиеся в управленческой деятельности.

Согласно нашей гипотезе, формирование управленческой компетенции специалистов в сфере физической культуры и спорта будет успешным при наличии комплекса педагогических условий:

1. создание педагогической системы управленческой компетенции;
2. актуализация субъектной позиции студента в образовательном процессе вуза, предусматривающая использование возможностей информационных технологий интерактивного обучения;
3. использование инновационных методов и приемов эмоционального стимулирования, ориентированных на вовлечение студентов в интеллектуально-творческую деятельность, непосредственно связанную с содержанием специальности.

Процесс формирования управленческой компетенции мы представляем в форме структурно-функциональной модели (рисунков).

Анализ механизмов управленческой деятельности, факторы ее успешности, позволили выделить основные принципы для эффективной реализации модели: принцип развития профессиональной мобильности и конкурентоспособности менеджера в сфере физической культуры и спорта; принцип единства и преемственности нормативно-правовой, специально-экономической, со-

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

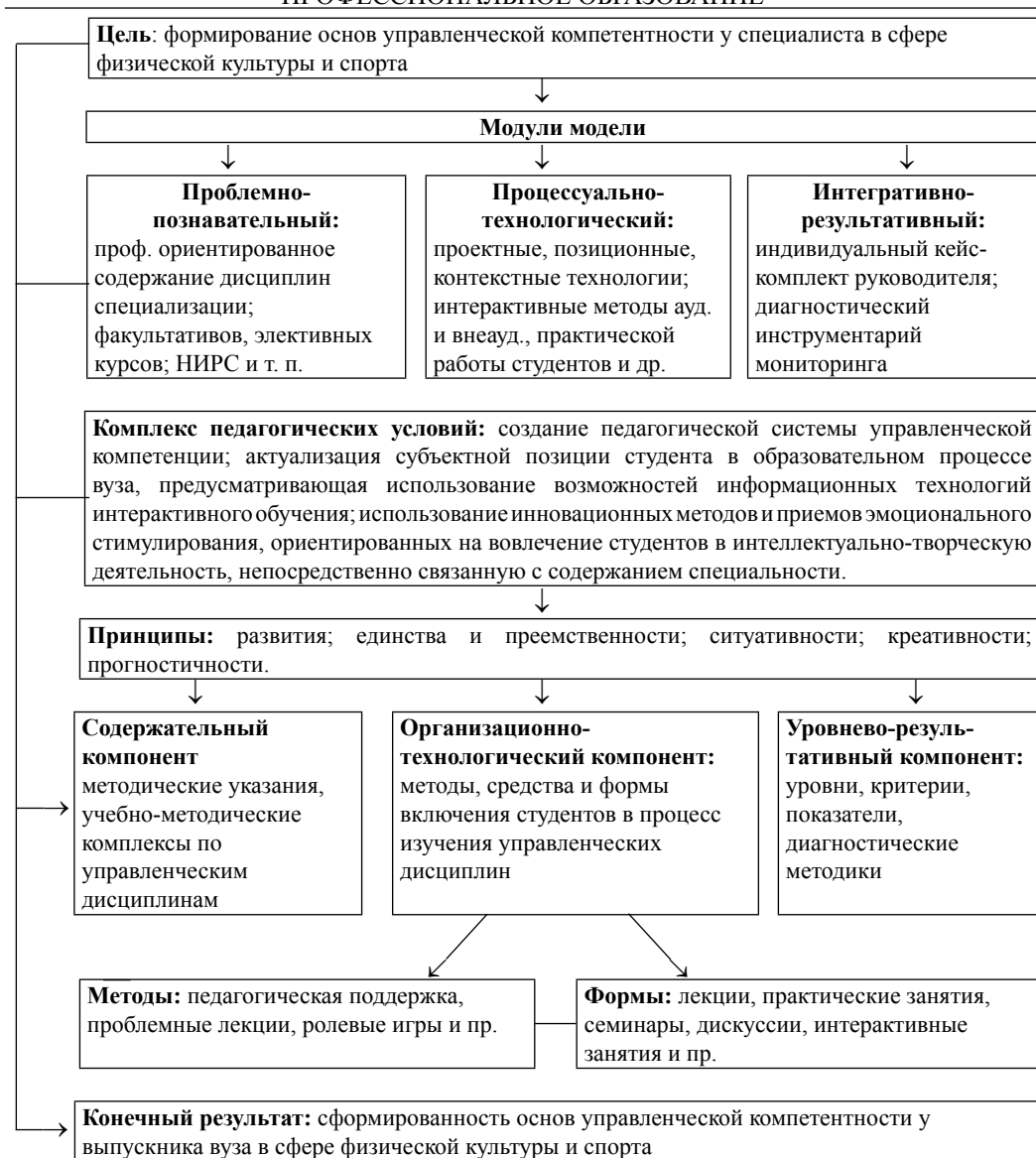


Рисунок – Модель формирования управленческой компетентности специалиста в сфере физической культуры и спорта

циологической, психолого-педагогической, специально-управленческой подготовки менеджера в сфере физической культуры и спорта; принцип ситуативности (отбор ситуаций профессиональной деятельности руководителя, в которых необходимо проявление различных видов управленческих компетенций, и организация учебного процесса на основе их анализа); принцип креативности (организация индивидуального и коллективного творчества студентов по разработке проектов в сфере менеджмента,

применению вариативных управленческих технологий в различных направлениях); принцип прогностичности, опережающего характера профессионально-управленческой подготовки менеджера сферы физической культуры и спорта.

Для реализации модели была разработана технология поэтапной профессионально-управленческой компетентностной подготовки менеджера сферы ФКиС в вузе. Разработанная модель и технология ее реализации получили экспериментальную

проверку в естественных условиях учебно-воспитательного процесса вуза (Институт физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова).

Реализация разработанной модели базировалась на профессионально-образовательной системе интегративного (взаимно-дополняющего) изучения правовых, социально-экономических, психолого-педагогических и специально-профессиональных управленческих дисциплин.

Важным средством формирования управленческой компетентности стало включение студентов в проектную деятельность. В ходе исследования были выявлены следующие виды проектной деятельности студентов, наиболее эффективные для формирования основ управленческой компетентности: *имитационно-профессиональные игровые проекты* (студенты в группах разрабатывали содержание и сценарий проведения деловой игры, в ходе которой решались конкретные профессионально-управленческие задачи, *информационно-аналитические проекты* (студенты осваивали различные методы получения многоаспектной профессионально-значимой информации и способы ее обработки: анализ правовых и финансово-экономически документов в сфере менеджмента ФКиС, компьютерных баз данных и др.); *специализированные практико-ориентированные проекты* (обоснование и разработка плана реализации конкретного управленческого проекта; разработка и обоснование бизнес-проекта; в ходе презентации проекта показаны способы его реализации и дана внешняя экспертная оценка проекта специалистами-практиками).

Организация занятий предполагала защиту и обсуждение проектов. В ходе занятий студенты занимали разные ролевые позиции, чередуясь между членами микрогрупп: «докладчика», «аналитика», «критика», «новатора».

Такая организация занятий позволила создать атмосферу делового сотрудничества студентов и с преподавателем, организовать активное обсуждение проектов, помогла студентам проявить себя в разнообразных вариантах взаимодействия, обогатить свой опыт в разных видах деятельности. Особо учитывалась способность студентов заинтересо-

вать присутствующих в проблеме, умение аргументировать свою точку зрения, точно и понятно отвечать на вопросы.

На каждом занятии в ходе освоения курса студентам предлагалось самостоятельно проанализировать свою деятельность в рабочей группе по следующим критериям:

1. согласованность в деятельности участников рабочей группы;
2. активность участников в высказывании и обсуждении идей;
3. конструктивность в поиске оптимального варианта решения проблемы;
4. аргументированность высказываемых идей;
5. умение вести диалог внутри группы.

Решение задач опытно-экспериментального исследования требовало особого внимания к организации различных видов практики, в ходе которой студенты, проходившие ее в различных типах физкультурно-спортивных учреждений, выполняли учебно-профессиональные задания, требующие проявления различных видов управленческих компетенций. После прохождения каждого вида практики в рамках вузовского компонента проводился практикум «Основы управленческой компетентности руководителя физкультурно-спортивного учреждения», на занятиях которого обсуждались ситуации профессиональной деятельности студентов-практикантов, требующие применения вариативных (правовых, социально-экономических, социально-психологических, педагогических, эвристических) методов и технологий менеджмента для решения конкретных профессиональных задач.

Достижение специалистом высокого уровня управленческой компетентности – это не только базис для дальнейшего профессионального роста специалиста, но и обязательное условие развития системы физкультурного образования. Управленческую компетентность руководителя можно рассматривать как системообразующий фактор эффективности функционирования данного учреждения, обеспечивающий целостность его жизнедеятельности и развитие организации. Данная компетентность менеджера обеспечивает результативность стратегического управления предприятием по его саморазвитию в долгосрочной перспективе и предоставлению населению

качественных и высокопрофессиональных услуг.

Библиографический список

1. Быстрицкая Е. В. Проективный подход к построению профессионально-педагогической компетентности специалиста в области физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры. – 2007. – №11. – С. 50–55.

2. Гузев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2000. – 242 с.

3. Жолдак В. И. Менеджмент. – М.: Советский спорт, 1999. – 528 с.

4. Захарова Л. Н. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1995. – 268 с.

Зейналов Гусейн Гардашевич

Доктор философских наук, профессор кафедры философии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, ZGGO@mail.ru, Саранск

Мартынова Елена Анатольевна

Доктор философских наук, профессор кафедры философии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, philosophy@mordgpi.ru, Саранск

Виноградова Ирина Борисовна

Кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», philosophy@mordgpi.ru, Саранск

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА¹

Аннотация: Статья посвящена проблеме реформирования современной системы образования. В рамках деятельности инновационного вуза рассматривается управление инновациями. Инновационные процессы в современном отечественном вузе, в том числе и в Мордовском госпединституте, направлены на решение следующих задач – повышение готовности сотрудников вуза к инновационной деятельности, обеспечение их профессиональной мобильности и включенности в инновационные процессы вуза и региона. Целенаправленное повышение авторитета участников нововведений, развитие соревновательных отношений в процессе подготовки и реализации инноваций помогут в деле раскрытия имеющегося кадрового потенциала.

Ключевые слова: мобильность, инновационная активность, инновационный вуз, инновационная эффективность, инновационная политика, инновационные процессы.

Zeinalov Guseyn Gardashevich

Doctor of Philosophy, professor of the department of Philosophy at Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev, zggo@mail.ru, Saransk

Martynova Elena Anatolievna

Doctor of Philosophy, professor of the department of Philosophy at Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev, philosophy@mordgpi.ru, Saransk

Vinogradova Irina Borisovna

Candidate of Pedagogical Sciences, senior teacher of the Department of Philosophy at Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev, philosophy@mordgpi.ru, Saransk

THE THEORY AND PRACTICE OF INNOVATIONS IN EDUCATIONAL SPHERE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTE²

Abstract: The article is about the problem of Russian education system reform. The management of innovations within frameworks of innovative activity of higher education institute is considered. The innovative processes in higher education institute of our modern country, including the Mordovian

¹ Научное исследование проведено при финансовой поддержке МО РФ в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы; грант №14.B37.21.0989 «Методология развития социокультурных констант образовательного пространства инновационного вуза в структуре устойчиво-развивающегося общества».

² This research is conducted with financial support of MO of Russian Federation within implementation of the federal target program «Scientific and Scientific and Pedagogical Personnel of Innovative Russia» for 2009 - 2013; grant No. 14.B37.21.0989 «Methodology of development of the sociocultural constant of educational space of innovative higher education institution in the structure of a steady developing society».

state pedagogical institute, are directed on the decision of the following tasks. It is an increase of readiness of the employees of higher education institute to innovative activity, maintenance of their professional mobility and maintenance their connected with innovation processes of higher education institute and region. Raising the profile of the participants targeted innovations, development of competitive relations in the process of preparation and implementation of innovation will help in discovering the available human resources.

Keywords: human paradigm of education; mobility; innovative activity, innovative higher education institute, innovative efficiency, innovation policy, innovation process.

Кардинальные преобразования в российском обществе создали реальные предпосылки для обновления системы образования. Возможности решения задач по достижению более высокого уровня качества образования, образовательного уровня учащихся находятся в зависимости от творческой, инновационной деятельности педагогов, которая выражается в разработке и введении элементов нового содержания образования, новых образовательных технологий, в создании образовательных учреждений нового типа, укреплении их связи с наукой и практикой, обращении к мировому педагогическому опыту. Особую масштабность инновационные процессы приобрели в сфере профессионального образования.

«Инновация» с латинского – обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны. По мнению А. И. Пригожина, нововведение (инновация) – это «целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу – организацию, поселение, общество, группу – новые, относительно стабильные элементы» [4, с. 12]. Таким образом, автор рассматривает нововведение как процесс с целенаправленной деятельностью людей-инноваторов.

Исследователи инновационных процессов (А. С. Ахиезер, А. Г. Кругликов, Н. И. Лапин, А. И. Пригожин, Б. В. Сазонов, Н. П. Степанов, В. С. Толстой и др.) выделяют два подхода к изучению структуры инновационных процессов: предметно-феноменологический или предметно-технологический на микроуровне индивидуального новшества, а также макроуровень – взаимодействие отдельных нововведений. Первый подход расчленяет структуру процесса нововведения на части с содержательной его стороны, т. е. рассматривается некоторая новая идея, воплощаемая в действительность. Второй подход определяется взаимодействием отдельных нововведений: их сочетанием, конкуренцией, последовательной сменой.

Инновационная деятельность современных высших учебных заведений представляет собой организацию учебно-научно-инновационного процесса, научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, организационно-технологической подготовки производства, внедрения (или превращения в инновацию) и оформления, распространения в другие сферы (диффузия), а также стратегическое направление формирования человеческого капитала, являющегося главным фактором развития инновационно-ориентированной экономики.

Итак, в начале XXI века образование «... представляет собой ту силу, которая в большей степени, чем какая-либо иная, формирует будущее» [Там же, С. 4]. В наши дни оно превращается в локомотив, который тянет за собой всю науку и экономику. Прслеживается ключевая взаимосвязь между развитием образования, с одной стороны, наукой и рыночной экономикой – с другой.

Инновационный потенциал вузов представляет собой системную совокупность взаимодействующих и взаимосвязанных инновационных ресурсов сектора высшей школы, необходимых в процессе осуществления инновационной деятельности с учетом их ограниченного характера и возможного (положительного или отрицательного) влияния на конечный результат деятельности, а также фактор реализации конкурентных преимуществ высшей школы, ее инвестиционно-инновационной привлекательности. К инновационным ресурсам относят интеллектуальные, материальные, финансовые, информационные и иные ресурсы, которые могут быть привлечены для организации инновационного процесса в высшей школе.

Субъектами инновационной деятельности высшей школы выступают структурные подразделения, юридические лица (новые организационные формы инновационных процессов, организации различных организационно-правовых форм деятельности и

формы собственности, органы государственной власти, органы местного самоуправления) и физические лица, занимающиеся инновационной деятельностью в процессе реализации стратегий инновационного развития высшей школы. К объектам инновационной деятельности высшей школы относятся осваиваемые на основе реализации научных исследований или иных разработок новые способы организации деятельности, новые технологии, новые продукты, интеллектуальная собственность, инновационные проекты и процессы, инновационные программы и проекты, по поводу которых возникают экономические и правовые отношения между субъектами инновационной деятельности высших учебных заведений.

Для достижения целей разработки и внедрения стратегии развития инновационного вуза необходимо реализовать следующие задачи:

- 1) модернизация образовательного процесса;
- 2) модернизация научно-исследовательского процесса;
- 3) развитие кадрового потенциала на основе новой кадровой политики, углубления профессионализации и нового разделения труда;
- 4) укрепление материально-технической базы;
- 5) модернизация структуры вуза и системы управления.

Таким образом, актуализируется проблема оптимизации социального управления инновациями в сфере профессионального образования: управление инновациями должно быть направлено на формирование и повышение готовности сотрудников к инновационной деятельности и обеспечение их включенности в инновационную деятельность.

Изучение готовности специалиста в области образования к инновационной деятельности включает оценку мотивационно-творческой направленности личности, ее знаний о новшествах и отношения к ним. Большое значение имеет творческое отношение специалиста к любой жизненной и педагогической ситуации, его позиция по отношению к участникам педагогического процесса. Процесс формирования креативности состоит из ряда этапов и сопровождается овладением инновационной деятельностью путем подражания образцам творческого поведения.

Обращенность теоретиков и практиков высшей школы к данной проблематике определяется необходимостью совершенствования подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования, адекватной новым социально-экономическим условиям, возрастающей потребности в новом качестве образования, широкомасштабному развертыванию инновационных процессов. Поэтому при обучении педагогов важно вести работу по формированию у них готовности к переменам и инновационной деятельности.

На современном этапе исследователи (Л. С. Подымова, Т. И. Салимова, Е. Н. Францева, А. С. Ховрина и др.) выделяют различные составляющие готовности педагога к инновационной деятельности. В целом авторские позиции сходятся в том, что основными компонентами такой готовности являются: когнитивный, мотивационный, технологический и творческо-креативный компоненты.

Когнитивный компонент предполагает сформированность общих представлений об инновационной деятельности специалиста сферы образования, знание особенностей исследовательской деятельности, способов обработки и хранения информации, и пр.

Мотивационный компонент предусматривает сформированность интереса к инновационной деятельности и решению учебно-исследовательских задач, наличия у молодых специалистов мотивов самоутверждения, личностной и профессиональной самореализации, стремления к творческому преобразованию педагогической действительности и т. д.

Технологический компонент включает комплекс навыков по переработке, интерпретации учебного материала и изучению педагогической теории и практики, умений объективно оценивать свои собственные возможности, прогнозировать результаты инновационной деятельности, осуществлять контроль и коррекцию инновации, владение инструментарием педагогического исследования и др.

Творческо-креативный компонент включает способности к генерированию разнообразных идей, творчески подходить к решению исследовательских и учебных задач, и пр.

Все эти компоненты вполне применимы

и к инновационной готовности различных специалистов образования. Однако особое место в условиях глобализации и информатизации общества, оптимизации и технологизации структуры и содержания профессиональной подготовки педагогов занимает информационная составляющая готовности. Она предполагает сформированность знаний, умений и навыков сбора, передачи и хранения информации, использования информационных ресурсов глобальных и локальных сетей для решения учебно-исследовательских задач.

Выделяют механизмы управления инновациями в сфере профессионального образования [1, с. 39]:

- экономический, ориентированный на обеспечение эффективности инновационной деятельности посредством создания благоприятных условий для ее осуществления;
- правовой, основанный на создании рычагов правовой защиты и регуляции инновационной деятельности;
- административный, основанный на использовании административных мер;
- социальный, направленный на формирование инновационного сознания и поведения.

В контексте происходящих инновационных перемен на базе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» была создана инновационная образовательная структура – Центр коллективного пользования «Мордовский базовый центр педагогического образования» (МБЦПО). Его цели:

развитие системы непрерывного педагогического образования, создание условий для преемственности образовательных профессиональных программ различного уровня, выбора обучающимися образовательного маршрута в соответствии с индивидуальными запросами;

информационное, психолого-педагогическое и научно-методическое сопровождение системы образования;

социокультурное и психолого-педагогическое сопровождение профессионального и личностного развития субъектов различных сфер деятельности, содействие развитию человеческих ресурсов региона.

В его структуру входят научно-практические центры, учебно-исследовательские

школы, центр продленного дня, научно-образовательный комплекс, научно-образовательные центры, научно-исследовательские лаборатории [6].

Результаты опроса сотрудников МордГПИ им. М. Е. Евсевьева, в котором участвовали 317 человек педагогического коллектива института (81 % от общего количества профессорско-преподавательского состава) позволил сделать некоторые промежуточные выводы о ходе инновационных процессов в вузе.

По итогам мониторинга в инновационной деятельности МордГПИ задействованы практически 90 % сотрудников, которые определяют устойчивость трансформационных процессов и реализацию инновационной стратегии. Важным для инновационной активности современного вуза является мобильность сотрудников. Включение вуза и его сотрудников в социально-экономическое пространство региона и страны определяет деятельность мобильных сотрудников в рамках профессиональной компетенции и направляет на потребности нужды региона. Можно согласиться с мнением В. В. Кадакина, что в образовании «...инновационные процессы необходимо рассматривать в контексте его социальной обусловленности, что предполагает соответствие системы образования жизненным социальным потребностям; внутреннюю согласованность ее частей и оценку обществом каждого из структурных элементов; нацеленность на прогрессивное развитие общества; наличие у молодых людей потребности в образовании, ее социальную направленность» [3, с. 9].

Ориентация инновационной политики МордГПИ на потребности региона отразилась на профессиональном сознании сотрудников. Многие работники вуза стараются учитывать потребности общества и активно участвуют в образовательных и социально-экономических процессах Мордовии и Поволжья. По результатам мониторинга сотрудники способны мобилизоваться в малые исследовательские и рабочие группы по запросам рынка и готовы оказывать дополнительные образовательные, внеобразовательные и иные услуги: студентам – 64 %; коллегам по работе – 6 %; населению – 9 %. В основном специалисты готовы ока-

зять услуги по повышению квалификации учителей в области методологии преподавания (33 %) и по повышению квалификации учителей в области работы с инновационными технологиями (7 %).

Участие в инновационных структурах внесло определенные изменения в ценностную систему сотрудников института: они стали более внимательно относиться к своей работе; 64 % сотрудников испытывают интерес к работе благодаря инновационной деятельности.

Практически все сотрудники высоко оценили полученные в процессе инновационной деятельности знания и навыки (теоретические, практические, знания, умения и навыки в области работы с новым оборудованием); возможность публикаций, участия в разнообразных видах научно-педагогической деятельности, освоения новой деятельности, овладения новыми информационными технологиями; повысить квалификацию.

Итоги мониторинга позволяют отметить изменения направленности установок преподавателей инновационного характера. В инновационном образовательном пространстве формируется наиболее активная часть коллектива, которая при необходимости способна мобилизоваться для выполнения конкретных задач в рамках своей компетенции; актуализируется проблема оптимизации социального управления инновациями в сфере профессионального образования. Социально-психологическому обеспечению успешной инновационной деятельности будет способствовать широкое

применение методов социально-психологической поддержки, мотивации, ценностного ориентирования. Целенаправленное повышение авторитета участников нововведений, развитие соревновательных отношений в процессе подготовки и реализации инноваций помогут в деле раскрытия имеющегося кадрового потенциала.

Однако интенсификация реальных процессов современности сопровождается повышением нагрузки, что актуализирует проблему оптимизации способов разгрузки кадров и обучения их наиболее эффективным способам организации рабочего времени.

Библиографический список

1. Данакин Н. С. Социальное управление инновациями в сфере профессионального образования: монография. – Белгород, 2009. – 172 с.
2. Зейналов Г. Г. Инновационный контекст современного образования // Учебный эксперимент в образовании. – Саранск, 2011. – №1. – С. 4–12.
3. Кадакин В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2012. – № 2 (10). – С. 9–12.
4. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики. – М.: Наука, 1989. – 271 с.
5. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
6. Шукина Т. И. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационная модель подготовки учителя // Российский научный журнал. – 2011. – № 23. – С. 76–85.

Кротова Анастасия Григорьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Новосибирского государственного технического университета, anakrv@yandex.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И НЕГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению языковой компетенции как базовой части общекультурной компетенции, предлагаемой ФГОС ВПО и связанной со способностью к письменной и устной коммуникации на родном языке. В статье затрагивается проблема формирования языковой, в частности лексической, компетенции студентов негуманитарных и гуманитарных специальностей, анализируется система заданий, направленных на овладение лексической нормой и повышение уровня лексической компетенции.

Ключевые слова: общекультурная компетенция; языковая компетенция; лексическая компетенция; лексическая норма; система заданий.

Krotova Anastasiya Grigorievna

Candidate of Philological Sciences, Docent of the Department of Philology at the Novosibirsk State Technical University, anakrv@yandex.ru, Novosibirsk

FORMING LINGUISTIC COMPETENCE OF STUDENTS OF HUMANITARIAN AND NON-HUMANITARIAN DISCIPLINES

Abstract. The article deals with the linguistic competence as a basic part of the cultural competence, which is proposed in the Federal State Comprehensive Curriculum of Higher Professional Education, and related to the ability of graduates to the written and oral communication in their mother tongue. The paper addresses the problem of forming linguistic competence, lexical in particular, of students of humanitarian non-humanitarian disciplines; it analyzes the system of tasks aimed at mastering lexical norm and developing lexical competence.

Keywords: cultural competence, linguistic competence, lexical competence, lexical norm, the system of tasks.

Как известно, современная концепция высшего профессионального образования предлагает организовывать учебный процесс, основываясь на компетенциях, которыми должен обладать выпускник. В ФГОС ВПО третьего поколения компетенция понимается как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Набор компетенций у разных специальностей, безусловно, различен, однако разделение на общекультурные (ОК) и профессиональные компетенции (ПК) является общим для всех [10].

Одной из общекультурных компетенций, необходимых в любой области и имеющих надпрофессиональный характер, является компетенция, связанная со способностью

к письменной и устной коммуникации на родном языке, умением логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь. Развитие данной, по сути, коммуникативной компетенции невозможно без формирования базовой компетенции, которая в лингвистической и методической науке имеет достаточно вариативное, до сих пор не устоявшееся наименование «языковая/речевая компетенция/способность».

В лингвистику понятие языковой компетенции ввел в середине XX в. Н. Хомский [11], который, пытаясь построить модель деятельности реального носителя языка, использовал термины «компетенция» (competence) и «употребление» (performance). Языковую компетенцию, в отличие от употребления, ученый понимал как систему процессов по-

рождения языковых высказываний.

По мнению Е. Д. Божович [2], языковая компетенция – сложная психологическая система, включающая в себя, помимо усвоенных в ходе специального обучения сведений о языке, накопленный в повседневном использовании языка речевой опыт и сформированное на его основе чувство языка

Ю. Д. Апресян, анализируя понятие «владение языком», выделяет следующие составляющие языковой компетенции [1]:

- умение выражать заданный смысл разными способами (перефразирование);
- умение извлекать из сказанного смысл, различать омонимию, владеть синонимией;
- умение отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных;
- умение выбрать из множества потенциальных средств выражения мысли те, что в большей степени соответствует ситуации общения и особенностям личности говорящих.

Стоит отметить, что в настоящее время существуют различные подходы к изучению понятия языковой компетенции. Так, можно говорить о культуроречевом, лингводидактическом, психолингвистическом, лингвокогнитивном, лингвориторическом аспектах изучения данного феномена.

Содержание анализируемой компетенции ФГОС ВПО третьего поколения позволяет соотнести ее с культуроречевым подходом, который ставит задачу формирования высокой речевой культуры языковой личности. В рамках данного направления учеными разрабатывается теория типов / уровней речевой культуры (О. Б. Сиротинина, В. Е. Гольдин, Т. В. Кочеткова, А. П. Сковородников, Г. А. Копнина и др.), осуществляется описание типов языковых личностей, относящихся к тому или иному уровню: элитарному, среднелитературному, литературно-разговорному и фамильярно-разговорному. Опираясь на понятия, введенные Н. Хомским, Т. В. Кочеткова отмечает, что самый высокий уровень языковой компетенции (competence) и самый высокий уровень употребления (performance) всегда наблюдается у носителя элитарной речевой культуры, т. е. у такого носителя языка, который владеет всем разнообразием языковых средств, функционально-стилевых разновидностей языка и способен успешно ими пользоваться в многочисленных ситуациях общения, со-

блюдая существующие языковые нормы [6].

Говоря о структуре языковой компетенции, отметим, что в современной науке не существует единого мнения относительно данного вопроса. На наш взгляд, в рамках культуроречевого подхода методически оправдано и допустимо рассматривать языковую компетенцию как некий конструкт, организованный иерархически, и состоящий, как отмечают исследователи, из ряда взаимосвязанных компонентов / субкомпетенций: фонетического, лексического, морфологического, синтаксического, семантического [2; 9; 11; 13; 14].

Безусловно, подобное соотнесение достаточно условно и структура языковой компетенции имеет более сложную организацию. Так, А. П. Сковородников и Г. А. Копнина отмечают, что помимо ортологической субкомпетенции (с ее разновидностями: орфоэпической, акцентологической, лексической, фразеологической, словообразовательной, морфологической, синтаксической, правописной) и эрратологической субкомпетенции (умение находить, квалифицировать и оптимальным образом исправлять речевые ошибки) в состав языковой компетенции также входит экспрессиологическая субкомпетенция, которая предполагает знание выразительных средств языка, и структурно-текстовая субкомпетенция, связанная со знанием закономерностей структурной организации текста [11]. Тем не менее, описанный выше подход удобен тем, что каждый из вышеперечисленных компонентов соотносится с определенным видом языковой нормы, адекватное владение которой должно обеспечивать достаточный уровень развития соответствующей субкомпетенции и языковой компетенции в целом.

По нашим наблюдениям, студенты как гуманитарных, так и негуманитарных специальностей при изучении курсов культуроречевого направления традиционно сталкиваются с рядом трудностей при овладении лексической нормой русского языка, которая предполагает «использование слов (в том числе пассивного запаса и заимствований) в тех значениях, которые они имеют в системе языка, знание и различение смысловых оттенков синонимов, антонимов, паронимов, многозначных слов и омонимов; соблюдение лексико-семантической сочета-

емости» [7, с. 6]. Как представляется, это обусловлено несколькими причинами.

Во-первых, многомерность самой лексической системы, многообразие семантических связей, в которые вступают слова, значительно усложняют нормализацию на уровне лексики.

Во-вторых, владение лексической нормой во многом зависит от индивидуально-специфических устойчивых синтагматических, парадигматических и ассоциативно-деривационных связей, существующих в ментальном лексиконе индивида и часто не совпадающих с нормативными предписаниями ортологических источников. В связи с этим на формирование лексической компетенции носителя языка влияет не только успешное усвоение и применение им правил, регулирующих использование лексических единиц, но и весь его жизненный, коммуникативный и культурно-речевой опыт. И наконец, система заданий, предлагаемых в различных учебниках и учебных пособиях по культуре речи, не всегда способствует успешному усвоению, а главное, устойчивому соблюдению лексических норм в реальной коммуникации и, как следствие, развитию лексической компетенции.

В качестве примера рассмотрим систему заданий, направленных на овладение лексической парадигматической нормой (норма, регулирующая использование синонимов, антонимов, паронимов, многозначных слов и омонимов). Нами были проанализированы 26 учебников и учебных пособий по куль-

туре речи и практической стилистике (такие издания, как «Русский язык и культура речи» В. А. Введенской и др., «Русский язык и культура речи» И. Б. Голуб, «Стилистика и культура речи» Т. Б. Плещенко и др., «Практикум по стилистике и литературному редактированию» под редакцией В. И. Максимова и под.), 16 из которых предназначены для широкой, нефилологической аудитории, а 10 адресованы гуманитариям.

Количественные показатели заданий (см. рис. 1), предлагаемых для усовершенствования навыков владения лексическими парадигматическими нормами, существенно различаются (особенно в пособиях, предназначенных для студентов негуманитарных специальностей). На наш взгляд, это может объясняться существованием традиционных представлений о том, что использование синонимов и паронимов являются наиболее проблемными участками лексической нормы, в то время как ошибки в использовании антонимов, многозначных слов и омонимов встречаются достаточно редко.

Что касается собственно системы заданий, то среди представленных формулировок можно выделить четыре группы заданий, направленных на овладение лексической парадигматической нормой:

1) языковые задания (задания на определение значения слова, его схожести и различий; задания на подстановку, замену и подбор; составление словосочетаний и предложений), направленные на усвоение значения и формы лексической единицы, ее

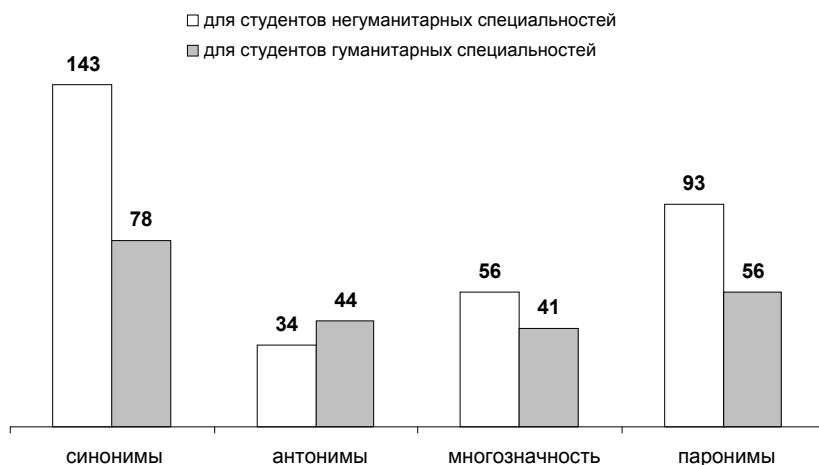


Рисунок 1 – Количественное соотношение заданий в учебных ортологических изданиях

системных свойств и употребления в минимальном контексте;

2) задания на нахождение и исправление ошибок в предложении;

3) задания на развитие анализаторских навыков, связанных с умением интерпретировать те или иные лексические явления (задания типа «определите функцию», «определите прием, используемый автором»; «объясните тип ошибки»; «самостоятельно подберите примеры»; «проанализируйте словарную статью» и «проведите анализ редакторской правки»). Значимость подобных заданий трудно переоценить, так как, по словам А. К. Григорьевой, сложность усвоения слова при *недостаточной рефлексии над языком* (курсив наш – А. К.) обуславливает весьма высокую частотность лексических ошибок у лиц разного уровня языковой компетенции [4]. О. В. Кукушкина отмечает важность использования специальных методик и упражнений, развивающих интерпретационные способности и навыки носителей языка и позволяющих им воспринимать как языковые значения, так и контекстуальные, а также анализировать сами использованные и неиспользованные способы выражения этих значений. По ее словам, сознательное,

критическое отношение к воспринимаемому тексту неизбежно переносится «внутрь» и начинает активно влиять и на процесс порождения текста [8].

4) речевые задания, приближенные к условиям реального общения и позволяющие учащимся выразить свои языковые вкусы и предпочтения (задания типа «составьте рассказ»).

Соотношение данных групп заданий в анализируемых пособиях представлено в таблицах 1 и 2.

Как показывают результаты анализа, система заданий для студентов негуманитарного и гуманитарного профиля существенно различается в группах «языковые задания» и «задания на анализ».

Соотношение заданий в учебных пособиях для студентов-негуманитариев явно свидетельствует о том, что основной целью культурно-речевых курсов для данной аудитории является знание системно-языковых свойств лексических единиц. Таким образом, благодаря подобной системе заданий, учащиеся в процессе обучения должны получить знания о языковых свойствах лексем и научиться использовать их в минимальном учебном контексте. При этом, скорее всего,

Таблица 1 – Соотношение групп заданий в учебных пособиях, предназначенных для студентов негуманитарных специальностей (в %)

Тип лексической нормы	Языковые задания	Задания «исправьте ошибку»	Задания на анализ	Речевые задания
Использование синонимов	77	9	13	1
Использование антонимов	38	18	44	0
Использование многозначных слов и омонимов	48	18	34	0
Использование паронимов	68	23	8	1
Средний показатель	58	17	24,75	0,5

Таблица 2 – Соотношение групп заданий в учебных пособиях, предназначенных для студентов гуманитарных специальностей (в %)

Тип лексической нормы	Языковые задания	Задания «исправьте ошибку»	Задания на анализ	Речевые задания
Использование синонимов	38	13	48	1
Использование антонимов	20	16	62	2
Использование многозначных слов и омонимов	27	20	53	0
Использование паронимов	44	29	27	0
Средний показатель	32,25	19,5	47,5	0,75

они не приобретут достаточных навыков редактирования дефектных высказываний и навыков анализа причин ошибок, что, в целом, и не является основной задачей подобных курсов для данной аудитории.

Система заданий в учебных пособиях для студентов гуманитарных специальностей направлена в большей степени на развитие анализаторских навыков обучающихся. Предполагается, видимо, что учащиеся уже имеют достаточно высокий уровень языковой компетенции, поэтому основной задачей является развитие их способностей анализировать те или иные употребления.

Соотношений *языковых заданий* для разных типов лексической нормы в обеих группах учебников показывает, что наибольшее количество подобных заданий имеют традиционно называемые «слабыми» участки

нормы, а именно использование синонимов и паронимов.

Соотношение *заданий на анализ* для разных типов лексической нормы в обеих группах учебников показывает, что наибольший процент подобных заданий имеют те типы лексической нормы, которые не считаются ее наиболее проблемными участками (антонимия и многозначные слова/омонимы). Видимо, предполагается, что норма, регулирующая употребление лексем данных лексических категорий, менее строгая и в большей степени контекстуально обусловлена, поэтому требует от носителей языка умения анализировать каждое конкретное употребление. Такой тип нормы как использование синонимов также имеет достаточно высокий процент заданий на анализ, что объяснимо свойствами синонимов и их функциями.



Рисунок 2 – Соотношение языковых заданий в учебных пособиях



Рисунок 3 – Соотношение заданий на анализ в учебных пособиях

Задания на исправление ошибки имеют примерно одинаковый средний процент в обеих группах учебников.

Малое количество речевых заданий в обеих анализируемых группах свидетельствует о том, что при отработке навыков владения лексической нормой не учитывается:

- коммуникативная направленность лексической нормы, что является абсолютно недопустимым, поскольку «не может быть норм, регулирующих функционирование языковой системы, без мотивированной, целесообразной коммуникации» [3];

- личностный компонент речевой деятельности, что выражается в том, что учащийся, следуя учебнику, не имеет возможности проявить себя в речи, используя полученные знания и навыки. На наш взгляд, это является самым серьезным недостатком системы заданий, учитывая то, что основной задачей обучения должна быть не попытка внедрить в сознание норму, а стремление научить вариативно выражать имеющийся актуальный *личностный* (курсив наш – А. К.) смысл средствами, отобранными из системы компонентов, дифференцированными применительно к различным признакам речевой ситуации и к другим характеристикам общения с целью быть понятым слушающим в форме, осознанной и признанной языковым коллективом [3].

Кроме того, считаем, что, учитывая законы существования и функционирования слова в языковом сознании человека, упражнения, направленные на овладение парадигматическими (и синтагматическими) свойствами слова, должны быть дополнены заданиями, ориентированными на анализ ассоциативных норм, зафиксированных в ассоциативных словарях, поскольку, как отмечают В. А. Козырев и В. Д. Черняк, в ассоциативных полях можно «в зародыше» увидеть будущие речевые ошибки, как правило, достаточно характерные для речевого поведения усредненной языковой личности [6].

В заключение отметим, что достижение высокого уровня развития языковой компетенции также невозможно без коммуникативно ориентированных заданий, позволяющих студентам использовать полученные знания в реальной коммуникации, что особенно важно настоящее время, когда искусство владения языком в различных ситуаци-

ях становится гарантом коммуникативного успеха в решении любых языковых и неязыковых задач.

Библиографический список

1. *Апресян Ю. Д.* Избранные труды. – М.: Яз. рус. культуры, вост. лит., 1995. – Т. 1: Лексическая семантика. – 472 с.
2. *Божович Е. Д.* Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 33–41.
3. *Бутакова Л. О.* Торжество ортологического или мыслеречедеятельностного подхода (к проблеме ментальных оснований формирования языковой способности и речевой компетенции) // Русский язык и культура речи как дисциплина государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: опыт, проблемы, перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул: Изд-во АГУ, 2003. – С. 17–30.
4. *Григорьева А. К.* Речевые ошибки и уровни языковой компетенции: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Елец, 2004. – 20 с.
5. *Козырев В. А., Черняк В. Д.* Современная языковая ситуация и речевая культура: лингвистические аспекты гуманитарных технологий: учеб. пособие по направлению пед. образования. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2009. – 147 с.
6. *Кочеткова Т. В.* Языковая личность носителя элитарной речевой культуры: автореф. дис. докт. филол. наук. – Саратов, 1999. – 53 с.
7. *Кротова А. Г.* Лексическая норма и ее отражение в языковом сознании носителей языка (опыт экспериментального исследования): автореф. дис...канд. филол. наук. – Красноярск, 2011. – 21 с.
8. *Кукушкина О. В.* Речевые неудачи как продукт речемыслительной деятельности: автореф. дис... доктора филол. наук. – М., 1998. – 18 с.
9. *Овчинникова И. Г.* Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции) / И. Г. Овчинникова, Н. И. Берсенева, Л. А. Дубровская, Е. Б. Пенянина. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2000. – 312 с.
10. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: методические рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов. Первая редакция – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 80 с.
11. *Сковородников А. П.* Модель культурно-ре-

чевой компетенции студента высшего учебного заведения / А. П. Сковородников, Г. А. Копнина // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. Supplement. – Красноярск, 2009. – №2. – С. 5–18.

12. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.

13. Черняк В. Д. Лексическая компетенция

и современное состояние речевой культуры // Языковая компетенция: грамматика и словарь: Межвуз. сб. науч. трудов. – Новосибирск, Изд-во НГПУ, 1998. – С. 12–23.

14. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185–220.

Пахомова Наталья Георгиевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и коррекционной педагогики Полтавского национального педагогического университета имени В. Г. Короленка, nataliy24@mail.ru, Полтава

СОДЕРЖАНИЕ И НАПРАВЛЕНИЯ ИНТЕГРАЦИИ МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЛОГОПЕДОВ

Аннотация. В статье обоснована необходимость интеграции медико-психологических и педагогических знаний в процессе профессиональной подготовки логопедов как основы формирования компетентных и квалифицированных кадров, представлены позиции реализации интеграции знаний. Охарактеризованы существующие точки зрения на педагогические требования к содержанию образования, раскрыты объективные и субъективные условия их реализации. Названы основные принципы конструирования содержания интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки. Особое внимание уделяется определению основных направлений реализации интегрированного подхода в профессиональном образовании.

Ключевые слова: интеграция; профессиональная подготовка; содержание образования; логопедия.


Pakhomova Natalya Georgievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of the social and correctional pedagogy Poltava National Pedagogical University named after VG Korolenko, nataliy24@mail. ru, Poltava

CONTENTS AND TOWARDS INTEGRATION OF MEDICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN THE TRAINING OF LOGOPEDISTS

Abstract. The necessity for medical and psychological knowledge integration in the speech therapist' professional training process as a basis for competent and qualified specialists is shown. Some views on pedagogical requirements for educational content are characterized, objective and subjective conditions of their realization are uncovered. Some principal points of construction of the medical and psychological knowledge integration in the speech therapist' professional training are considered. Moreover a special attention is paid to the definition of the main directions of integrative approach to professional education.

Keywords: integration, professional training, content of education, logopaedia.

В условиях высокого динамизма развития науки и образования, стремительного обновления системы знаний на первый план выступают задачи пересмотра содержания, форм и методов обучения, ориентации высшего образования на личность студента, внедрение новых технологий обучения, которые обеспечивали бы высокое качество подготовки выпускников высшего учебного заведения. Интеграция как процесс создания целостной и многомерной картины мира сегодня приобретает статус одного из ведущих

методологических принципов образования. Интеграция (от лат *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – полный, цельный) – «образование или восстановление целостности, высшая форма взаимодействия, которая предусматривает не только взаимовлияние и взаимосвязь, но и взаимопроникновение элементов» [2, с. 356].

Об актуальности интегративных тенденций свидетельствуют исследования философских основ интеграции (С. Клепко), дидактических (С. Гончаренко, И. Козловская,

А. Савченко) и психологических (И. Бех, Т. Яценко). Исследованию теоретических основ и организационно-методических аспектов интеграции знаний в условиях профессиональной подготовки посвящены труды А. Беляевой, В. Беспалько, С. Гончаренко, Ю. Жидецкий, Я. Кмита, С. Клепко, Е. Коваленко, О. Шевнюк и др. . Различным аспектам подготовки коррекционных педагогов посвящены фундаментальные работы В. Бондаря, Н. Малофеева, С. Мироновой, Н. Назаровой, В. Синева, Е. Синевой, Л. Фомичевой, О. Хохлиной, М. Шеремет и др. . Однако, несмотря на значительное количество исследований, вне поля зрения остались вопросы реализации интеграции педагогических, психологических и медицинских знаний в процессе профессиональной подготовки логопедов.

Сложность и многогранность коррекционной деятельности обуславливает необходимость детального изучения полноты выраженности интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки с целью определения специальных характеристик реализации интеграционных процессов. Целью исследования является анализ содержания образования в системе профессиональной подготовки и определение направлений интеграции в процессе подготовки логопедов. Задачами являются: характеристика содержания высшего образования и определение направлений и этапов интеграции педагогической, психологической и медицинской составляющих профессиональной подготовки логопедов.

Из-за своей социально-исторической направленности, содержание образования характеризуется чрезвычайной изменчивостью по сравнению с другими категориями и понятиями психолого-педагогической науки. Содержание высшего образования, его организация и методы находятся в стадии непрерывного обновления, ориентируются на прогнозируемые наукой и практикой перспективы [2]. В современной дидактике, в том числе дидактике высшей школы, получили распространение принципы четырехкомпонентной структуры содержания образования (И. Лернер), согласно которым содержание профессионального образования обусловлено требованиями общества к

будущим педагогам, на достижение которых должны направляться усилия педагогов и студентов учебных заведений. Оно содержит следующие взаимосвязанные компоненты: 1) систему знаний, усвоение которых формирует адекватную диалектическую картину мира и вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности; 2) систему интеллектуальных и практических умений и навыков, положенных в основу конкретной практической деятельности; 3) черты творческой деятельности, которые обеспечивают готовность к решению новых проблем, творческого преобразования действительности; 4) систему мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которые являются основой гуманистических убеждений и идеалов [6, с. 36-70].

На содержание образования, как отмечают ученые, влияют как объективные (развитие науки и техники, теорий и технологий и т. д.), так и субъективные (политика, экономика и т. д.) факторы. Педагогическими требованиями к содержанию образования следует считать формирование гармонично развитой, активной личности, гражданина и патриота.

Наиболее полно, на наш взгляд, содержание образования определяется как один из факторов экономического и социального прогресса, который ориентирован: на обеспечение самоопределения, создание условий для самореализации, развития общества, укрепления и совершенствования правового государства. Содержание образования должно обеспечивать: 1) общую и профессиональную культуру общества; 2) формирование уровня знаний учащихся, адекватных современному уровню образовательных программ; 3) интеграцию личности в национальную и мировую культуру; 4) формирование человека и гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества; 5) подготовку и развитие кадрового потенциала общества. Содержание образования должно способствовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от национальной, религиозной и социальной принадлежности [2].

Анализируя имеющиеся в педагогической литературе подходы к определению со-

держания образования и практики его формирования, согласно нормативно-правовых документов Украины, А. Алексюк, А. Коношевський, С. Миронова, Л. Руденко, А. Спирин считают, что содержание образования должно определяться характером и структурой будущей профессиональной деятельности и отражать текущие и перспективные потребности общества, его требования к профессионализму и личностным качествам специалиста. Большинство ученых, рассматривают содержание образования как систему современных научных знаний и передовых способов деятельности.

Таким образом, наличие структурных компонентов и их взаимосвязей играет существенную роль в содержании профессионального обучения. Исключение из учебного плана определенной дисциплины или неоправданное перенесение ее изучения, что приводит к изменению логических связей, негативно влияет на качество подготовки будущих специалистов. Каждый элемент системы содержания обучения должен находиться на определенном месте и выполнять свои функции во взаимосвязи с другими элементами. Дисциплины медико-биологической, психологической и педагогической областей знаний должны находиться в определенной последовательности и быть взаимосвязанными, что способствует образованию целостной системы интеграционных знаний, как основы профессиональной подготовки.

Интеграцию медико-психологической и педагогической составляющей профессиональной подготовки логопедов, в контексте нашего исследования, понимаем как динамический, непрерывный, противоречивый процесс, требующий прогностического подхода, учета мотивации и особенностей параметров знаний, определения специфики их структурирования, предметных и интегрированных знаний и предусматривает применение адекватных содержанию средств обучения. Интеграция педагогических, психологических и медицинских знаний связана с обобщением, уплотнением, концентрацией, которые вызваны необходимостью улучшения и облегчения хранения, усвоения и использования этих знаний, а также с их упорядочением, систематизацией, взаимопроникновением различных методов позна-

ния и моделированием, воспроизведением целостности сложно организованных объектов.

Категория содержания образования всегда требует конкретизации. Это предполагает содержательную детализацию интеграционного концепта профессиональной подготовки логопедов, приближает его к возможности реализации в определенных образовательных условиях высшей школы.

Содержание обучения нельзя рассматривать независимо от процесса обучения. Под содержанием образования мы понимаем определенный объем и характер системных научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и морально-этических идей, которыми должен овладеть человек в процессе обучения. Ученые отмечают, что современное наполнение содержания образования не может ограничиваться только информационными данными отдельных наук. Оно должно включать структурные новообразования психического, индивидуально-личностного, эстетически-духовного плана субъектов педагогического процесса. В структуру содержания образования входит вся культура человечества: система научных знаний, эмоционально-образный мир, система деятельности, ценностные ориентации.

Таким образом, качество профессиональной подготовки коррекционных педагогов, а значит их профессионального образования определяется сегодня не только количеством и содержанием предметов, формами и методами организации учебного процесса, но и развитием и стимулированием у будущих специалистов познавательной активности и стремления к поисковой деятельности, формирование способности к интегративному мышлению, творческой самостоятельности и инициативе, которые рассматриваются как основа интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки.

Следует отметить, что содержание профессионального обучения учителей-логопедов – системно и логически построенная, психолого-педагогически обоснованная, интегративно упорядоченная общая и специальная научная информация, имеющая профессиональную (медико-психологическую и педагогическую) направленность, определя-

мая условия и направления овладения профессиональной компетентностью в соответствии с уровнем и профилем специального образования.

В педагогических университетах подготовка осуществляется на основе традиционного дисциплинарно-ориентированного образования, в основном преобладает тенденция элективного наполнения учебных планов новыми дисциплинами, что вызывает необходимость их перестройки в соответствии с новой образовательной парадигмы. Приоритетным направлением в реформировании высшего образования является сочетание многоуровневого педагогического образования с современной практической готовностью студентов-выпускников к выполнению своих профессиональных функций.

Анализ состояния подготовки коррекционных педагогов, представленный в работах С. Мироновой, определил, что часто в образовательно-профессиональную программу включаются учебные дисциплины, содержание которых не соответствует целям подготовки специалистов этого профиля, наблюдается дублиаж учебных дисциплин, или наоборот их искусственный разрыв по содержанию и логике (культура и техника речи, коррекционно-реабилитационные службы и др.), не соблюдается принцип преемственности т. д. Современное содержание профессионального образования зачастую затеоретизированно и часто отделено от реальной практики. Главным недостатком профессионального образования, как считает С. Миронова, является низкий уровень практической подготовки.

Таким образом, системные и интегративные знания должны выступать средством обучения и осуществления деятельности, профессиональные умения – объектами контроля. Среди дисциплин, представленных в образовательно-профессиональной программе, большое количество времени отводится циклу профессиональной и практической подготовки. Большинство дисциплин учебного плана подготовки бакалавров по специальности 6. 010105 «Коррекционное образование» относится к медико-биологическим, клиническим, психологическим и педагогическим, именно овладение ими составляет профессиональную основу будущего коррекционного педагога. Базовые

медико-биологические курсы (анатомия, физиология, патология детей и подростков с основами валеологии, анатомия, физиология и патология органов слуха и речи, генетика и др.) изучаются на I и II курсах, общие и специальные психолого-педагогические дисциплины на протяжении 4 лет. Большое количество дисциплин и достаточно небольшое количество времени отведенного на каждый курс, ставит под сомнение соблюдение принципа преемственности и системности в их преподавании. Кроме того, сегодня, как отмечает большинство исследователей, не определены базовые принципы построения медицинских дисциплин при подготовке дефектологов в высших учебных заведениях, отсутствуют интегрированные учебные программы, что способствует снижению уровня медицинских и психолого-педагогических знаний, низкой профессиональной компетентности будущего педагога. Только содержательная систематизация и интеграция теоретических медико-психологических и педагогических знаний, направленных на поддержку внутреннего единства коррекционной педагогики, а не механическое объединение фрагментарных знаний изучаемых дисциплин, является предпосылкой готовности специалиста к профессиональной деятельности.

Интеграцию знаний в процессе подготовки, согласно общепедагогическим исследованиям проектирования содержания образования, можно рассматривать с трех позиций: 1) как педагогическую модель социального заказа; 2) как дидактическую модель учебной дисциплины (программы и планы), 3) как учебные материалы (пособия, тексты лекций, разработка отдельных модулей, тем и т. д.) (В. Зверева) [4, с. 29]. Поскольку тенденция к интеграции знаний на современном этапе реформирования профессионального образования является актуальной, то сегодня детализации требуют содержательная и технологическая формы интеграции медико-психологической и педагогической составляющих.

При конструировании содержания образования системы психолого-педагогической подготовки учителей начальных классов, Л. Хомич выделяет следующие основные направления: направленность содержания психолого-педагогической подготов-

ки на достижение главной цели обучения в высшем учебном заведении; соблюдение целостности и системности содержания психолого-педагогической подготовки; гуманистическая направленность содержания психолого-педагогической подготовки; культурологическая направленность содержания психолого-педагогической подготовки как возрождение духовности в системе образования [8].

Представленные направления универсальные и многофункциональные, поэтому могут быть успешно применены при подготовке педагогов разных специальностей. Таким образом, к ведущим системообразующим характеристикам содержания интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки логопеда относим: соответствие личностно ориентированной концепции развития современной личности, целостность интегративного процесса и его органическое пронизывание всех звеньев учебно-воспитательного процесса, гуманистическая и духовная направленность коррекционного процесса.

Проанализировав существующие подходы к структурированию содержания образования в высших учебных заведениях, нами выделены следующие основные направления интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки логопедов:

- направленность содержания интегративной подготовки на достижение главной цели личностно ориентированного обучения в высшем учебном заведении;

- акмеологическая направленность содержания интегративного образования логопедов;

- соблюдение интеграции и вариативности содержания психолого-педагогического образования;

- выделение перспективности интеграции медицинских и психолого-педагогических методик абилитации, коррекции и реабилитации и успешное применение интегрированных знаний в практической деятельности;

- построение интегрированного содержания образования в измерениях кредитно-модульной системы обучения.

Охарактеризуем каждое из этих направлений.

I. Направление содержания интегративной подготовки на достижение главной цели личностно ориентированного обучения в высшем учебном заведении позволяет органично интегрировать медико-психологические и педагогические знания в процессе профессиональной подготовки с современными реалиями высшей школы. Главная цель подготовки коррекционных педагогов в высшем учебном заведении предполагает решение двух комплексов взаимосвязанных задач: «во-первых, содействовать социально ценностному развитию личности будущего педагога (его фундаментальной, нравственной и гражданской зрелости), а во-вторых, – помогать ему в профессиональном становлении и специализации в профессиональной деятельности» [2, с. 646]. Их реализация происходит в условиях переориентации педагогической системы на личностно ориентированные интегративные технологии обучения и воспитания. Целью этого типа обучения является создание условий для индивидуальной самореализации личности, развития и саморазвития ее индивидуальных качеств и интегрирования полученных знаний и умений.

II. Акмеологическая направленность содержания интегративного образования логопедов проектируется в философско-образовательный базис профессиональной компетенции педагога-гуманиста, который умеет синтезировать Науку, Знание и Веру в мировоззренческую убежденность человека, без которой немыслимы ее полноценное самосозидание, полноценная самореализация и жизнетворчество (по Б. Гершунскому) [1, с. 173–174].

Акмеологическое направление в конструировании содержания интегративного образования предусматривает учет объективных (закономерности в организации обучения специалистов, влияющих на качество образования) и субъективных (талант, способности личности) факторов, способствующих достижению вершин профессионализма. Специфику и главную идею использования интегрированных знаний в коррекционно-педагогической деятельности можно представить через такую зависимость: эффективность коррекционного процесса предполагает владение прочными интегрированными знаниями и умениями, которые

определяют дальнейшую успешность профессиональной деятельности в целом.

III. Соблюдение интеграции и вариативности содержания психолого-педагогического образования становится важным теоретико-методическим обеспечением успешности овладения медико-психологической и педагогической составляющими профессиональной подготовки логопеда. Системообразующим элементом содержания подготовки коррекционного педагога становится теория интеграции человека с миром, обществом и миром знаний, а практические проблемы интеграции, возникающие при конструировании содержания образования, разработки новых специальностей и учебных программ, перерастают в проблему философии образования (С. Клепко) [5]. Этими положениями определяются основные критерии построения модулей при разработки программ интегрированных курсов.

Важным принципом конструирования содержания интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки является вариативность, которая преодолевает унификацию и единообразие в образовании, создает поле широкого выбора для каждого коррекционного педагога индивидуально значимых и оптимально эффективных методик, технологий и приемов коррекционной работы.

Практическая реализация вариативности интегративного образования осуществляется различными путями и способами через:

- создание широкого разнообразия образовательных программ для подготовки коррекционных педагогов различных специальностей;
- ряд образовательных учреждений, реализующих эти образовательные программы (университеты, институты последипломного образования, научно-практические семинары, коррекционно-педагогические мастер-классы и т. п.);
- плюрализм и гибкость учебных программ и учебно-методических пособий, вариативность и возможность выбора программно-методического обеспечения, образовательных технологий, в которых реализуются основные медико-психологические и педагогические идеи коррекционной деятельности;

- возможность постоянного обогащения содержания интегративных курсов новейшими разработками и технологиями;

- прогностический, индивидуальный подход к организации профессиональной подготовки коррекционного педагога, большое количество творческих задач в процессе учебной деятельности, использование коррекционно-педагогических технологий воздействия на психофизическое развитие и личность в целом.

IV. Выделение перспективности интеграции медицинских и психолого-педагогических методик абилитации, коррекции и реабилитации и успешное применение интегративных знаний в практической деятельности следует рассматривать как базовое направление в конструировании содержания образования педагогов. Учитывая требования к организации образовательного процесса в высшей школе, нами определены этапы интеграции составляющих:

1) актуализация медико-психологического и педагогического потенциала методик и технологий, в контексте коррекционной работы;

2) изучение традиционных и инновационных технологий, которые предусматривают использование комплексных и системных медицинских, клинических, психологических и педагогических знаний и обеспечивают успешность коррекционного воздействия на личность ребенка и взрослого;

3) ознакомление с ведущими медико-биологическими и психолого-педагогическими идеями в практике коррекционной работы;

4) моделирование ситуаций реализации интеграции медико-психологической и педагогической составляющих в процессе коррекционной работы;

5) участие студентов, которые проявили профессиональный интерес к коррекционной деятельности в научно-практических проектах-презентациях: научно-практические студенческие конференции, научные статьи, защита курсовых, дипломных и магистерских исследований, а также педагогическая практика, мастер-классы, психолого-педагогические тренинги и т. д.

V. Построение интегрированного содержания образования в рамках кредитно-модульной системы обучения, отвечает ведущей тенденции развития современного

образования и позволяет максимально реализовать основные задачи личностно ориентированного образования.

Таким образом, современные требования к профессиональной подготовке квалифицированных кадров требует интеграции знаний как основы системности профессионального образования. Выделенные направления и этапы интеграции медико-психологических и педагогических знаний способствуют успешной теоретической и практической подготовки, как основы готовности логопеда к коррекционной работе.

Библиографический список

1. *Герциунский Б. С.* Философия образования. – М.: Моск. психол. –соц. ин-т; Изд-во Флинта, 1998. – 432 с.
2. *Энциклопедія освіти* / [Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
4. *Зверева В. И.* Образовательная программа школы: структура, содержание, технология разработки. – М.: Образоват. центр пед. поиск, 1998. – 175 с.
5. *Клепко С. Ф.* Конспекти з філософії освіти. – Полтава, ПОППО: 2007. – 420 с.
6. *Лернер И. Я.* Дидактическая система методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
7. *Миროнова С. П.* Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. – Кам'янець-Подільський, 2007. – 304 с.
8. *Хомич Л. О.* Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. доктора педагогічних наук. – К., 1998. – 442 с.

Зотова Елена Анатольевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Новосибирского государственного технического университета, elenzot@mail.ru, Новосибирск

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость анализа преподавателями своей педагогической деятельности и совершенствования психолого-педагогических компетенций, способствующих развитию творческого потенциала. Подчеркивается важность внедрения компетентного подхода в современное обучение.

Ключевые слова: качество педагогической деятельности; творческий потенциал; личностное развитие, компетентностный подход;

Zotova Yelena Anatolyevna

Senior teacher of the Foreign Languages Department at the Novosibirsk State Technical University, elenzot@mail.ru, Novosibirsk

REALIZATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN TEACHER'S PEDAGOGICAL ACTIVITY

Abstract. In this paper we substantiate the necessity of the teaching activity analysis and the improvement of the psychologo-pedagogical competences' quality, leading to the development of creative potential, by the teachers of different educational establishments. In this connection the importance of the competence approach in modern education is underlined.

Keywords: competence approach; creative potential; teaching activity quality; personality development.

Инновационные процессы, происходящие в высшей школе, обусловлены постоянно меняющимися потребностями общества в целом. Качество образования напрямую зависит от того, насколько готов выпускник адекватно реагировать на всевозможные изменения.

Представляется очень важным разумно и творчески относиться к инновационным процессам в сфере образования, уметь выделять их слабые и сильные стороны, видеть возможные проблемы и пути их решения. Чтобы справиться с подобной задачей, преподавателям и студентам необходимо активизировать свой творческий потенциал.

Н. В. Кузьмина [5] трактует творческий потенциал как «фактор, заложенный самой природой в человеке, — это его природные задатки, чувствительность нервной системы, мозга, темперамент, конституция, потребности». Творческий потенциал человека реализуется в разных видах деятельности с

момента рождения, в том числе в общении, познании и труде. Мы под *творческим потенциалом*, будем понимать способность человека к саморазвитию, самореализации, созданию нового и совершенствованию уже известного. Активизация творческого потенциала является важным моментом в работе преподавателей высшей школы. Однако часто преподаватель вуза реализует свой творческий потенциал лишь в рамках своего предмета и значительно реже переносит творчество на педагогический аспект своей профессиональной деятельности.

Анализ литературы по педагогическому творчеству, опрос студентов и преподавателей Новосибирского государственного технического университета, позволяет сделать вывод, что творческий педагог — это, прежде всего, *педагог-исследователь*, который имеет:

- высокий уровень интеллектуального и культурного развития;

- хорошее знание своего предмета;
- исследовательский подход к образовательному процессу и его участникам;
- высокий уровень рефлексии;
- инновационную потребность;
- высокий уровень умений, связанных с решением педагогических задач;
- потребность в постоянном повышении квалификации;
- потребность к самосовершенствованию;
- самостоятельность суждений и выводов.

Также были отмечены такие черты, как развитая педагогическая интуиция, гибкость ума, организаторские способности, богатое воображение, способность действовать спонтанно, исходя из ситуации, умение создать благоприятный климат, умение решать существующие проблемы предвидеть новые, трудолюбие, любовь к своему делу.

Если сопоставить перечисленные выше черты с компонентами структуры профессиональной компетентности, предложенной В. Н. Софьиной [6], то можно прийти к выводу, что большинство из них относится к акмеологической компетентности. Обучающиеся с большим интересом и плодотворностью взаимодействуют с преподавателями, имеющими высокий уровень компетенций в области саморазвития, самоактуализации и самореализации.

В настоящее время, в связи с внедрением в российское образование компетентностного подхода, существует большое количество научной литературы, посвященной определению терминов «компетенция», «компетентность» и выделению их видов. Что же способствует введению компетентностного подхода в образование нашей страны? Различные исследователи называют немало объективных для этого причин. Наиболее важными из них являются:

- принципиальные изменения во всех сферах жизни, и как результат – изменения почти во всех профессиях;
- кризис знаниево-просветительской парадигмы, смещение акцента с «я знаю что» к «я знаю как» [2];
- глобализация;
- возрастание роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни [1];
- усиление роли и усложнение задач «личностного развития» [Там же.];
- развитие российской, адекватной евро-

пейской, системы высшего профессионального образования (гибкость, прозрачность, сравнимость/сопоставимость, расширение «образования в течение всей жизни») [Там же];

- появление абсолютно новых профессий и т. д.

Обращаясь к определению понятий «компетенция» и «компетентность», следует отметить, что некоторые авторы отождествляют эти понятия, другие дифференцируют их. Приведем наиболее распространенные определения.

Глоссарий терминов ЕФО (1997) [3] дает следующее определение компетенции:

1. Способность делать что-либо хорошо или эффективно.
2. Соответствие требованиям, предъявляемым при трудоустройстве на работу.
3. Способность выполнять особые трудовые функции.

Словарь Вебстера [7] термин *компетентный* трактует как «having suitable or sufficient skill, knowledge, experience for some purpose, properly qualified», а *компетенцию* как «the quality of being competent; adequacy; possession of required skill, knowledge or capacity». В. А. Болотов [2] определяет компетентность как «способ существования знаний, умений, образованности, способствующей личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире». И. А. Зимняя [3] разграничивает понятия «компетенция» и «компетентность», где второе «есть актуально проявляющееся в деятельности и поведении человека личностное свойство, потенциальной основой которого является компетенция как совокупность знаний и программа их реализации».

Также в исследовании понятий компетенция/компетентность внесли немалый вклад такие российские ученые, как В. И. Байденко, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, Л. А. Петровская, А. К. Маркова, В. Н. Введенский, А. В. Хуторской и др. Однако единого определения компетенции до сих пор не дано.

Мы под термином *компетенция* будем понимать совокупность знаний, умений и опыта, необходимых для выполнения какой-либо деятельности, а также способность интегрировать эти знания, умения и опыт в различные сферы своей жизнедеятельности. Под *компетентностью* мы понимаем

личностную характеристику, выражающую степень владения человеком той или иной компетенцией.

В литературе, посвященной компетентностному подходу, немалое место уделено *видам компетенций*. Согласно «Глоссарию терминов...» ЕФО [3] существуют четыре модели (или способа) определения компетенций, основанные:

- на параметрах личности;
- выполнении задач и деятельности;
- выполнении производственной деятельности;
- управлении результатами деятельности.

В настоящее время существует большое количество всевозможных видов компетенций, однако все они являются составляющими *ключевых (основных) компетенций*, определенных Советом Европы, которыми должны обладать современные выпускники высшей школы.

Можно сказать, что ключевые компетенции – это компетенции, которые могут обеспечивать успешную жизнедеятельность человека в обществе. Предполагается, что именно компетентностный подход в образовании и может обеспечить эту успешную жизнедеятельность.

Данный подход способствует развитию творческого потенциала личности, так как на первое место он выдвигает не столько сумму знаний, полученных в какой-то области, сколько умения разрешать проблемные ситуации, возникающие в различных сферах жизни. Особенность компетентностного обучения заключается в том, что усваивается не готовое, кем-то предложенное знание, а прослеживаются условия происхождения данного знания. Важны не только знания, которые приобрел обучающийся, но и то, был ли он лишь потребителем информации или активно участвовал в образовательном процессе, развивая тем самым свои творческие способности.

Преподаватель призван способствовать развитию творческого потенциала студентов посредством совместной с ними интеллектуальной деятельности. Истину обучающийся и обучающий ищут вместе (по крайней мере, преподаватель имитирует и организует этот поиск). Организация совместного поиска истины требует серьезной подготовки преподавателя.

Как правило, преподаватели понимают важность совершенствования своих предметных компетенций, однако необходимо также осознавать важность и психолого-педагогических *компетенций* как совокупность психолого-педагогических знаний и умений, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности, реализации творческого потенциала. Психолого-педагогические знания включают знания из области психологии, дидактики, методики и других наук, значимых для деятельности педагога. Умения включают общеизвестные компоненты: проектировочный, конструктивный, организаторский, гносеологический (исследовательский), коммуникативный.

Преподаватель, обладающий высоким уровнем психолого-педагогических компетенций, несомненно, владеет умениями, направленными на самоанализ и самопознание, ведущими к саморазвитию и самосовершенствованию, иными словами, высокий уровень развития акмеологической компетентности.

Для повышения качества профессионально-педагогической деятельности существует немало способов. Один из наиболее распространенных – это курсы повышения квалификации. Чтобы сделать процесс обучения более интересным, нами использовался метод создания «комплексных курсов». Учитывая тот факт, что в преподавательской среде существует явный интерес к изучению иностранных языков (в частности английского), на ФПК НГТУ был создан двухплановый курс для преподавателей вузов, руководителей образовательных учреждений, магистрантов и аспирантов, планирующих в будущем заниматься педагогической деятельностью. Двухплановость данного курса состоит в том, что выполняя свою основную задачу (совершенствование знания английского языка преподавателями), он также был призван помочь обучающимся:

- понять необходимость анализа своей педагогической деятельности и совершенствования своих психолого-педагогических компетенций (что может быть толчком к развитию творческого потенциала);
- приобрести базовые знания по английскому языку, которые необходимы для общения с зарубежными коллегами про-

блем в сфере образования.

- В программу курса входит:
- знакомство с тенденциями развития современного образования (включая Болонский процесс и вхождение России в общеевропейское образовательное пространство);
- обсуждение проблем качества образования;
- обсуждение вопросов, связанных с внедрением компетентностного подхода;
- обсуждение возможных подходов к решению современных проблем образования;
- знакомство со способами решения педагогических задач;
- знакомство с новыми методиками преподавания в нашей стране и за рубежом, ориентированными на развитие творческого потенциала обучающихся.

Проанализировав результаты анкет и личных интервью с преподавателями, прошедшими описанный выше курс, можно сделать вывод, что большинство из них осознали свои затруднения в педагогической деятельности и у них появилось желание изменить некоторые аспекты своей профессионально-педагогической деятельности, повысить

уровень уже имеющихся компетенций и приобрести новые.

Библиографический список

1. Байденко В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 30 с.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 11. – С. 10-13.
3. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. – ЕФО, 1997. – 160 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
5. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
6. Софьяна В. Н., Клюев В. А. Акмеологический подход к анализу и развитию профессиональной компетентности государственных служащих: монография. – СПб.: ЗАГС, 2008. – 150 с.
7. The New Webster's Encyclopedic Dictionary of the English Language. – New York, – 1997. – 138 p.

Головина Людмила Николаевна*Доцент кафедры начертательной геометрии и черчения института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, ln_golovina@mail.ru, г. Красноярск***Борисенко Ирина Геннадьевна***Доцент кафедры начертательной геометрии и черчения института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, i.g.borisenko@yandex.ru, г. Красноярск*

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВХОДНОГО КОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Авторы в статье акцентируют внимание на низком уровне школьной геометро-графической подготовки молодежи и связанных с ним проблем при получении инженерного образования, востребованности выпускников технических вузов в условиях жесткой конкуренции на рынке труда современного наукоемкого высокотехнологического производства. Приведен анализ образовательного уровня студентов первого курса машиностроительных специальностей, основанный на результатах входного тестирования 2007 и 2012 гг. Авторы отмечают резкое ухудшение математической и геометро-графической подготовки абитуриентов и отсутствие у них навыков самостоятельной работы. Предлагают некоторые пути решения обозначенной проблемы.

Ключевые слова: инженерное образование, входное тестирование, школьная геометро-графическая подготовка, начертательная геометрия, самостоятельная работа студентов, 3D-моделирование, CAD-среды.

GolovinaLyudmila Nikolaevna*Associate Professor of the Department of Descriptive Geometry and Drawing Institute of Education, Psychology and sociology at the Siberian Federal University, ln_golovina@mail.ru, Krasnoyarsk***Borisenko Irina Gennadievna***Associate Professor of the Department of Descriptive Geometry and Drawing Institute of Education, Psychology and sociology at the Siberian Federal University, i.g.borisenko@yandex.ru, Krasnoyarsk*

ENTRANCE RESULTS ANALYSIS OF THE FIRST YEAR STUDENTS OF MACHINE BUILDING SPECIALTIES

Abstract. The article deals with the low level of geometrical-graphical school training of the youth and their technical institution entrance problems, as well as their future work after graduation under the conditions of strict competition in the market of present science intensive and high technology production. The educational level analysis of the first year students of the machine-building specialties, based on the 2007 and 2012 entrance test results, is conducted. Drastic deterioration in geometrical-graphical school training of the youth and lack of their self-dependent work is marked. Some ways of solving this problem are shown.

Keywords. Technical education, entrance testing, geometrical-graphical school training, descriptive geometry, students' self-dependent work, 3D modeling.

Мировая экономика характеризуется все более жесткой конкуренцией, повышением сложности и наукоемкости выпускаемой продукции. «Молодые специалисты, не имеющих опыта, в начале своей профессиональной карьеры, имеют мало шансов быть использованными в своей области. По данным Федеральной службы государ-

ственной статистики рост безработицы среди выпускников вузов составил 21,9%» [6, с. 1707]. Перед высшим профессиональным образованием стоит задача подготовки специалиста, знания и квалификация которого позволяют ориентироваться в тенденциях и реалиях быстро меняющегося мира для выбора и применения новых технологий

решения своих профессиональных задач. Решение такой задачи не возможно без базового школьного образования соответствующего требованиям времени.

На первых курсах машиностроительных специальностей Политехнического института Сибирского федерального университета, обучающихся по следующим направлениям подготовки бакалавров: 221400.62 «Управление качеством»; 221700.62 «Стандартизация и метрология»; 151600.62 «Прикладная механика»; 150100.62.07 «Материаловедение и технология материалов в машиностроении»; 4150700.62.02 «Машины и технология обработки металлов давлением»; 150700.62.04 «Оборудование и технология сварочного производства»; 151000.62.12 «Гидравлические машины гидроприводы и гидропневмоавтоматика» проводилось входное тестирование в 2007 и 2012 гг. Во входном тестировании участвовало более 100 студентов.

Студентам было предложено анонимно ответить на пять вопросов входного теста: 1–Чему равна площадь круга? 2–Чему равна длина окружности? 3– Чему равна длина дуги окружности? 4–Как разделить окруж-

ность на шесть равных частей с помощью циркуля? 5–Как восстановить к отрезку серединный перпендикуляр с помощью циркуля? Результаты входного тестирования первокурсников 2007 и 2012 гг. представлены на рисунках 1 и 2.

На рисунке 1 представлено количество студентов, правильно ответивших на перечисленные выше вопросы входных тестов в 2007 и 2012гг. Наибольшую трудность вызвал вопрос – определение дуги окружности.

Анализируя гистограмму входного тестирования студентов, представленную на рис. 1, в 2012 году мы наблюдаем снижение их образовательного уровня по всем вопросам входного теста.

На круговых диаграммах отображено, на сколько вопросов дано правильных ответов одним студентом. Анализируя диаграмму на рис. 2 мы видим, что в 2007 году наибольшее число студентов, правильно ответили на три вопроса. На пять вопросов входных тестов ответили десять процентов от общего числа тестируемых. Не смогли ответить правильно ни на один вопрос три процента от общего числа тестируемых. Тестирование 2012 года показало, что наибольшее количество сту-

Количество студентов, ответивших правильно

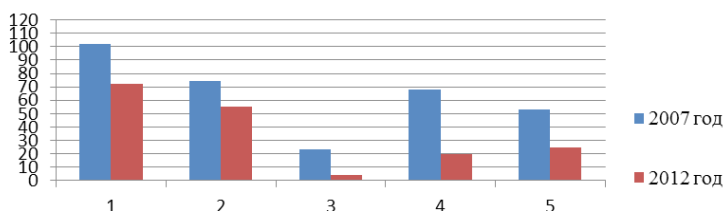
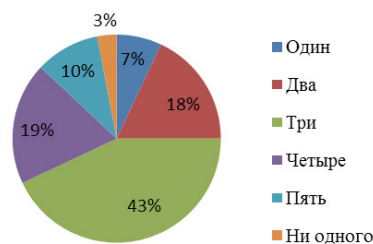


Рисунок 1 – Результаты правильных ответов на конкретный вопрос

Количество правильно освещенных вопросов 2007 г.



Количество правильно освещенных вопросов 2012 г.

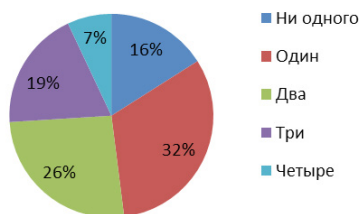


Рисунок 2 – Количество правильных ответов 2007 и 2012 гг.

дентов правильно ответили на один вопрос входных тестов, на пять вопросов не ответил никто, и не смогли ответить правильно шестнадцать процентов от общего числа опрошенных.

Анализ результатов входного тестирования показывает, что за последние несколько лет у студентов машиностроительных специальностей первого курса наблюдается снижение уровня знаний по геометрии и черчению. Это позволяет сделать вывод, что ученикам в школе дается недостаточно знаний по данным предметам.

В результате проверки заданий, выполняемых студентами на практических занятиях и анализа полученных данных входного тестирования, приведенных на рис. 1-3 выявлено, что около 80% поступающих в технические вузы, к сожалению: практически не знают геометрию; не изучали в школе черчение; не обладают пространственным представлением [1; 2] и логическим мышлением. К тому же осознание студентами своего низкого уровня подготовки резко снижает мотивацию к обучению.

Как мы видим, ситуация с абитуриентами машиностроительных специальностей крайне неблагоприятна в отношении их образовательного уровня и знаний, полученных в школе. Кроме этого абитуриенты не умеют работать самостоятельно.

Важность умения учиться самостоятельно становится в последнее время все более актуальной по нескольким причинам. Главная из них – это переход к информационному обществу. Самостоятельная работа студентов сегодня является не просто одной из форм образовательного процесса, а становится его основой [2], ее выполнение требует достаточного уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение, как процесс самосовершенствования и самопознания [5]. В стандартах высшего профессионального образования на внеаудиторную работу отводится не менее половины бюджета времени.

Однако перенос большего количества часов на самостоятельное обучение, как показывает мировой опыт, эффективен только при действенном контроле преподавателя за этим видом работ, т. е. преподавателям должна планироваться нагрузка для контроля над

самостоятельной работой [3]. При защите самостоятельно выполненных заданий, наибольший акцент делается на теоретические разделы, используемые для выполнения защищаемого задания.

Одним из способов корректировки школьных пробелов по геометрии и черчению, является «дотягивание» преподавателем студентов до необходимого уровня, позволяющего усваивать разделы курса «Начертательная геометрия и инженерная графика». Однако серьезным препятствием для этого является недостаточное количество часов по данному предмету.

«ФГОС ВПО [7] не предусматривает объема часов, необходимого для формирования профессиональных компетенций для всех механико-машиностроительных направлений подготовки, как при традиционных, так и при компьютерных технологиях проектирования изделий» [3, с. 29]. Сокращение часов на дисциплину сверх предела, минимально необходимого логикой процесса обучения, делает изучение данного предмета неэффективным.

«Тенденция перехода на новое качество проектирования изделий и технологий, возникшее в конце 20 века, привели к появлению нового технологического уклада, основанного на интеграции в машиностроении всех этапов работ и реализации концепции информационной поддержки жизненного цикла изделий (ЖЦИ)» [4, с. 693]. Концепция жизненного цикла изделий (ЖЦИ) реализуется переходом в процессе проектирования от бумажной и двумерной электронной документации к твердотельному трехмерному моделированию изделий и их компонентов в CAD-средах. «Внедрение в учебный процесс программных комплексов конструкторского проектирования в CAD-средах типа SolidWorks, Компас-3D или любых других, позволяет студентам быстрее формировать пространственное воображение за счет синтеза простейших тел путем кинематических операций над двумерными эскизами, формирующими трехмерные тела» [3, с. 29].

Базовым продуктом среды 3D-моделирования является математическая модель твердого тела: обладающая топологией, геометрией, набором физико-механических свойств, необходимых для анализа поведения деталей и сборочных единиц и обеспечения их рабо-

тоспособности на этапе проектирования.

Большинство задач раздела начертательной геометрии, геометрического черчения, проекционного черчения, при использовании компьютерной технологии проектирования, решается автоматически геометрическим ядром CAD-сред (моделером). При этом появляются другие разделы, связанные с новыми технологиями проектирования, которые также базируются на школьных знаниях геометрии и черчения.

Таким образом, для успешного изучения графических дисциплин, являющихся основополагающими в инженерном образовании, формирования профессиональных компетенций специалиста, необходимо:

Во-первых, увеличение количества часов, отводимых на изучение начертательной геометрии и инженерной графики, как основополагающих для изучения специальных дисциплин всех инженерных направлений и специальностей.

Во-вторых, изменение структуры курса «Начертательная геометрия и инженерная графика» с учетом особенности работы в CAD-средах.

В-третьих, развитие у молодежи, начиная со школы, навыков самостоятельной работы, умения пользоваться учебной и научной литературой, свободно ориентироваться в информационном пространстве, что является одной из основных составляющих современного образования.

Библиографический список

1. *Борисенко И. Г.* Инновационные технологии в преподавании начертательной геометрии при формировании профессиональных компетенций. // Вестник ИрГТУ. – 2011. – № 12 – С. 355–357.
2. *Борисенко И. Г.* К проблеме образования: информационно-когнитивные аспекты // Вестник ИрГТУ. – 2013. – № 1 – С. 28–32.
3. *Головина Л. Н.* О влиянии технологий конструирования на объем и структуру дисциплины «начертательная геометрия и инженерная графика» // Сборник научных трудов Sworld по материалам международной научно-практической конференции. – 2012. – Т. 18. – №4. – С. 21–29.
4. *Головина Л. Н.* Системный подход к организации конструкторско-технологической подготовки машиностроителей / Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2012. – №1(т. 2). – С. 693–696.
5. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология : учебник для вузов. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
6. *Смолянинова О. Г., Иманова О. А., Бугакова О. Е.* Использование технологии е-портфолио в системе среднего профессионального педагогического образования. // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. – Т. 5. – № 11. – С. 1707–1713.
7. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 1519000 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств. – [Электронный ресурс] Режим доступа: (дата обращения: 14.12.2012).

Прозоровская Светлана Дмитриевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и эконометрики Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики, sdp040190@ya.ru, Санкт-Петербург

Филиппова Татьяна Игнатьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и физики военной академии связи, sdp040190@ya.ru, Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ ОБОБЩЕННЫХ СПОСОБОВ ДЕЙСТВИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье исследованы пути и приемы формирования обобщенных способов действия у студентов при изучении основных математических понятий в условиях высшей школы. В отличие от многочисленных новаций в области методики обучения, разработанных на основе обобщения педагогического опыта, исследование авторов исходит из единой парадигмы – использование системно-деятельностного подхода и диалектического метода обучения и учебного познания – восхождения от абстрактного к конкретному. На основе указанного подхода авторами разработана и успешно внедрена в практику работы вузов концепция продуктивного формирования основных понятий математического анализа в современном обучении, основу которой составляет системный и деятельностный подходы, теория поэтапного формирования умственных действий, концепция Эльконина – Давыдова.

Ключевые слова: учебная деятельность, учебные действия, обобщенные способы действия, диалектическое мышление, теоретические обобщения, учебная задача, общелогические и специфические учебные действия, действия контроля и оценки.

Prozorovskaya Svetlana Dmitrievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Assoc. Prof. of the Dept. of Applied Mathematics and Econometrics of the Saint-Petersburg State University of Service and Economics, sdp040190@ya.ru, Saint-Petersburg

Filippova Tatyana Ignatyevna

Candidate of Pedagogical, Assoc. Prof. of the Dept. of Mathematics and Physics of S. M. Budyonny Military Academy of the Signal Corps, sdp040190@ya.ru, Saint-Petersburg

FORMATION OF SUMMARIZED WAYS OF ACTIVITY IN STUDYING MATHEMATICS

Abstract. Some ways and methods of formation of the generalized ways of students' actions are investigated when studying the main mathematical concepts in the conditions of the higher school. Unlike numerous innovations in the field of a technique of the training, developed on the basis of synthesis of pedagogical experience, this research proceeds from a uniform paradigm – use of the system and activity approach and a dialectic method of training and educational knowledge – an ascension from abstract to concrete. On the basis of the specified approach by authors the conception of productive formation of the main concepts of the mathematical analysis in the modern training on the basis of the system and activity approaches and the theory of stage-by-stage formation of intellectual actions, Elkonin- Davidov 's concept, is developed and successfully introduced in practice of work of higher education institutions.

Keywords. Seducational activity, the educational actions, the generalized ways of action, dialectic thinking, theoretical generalizations, educational task, general-logical and specific educational actions, control and assessment actions.

Теория и практика вузовского обучения математике говорит о том, что до настоящего периода времени остаются мало исследо-

ванными вопросы организации понятийного содержания и процесса формирования математических понятий, а также не вскрыва-

ется характер деятельности студентов по их формированию, не устанавливаются дидактические функции понятий в современном обучении математике. Имеющиеся исследования свидетельствуют о том, что в них недостаточно рассмотрен вопрос о поиске путей возникновения, дальнейшего развития и применения понятий в условиях развивающего обучения.

Формирование фундаментальных математических понятий должно строиться с учетом их логико-гносеологической природы с позиций системного и деятельностного подходов, диалектического метода обучения и учебного познания – восхождения от абстрактного к конкретному, содержательного обобщения и включать в себя продуктивную понятийно-теоретическую деятельность студентов. Деятельностная природа систем фундаментальных понятий вузовского курса математики предполагает отражение в их содержании и структуре адекватной или деятельности обучающего и обучаемых.

Качественное усвоение фундаментальных математических понятий и развитие творческого мышления студентов достигается через отражение в содержании и структуре теоретических знаний и целостной модели их формирования характера и структуры соответствующей познавательной деятельности обучаемых, активизируемой и развиваемой целенаправленным руководством обучающего.

Фундаментальные понятия способствуют наиболее полной реализации внутрипредметных, внутрисистемных и межсистемных связей; имеют широкую прикладную направленность, способствуют формированию диалектического мышления и научного мировоззрения обучаемых, при этом важную роль выполняют математические задачи, играющие огромную роль именно в становлении, дальнейшем формировании и применении теоретических систем понятий. Эффективность обучения усиливается включением метода математического моделирования – одного из ведущих методов математики. Опыт работы показывает, что истинное овладение фундаментальными понятиями возможно лишь в активной познавательной деятельности студентов.

Психолого-педагогические исследования (В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина

и др.) показали, что качество знаний обучаемых зависит от видов учебно-познавательной деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему теоретических знаний и обеспечивают их применение в заранее установленных областях [3].

При деятельностном подходе (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) анализу подвергаются не отдельные элементы процесса учения, взятые сами по себе, а деятельность учения в целом. Данный подход предполагает рассмотрение учения как деятельности, состоящей из действий, объединенных единым мотивом и направленных на достижение единой цели – усвоение опыта предыдущих поколений, что приводит к удовлетворению познавательной потребности субъекта учения. Усвоенный общественный опыт приводит к изменению самого субъекта учения, что и является конечной целью учения.

В деятельности учения различают две части: ориентировочную и исполнительную. Основной является ориентировочное звено. Ориентировочная часть представляется планом-программой предстоящего действия с учетом цели и конкретных условий, а исполнительная – непосредственным преобразованием данных условий в требуемый результат. Ориентировочная основа действия – это модель деятельности, она должна давать ориентировку в решении не только данной конкретной задачи, но и в любой другой данного класса и использоваться до тех пор, пока студент не сможет обходиться без нее, то есть пока не усвоит ее для решения задач. Ориентировочной основой действия могут быть алгоритмы, схемы, таблицы, обучающие программы.

При изучении основных тем курса математики мы ориентируем студентов на установление внутрипредметных связей не только на основе содержательных обобщений, но и путем вычленения и постановки учебной задачи на материале конкретной темы, представляем ее в виде системы учебных подзадач, решение которых происходит на основе формирования общелогических и соответствующих им специфических учебных действий, отбора типов конкретно-частных задач с учетом общей учебной задачи и учебных действий на основе сочетания приемов косвенного и прямого управления деятельностью студентов. На их осно-

ве появляется возможность сформировать теоретически обобщенные способы и приемы учебной деятельности, которые затем могут быть эффективно использованы при изучении других тем курса и решении прикладных задач. Система учебных задач и методика их решения направляет студентов на получение необходимых обобщений для внутрипредметного и межпредметного применения, в результате студенты становятся лучше ориентированными на разнообразные применения как внутриматематического, так и естественнонаучного характера.

Важным условием повышения эффективности учебного процесса является организация такого коллективного обучения, при котором коллективная мыслительная деятельность максимально учитывает индивидуальные возможности и особенности личности [2]. Главной в формировании умственной самостоятельности студентов является система заданий с учетом условий обучения, которые определяются учебным материалом как объектом овладения.

Основные требования, предъявляемые нами к системе задач в индивидуальных заданиях:

- обладать свойством целостности;
- содержать учебные цели по формированию у студентов теоретических знаний и способов действия с научными понятиями на каждом этапе процесса решения задачи;
- включать учебные цели по осуществлению действий самоконтроля и самооценки с целью формирования у студентов способов самостоятельного приобретения знаний и приемов самообразования;
- обеспечить постепенное нарастание сложности задач, исходя из развития их структуры.

На основе методологии системного подхода и теории учебной деятельности нами разработана система индивидуальных заданий по основным разделам курса математики, которая стимулирует активную познавательную деятельность студентов в процессе усвоения знаний и формирования способов деятельности.

Особое место в структуре учебной деятельности занимают действия контроля и оценки, имеющие специфические функции: они направлены на саму деятельность, фиксируют отношение обучаемого к себе как

ее субъекту, вследствие чего их направленность на решение учебной задачи носит опосредованный характер.

В процессе обучения математике мы строим учебную деятельность студентов так, чтобы она содержала все три ее основные части: ориентировочную, исполнительную и контрольную. При этом здесь имеется в виду контроль, осуществляемый самим действующим субъектом (студентом). В учебном процессе используется три типа контроля: внешний, взаимный, самоконтроль. Во внешнем контроле главное внимание уделяем научению студентов приемам и методам взаимоконтроля и самоконтроля, формированию у них потребности и привычки к самоконтролю. В учебной работе мы используем следующие виды контроля: контроль по конечному результату, пошаговый контроль, контроль по известным условиям и параметрам деятельности.

При оценивании учебных действий студента мы отдаем предпочтение личностному способу оценивания, поощряющему продвижение каждого студента в его развитии, в овладении общими способами действий, в формировании у него учебной самостоятельности.

Как показывает опыт, наиболее целесообразным является тематический учет знаний и умений (учебных действий). В начале изучения очередной темы преподаватель сообщает, какими знаниями и умениями должны овладеть студенты в результате учебной работы по данной теме, устанавливает способ контроля и оценки каждого из перечисленных в этом перечне учебных действий. Нами разработана система заданий по основным темам курса математики, они отличаются от обычно используемых четкой целевой направленностью. Тогда оценка за такую работу дает ясное представление об уровне усвоения студентами данного действия.

Преимущество тематического учета перед обычным состоит в том, что он четко показывает студентам, кто имеет какие проблемы и задолженности в изучении учебной программы. Преподавателю при таком учете легко подвести итог за семестр, указав, как каждый из студентов выполнил учебную программу. У студентов имеется ясная программа предстоящей деятельности, они знают свои успехи и недоработки, сами планируют свою работу, у них вырабатывается

чувство личной ответственности.

Опыт показывает, что тематический учет учебной работы целесообразно организовывать в условиях групповой работы студентов. Тогда основная работа по контролю и оценке будет выполняться самими студентами.

В 2008 – 2011 г. г. нами был проведен обучающий эксперимент со студентами 1-го курса государственного университета сервиса и экономики Санкт-Петербурга при изучении основных понятий математического анализа. Исследование проводилось в двух направлениях. Первое было связано с реализацией косвенного управления деятельностью студентов по формированию знаний и учебных умений через систему вспомогательных задач. В результате был выявлен состав учебных умений. Второе направление было связано с использованием элементов прямого управления деятельностью студентов по формированию знаний и учебных умений. Учебные действия являлись предметом специального усвоения студентами в ситуациях решения соответствующих учебных подзадач. Был выявлен операционный состав учебных действий, обеспечивающих перенос знаний и учебных умений в новые области, в новые ситуации.

В обучающем эксперименте мы реализовали концепцию продуктивного формирования фундаментальных математических понятий в современном обучении, основу которой составляют системный и деятельностный подходы, а также диалектический метод обучения и учебного познания – восхождения от абстрактного к конкретному. В решении вопросов ускорения процесса формирования математических понятий и их систем применялись принципы развивающего обучения. Взаимосвязанная деятельность преподавателя и студентов осуществлялась на занятиях, основанных на использовании деятельностного подхода и диалектического метода обучения и учебного познания, к ним относятся: занятия постановки и решения учебных задач, формирования общих способов действий, теоретического проектирования, творческого развития и др.

Основные теоретические положения исследования были осуществлены при введении основных понятий математического анализа, в частности, понятий производной и интеграла.

При введении понятия производной на основе задачи линеаризации, учебная задача состояла в том, чтобы «открыть» происхождение производной и дать студентам самое обобщенное представление о ней. Общая учебная задача, которую мы поставили при изучении понятий производной и интеграла на основе задачи о нахождении аддитивной функции промежутка и ее плотности, – с помощью примеров физических величин выделить класс аддитивных функций промежутка и определить их плотности, нахождение которых позволит применить понятия производной и интеграла к решению задач с различным физическим содержанием [5]. Эта общая учебная задача решалась нами через учебные подзадачи, каждая из которых рассматривалась на нескольких занятиях:

- выделение из множества функций функций промежутка;
- выделение из множества функций промежутка аддитивных функций промежутка;
- нахождение плотности аддитивной функции промежутка;
- нахождение аддитивной функции промежутка по заданной плотности.

К специфическим учебным действиям мы отнесли: нахождение значения функции в точке, составление выражения для приращения аргумента по заданному значению аргумента, представление приращения функции Δy в виде двух слагаемых, из которых одно линейно зависит от Δx , другое стремится к нулю гораздо быстрее, чем Δx , конструирование функций промежутка самими студентами на основе известных им примеров физических величин и т. д.

Ведущими общелогическими учебными действиями, направленными на овладение теоретически обобщенными способами решения указанных типов математических задач выделены действия распознавания, отыскания следствий, сравнения, обобщения и конкретизации. Большинство из установленных нами специфических учебных действий являются операциями указанных общелогических учебных действий. В то же время овладение специфическими учебными действиями способствует обобщенности названных общелогических учебных действий.

Нами составлен набор конкретно-частных задач с учетом общей учебной задачи

и учебных действий на основе сочетания приемов косвенного и прямого управления деятельностью студентов. Для выделения и фиксации операционного состава учебных действий конкретно-частные задачи предъявлялись в следующей последовательности:

- перечень операций раскрывается на конкретной задаче;
- перечень операций дается в обобщенном виде;
- перечень операций устанавливается студентами самостоятельно [4].

Проведенная проверка остаточных знаний студентов 3-го курса, участвующих в обучающем эксперименте на 1-ом курсе, показала, что свыше 90% студентов осуществляют перенос знаний и учебных умений, полученных ими при изучении основных понятий математического анализа, что свидетельствует о сформированности обобщенных приемов учебной деятельности, позволяет повысить качество усвоения этих понятий, а следовательно, указывает

на сформированность таких качеств знаний, как прочность, гибкость, осознанность, глубина, критичность мышления.

Библиографический список

1. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения. – М.: Смысл, 2009. – 426 с.
2. *Сазонов Б. А.* Индивидуально ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование в России. – № 4. – 2011. – С. 10–24.
3. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. – М.: Издательство Московского университета, 1975. – 343 с.
4. *Токарева Л. И.* Формирование систем понятий при обучении математике: монография / Л. И. Токарева, Башк. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы. – Уфа. – 2008. – 392 с.
5. *Филиппова Т. И.* Методические рекомендации к факультативным занятиям по математике в 9-10 классах средней школы (о понятиях производной и интеграла). – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 1983. – 56 с.

Гугкаева Ирина Таймуразовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии Северо-Осетинского государственного педагогического института, irina-gugkaeva@yandex.ru, г. Владикавказ

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Аннотация: Статья посвящена методу проектов – педагогической технологии, формирующей основные компетенции учащихся, развивающей навыки самопрезентации и умение общаться, а значит – работает на социализацию личности ученика. Работа над учебными проектами способствует развитию конструктивного критического мышления школьников, а также повышению мотивации к учению.

Ключевые слова: метод проектов, педагогический процесс, классификация проектов.

Gugkaeva Irina Taimurazovna

Candidate of pedagogical science, Assistant Professor Chair of special Psychology of North-Ossetian State Pedagogical Institute, irina-gugkaeva@yandex.ru, Vladikavkaz city

PROJECT-BASED LEARNING AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY

Abstract: project-based learning helps to form a core competency of students. Work on the project contributes to the development of meaningful learning critical thinking of students, and increases the motivation for teaching. This pedagogical technology develops the skills of self-presentation and the ability to communicate, and thus runs on socialization of individual pupils.

Keywords: project-based learning, pedagogical process, classification of projects.

В настоящее время чрезвычайно актуален разговор о поиске новых педагогических технологий, методов и средств обучения, которые бы соответствовали обновленному содержанию и стандартам образования. Одной из широко известных педагогических технологий, причисляемых к сравнительно новым, является метод проектов. В нашем исследовании понятия «метод проектов» и «проектная методика» являются синонимами.

Несмотря на «современный» статус, данная технология имеет многолетнюю историю. Научным описанием метода проектов занимались американские педагоги и философы Д. Дьюи, У. Килпатрик, Э. Коллингс и др., основываясь на постулатах прагматической педагогики, провозгласившей принцип «обучения посредством делания». Ведущая идея данной научной школы состояла в необходимости организации обучения таким образом, чтобы выполняемая ребенком учебная деятельность строилась по принципу «Все из жизни, все для жизни». Д. Дьюи подчеркивал необходимость опоры на личный опыт ребенка и полезность деятель-

ности для реальной жизни. В 20-х гг. XX в. методом проектов заинтересовались советские педагоги (Б. В. Игнатьев, Е. Г. Кагаров, М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин, С. Т. Шацкий). Его широко использовали в «трудовой школе», так как приобретение знаний осуществлялось на основе и в связи с трудом учащихся в рамках общественно-полезных дел.

Сравнительный анализ показывает, что подходы к пониманию его сущности отечественными и американскими педагогами были разными. Принципиальное отличие состояло в том, что отечественные педагоги основную ценность метода проектов видели в развитии социально значимых качеств личности (коллективизм, общественно-политическая активность, трудолюбие, настойчивость в достижении цели и др.), а их американские коллеги делали акцент на выработке индивидуальной приспособительной реакции школьника на ситуацию или среду. Ценность метода проектов, с точки зрения американских педагогов, состояла в возможности индивидуализации обучения за счет опоры на субъектный опыт и по-

знавательные интересы учащихся [1]. Тем не менее, оба указанных подхода содержат в себе положительные моменты, так как в жизни каждого человека необходимо развитие как индивидуальных особенностей, так и навыков социального взаимодействия.

Для ответа на вопрос «Что представляет собой метод проектов в педагогическом процессе?» необходимо выделить его характерные особенности при анализе различных дефиниций.

В педагогическом энциклопедическом словаре метод проектов описывается как система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [3]. Авторы утверждают, что, «исторический опыт апробации данного метода показывает, что данная педагогическая технология не должна являться доминирующей, но должна быть органично вплетена в образовательный процесс наряду с другими методами и технологиями обучения и воспитания» [Там же. С. 528]

В определении Е. С. Полат [5] делается акцент на самостоятельную деятельность учеников, сопровождающуюся детальной разработкой проблемы, с завершением в качестве реального, практического результата. Также стоит обратить внимание на понимание метода проектов А. А. Хромовым как системы обучения, гибкой модели организации учебного процесса, ориентированной на творческую самореализацию личности учащихся, развитие их интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания нового продукта обладающего объективной и субъективной новизной, имеющего практическую значимость, под контролем учителя [4]. Таким образом, в педагогике проектная деятельность рассматривается как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве педагога и воспитанников в ходе поэтапной практической деятельности по достижению намеченных целей.

В соответствии с указанными определениями и различными описаниями метода проектов [2] выделим его характерные черты:

- сотрудничество и сотворчество всех субъектов педагогического процесса, при ориентации на самостоятельность учеников;
- использование комплекса знаний и навыков из различных областей;
- соответствие поставленных проблем реальным интересам и потребностям воспитанников;
- четкая последовательность этапов реализации проекта и работы над ним;
- творческая направленность, стимулирование самореализации и само-актуализации личности;
- ориентация на практический, социально-значимый результат.

Роль проектной методики в обучении трудно переоценить. Она позволяет реализовать принципы проблемного и деятельностного обучения, помогает сформировать основные компетенции учащихся. Работа над учебными проектами способствует развитию конструктивного критического мышления школьников, а также повышению мотивации к учению. Данная педагогическая технология развивает навыки самопрезентации и умение общаться, а значит – работает на социализацию личности ученика.

Широкое применение метода проектов подтверждается огромным разнообразием типов проектов. Наиболее подробную типологию проектов предлагает Е.С. Полат. Она выделяет несколько классификаций проектов по различным критериям.

Разделение проектов по *содержательной области* предполагает монопроекты (в рамках одного учебного предмета) и междисциплинарные проекты. По *характеру контактов* проекты могут быть внутренними (региональными) и международными. *Количество участников* в проекте также может варьироваться. В зависимости от этого проекты делятся на личностные и групповые (парные). Наибольший интерес представляет классификация проектов по *доминирующей* в ходе работы *деятельности*. Здесь Е. С. Полат выделяет исследовательские, творческие, игровые, ознакомительные и прикладные проекты. Такое многообразие свидетельствует об относительной универсальности проектной методики в процессе обучения и огромном педагогическом потенциале

метода проектов.

Применяемый в системе обучения метод проектов играет особую связующую роль, в определенной степени открывая перед учениками механизмы взаимодействия в, так называемой, «взрослой жизни», так как в современном мире понятие «проект», как способ организации профессиональной деятельности и взаимодействия в обществе, становится все более популярным. Такие особенности метода проектов, как опора на личный опыт, приоритет самостоятельной деятельности, преобладание групповой работы и новизна позволяют с большой уверенностью предположить успешность использования указанной технологии на занятиях.

Библиографический список

1. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике: Учебно-методический комплекс для студентов педагогических вузов / Под ред. М.Н. Певзнера и С.А. Расчетиной. – Новгород, 1994. – С. 172-183
2. Педагогическая энциклопедия. Т.1 / под ред. А.Г. Калашникова. – М.: Работник просвещения, 1929. – 193с
3. Педагогический Энциклопедический Словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528с.
4. Петунин О. В., Шошина, М. Ю. Воспитательная система «Мастерская достижений» [Электронный ресурс] // www.it-n.ru/Attachment.aspx?Id=1080
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272с.

Еналдиева Кристина Олеговна

Аспирантка кафедры общей и социальной педагогики Северо-Осетинского государственного педагогического института, illona1978@mail.ru, Владикавказ

СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация: В статье рассматриваются структурные компоненты системы культурологической подготовки будущих учителей начальных классов, раскрывается смысл культурологического подхода, описываются формы и этапы реализации культурологического подхода к профессиональному педагогическому образованию, перечисляются различные инновационные педагогические технологии для осуществления подхода в условиях педагогического вуза.

Ключевые слова: принцип культуросообразности, культурологический подход, профессиональная культура, культура педагога, целостный образ специалиста


Enaldieva Kristina Olegovna

Post-graduate student of the general and Social Pedagogy Department North Ossetian State Teacher – training Institute, illona1978@mail.ru, Vladikavkaz

CULTURAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract: The article dwells upon the structural components of the system of the future primary school teachers training, the sense of cultural approach, describes the forms and stages of realization of the culturological approach to vocational teacher education, lists various innovative pedagogical technologies in the conditions of pedagogical University.

Keywords: cultural conformity, cultural approach, professional culture, culture of a teacher, cultural. a complete image of the specialist

Гуманистическая тенденция развития общества неразрывно связана с идеей развивающейся личности в развивающемся мире, а решение данной проблемы напрямую зависит от уровня образования – важнейшего компонента человеческой культуры. В настоящее время важным компонентом профессионального образования становится личная культура специалиста. Высшее образование перестает быть только профессиональным, оно становится элементом общей культуры человека. Целостный образ специалиста – это образ человека культуры, свободной, духовно богатой личности, способной к творческой самореализации, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющейся социокультурной среде. Непрерывное образование специалиста, которое осуществляется в рамках повышения квалификации, подразумевает профессиональное совер-

шенствование по профилю через определенное время, выводящее его на новые высоты деятельности, поступательное обогащение творческого потенциала личности [3].

В последнее десятилетие большое значение приобрел культурологический подход к осмыслению процессов воспитания и образования, при котором гуманитарный смыслоформирующий аспект выступает на первый план.

Смысл культурологического подхода заключается в рассмотрении образовательных идей в контексте мировой культуры. Так, Н.Б.Крылова определяет культурологический подход как совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы человеческой жизни и деятельности через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и

ценности, уклад и образ жизни, личность и социум, культурная деятельность и интересы [2].

В настоящее время необыкновенно расширилось пространство педагогической мысли. Формирование целостной личности возможно лишь на путях культуры, и в связи с этим педагогический процесс рассматривается как явление культуры.

В соответствии с принципом культурологического подхода образование должно быть ориентировано на характер и ценности культуры, на освоение ее достижений и их дальнейшее воспроизводство.

В системе современного высшего педагогического образования достаточно четко определяются различные тенденции развития культурологического подхода. Вместе с тем многочисленные исследования практически оставляют без внимания проблему подготовленности самого педагога к осуществлению культурологического подхода. По нашему мнению, реализовать культурологический подход к профессиональному педагогическому образованию смогут лишь те педагоги, которые осознали как необходимость его осуществления, так и достаточность уровня собственной теоретической и практической подготовленности к его осуществлению. Таким образом, содержательно предшествующий осуществлению культурологического подхода этап – это мировоззренческая позиция и одновременно психологическая установка, включающая в себя как принятие определённых теоретических основ осуществления культурологического подхода, так и решимость придерживаться всех этих основ в процессе осуществления [4].

Внедрение культурологического подхода в процесс преподавания образовательной области позволит органично соединять элементы разных педагогических технологий: дифференцированного обучения, индивидуализации обучения, гуманно-личностной технологии, совместного проектирования учебной деятельности. Процесс познания учащимися социума реализует метод проектов, как самостоятельную систему обучения ориентированную на умение решать проблемы и самостоятельно добывать знания, на совместную развивающую деятельность взрослых и детей, включение их в творческую деятельность, скрепленную взаимопо-

ниманием, проникновением в духовный мир друг друга, общим анализом хода и результатов труда.

Теоретическое исследование проблемы реализации культурологического подхода к профессиональному педагогическому образованию обеспечил собственно технологический подход. В его рамках была получена возможность глубокого теоретического осмысления технологической культуры как личностного новообразования педагога-профессионала. При этом личностное новообразование важно для нас не как некий идеальный образ, но как движение к нему саморазвивающегося педагога-профессионала, ориентированного на оптимальную модель саморазвития.

Ведущие педагоги полагают, что в центре культурологического мышления находится концепция взаимозависимого и взаимодействующего мира. И поскольку эта концепция утверждает мир целостного человека, важно научиться видеть и то общее, что объединяет человечество, и самоценность каждого отдельного человека. Сегодня профессиональное педагогическое образование направлено на развитие человека в целостную личность.

Нетрудно увидеть, что составляющие личности педагога по сути есть предполагаемый педагогический результат профессионального педагогического образования на основе культуры – постижения ценностных смыслов технологической культуры, постижения, направленного на человека и развитие его сознания на базе самостоятельно сформированного профессионального мировоззрения и жизненного кредо, а также Освоения творческой преобразовательной деятельности.

В структуру педагогической системы по реализации культурологического подхода входит:

- планирование образовательного процесса на год, раздел и учебную тему, с включением культурологических компонентов позволяющих донести до учащихся достижения многих областей культуры. [1, с.160–161];
- организация и проведение уроков традиционной и нетрадиционной формы обучения с внесением в их содержание ценностно-смысловых элементов, новых культурных представлений, направленных на активизацию личностных структур со-

знания школьников;

- применение коррекционных форм контроля и оценивания деятельности учащихся через карты образовательных результатов школьника, индивидуальные карты защиты проекта, рейтинговую систему.

Культурологическая подготовка будущих учителей начальных классов в СОГПИ осуществляется в трех аспектах: содержательном, технологическом, образовательном-средовом. Содержательная составляющая реализуется в изучении ряда базовых дисциплин образовательной программы.

В процессе реализации образовательной программы используются различные педагогические технологии, однако, предпочитаемыми в своей деятельности преподаватели нашего института определили интерактивные технологии и технологии проектной деятельности. Так завершающей формой контроля по изучаемым дисциплинам является защита проектов культурологического содержания, подготовленные студентами. Наиболее значимые и востребованные в образовательном пространстве проекты студентов участвуют в конкурсах различного уровня: республиканского, регионального, всероссийского.

В учебной и педагогической практике студентами организуются и проводятся мероприятия культурно-просветительского

характера. В процессе преподавательской деятельности педагогический процесс студентами выстраивается с учетом интересов и потребностей воспитанников таким образом, чтобы каждый имел возможность выбора и самореализации как личности.

Таким образом, культурологический подход позволяет рассматривать педагогические проблемы в общекультурном контексте.

Библиографический список

1. *Ермолаева Н. В.* Проектирование образовательного процесса как одного из условий реализации культурологического подхода на уроках «Технологии»: материалы XII Международной научно-практической конференции «Проблемы технологического образования в школе и в вузе» – Москва: МИОО, 2006. – С. 159–162.
2. *Крылова Л. А.* Культурологический аспект преподавания литературы в школе: дис. ... д-ра пед. наук : – Петропавловск, 2001. – 387 с.
3. *Медведева В. В.* Развитие культурологической компетентности преподавателя русского языка и литературы в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук, Шуя, 2011. – 132 с.
4. *Рябцев В. П.* Теоретические основы культурологического подхода к профессиональному педагогическому образованию: дис. ... д-ра культурол. наук, : Краснодар, 2006 – 288 с.
5. *Сластёнин В. А.,* Артамонова Е. И. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №3. – С. 4–9.

Кокоева Нани Виленовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Северо-Осетинского государственного педагогического института, kokola33@mail.ru, г. Владикавказ.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В основе воспитательной деятельности подготовки специалистов в современном педагогическом вузе лежит формирование требуемой нравственной культуры. В связи с этим, актуальной является необходимость качественной постановки воспитательного процесса в педагогических вузах. Перед преподавателями педагогического вуза стоит важная задача воспитания не только компетентного специалиста, но и духовно развитой личности с устойчивыми моральными взглядами и убеждениями. Современному обществу нужен учитель-специалист, который в своей деятельности будет сочетать профессиональные и нравственные составляющие своей личности.

Ключевые слова: воспитание, нравственные ценности, нравственная культура, воспитательный процесс в вузе

Kokoeva Nani Vilenovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of general and social pedagogy department North-Ossetian State Pedagogical Institute

FORMING MORAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS IN PEDAGOGICAL INSTITUTE

Abstract: At the heart of educational activity of training of specialists in a modern pedagogical higher education institution there is the formation of demanded moral culture. In this regard, the need of high-quality statement of educational process for pedagogical higher education institutions is actual. Teachers of the pedagogical higher education institution are faced with an important problem of education not only the competent expert, but also spiritually developed personality with steady moral views and belief. The professional teacher who in his activity will combine professional and moral components of the personality is necessary for the modern society.

Keywords: parenting, moral values, moral culture, educational process at institute.

Кризисные явления российской действительности последних лет изменили приоритеты наших граждан, сместив нравственность с приоритетных позиций на второстепенные. Поэтому очевидно, что сегодня профессиональная деятельность учителей и педагогов требует существенных изменений в их духовно-нравственном облике. Неопределенность положения, присущая студенчеству во все времена, сегодня многократно усиливается из-за необходимости преодолевать различные материальные, социальные, житейские препятствия. Психику будущих специалистов травмируют многообразные затруднения: отсутствие надежных учебных умений и навыков, неспособность самостоятельно преодолевать трудности интел-

лектуального характера, скептическое отношение к соблюдению этикета общения и поведения, переживание психологического дискомфорта в условиях социального расслоения студенческого общества на “богатых”, “бедных”, “новых русских”, “новых осетин” и т.д. Эти причины лежат в основе нравственной неустойчивости значительного числа современной студенческой молодежи. Следствиями этого становятся инертное отношение к овладению будущей профессии, к расширению собственного кругозора, повышению культурного уровня, чувство социально-психологической усталости, суицидальные томления, погоня за ложной романтикой самореализации, девиантное поведение и т.д.

Особенно опасно для становления личности студента ощущение им нестабильности собственного сегодняшнего и завтрашнего социально-профессионального положения. Будет ли он после завершения обучения в вузе востребован обществом, сможет ли благополучно трудоустроиться? (Причем, уровень потребностей у современных молодых людей достаточно высок). Эта и многие другие социально-профессиональные проблемы усиливают у современной молодежи своеобразный групповой навык отрицания общечеловеческих моральных ценностей, духовно-нравственных традиций, норм этикетной (поведенческой) культуры. Усиливается угроза развития иждивенческой психологии, которая никак не вписывается в содержание понятия “нравственная культура”. Растет число молодых людей, ориентирующихся не на любимую профессию, а на разного рода временные работы. Как показывают наблюдения, мотивом для выбора такого образа жизни является то обстоятельство, что труд для многих современных молодых людей не входит в число базовых нравственных ценностей. Отсутствие у значительной части студентов вуза трудолюбия, чувства долга перед родителями и преподавателями, активной гражданской позиции во многом можно считать следствием утраты веры в традиционные социальные и моральные ценности.

Уровень развития современного общества предъявляет новые высокие требования к образованию в высшей педагогической школе, опираясь на модернизацию образования, его содержательное и структурное обновление, осуществление которого связано и протекает в соответствии с новыми требованиями экономического развития и присоединения России к Болонскому процессу [3; 4].

Учитель-это профессия, которая требует особых духовно-нравственных качеств. Формирование требуемой нравственной культуры лежит в основе воспитательной деятельности подготовки специалистов в педагогическом вузе.

Высшее педагогическое образование стремится к достижению трех взаимообусловленных целей: дать выпускнику вуза знания, умения и навыки на современном научном уровне по важнейшим разделам педагогики: научить постоянному пополнению

знаний, совершенствованию по избранной специальности, навыкам самообразования: создать условия для развития инициативной, творческой всесторонне развитой личности и именно личности учителя.

Для достижения этих целей обучение и воспитание должны представлять органический процесс целенаправленного формирования личности, результаты которого проявляются в единстве демократически-гуманистических, трудовых и культурно-нравственных позиций будущего специалиста. В связи с этим, безусловно, актуальной является необходимость качественной постановки воспитательного процесса в педагогических вузах.

Современный вуз любой категории добивается успеха в формировании у молодежи нравственной культуры тогда, когда делает акцент на стабильные этические категории. Очень важно, чтобы студент воспринимал этику как науку о морали, а мораль – как одну из форм общественного сознания, среди которых еще есть философия, религия, искусство, наука, политика и право.

В качестве основных аспектов нравственной культуры будущих учителей выступают: уровень нравственных знаний и убежденности в необходимости выполнения норм морали: сформированность нравственных качеств личности, высокая степень овладения умениями и навыками соответствующего поведения в различных жизненных ситуациях: потребность и способность руководствоваться в своих отношениях и деятельности нравственными принципами и нормами.

Проведенный анализ проблем формирования нравственной культуры и опыт работы на факультете физического воспитания Северо-Осетинского государственного педагогического института показали, что воспитательную работу по нравственному воспитанию можно оценить как достаточно сложную, что связано с поиском новых ориентиров в обучении и воспитании, а также с тем, что общество переживает всесторонне нравственный кризис.

Для определения и уточнения цели и задач работы по формированию нравственной культуры у будущих учителей физической культуры было проведено анкетирование студентов 1 и 2 курсов, которое позволило определить мотивы, причины, влияющие на

выбор будущей профессии, степень осознания значимости выбираемой профессии, отношения студентов к ним.

Студентам были заданы следующие вопросы: «Считаете ли вы, что учитель должен быть высоконравственной личностью? «Считаете ли вы, что вам необходимо повысить свой уровень нравственной культуры?»

На первый вопрос положительно ответили 65% студентов, 30 % ответили, что учитель не должен нравственно отличаться от других людей. Они не желают, чтобы общество предъявляло к ним повышенные нравственные требования. На второй вопрос положительно ответили 74 % опрошиваемых. Это свидетельствует о том, что большинство студентов осознают. Что их собственный уровень нравственной культуры недостаточный, и что нравственность должна являться мотивирующей основой, на которой выстраивается учительская деятельность.

Таким образом, перед преподавателями педагогического вуза стоит важная задача воспитания не только компетентного специалиста, но и духовно развитой личности

с устойчивыми моральными взглядами и убеждениями. Современному обществу нужен учитель-специалист, который в своей деятельности будет сочетать профессиональные и нравственные составляющие своей личности. Стержнем такого подхода должен быть духовно-нравственный компонент воспитания студента, будущего учителя. А для этого требуется определенная система подходов воспитания духовно-нравственной культуры.

Библиографический список

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Новая Высшая школа. – 1992. – 72 с.
2. Карнаухова Н. А. К вопросу о воспитательной работе в вузе.: тез. докл. Всеросс. научно-практ. конф. – М.: МПГУ, 2000. – С.123–129.
3. Ромм Т. А. Социальность современного образования // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 1. – № 1. – С. 80–87.
4. Томина Н. М. Компетентностная модель подготовки специалиста для УИС: науч.-метод. разработка. – Рязань: Акад. права и упр, 2006. – Ч.1. – 60 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.0+371+004.5

Власова Наталья Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий. ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», vlnataly2007@yandex.ru, Екатеринбург

Чернякова Татьяна Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий. ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», cherntv@yandex.ru, Екатеринбург

Прокубовская Алла Олеговна

Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой информационных технологий. ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», proku.alla@gmail.com, Екатеринбург

ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНТЕРФЕЙСОВ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Аннотация. При проектировании интерфейсов информационно-образовательных сред активно используются различные области знания, такие как инженерная психология, когнетика, эргономика, таксономия, системотехника. Из науки когнетики рассмотрены такие принципы, как локус и фокус внимания, интерференция, ментальная модель поведения и другие, играющие важную роль при разработке интерфейсов. Приводятся несколько практических рекомендаций для проектирования интерфейсов образовательных порталов.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, образовательный портал, интерфейс, проектирование, восприятие.

Vlasova Natalya Sergeevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the faculty of information technologies. Russian state vocational-pedagogical university, vlnataly2007@yandex. ru, Ekaterinburg.

Chernyakova Tatyana Victorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the faculty of information technologies. Russian state vocational-pedagogical university, cherntv@yandex. ru, Ekaterinburg.

Prokubovskaya Alla Olegovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, The manager by faculty of information technologies. Russian state vocational-pedagogical university, proku. alla@gmail.com, Ekaterinburg.

THE APPROACHES TO DESIGNING INTERFACES OF INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Abstract. At designing interfaces of informational educational environments the various areas of knowledge, such as engineering psychology, kognetics, ergonomics, taxonomics, system engineering are actively used. From a science kognetics such principles, as locus and focus of attention, interferetion, mental model of behaviour and others, playing the important role are considered by development of interfaces. Some practical recommendations for designing interfaces educational sites are resulted.

Keywords: informational educational environment, educational site, interface, designing, perception.

Современные информационно-образовательные среды (ИОС) можно определить как программно-телекоммуникационные среды, основанные на использовании компьютерной техники и реализующие качественное информационное обеспечение участников образовательного процесса, администрацию учебного заведения и общественность. Компоненты ИОС должны соответствовать учебной, внеучебной, научно-исследовательской деятельности, измерению, контролю и оценке результатов обучения, деятельности по управлению учебным заведением. Подобная среда должна обладать максимальной вариативностью, обеспечивающей дифференциацию всех возможных пользователей.

При проектировании информационно-образовательной среды учебного заведения решаются вопросы педагогического web-дизайна. Данной теме посвящены работы В. В. Лаптева, Н. И. Рыжовой, Д. А. Шуклина, в которых педагогический web-дизайн определяется, как совокупность «двух технологий: технологий педагогического проектирования, направленной на построение методической теории для конкретной предметной области, и технологий web-дизайна, направленных на компьютерную реализацию этой методической теории для Internet-пространства» [5, с. 108].

Web-дизайнеры играют важную роль в современном web-конструировании, в оптимизации системы «человек и машина». Качество сайта оказывает определенное психологическое воздействие на пользователя, на то, как он воспринимает информацию и применяет инструментарий web-среды. Поэтому для web-дизайнера важнее, чем для других специалистов, правильное понимание и применение принципов эргономики, когнетики, инженерной психологии, системотехники, таксономии, инжиниринга и др.

Эргономика дает очень важное понятие для web-дизайна – юзабилити (от англ. «usability» – «возможность использования»). При разработке интерфейсов термином «юзабилити» обозначают логичность, простоту в расположении элементов на странице, т. е. общую концепцию удобства их использования. Разница между эргономичностью и юзабилити в том, что эргономичность определяет минимум физических усилий при использовании предмета, а

юзабилити – суммарный уровень удобства, степень интеллектуального усилия для достижения положительно результата. Именно поэтому, говоря о бытовой технике и иных подручных предметах, чаще используют понятие «эргономичность», тогда как «юзабилити» описывает понятность элементов управления, количество и необходимость функций. Юзабилити означает не только улучшенную иерархию сайта или улучшенное визуальное руководство, но и контакт с потенциальным пользователем посредством профессионального, грамотного дизайна.

Не смотря на сложность современных информационно-коммуникационных технологий, в вопросе взаимодействия «человек-машина», технологическая составляющая наиболее прозрачна и понятна, чем человеческая как более сложная и изменчивая. Тем не менее, многие факторы поведения пользователя при работе с системой или технологией относятся к универсальным психологическим принципам. Эти принципы имеют непосредственное отношение к основам разработки любого интерфейса. Из науки когнетики (Б. Баарс, Д. Норман) рассмотрим некоторые важные особенности человека.

Локус и фокус внимания. Как показывают психологические исследования из всех явлений и объектов окружающего мира, которые мы видим, слышим и ощущаем на данный момент времени, мы можем сконцентрироваться только на одном. Каким бы ни было явление, элемент, деталь, штрих, оно становится локусом внимания. Причем локусом не только активного внимания, но и пассивного восприятия потока поступающей информации. Человек может целенаправленно сфокусировать внимание на каком-либо локусе. При проектировании интерфейса следует учитывать, что объект являющийся предполагаемым фокусом, может находиться или не находиться в локусе внимания пользователя на данный момент времени.

Автоматизм и навык. Любая повторяющаяся последовательность действий человека, становится в течение некоторого времени автоматичной. Набор действий, составляющих последовательность, «сокращается» до одного действия. При выполнении некоторой короткой последовательности действий, требующей не более 1 или 2 секунд времени, человек не может остановиться, и проделает

все действия вплоть до завершения последовательности. Если деятельность занимает больше нескольких секунд, то ее нельзя прервать, если она не стала локусом внимания.

Интерференция. Когда выполняются одновременно две задачи, ни одна из которых не является автоматичной, эффективность выполнения каждой из них снижается в результате конкуренции за область внимания. Этот феномен психологи называют интерференцией. Чем более предсказуемой, автоматичной и бессознательной становится задача, тем больше становится эффективность ее выполнения одновременно с другими задачами, и, тем менее, она конкурирует с ними.

Ментальная модель поведения, метафора, аффорданс и стандарт. Предшествующие знания и опыт формируют в деятельности человека ментальные модели, с помощью которых он познает и воспринимает окружающую среду, новые ситуации и явления. Модели определяют реакции человека в новых обстоятельствах и позволяют выбрать линию поведения наиболее экономичным способом, с точки зрения расходования когнитивных усилий. Чтобы пользователя научить работать с системой или технологией, необходимо разработчику интерфейса построить ментальную модель этой системы или технологии. Единственным критерием полезности модели является ее прогностическая сила – способность предвидения поведения пользователя в условиях новых реальных объектов. Для того чтобы пользователь быстро научился, адаптировался и комфортно работал с системой или технологией, разработчик должен спроектировать возможные ментальные модели работы системы. Одним из лучших способов добиться этого является применение метафоры.

Простым примером метафоры в интерфейсе является устройство программ для проигрывания звуков на компьютере с исторически традиционными обозначениями кнопок «Воспроизведение», «Пауза», «Назад», «Вперед». Такие кнопки присутствуют на многих устройствах проигрывания и окружают современного человека с рождения: видеомэгнитофон, mp3-плеер, DVD-проигрыватель и др. Соответственно, при проектировании программных продуктов с аналогичными функциональными возможностями разумно скопировать существую-

щую систему обозначений.

Другой составляющей понятности является нечто, по-английски называемое *affordance* («аффорданс»). В современном значении этого термина аффордансом называется ситуация, при котором объект показывает субъекту способ своего использования своими неотъемлемыми свойствами. Например, надпись «На себя» на двери не является аффордансом, а облик двери, который подсказывает человеку, что она открывается на себя, несет в себе аффорданс. Польза аффорданса заключается в том, что он позволяет пользователям обходиться без какого-либо предварительного обучения, благодаря этому аффорданс является самым эффективным и надежным средством обеспечения понятности. Наиболее значительны четыре способа передачи аффорданса. Первый, маппинг, или повторение конфигурации объектов конфигурацией элементов управления. Второй, видимая принадлежность управляющих элементов объекту. Третий, визуальное совпадение аффордансов экранных объектов с такими же аффордансами объектов реального мира. Четвертый, изменение свойств объекта при подведении к нему курсора (аналог тактильного исследования). В целом, создание аффордансов является наиболее сложной задачей, стоящей перед графическим дизайнером, работающим над интерфейсом.

Одной из задач при разработке web-интерфейса информационно-образовательного портала является подбор соответствия цветовой палитры кругу задач, который должен решать данный web-сайт. Восприятие сайта через его цветовую палитру рассматривается в ряде работ отечественных исследователей: Д. Кирсанова, А. Лебедева, Р. Воронежского и др. Среди зарубежных работ данной тематики наиболее значимыми являются труды следующих авторов: Д. Д. Гарретта, К. Клонингер, С. Круга, П. Морвиля, Я. Нильсена и др.

Основные рекомендации для проектирования интерфейсов и элементов дизайна должны соответствовать положениям национального стандарта Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 14915-1-2010 «Эргономика мультимедийных пользовательских интерфейсов», в котором рассматриваются пользовательские интерфейсы, включающие,

объединяющие и согласовывающие применение различных форм представления информации [6].

Проанализировав работы ведущих ученых и исследователей, мы сформулировали несколько рекомендаций, соблюдение которых, на наш взгляд, будет способствовать лучшему восприятию информации на образовательном портале.

Визуальная иерархия. Интерфейс ИОС должен обеспечивать целостность восприятия с целью сокращения излишних «блужданий» взгляда пользователей и конструирование на этой основе целостной системы компоновки элементов интерфейса и их визуальной иерархии, которая имеет следующие черты:

- *чем важнее элемент, тем более он заметен на странице.* Это достигается использованием более крупных шрифтов для заголовков, выделением цветом, окружением пустым пространством, а также комбинацией перечисленных способов;

- *элементы, имеющие одно логическое значение, должны быть связаны и визуально.* Равнозначность элементов (группа ссылок, пункты списка, пункты меню и др.) можно показать применением одного стиля, группировкой под одним заголовком, размещением на отдельной области, имеющей цветовой фон;

- *элементы должны образовывать вложения, если являются частями друг друга.* Например, при организации списков литературы по отдельным темам список книг смещается относительно названия темы, образуя отступ (ступеньку), или размещением информации под одним заголовком таким образом, когда интуитивно понятно, что они

относятся именно к этому заголовку.

Хорошо организованная визуальная иерархия помогает воспринимать всю веб-страницу целиком и экономит силы для поиска интересующей пользователя информации. При проектировании визуальных иерархий актуальным является использование мнемосхем (см. рис.). Взаимосвязанное графическое изображение сложной системы управления контентом сайта позволит пользователю получить более ясное представление о возможностях системы, ее функционале и направлениях потоков информации, чем обычная совокупность команд меню и кнопок. Создание наиболее эффективных с точки зрения восприятия динамических и статистических мнемосхем требует значительных усилий и затрат времени на проектирование интерфейса системы управления контентом сайта.

Традиционные web-условности на веб-сайте подразумевают использование элементов, которые общеприняты и не требуют дополнительных объяснений. Например, щелчок мышью по пиктограмме с изображением домика возвращает пользователя на главную страницу сайта. Это известно всем и поэтому совершенно не обязательно делать под пиктограммой подпись «На главную». Часто дизайнеры считают, что они должны изобретать что-то новое (для этого их и принимают на работу), и пренебрегают использованием традиционных web-условностей, что может вызвать у пользователя недоумение, когда он не находит на веб-странице привычных ему элементов.

Четко выраженные области. Для обозначения различных функциональных подсистем веб-страницы образовательного пор-

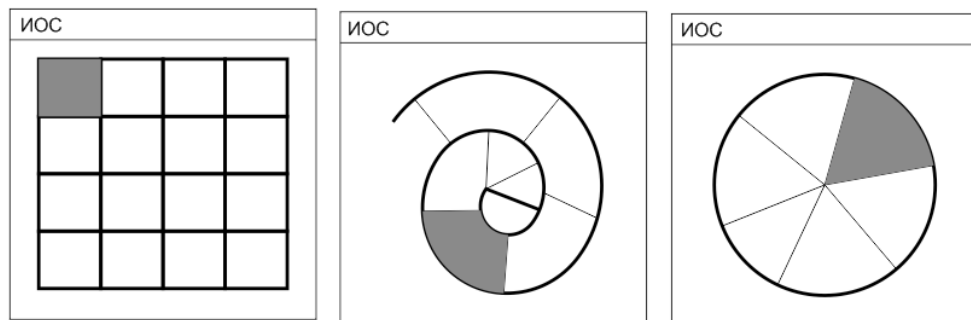


Рисунок – Примеры мнемосхем, используемых при проектировании визуальных иерархий

тала или для особого выделения наиболее важных элементов очень удобно цветовое кодирование. Значительный эффект дает использование цветовых зон для привлечения внимания пользователя к важным элементам интерфейса, особенно когда ему необходимо быстро реагировать на поступающую информацию, что важно для ИОС, как средства общения между участниками образовательного процесса.

Следует отметить, что фон может вызывать раздражение у зрителя, любой фоновый рисунок повышает утомляемость глаз и снижает восприятие материала, поэтому не рекомендуется применять фон, отличный от белого, к текстовым областям. Целесообразно использовать контрастный фон для подсвечивания заголовков или пунктов меню. Не допустимы следующие сочетания шрифта и фона: синий или черный цвет шрифта на красном фоне, синий шрифт на зеленом фоне, красный или черный шрифт на синем фоне и другие сочетания, когда текст не различим или различим с ошибкой. Шрифт не обязательно должен быть черным, главное, чтобы контраст с фоном был достаточным для комфортного, неустомительного чтения. Такой контраст обеспечивается различной яркостью цветов, так как «разница только в тоне или насыщенности не позволит сознанию различать текст и фон с достаточным автоматизмом, а для текста небольшого кегля его тональная окраска или степень насыщенности вообще с трудом различимы (кроме того, эти параметры цвета теряются на черно-белых устройствах вывода)» [2, с. 1].

Выделение гиперссылок. Переходы на другие разделы портала должны быть обозначены таким образом, чтобы пользователь даже не сомневался в том, является ли данный фрагмент гиперссылкой или нет. Среди web-дизайнеров существуют негласные правила при оформлении гиперссылок, например, использование размера шрифта и цветов по умолчанию браузера считается примитивным и чаще всего для гиперссылок применяются другие цвета. В настоящее время профессиональные разработчики web-сайтов рекомендуют оформлять гиперссылки синим цветом с подчеркиванием и красным цветом с подчеркиванием при наведении мыши. Такие ссылки хорошо различимы в тексте и достаточно контрастны,

чтобы обеспечить читабельность, сохраняют контраст с черным цветом в серой гамме. Это важно для людей, которые плохо различают цвета. Следует помнить, что с увеличением количества ссылок (например, список из 15–20 ссылок) подчеркивание теряет свои преимущества и начинает создавать визуальный шум.

На основе анализа опыта профессиональных web-дизайнеров, сформулируем несколько рекомендаций по оформлению гиперссылок [7]:

1. текстовые гиперссылки должны хорошо выделяться на фоне остального текста;
2. наведение мышки на ссылку должно вызывать эффект подсветки;
3. текст ссылки должен быть, по возможности коротким, но достаточно длинным, чтобы четко описать, куда попадет пользователь и что он там увидит;
4. гиперссылки на различные документы должны четко различаться;
5. гиперссылки, вызывающие неожиданные для пользователя действия, должны об этом предупреждать, например, ссылки на файлы с указанием размера файла в килобайтах, ссылки, открывающие или закрывающие окна и др.

Мы считаем, что в данном случае не может быть строгих правил, все зависит от дизайна сайта в целом и от фирменных цветов, но для того, чтобы пользователь не путал гиперссылки с другим текстом, им необходимо задать уникальный стиль, который не должен применяться ни к каким другим текстовым элементам.

Уменьшение визуального шума способствует легкости восприятия web-страниц. Множество ярких выделений, излишнее использование яркой линейной графики, дублирование графических пиктограмм подписью и др. в совокупности отвлекают от содержания, требуют дополнительной концентрации внимания, чтобы отделить второстепенное от главного, что при длительной работе с сайтом вызывают более раннюю утомляемость и осязаемое раздражение.

Цветовое решение в целом может оказывать сильное влияние на эмоциональное состояние пользователя, поэтому оно не должно быть раздражающим и едким, а наоборот, – легким и не напрягающим глаза. Не стоит возлагать на цвет функцию основ-

ного носителя информации – web-страница должна оставаться читабельной и в черно-белом варианте (например, при распечатке). Окончательный вариант дизайна сайта необходимо просмотреть в «серой шкале», которая сохраняет одну из трех составляющих исходного цвета – его яркость. Если цветовое решение сделано верно, то в монохромном варианте все элементы web-страницы сохраняют соответствующую им информативность.

Цвету уделяется значительное внимание при создании оптимальных условий труда и отдыха человека. Для разработчиков, учитывающих требования инженерной психологии, особый интерес представляют следующие аспекты проблемы цвета: цвет как фактор безопасности, цвет как средство улучшения видимости, цвет как гигиенический фактор и цвет как фактор, влияющий на общее психическое состояние человека [1].

В заключение отметим, что восприятие цвета всегда останется субъективным – у людей разные не только любимые цвета, но и ощущения, которые они вызывают. Тем не менее, при разработке дизайна информационно-образовательного портала стоит придерживаться универсальных правил. Это не даст гарантии, что цветовое решение будет нравиться всем, но позволит избежать распространенных ошибок и придаст дизайну сайта профессионализм.

Библиографический список

1. Вулсон У., Коновер Д. Справочник по инженерной психологии для инженеров и художников-конструкторов. – М.: Изд-во «Мир», 1968. – 518с.
2. Кирсанов, Д. Веб-дизайн: книга Дмитрия Кирсанова. – СПб.: Символ-Плюс, 2009. – 368 с.
3. Круг С. Веб-дизайн: книга Стива Круга или «не заставляйте меня думать!». – СПб: Символ-Плюс, 2001. – 200 с.
4. Кузнецова Н. С. Веб-дизайн как инструмент моделирования виртуального пространства современной культуры дис. ... канд. культуролог. наук. – Саранск, 2010 – 171с. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/veb-dizain-kak-instrument-modelirovaniya-virtualnogo-prostranstva-sovremennoi-kultury>: (дата обращения: 14.12.2012)
5. Лаптев В. В, Рыжова Н. И, Шуклин Д. А. Концепция подготовки специалиста в области педагогического Web-дизайна. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.ito.su/main.php?pid=26&fid=4040&PHPSESSID=kr9bs13ivujrboj9ben179o5g2> (дата обращения: 14.12.2012)
6. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 14915-1-2010 «Эргономика мультимедийных пользовательских интерфейсов» [Электронный ресурс] Режим доступа: <docs.pravo.ru/document/view/26510628/> (дата обращения: 14. 12. 2012).
7. *Design For Masters* [Электронный ресурс] – Режим доступа URL: <http://designformasters.info/posts/clear-hyperlinks/> (дата обращения: 14.12.2012)

Стрекалова Наталья Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Самарского государственного университета, snb_05@mail.ru, г. Самара

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: Активно внедряемые в высшее профессиональное образование информационно-коммуникационные технологии выступают одновременно и как область профессиональных знаний, и как базовые технологии учебного процесса, и как инструмент трансформации образования. Однако вопрос эффективности их использования в учебном процессе до сих пор остается открытым, что требует дальнейших педагогических исследований.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, эффективность информационно-коммуникационных технологий, самостоятельная работа студентов.

Strekalova Natalya Borisovna

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of department of theory and methodology of professional education Samara State University, snb_05@mail.ru, Samara

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Annotation: Actively introduced in higher professional education information and communication technologies act as both the area of expertise, and how the underlying technologies of the educational process and as a tool for transformation of education. However, the question of their effectiveness in the learning process is still open, which requires further educational research.

Keywords: information and communication technologies, the effectiveness of information and communication technologies, self-dependent work of students.

В соответствии с Федеральной программой развития образования на 2011–2015 гг. выполнении всех мероприятий по развитию образования установлено приоритетное значение современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий [5]. Актуальность использования информационно-коммуникационных технологий в системе высшего профессионального образования обусловлена рядом объективных причин.

Во-первых, ориентацией профессионального образования на подготовку специалистов, способных к успешной профессиональной деятельности в условиях глобальной информатизации общества. В данном случае информационно-коммуникационные технологии выступают в качестве осваиваемой области профессиональных знаний.

Во-вторых, способностью данных технологий поддерживать практически все

виды деятельности любого образовательного учреждения: организация, управление и мониторинг учебного процесса; автоматизированное обучение и его информационно-методическое сопровождение; обеспечение доступа к глобальным информационным ресурсам; предоставление современных технологий обработки информации; дистанционное взаимодействие участников образовательного процесса. В этой ситуации информационно-коммуникационные технологии можно рассматривать как базовые технологии образования, требующие наличия информационной культуры у профессорско-преподавательского состава и студентов.

В результате широкого внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс в высшем образовании получили развитие следующие тенденции: актуализация непрерывного профессионального образования как условия успеш-

ной трудовой деятельности; развитие технологий дистантного обучения и единого образовательного пространства как основных средств непрерывного образования; возрастание значимости самостоятельных работ студентов как способа развития самоорганизации личности и условия дальнейшего самообразования. Здесь уже информационно-коммуникационные технологии выступают инструментом трансформации высшего профессионального образования.

Вместе с тем, до сих пор остается открытым вопрос эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. С одной стороны, анализ научных статей и большой накопленный педагогический опыт в этой области позволяет сделать вывод, что педагогическое сообщество в целом положительно оценивает возможности данных технологий для образования. Констатируется факт, что информационно-коммуникационные технологии создают условия для полноценной реализации традиционных дидактических принципов, выступают мощным средством педагогической и информационной поддержки студента и инструментом, раскрывающим его личностный потенциал [4], обеспечивают персонификацию образовательного процесса, способствуют более успешному достижению познавательных и профессионально-ориентированных целей [6], приводят к росту академической и научной мобильности выпускников и их конкурентоспособности на рынке труда [8].

Однако все чаще высказываются мнения, что использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе не всегда приводит к улучшению качества обучения, а в определенных ситуациях может даже иметь негативные последствия [1; 2; 3; 7]. Анализ и обобщение этих высказываний позволили нам сформулировать их в следующих тезисах:

- ограничение каналов восприятия информации и сокращение живого человеческого общения между студентом и преподавателем лишает студента психологической адаптации восприятия учебного материала, многозначности объяснений и индивидуального подхода;
- диапазон приобретаемых учебных навыков сужается в пользу технических уме-

ний, сокращая навыки анализа, диалогического общения и взаимодействия, упуская возможность формирования мышления студентов, затрудняя процесс систематизации их знаний;

- чрезмерное увлечение интернет-ресурсами в учебном процессе приводит к усилению информационного давления на личность, к психологической информационной зависимости и десоциализации личности;
- превышение оптимальной информационной емкости учебного материала неизбежно приводит к дезориентации студента в учебном материале и к снижению качества его усвоения.

Таким образом, выявлено противоречие: увеличивая эффективность учебного процесса по одним аспектам (информационная поддержка, автоматизированное обучение, модульность, персонификация и др.), информационно-коммуникационные технологии снижают его эффективность по другим аспектам. Разрешение этого противоречия потребовало проведения пилотажных исследований, способных дать ответы на вопросы: какие виды используемых в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий наиболее популярны среди педагогов и студентов? какие из них наиболее эффективны для учебного процесса и при каких условиях использования? какие требования должны предъявляться к электронным образовательным ресурсам, чтобы они были более полезными для учебного процесса? какие отрицательные последствия использования информационно-коммуникационных технологий возможны в учебном процессе?

Пилотажные исследования проводились в Тольяттинской академии управления (ТАУ), опыт информатизации которой составляет более 10 лет: в период с 1998 по 2003 год в ней были разработаны и внедрены в учебный процесс информационная система управления учебным процессом и тестотренинговая система. В исследовании принимали участие преподаватели и студенты 1, 2 и 5 курсов обучения. Выборка составила более 70 студентов разных направлений обучения и 30 преподавателей (информатики, филологи, культурологи, иностранцы). Под информационно-коммуникационными технологиями в исследовании понимались: персональные компьютеры с набором об-

учающих и/или тестирующих программ; мультимедийный проектор с интерактивной доской; мультимедийная презентация; открытые учебные веб-курсы.

Анализ полученных результатов показал, что в ТАУ информационно-коммуникационные технологии используются практически на всех или почти на всех курсах и дисциплинах (такой вариант ответа выбрало 88% студентов и 100% преподавателей). Абсолютно все студенты относятся к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе положительно, из них 44% отметили, что их использование в учебном процессе – это норма. Таким образом, подтверждается высокий уровень информатизации исследуемого учебного заведения.

Самой популярной формой использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе у профессорско-преподавательского состава (см. рис. 1) является презентация (55% используют постоянно, 45% – по мере необходимости) и специализированные программы (53% – постоянно, 15% – по мере необходимости). Использование открытых учебных веб-курсов происходит крайне редко (менее 10% опрошенных преподавателей). На наш взгляд, такая ситуация возможно складывается из-за того, что презентация является наиболее доступной и освоенной технологией для преподавателей, в то время как использование дистантных форм проведения учебного процесса требует не только высоко уровня

информатизации учебного заведения, но и повышения квалификации преподавателей в этой области.

Одновременно практически все преподаватели (95%) отмечают высокую эффективность презентации для учебного процесса за счет наглядности изучаемых материалов и, как результат, более глубокое усвоение учебного материала студентами. Эффективность презентации в этом аспекте подтвердили 56% опрошенных студентов, остальные же относятся к презентации как к возможности отдохнуть и расслабиться во время занятия, позаниматься своими делами. Таким образом, в ходе исследования была выявлена задача поиска особых педагогических приемов и методов использования презентаций на занятиях в целях более глубокого вовлечения студентов в этот процесс, выявления условий, соблюдение которых позволит сделать презентацию более эффективной.

Несмотря на то, что эффективность презентации подтвердили 56% опрошенных студентов, большинство студентов (88%) все-таки отметило, что для них наиболее эффективный способ освоения учебного материала – его обсуждение с преподавателем в режиме диалога (в анкете студенты могли выбрать несколько эффективных способов освоения учебного материала). Таким образом, информатизация учебного процесса не уменьшает значимости живого общения студента с преподавателем в рамках учебного процесса. Такие способы освоения нового материала как самостоятельное изучение

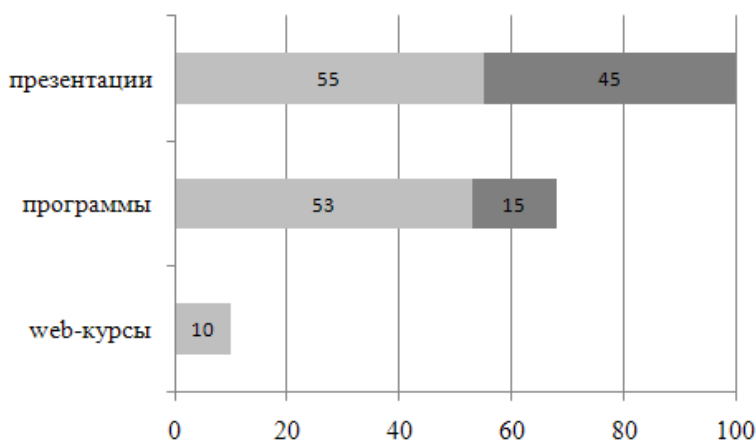


Рисунок 1 – Частота использования различных видов информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе

с помощью специализированной программы или по учебной литературе выбрало небольшое количество студентов (25% и 12%, соответственно). Возможно, самостоятельные формы изучения материала для студентов не привлекательны из-за их трудоемкости, а также низкой мотивации студентов к выполнению самостоятельной работы.

По мнению преподавателей наиболее эффективно использование информационно-коммуникационных технологий (см. рис. 2) во время закрепления знаний (9 баллов по 10-ти бальной шкале), объяснения нового материала (7,5 баллов) и проведения контрольных тестов (7,5 баллов). Использование информационно-коммуникационных технологий для выполнения домашних/самостоятельных работ преподаватели считают менее эффективным (3,2 балла). Опрос студентов подтвердил высокую популярность электронных тестов в студенческой среде – 100% студентов предпочитают сдавать тесты на компьютере, а не в письменном виде, что можно объяснить, на наш взгляд, наличием в тестах механизма мгновенной обратной связи, что сокращает время ожидания результата и снижает психологические нагрузки. Однако, большое количество студентов (75%) предпочитает работать с опубликованными учебными материалами, а не их электронными версиями.

В качестве условий, влияющих на эффективность использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, подавляющее большинство опро-

шенных отметило качественную подготовку изучаемого материала (70% преподавателей и 81% студентов) и уровень информационной культуры преподавателя (70% и 56%, соответственно). По другим условиям мнения разделились: преподавателей больше волнует качество работы оборудования и сложность изучаемого материала (55%), а студентов – время использования информационных технологий, в начале или конце занятия (38%). Таким образом, подтверждается значимость психолого-педагогических условий использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе и необходимость включения в информационную культуру преподавателя соответствующих знаний.

Наличие отрицательных последствий использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе подтверждают половина опрошенных преподавателей (52%), но характер последствий называется разный: нарушение орфографии русского языка, снижение способности работать с текстами и печатными изданиями (26%), влияние на здоровье, зрение и общее состояние студентов (21%), снижение живого контакта (10%), «придание забвению» эффективных традиционных форм обучения (10%). Однако сами студенты оценивают отрицательные последствия для своего организма более радикально: от работы на ПК во время занятий и большого объема учебной информации устают 38% опрошенных; каждый второй устает иногда, в зависимости от

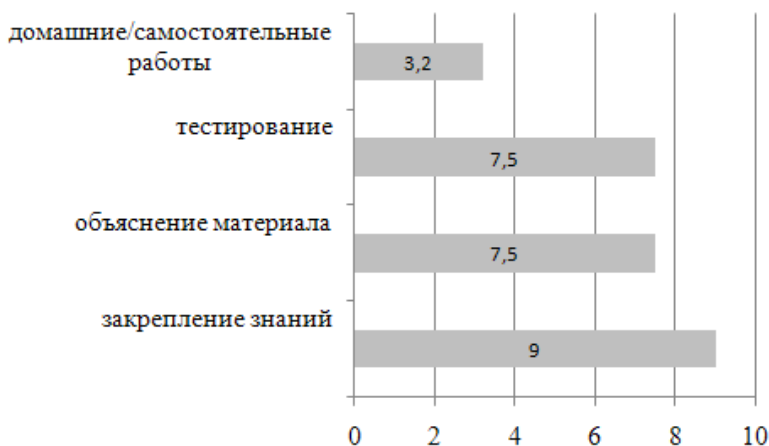


Рисунок 2 – Оценка эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в разных видах учебных работ

длительности работы (50%). При этом реакция на такую усталость может быть разной: хочется отвлечься и заняться другими делами (87%), трудно логически мыслить и выполнять задания (50%), появляется головная боль или боль в глазах (37%), повышается раздражительность, агрессия (25%). Интересно отметить, что даже те студенты, которые отметили, что не устают от работы на ПК, выделили те или иные формы усталости. Таким образом, подтверждается наличие проблемы отрицательного воздействия информационно-коммуникационных технологий на организм человека и в какой-то мере на образовательный процесс.

Итак, в результате проведения пилотажных исследований были получены следующие результаты: наиболее популярными видами информационно-коммуникационных технологий для учебного процесса среди преподавателей является мультимедийная презентация и специальное программное обеспечение; наиболее эффективны информационно-коммуникационные технологии в таких видах учебных работ как закрепление знаний, изучение нового материала, проведение тестирования; условиями эффективного использования данных технологий в учебном процессе являются качественная подготовка электронных материалов, уровень информационной культуры преподавателя, качество работы оборудования; использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе может иметь негативные последствия как для здоровья, так и для образовательного процесса.

Сравнительный анализ результатов анкетирования преподавателей и студентов позволил выявить ряд проблем и наметить пути дальнейшего исследования, результаты которого позволят повысить эффективность использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе и качество высшего образования в целом. Направлениями дальнейшего исследования являются: выявление психолого-педагогических условий эффективного использования информационно-коммуникационных техно-

логий в учебном процессе с учетом проблем негативного воздействия информационно-коммуникационных технологий на качество учебного процесса и здоровье студентов; определение способов развития механизмов самоорганизации студентов и повышения мотивации к выполнению самостоятельных работ, в том числе средствами информационно-коммуникационных технологий; поиск эффективных средств управления самостоятельными работами студентов в условиях единого образовательного пространства и лавинообразных информационных потоков.

Библиографический список

1. Воевода Е. В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 110–114.
2. Колесникова И. А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 12–23.
3. Костяев А. Е. Дидактические основы использования технических средств обучения в учебном процессе школы // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – С. 147–151.
4. Мотунова Л. Н. Информационные технологии как средство педагогической поддержки студентов // Высшее образование в России. – 2010. – № 8-9. – С. 151–155.
5. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы: распоряжение Правительства РФ от 07.02. 011 N 163-р // Собрание законодательства РФ. – 28. 02. 2011. – №9, ст. 1255. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.base.consultant.ru/Начать_работу/cgi/online.cgi?req=doc... (дата обращения 5.01.2013).
6. Сазонова З. С, Матвеева Е. В. Информационно-образовательное пространство новой педагогики // Высшее образование в России. – 2011. – №2. – С. 103–108.
7. Смушкевич Л. Н., Черепанова М. Н., Мочалина Т. Я. Влияние компьютерных технологий на современное образовательное пространство // Информационные технологии в образовании и науке: материалы Международной научно-практической конференции ИТО-Самара-2011. – Самара, М.: Самарский филиал МГПУ, 2011. – С. 166–169.

УДК 159.928+373.3/.5+37.0

Марчук Елена Григорьевна

Аспирант кафедры педагогики; факультета педагогики начального и специального образования ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, melena.saratov@mail.ru, Саратов

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования формирования интеллектуальной компетентности старшеклассников в образовательном процессе. Установлено, что формирование интеллектуальной компетентности учащихся зависит от последовательного соблюдения разработанных нами этапов.

Ключевые слова: интеллектуальная компетентность, интеллектуальные задания, интеллектуальная деятельность.

Marchuk Elena Grigoryevna

Post-graduate student of the department of pedagogics of the faculty of pedagogics, initial and vocational education at the Saratov state university, named after N. G. Chernyshevsky's names, melena.saratov@mail.ru, Saratov.

STAGES OF FORMATION OF SCHOOLBOYS' INTELLECTUAL COMPETENCE IN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The results of an experimental research of process of formation of schoolboys' intellectual competence in educational process are presented. It is established that formation of intellectual competence of pupils depends on consecutive observance of the stages developed by us.

Keywords: intellectual competence, intellectual tasks, intellectual activity.

Одним из наиболее активно развивающихся направлений теории и практики образования является направление, разрабатывающее идею непрерывного образования, предполагающего становление и формирование компетентностей.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что позиция И. А. Зимней [1, с. 34–42], авторов «Стратегии модернизации содержания общего образования» [3, с. 56], А.В. Хуторского [4, с. 55–61] и других [2, с. 186–190] в отношении классификации ключевых компетентностей сходится в отношении ценностно-смысловой, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной компетентностей. Интеллектуальная компетентность как особый вид компетентности выделяет И. А. Зимняя.

Нами определена сущность понятия «ин-

теллектуальная компетентность» школьника, под которой понимается интегрированное личностное образование, связанное с наличием аналитических навыков в сочетании с умением мыслить в категориях комплексных взаимосвязей. Здесь требуются способности, как к рациональному, так и абстрактному мышлению в сочетании со спонтанностью. Это является предпосылкой умения видеть ситуацию в целом, распознавать важнейшие ее составляющие и предлагать стратегии, ведущие к решению проблемы.

Рассмотрим поэтапный процесс экспериментальной проверки процесса формирования интеллектуальной компетентности школьников в образовательном процессе, который включает следующие этапы: подготовительный, теоретико-практический и обобщающий.

На подготовительном этапе определя-

лись приоритетные функции педагогов и учащихся, формы их взаимодействия как субъектов деятельности, а также проводилась диагностика уровня сформированности интеллектуальной компетентности на момент начала экспериментальной работы. Для диагностики исходного уровня интеллектуальной компетентности школьников в экспериментальной и контрольной группах мы воспользовались авторским опросником. Опросник состоит из вопросов, соответствующих критериальным показателям интеллектуальной компетентности, что соответствует репродуктивному уровню; эвристическому уровню; креативному уровню.

Выявленные данные позволяют нам констатировать тот факт, что на начало экспериментальной работы школьники обеих групп находились на репродуктивном уровне сформированности интеллектуальной компетентности.

По ходу эксперимента школьникам был так же предложен авторский опросник, целью которого явилось определение интереса школьников к выполнению интеллектуальных заданий, осознание учащимися цели интеллектуальной деятельности. Для диагностики умения творчески решать интеллектуальные задания была предложена методика Е. Туник.

Проведенное исследование показало, что большая часть школьников обладает низким умением осознать и корректировать интеллектуальную деятельность. В контрольных и экспериментальных классах ответы респондентов практически не отличаются по этому показателю. Следовательно, поставленные цели адекватны сложившейся в классах ситуации и еще раз подтверждает справедливость логики исследования.

На теоретико-практическом этапе нами совместно с педагогами и школьниками велась работа по формированию интеллектуальной компетентности в процессе преподавания предметов учебного плана образовательного учреждения, участия в тренингах и деловых играх. Продолжалась работа по отслеживанию динамики уровня сформированности интеллектуальной компетентности школьников. В конце каждой четверти нами выставляются баллы по сформированности компонентов этой компетентности школьника, а затем выводится показатель ее сформиро-

ванности. Если учащийся отстает, то необходимо после выявления причин принять меры по формированию данной компетентности у отстающих школьников.

Таким образом, по итогам диагностики мы имеем следующие данные: список всех учащихся с числовым значением итогов тестирования; списочный состав класса с перечислением некоторых индивидуальных особенностей учащихся: интерес к выполнению интеллектуальных заданий; осознание школьником цели интеллектуальной деятельности; умение творчески решать интеллектуальные задачи; умение анализировать интеллектуальную ситуацию; продуктивность выполнения задания в отведенное время; умение контролировать свою интеллектуальную деятельность.

У учащихся контрольной группы урочная и внеурочная деятельность осуществлялась в рамках учебного плана соответствующего общеобразовательного учреждения. В экспериментальной группе работа проводилась в соответствии с выделенными педагогическими условиями. Комплекс педагогических условий включает: обеспечение демократического стиля общения учителя с ребенком в процессе образования; учет индивидуальных особенностей темперамента, черт характера, взглядов учащихся; подготовка учителя к поддержке интеллектуальной деятельности детей (логическое структурирование содержания учебного предмета; разработка системы учебных заданий для комплексного и последовательного освоения учащимися); построение индивидуальной образовательной траектории учащихся; уделение внимания самостоятельности, инициативе учащихся.

Мы разработали методический материал для формирования у педагога умений составлять интеллектуальные задания. В этой связи строили свою педагогическую деятельность опираясь на наличие связи между целью и условиями задания. В самой структуре задания мы выделяли условие, в основу которого закладывали какой-либо факт или объект исследования.

Так как большинство уроков предполагает обязательно оценивание учащихся, то и в этом направлении нам следовало изменить педагогическую деятельность для возможности самооценки (выполнение домашнего

задания, ответа на вопрос, работа на уроке и т.д.). Также создавались условия для самоанализа обучающимися интеллектуальных способностей, успехов, проблем и трудностей.

На этапе подведения итогов внедрения модели формирования интеллектуальной компетентности школьников, проводилась обработка и сопоставительный анализ эмпирического материала, его теоретическое осмысление, систематизация и обобщение результатов исследования, а также фиксировался уровень сформированности интеллектуальной компетентности школьников в образовательном процессе.

Для этого мы, используя выявленные нами критерии и показатели результативности, провели соответствующие диагностические процедуры на момент окончания эксперимента. В экспериментальной группе процент учащихся с репродуктивным уровнем формирования интеллектуальной компетентности стал значительно ниже, чем в контрольной (экспериментальная группа – 3%, контрольная группа – 78%); а процент учащихся с креативным уровнем сформированности интеллектуальной компетентности – значительно больше, чем в контрольной (экспериментальная группа – 82%, контрольная группа – 2%).

Из данных, полученных в результате констатирующего и формирующего экспериментов, видно, что в экспериментальных классах произошел рост показателей, определяющих интеллектуальную компетентность школьников в образовательном процессе. В контрольных классах процентное соотношение учащихся осталось практически неизменным. Количество учащихся с креативным и эвристическим уровнем сформированности интеллектуальной ком-

петентности, практически не изменилось. Показатели репродуктивный уровень сформированности интеллектуальной компетентности 79,4% учащихся на констатирующем эксперименте, а на формирующем эксперименте – 78,0% учащихся. При экспериментальном варианте преподавания количество учащихся, показавших креативный уровень сформированности интеллектуальной компетентности, увеличилось (было 3%, стало 85%).

Объективные результаты исследования говорят о том, что в контрольном классе также усилился интерес к выполнению интеллектуальных заданий, повысилась способность творчески решать интеллектуальные задания и их способность осознавать и корректировать свою интеллектуальную деятельность. Но это происходит не столь интенсивно, как в экспериментальных классах, где работа педагога проводилась в соответствии с логикой экспериментальной работы по внедрению в учебный процесс этапов формирования интеллектуальной компетентности.

Библиографический список

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Лаврентьева Л. А. Региональный компонент в формировании экологической компетентности у младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №4. – С. 186–190.
3. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Минобрнауки, 2001. – 72 с.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 55–61.

Цатурян Армен Мишаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики Ванадзорского государственного педагогического института имени О. Туманяна, профессор Российской академии естествознания (РАЕ), директор специколы с углубленным обучением математике и естественным дисциплинам, evrika24@rambler.ru, Ванадзор, Армения

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ПРИНЦИПОВ РЕАЛИЗАЦИИ ОБОБЩАЮЩЕГО ПОВТОРЕНИЯ И НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФИЗИКЕ

Аннотация. Статья посвящена краткому обзору организации опережающего обучения и определению его роли в физическом образовании. На конкретных примерах показано, как обучение с элементами опережения может оказаться предпосылкой для непрерывного физического образования и обобщающего повторения. Выделены несколько путей опережающего введения изучаемого материала, в частности, опережение по общим теориям, законам, общим методологическим принципам физики, по отдельным физическим величинам и понятиям, по математическим методам вычисления, по подготовке решения задач по изучаемой теме, имплицитное опережение. Показана роль опережающего обучения для разработки и внедрения интегрированного обучения и формирования у учащихся системного мышления.

Ключевые слова: опережающее обучение, непрерывное образование, обобщающее повторение.

Tsaturyan Armen Mishaevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of Teacher' Training Institute of Vanadzor after Hovhannes Tumanyan, principle of special school of thorough teaching of mathematics and natural sciences, evrika24@rambler.ru, Vanadzor, Armenia

ADVANCED LEARNING IN PHYSICS AS A PRECONDITION FOR LIFELONG EDUCATION AND CONCISE REPETITION IMPLEMENTATION

Abstract. The article is devoted to the short review of the organization of advancing training and definition of its role in physical education. On concrete examples it is shown how training with elements of an advancing can appear as the precondition for continuous physical education and generalizing repetition. Some ways of advancing introduction of a studied material, in particular, an advancing according to the general theories, laws, the general methodological principles of physics, on separate physical quantities and concepts, on mathematical methods of calculation, on preparation of the solution of tasks of a studied subject, an implicit advancing are allocated. The role of advancing training for development and deployment of the integrated training and formation in the pupils' system-defined thinking is shown.

Keywords: advanced learning, lifelong education, concise repetition.

Поиск путей повышения эффективности обучения любой конкретной дисциплине не ограничивается корректировкой ее содержательного компонента. Наряду с этим существуют и другие резервы педагогического и психологического эффекта обучения. Среди них так называемое «опережающее обучение», четкого определения которого в трудах конкретных педагогов или энциклопедиях не приводится. Несмотря на это, понятие «опережающее обучение» давно и прочно

вошло в педагогическую терминологию. Оно наполняется разным содержанием в зависимости от того, каким именно образом организовано обучение.

Одной из первых в своих работах выдвинула необходимость опережения при обучении школьников С. Н. Лысенкова [4; 5]. Согласно теории С. Н. Лысенковой, основами опережающего обучения являются с одной стороны комментируемое управление, как возможность налаживания обратной связи

учитель-ученик, экономии времени на уроке, воспитание самостоятельности, внимание, умение сосредотачиваться, с другой стороны – опоры и опорные схемы, позволяющие включить каждого ученика в активную деятельность на всех уроках, довести представления по изучаемой теме до формирования понятий, устойчивых навыков.

Педагоги, способные видеть перспективу и конечный результат обучения, для уменьшения объективной трудности некоторых вопросов программы небольшие фрагменты новой темы вводят в процесс обучения с опережением. Методика педагога – новатора С.Н. Лысенковой называется перспективно-опережающим обучением. В этом контексте нам представляется, что опережающее обучение создает предпосылки для осуществления внутридисциплинарных и междисциплинарных связей при изучении последующих тем.

В методике обучения физике опережающее обучение также находит свое место и рассматривается как результат организованного соответствующим образом обучения. Линейно-ступенчатая организация курса физики, предполагающая неоднократное возвращение к одним и тем же понятиям от класса к классу, определяет целесообразность пропедевтического ознакомления с основами некоторых разделов, систематическое изучение которых предстоит в будущем.

Каждая школьная дисциплина имеет свои особенности реализации опережающего обучения, но при всем их разнообразии содержательным компонентом являются общие идеи, понятия, связи, характеристики, теории, принципы конкретной дисциплины. Несмотря на это, в отдельных случаях содержание этого материала выходит за пределы этой дисциплины и имеет междисциплинарный характер. Типичным примером этого является понятие скорости. В зависимости от возрастных особенностей учащихся есть необходимость на разных ступенях обучения физике представить понятие скорости не только в узком смысле, но и в широком, так как в разных разделах физики и других дисциплин (химия, математика, биология и т.д.) учащиеся часто сталкиваются с этим понятием. Если в кинематике скорость движения характеризует изменение перемещения в течение времени, то в широком смысле можно говорить о скорости любой изменяющейся

величины во времени, которая определяется как отношение изменения этой величины ко времени. Целесообразно привести наглядные примеры: изменение высоты дерева или растений в течение времени, изменение температуры воды при нагревании и т.д. Такой подход при обучении скорости движения, как показывает опыт, оказывается очень полезным для изучения многих понятий, величин и характеристик в последую-

щем, таких как сила тока $\left(I = \frac{\Delta q}{\Delta t} \right)$, угловая

скорость $\left(\omega = \frac{\Delta \varphi}{\Delta t} \right)$, ускорение $\left(\vec{a} = \frac{\Delta \vec{V}}{\Delta t} \right)$,

мощность $\left(N = \frac{\Delta A}{\Delta t} \right)$, электродвижущая

сила индукции $\left(\mathcal{E}_i = -\frac{\Delta \phi}{\Delta t} \right)$ и т.д. С дру-

гой стороны, последовательное развитие понятия скорости создает хорошую предпосылку для введения понятия производной в математике. С точки зрения непрерывного физического образования введение понятия скорости в широком смысле позволяет не только вводить в дальнейшем другие характеристики, изменяющиеся во времени, но и легче усвоить понятие градиента, то есть изменение скалярных характеристик не во времени, а по другим параметрам, например, по определенному направлению. Например, в формуле для вектора напряженности электрического поля пишется дифференциальное уравнение: $\vec{E} = -grad \varphi$, где потенциал электрического поля изменяется по направ-

лениям $\left(\vec{E} = -\left(\frac{\partial \varphi}{\partial x} \cdot \vec{i} + \frac{\partial \varphi}{\partial y} \cdot \vec{j} + \frac{\partial \varphi}{\partial z} \cdot \vec{k} \right) \right)$.

При изучении относительности механического движения учащиеся на конкретных примерах убеждаются, что такие кинематические параметры, как траектория движения, путь, координата, перемещение, скорость, могут быть изменены при переходе от одной системы отсчета к другой. Так как в дальнейшем они будут сталкиваться с относительными величинами, такими как потенциальная энергия взаимодействия тел, потенциал электрического поля, относительный коэффициент преломления, относительная молекулярная масса, относительная влажность и т.д.,

то целесообразно представить идею относительности в широком смысле, при этом отмечая, что все величины, зависящие от выбора системы отсчета, в которой производится их изменение, называют относительными.

В школьном курсе физики существует много понятий и величин, которые учащимся встречаются в разных разделах. Для достижения опережающего эффекта при обучении очень полезным оказывается изначально, при первом же знакомстве с понятиями и величинами, наряду с конкретными их проявлениями, представить их в широком смысле.

Таковыми понятиями и величинами являются, например: физическая работа, мощность, коэффициент полезного действия (КПД), энергия, импульс, вольт-амперная характеристика электрических цепей, обратимость и необратимость явлений и процессов, устойчивые и неустойчивые равновесия систем, суперпозиция характеристик движений и полей и т.д. Наряду с этим существуют и вопросы методологического характера, которые определяют способы подходов к решению различных задач. Например, способность провести физическое и математическое моделирование физических тел, явлений и процессов, определение границ применимости этих моделей, умение оценивать отбрасываемые величины и т.д. Физика выступает как единая стройная наука, если в ее основе лежит система методологических принципов. Через систему методологических принципов, задающих определенные требования к теоретическому знанию, реализуется как генезис теории, так и критерии выбора среди конкурирующих концепций [3, с. 30]. Как показывает опыт работы, уже в средней школе можно строить обучение на основе последовательного использования общих методологических принципов физики, таких как относительность, симметрия, толерантность, суперпозиция и т.д. Именно умение владеть такими качественными методами характеризует наивысший уровень понимания, при котором удастся находить ответы на вопросы относительно тех явлений и процессов, для которых нам неизвестны описывающие их конкретные законы [Там же. С. 11].

В работе [Там же] на примере конкретных задач показаны принципиальные возможности обучения в школьном курсе физики с использованием качественных методов ис-

следования физических явлений и процессов, в том числе, общих методологических принципов физики. Научиться правильному применению общих методологических принципов физики не так просто. Здесь уже требуется тщательная работа преподавателя, так как невозможно на одном-двух примерах понять сущность этих принципов.

Опережения в обучении можно достичь не только в рамках программного материала конкретной дисциплины, но и в методике обучения, где акцент делается не на рассмотрение содержательных элементов, а на способах реализации дидактических задач. Примером такого неявно существующего опережения является подготовка учащихся к обучению решению задач при изучении теоретического материала.

Большим опережающим эффектом может оказаться подготовка учащихся к решению задач еще при изучении теоретического материала. Во многих случаях учащиеся затрудняются применять свои теоретические знания при решении задач, несмотря на то, что они воспроизводят соответствующий теоретический материал. Для устранения таких трудностей, как показывает опыт работы, очень полезным оказывается при изучении теоретического материала подготовить учащихся к решению задач по соответствующей теме. На практике это означает на конкретных примерах указать учащимся место и способы применения изучаемого теоретического материала (закона, теоремы, принципа, формулы и т.д.) в встречающихся задачах. В работе [9], анализируя современные методические подходы к обучению решению физических задач, показано, что продуктивность обучения решению физических задач в средней школе можно повысить, если рассматривать его в контексте обучения теоретическому материалу. При таком подходе еще более повышается практическая направленность обучения.

Рассмотрим роль опережающего обучения в системе образования с точки зрения его функциональной значимости.

Материал, в рамках которого осуществляется опережение в обучении, естественно, по своему характеру имеет широкий спектр и применение. Это означает, что этот материал может являться предпосылкой для организации непрерывного образования и проведения обобщающего повторения, так

как оба они основываются на фундаментальных идеях и понятиях физики. Например, в разных разделах физики учащиеся изучают частные проявления закона сохранения и превращения энергии (закон сохранения механической энергии, первое начало термодинамики, формула Эйнштейна для фотоэффекта и т.д.), и при изучении каждого необходимо акцентировать тот факт, что они являются частными случаями одного из фундаментальных законов природы, который пригоден на всех уровнях физического образования, является надежной основой при любых рассматриваемых явлениях и процессах и материалом для обобщающего повторения. Можно утверждать, что опережающее обучение физике является предпосылкой для непрерывного физического образования и обобщающего повторения, и от его организации зависит эффективность последних, так как по существу оно является фундаментом, на котором основывается развивающее обучение, и в корне имеет элементы содержательного обобщения.

Систематическое и эффективно организованное опережающее обучение может оказаться предпосылкой для непрерывного физического образования, так как принцип опережающего обучения позволяет учителю заблаговременно создать «мост» между темами таким образом, чтобы в процессе изучения предшествующей темы и дальнейшем захватить «плацдарм» темы последующей. Такими обобщенными идеями, которые пригодны для любого уровня обучения, являются фундаментальные законы физики, общие методологические принципы физики, а также разные общие идеи и понятия, такие как сила, поле, однородность, плотность и т.д. В учебном процессе такое опережение дает возможность преподавателям-предметникам излагать свой предмет как реальную проблему, обеспечивает широкие возможности для разработки и внедрения интегрированного обучения и, самое главное, формирует у учащихся системное мышление. В работах [6; 7; 8] показано, что именно на основе интегрированных идей необходимо организовать обобщающее повторение курса физики. А значимость повторения как учебно-обобщающей модели науки возрастает в образовательной политике некоторых стран, в частности, в Армении, где

все второе полугодие 12-ого класса предусмотрено для повторения выпускных экзаменационных дисциплин. В настоящее время не разработаны учебно-методические системы организации обобщающего повторения по отдельным дисциплинам. Первые шаги на этом пути сделаны только по физике [10]. В этом учебно-методическом пособии по организации повторения школьного курса физики повторение рассматривается как обобщающая модель обучения физике. В нем школьный курс физики представлен стержневыми идеями и понятиями. При этом особое место при повторении занимает применение знаний учащихся в форме решения тестовых упражнений и задач.

При обучении физике материалом для опережения могут быть не только физические соображения, но и математические, так как во многих случаях отдельные универсальные математические методы вычисления собственно и являются математическими моделями рассматриваемых явлений. Особенно для опережения пригоден универсальный математический аппарат. В процессе преподавания физики универсальность математического аппарата имеет огромное значение, так как дает возможность рассматривать физическую ситуацию в целом, осуществлять общий подход к объяснению и обосновывать единство физических законов. Во многих действующих учебниках по физике, между тем, математические формулы и разъяснения часто даются без должного учета универсальности математического аппарата. Универсальный математический вид всех законов механики, за исключением закона сохранения энергии, – это векторный вид уравнений, выражающих эти законы. Именно такой вид уравнений механики, как и постоянная опора на геометрические свойства пространства и времени, характерны для учебных и методических пособий, написанных в русле современных тенденций обучения физике [1]. Однако подобный подход реализуется отнюдь не во всех действующих учебниках и учебных пособиях. В учебнике [2] механика изложена на векторной основе и связь с этим учебником отделена параграфом “Действие с векторами” [Там же. С. 21], в котором изложены основные действия, связанные с векторными величинами (сложение, сумма, проектирование, скалярная

и векторная производная векторов и т.д.) По существу, в рамках учебника осуществлено опережающее обучение, которое, как показывает опыт, полностью оправдано.

Отметим еще один математический метод вычисления, который широко применяется при обучении физике и имеет универсальный характер. При изучении прямолинейного равномерного движения, когда строится график $v = v(t)$, обращают внимание на то обстоятельство, что полученный прямоугольник, находящийся под графиком, численно равен пути движения тела. Далее это подтверждение распространяется на характер любого движения. В дальнейшем учащиеся нередко сталкиваются с вычислением разных физических величин, которые определяются как производное двух других взаимосвязанных величин. Известно, что тогда расчет величины этой физической характеристики приводит к применению интеграла. Например: импульс тела $p = \int F(t)dt$, работа $F = \int F(s)ds$, заряд $q = \int Idt$ и т.д. В подобных случаях можно применять тот универсальный метод, который мы принимали при расчете пути движения. Тогда интеграл, который необходимо вычислить, численно равен площади той фигуры, которая находится под графиком, определяющим соответственно зависимость $F(t)$, $F(S)$, $I(t)$. Поэтому с целью опережения в последующем целесообразно при первой же возможности ознакомить учащихся с выше рассмотренным математическим методом вычисления величин.

Можно выделить несколько путей опережающего введения изучаемого материала.

1. Опережение по общим теориям, законам, общим методологическим принципам физики, закономерностям и фундаментальным идеям физики.
2. Опережение по отдельным физическим величинам, понятиям.
3. Опережение по математическим методам вычисления.
4. Имплицитное (неявное) опережение, заложенное не в программе, а в методике обучения.
5. Опережение по подготовке решения задач по изучаемой теме.

По существу, опережающее обучение – осознанный, управляемый, целенаправленный процесс мыследеятельности, который осуществляется с целью формирования у учащихся навыков мыследеятельности и раз-

вития воображения, которые выполняются по специально разработанным алгоритмам. Оно является универсальным подходом обучения в системе образования. Опережающее обучение обеспечивает широкие возможности для разработки и внедрения интегрированного обучения и, самое главное, формирует у учащихся системное мышление.

Итак, опережающее обучение физике не только решает важные дидактические вопросы, но и выступает как один из принципов реализации обобщающего повторения и непрерывного образования в физике.

Библиографический список

1. Бутиков Е. И., Кондратьев А. С. Физика. – Книга 1: Механика. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2004. – 352 с.
2. Казарян Э. М., Киракосян А., Меликян Г. и др. Физика-10: учебник для общего и естественнонаучных потоков 10-го класса старшей школы. – Ереван.: Эдит Принт, 2010. – 272 с.
3. Кондратьев А. С., Прияткин Н. А. Современные технологии обучения физике: учебное пособие. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. – 342 с.
4. Лысенкова С. Н. Когда легко учиться // Педагогический поиск. – 3-е изд. М.: Педагогика, 1989. – С. 59–100.
5. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения: книга для учителя: из опыта работы / С. Н. Лысенкова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
6. Цатурян А. М. Повторение курса физики как обобщающая модель обучения физике. Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Методика преподавания естественнонаучных дисциплин. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 2011, – № 141. – С. 141–148.
7. Цатурян А. М. Повышение качества знаний путем усиления методологической направленности при повторении курса физики в средней школе // Сибирский педагогический журнал. Научное периодическое издание. – Новосибирск: 2011, – № 7. – С. 172–180.
8. Цатурян А. М. Применение математических знаний учащихся при решении физических задач в процессе завершающего повторения учебного материала // Сибирский педагогический журнал. Научное периодическое издание. – Новосибирск: 2012, – №3 – С. 231–236.
9. Цатурян А. М., Туманян М. Г. Пути повышения эффективности обучения решению физических задач в средней школе. Материалы международной научной конференции, посвященной 40-летию основания Ванadzорского государственного педагогического института. – Ереван: Право, 2009. – С. 51–55.
10. Цатурян А. М. Физика-12. Учебно-методическое пособие по организации повторения школьного курса физики (для учеников 12-ого класса старшей школы с углубленным обучением естествознанию и математике и общего потока). – Ванadzор: СИМ, 2012. – 194 с.

Бубликов Сергей Викторович

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики обучения физике ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» bublikovs@mail.ru, Санкт-Петербург

Красин Михаил Станиславович

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей физики ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» krasin-ms@yandex.ru, Калуга

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Аннотация. В статье обоснована необходимость и показаны возможные методические приёмы развития толерантного мышления обучающихся на уроках физики. В том числе, при формировании представлений о диалектическом характере развития научных идей; при сообщении фактов, раскрывающих интернациональный характер развития науки; на примерах изменения известными учёными-физиками некоторых своих научных воззрений под влиянием новых экспериментальных фактов и теоретических выводов; на собственном примере учителя, демонстрирующего готовность и способность выслушивать мнения учащихся по поводу предлагаемых ими объяснений физических явлений и путей решения учебных задач, отличающихся от мнения учителя; на примерах задач, допускающих наличие различных, иногда взаимоисключающих ответов, а также вариативный характер развития исследуемых процессов. Отмечено, что формирование толерантного мышления способствует развитию методологической культуры обучающихся.

Ключевые слова: общее образование, обучение физике, толерантность, методологическая культура

Bublikov Sergey Victorovich

Doctor of Pedagogical Science, Full Professor, Professor of the Physics Teaching Methods Department of The Herzen State Pedagogical University of Russia bublikovs@mail.ru, St. Petersburg

Krasin Mikhail Stanislavovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of the Department of General Physics at the Kaluga State University, named after K. Tsiolkovskiy, krasin-ms@yandex.ru, Kaluga

DEVELOPING TOLERANT MENTALITY AT PHYSICS LESSONS

Abstract. The necessity for training methods of tolerant thinking at physical lessons is shown and founded. That includes formation of notions of dialectic character of developing scientific ideas when a physics teacher presents at class some facts of international development of science using his own experience to demonstrate his willingness to listen to and to accept students' ideas on some physical phenomena and the ways to do a physical sum, as well as showing some examples of the leading researchers who could change their physical theoretical views and adapt them to new experimental facts. Formation of tolerant thinking contributes to the development of learners' methodological culture.

Keywords. General education, physics education, tolerance, methodological culture.

В медицинской, философской, психолого-педагогической, культурологической литературе приводятся различные трактовки «толерантности» (от лат *tolerantia* – терпение). Его можно трактовать 1) как безразличие к отдельным разногласиям между людьми, которые представляются значительно

менее важными, чем проблемы всего общества; 2) как позиция, согласно которой невозможность достижения взаимопонимания (понимания другой культуры или поведения) не должна быть обязательным поводом для возникновения враждебного отношения; 3) как снисхождение к слабостям других;

4) как расширение собственного опыта, готовность к критическому диалогу [4]. Толерантность проявляется в способности допускать возможность существования иных взглядов, обычаев, поступков, научных, технических, политических решений, оставаясь при своём мнении, не отступая от своей системы ценностей; выражается в готовности понять инакомыслие, попытаться найти позитивное объяснение ведению того или иного образа жизни иными социальными группами, в готовности к разумному компромиссу.

«Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве безотлагательного императива» отмечается в резолюции 5.61. Генеральной конференции ЮНЕСКО [1, с.135]. «Сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире; ... толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения» [5, пункт 7] указаны Министерством образования и науки Российской Федерации в качестве необходимых личностных результатов освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования.

Очевидно, что воспитание в духе толерантности требует согласованной работы всего педагогического коллектива, и каждого учителя-предметника.

Анализ педагогических исследований, методических разработок учителей физики, а также собственного опыта работы авторов в школе позволяет выделить три стабильно успешных способа целенаправленного формирования устойчиво проявляющихся черт толерантного мышления на учебных занятиях по физике: на примерах из истории науки; на разноплановых примерах собственной деятельности учителя; на примерах применения различных подходов при решении задач.

В процессе ознакомления обучающихся с историей развития научных взглядов, жизни и деятельности учёных полезно обращать

внимание на следующие аспекты:

– *интернациональный характер развития науки*: факты независимого открытия законов учёными разных стран (Г. Кавендиш и Ш. Кулон, Р. Бойль и Э. Мариотт, В. Петров и Г. Дэви и т.д.); примеры сотрудничества между учёными различных стран с целью достижения прогресса в научных изысканиях (Г. Дэви и Д. Араго, научные школы Г. Галилея, Э. Резерфорда, Н. Бора и др.); объективные затруднения при определении национальной и государственной принадлежности некоторых известных учёных (Аль Бируни, Д. Бернулли, Л. Эйлер, А. Эйнштейн, Г. Гамов и др.);

– *диалектический характер развития научных идей*: примеры, когда физические теории, развитые различными противоборствующими школами, в частности, термодинамика и молекулярно-кинетическая теория (статистическая физика, развитие которой стоило жизни Л.Больцману) не противоречат друг другу, а оттеняют особенности получения результатов в экспериментальной и теоретической физике и отражают различную степень детализации физических моделей изучаемых объектов; необходимость применения дополнительных подходов к исследованию физических явлений (квантово-волновой дуализм); принцип соответствия при установлении взаимосвязи старой и новой теории;

– *способность учёных отказываться от некоторых собственных научных взглядов во имя истины*: на примерах отказа С. Карно от идеи теплорода, И. Кеплер от «гармонии сфер», А. Эйнштейн от представлений о стационарной Вселенной.

Умение любого учителя терпеливо относиться к индивидуальным особенностям обучающихся, поддерживая при этом рабочую атмосферу в классе, не может не оказывать благоприятного воздействия на развитие различных черт толерантного мышления обучающихся. Для учителя физики также важно демонстрировать готовность и способность понимать ход рассуждений учеников при «неправильных» ответах, допуская возможность появления ошибок не только из-за нерадивого отношения к изучению предмета, но и из-за разработки ими иных моделей физических объектов в силу ограниченности объёма знаний школьного курса

или из-за некорректно сформулированных учебных заданий.

Решение задач как активный метод обучения физике обладает объективными предпосылками для интенсивного развития толерантности мышления учащихся [2; 3]. Воспользуемся выделенными И.П. Шкуратовой [6, с16] признаками толерантного мышления и покажем, что каждое отмеченное качество формируется в процессе определённых видов деятельности при обучении решению задач по физике:

Признак 1: «способность встать на чужую точку зрения» [Там же. С.16]. *Способы развития:* рассмотрение задачной ситуации из разных систем отсчёта; совместный поиск пути решения задачи, разработки алгоритма решения задач подобного типа.

Признак 2: «способность выделять в оцениваемом объекте существенные и второстепенные признаки». *Способы развития:* разработка и корректировка моделей задачной ситуации, опираясь на требования и условия задачи, а также промежуточные результаты её решения.

Признак 3: «способность к амбивалентному восприятию объекта, при котором человек может видеть как положительные, так и отрицательные характеристики». *Способы развития:* необходимый для решения задачи учёт различных свойств объекта исследования, его различных взаимодействий с другими объектами; возможности нелинейного, вероятностного характера развития исследуемой ситуации.

Признак 4: «способность устанавливать сходство и различия между одними и теми же объектами по разным основаниям, образуя разные их группировки». *Способы развития:* выявление аналогии между исследуемым объектом и исследованным ранее, систематизация сведений, алгоритмизация деятельности.

Признак 5: «гибкость мышления, состоящая в готовности изменить свои представления об объекте в связи с поступившей новой информацией». *Способы развития:* корректировка или полное изменение первоначально принятой модели задачной ситуации из-за невозможности её решения в рамках принятой модели или выявления ранее неизвестных свойств объектов, разработка различных моделей задачной ситуации при

изменении требований задачи.

Таким образом, даже если учитель не произносит слово «толерантность» в процессе обучения физике, то формирование различных составляющих толерантного мышления происходит естественным образом в совместной деятельности учащихся и учителя на уроках физики.

Полагаем, что можно выделить три составляющие процесса развития учителем толерантного мышления учащихся при обучении решению физических задач:

- показывать возможность, а в некоторых случаях и необходимость, осуществления различных подходов к организации деятельности по решению задачи;
- ставить учащихся в ситуации, требующие проявления толерантности мышления и поведения для конструктивного решения проблем, увлекая тем самым их анализом проблемных ситуаций и адекватными действиями в этих ситуациях;
- демонстрировать толерантное поведение на собственном примере.

Отметим некоторые методические приёмы, способствующие положительной динамике развития черт толерантности мышления школьников при обучении решению физических задач.

При обучении стандартной записи краткого содержания (краткого условия) задачной ситуации, полезно показать учащимся несколько способов такой записи, объяснить достоинства и недостатки каждого из них и в дальнейшем разрешать использовать любой из этих способов по своему усмотрению. Так при совместном обсуждении и выполнении всех действий, направленных на решение задачи, наиболее удобной оказывается форма записи, начинающаяся со слова «дано» и записи всех указанных условий. Если же сложная задача решается самостоятельно, то предпочтительней оказывается форма записи, когда в начале указываются требования задачи, ориентирующие на поиск именно тех сведений, которые необходимы для ответа на вопросы, при этом лишние сведения вообще не записываются.

Обучение умению решать задачу различными методами, способами, приёмами в русле развития методологической культуры способствует формированию толерантности

мышления обучающихся, которое предопределяет толерантное отношение к тем, кто избрал или предлагает иной способ или метод решения проблемы. Важно показывать возможность решения одной и той же задачи как теоретическим, так и экспериментальным и численным методами решения и привлекать к этому обучающихся. Часто существуют возможности для решения задач в рамках одного и того же метода, но с применением различных способов решения (координатный и векторный способы решения кинематических задач, методы «обхода контура» и «узловых потенциалов» при расчётах электрических цепей и т.п.) или на различных уровнях методологии физики: уровне методологических принципов, уровне законов сохранения, уровне частных физических законов. Ещё большее разнообразие наблюдается в вариантах решения задачи одним способом, но с использованием различных эвристических приёмов. После рассмотрения различных вариантов решения задачи полезно предложить обучающимся определить, какой способ (метод, приём) оказался наиболее красивым, коротким, понятным и т.п., чтобы затем в процессе разрешения спорной ситуации подвести их к пониманию субъективности многих оценок и толерантному отношению к тем, кто высказал иную точку зрения. Тогда у обучающихся будет формироваться понимание того, что научное объяснение толерантно, и даже в учебных ситуациях является относительным и признает возможность и право существования других объяснений установленных фактов.

Понимание возможности получения различных результатов при использовании различных средств измерения или методов измерения формируется при решении экспериментальных задач (например, при измерении коэффициента трения различными методами). Неоднократное измерение одной и той же величины одним и тем же способом, но с помощью разных приборов убеждает в зависимости результатов от средств измерения. При этом у обучающихся может сформироваться заблуждение, которое можно выразить следующим утверждением: «Все результаты, полученные экспериментальным методом оказываются приближёнными (и это правильно,

С.Б., М.К.), поэтому им не следует доверять» (а это ошибочно). Основным методом предупреждения такого заблуждения является систематическое привлечение школьников к оценке и учёту погрешностей измерений на всех этапах проведения эксперимента. До учащихся важно донести мысль, что, учитывая погрешность измерения, можно оценить доверительный интервал возможных значений измеряемой величины, чем больше точность приборов и меньше погрешность метода, тем более узким оказывается этот интервал. С целью создания ситуации, требующей проявления толерантности мышления, основанной на понимании особенностей экспериментального метода, можно использовать следующий тип задач: «Бригада из трёх учеников измеряла сопротивление лампы с помощью вольтметра и амперметра (см. рис.). Первый ученик написал в отчёте, что сопротивление лампы равно 5 Ом, второй – 5,1 Ом, а третий – 4,8 Ом. Какой из учеников дал неправильный ответ?» При вынесении вердикта о правильности того или иного ответа, следует учесть, что даже если пренебречь погрешностью метода измерений, то всё равно приходится считаться с погрешностью, возникающей при округлении приборами высвечиваемых на экране значений, поэтому приходится считать, что сопротивление резистора находится в пределах $4,8 \text{ Ом} \leq R \leq 5,3 \text{ Ом}$. Учитывая данные соображения, получается, что ответы каждого «ученика» не выходят за рамки допустимых значений, поэтому их нельзя признать ошибочными! Обсуждение ответа на вопрос данной задачи может послужить поводом для беседы о целесообразности толерантного отношения к возможному несовпадению



Рисунок – Установка по измерению сопротивления лампы с помощью вольтметра и амперметра

сведений, полученных из разных источников, необходимости критического отношения к полученной информации, не только потому, что она может быть ошибочной, но и потому, что она всегда получена с некоторой погрешностью.

Развитию толерантности мышления обучающихся способствует и осознание ими модельного характера наших представлений об окружающем мире, возможности, необходимости варьирования моделей объекта для придания ему вида субъективно удобного для исследователя или для достижения различных целей исследования. Например, для определения гравитационного взаимодействия человека с Землёй необходимо использовать модель «человек – материальная точка», а для определения архимедовой силы атмосферы, необходимо использовать модели, учитывающие объём человека. Для оценки величины объёма человека, кому-то из школьников удобно использовать модель «человек – брусок», другим – «человек – цилиндр», третьим – «человек – система цилиндров и шара».

Способность допускать возможность вариативного развития событий позволяет субъекту деятельности строить планы с учётом различных вариантов развития исследуемых процессов, а также более спокойно относиться к фактам непредсказуемых изменений и заранее планировать виды действий в случае их возникновения. Например, учащимся 7 класса можно предложить к решению задачу в следующей формулировке: «Расстояние между мальчиком и его собакой равно 10 м. Собака бежит со скоростью 2 м/с. Через сколько времени собака подбежит к мальчику?» Как правило, ознакомившись с содержанием задачи, ученики быстро дают ответ: «Через 5 с!». На что можно возразить: «Неправильно!» И пояснить: «Собака бежала в другую сторону!». Сразу после такого пояснения в глазах обучающихся читается недоумение и удивление, а затем они сами быстро придумывают множество различных моделей этой ситуации: собака бежала в противоположную сторону; собака бежала по кругу вокруг мальчика; мальчик сам убежал от собаки или бежал ей навстречу и т.д. Им становится понятно, что, без введения дополнительных данных, ответов на вопрос этой задачи может быть много, даже

при опоре рассуждений на принцип простоты. В этот момент вполне уместен совет: «не следует торопиться делать выводы, не подкреплённые достаточным количеством сведений об особенностях исследуемой ситуации». Целесообразность корректировки деятельности после получения некоторого промежуточного ответа удобно показывать на примерах задач на теплообмен, когда неизвестно конечное состояние термодинамической системы.

В некоторых случаях предусмотреть варианты развития событий совсем невозможно, с этим приходится мириться и стараться хотя бы оценить границы возможных изменений. Именно так приходится поступать при решении следующей задачи: «Имеется 80 атомов радиоактивного препарата, сколько атомов этого вещества останется через время в 3 раза превышающее его период полураспада?» Характерной ошибкой школьников является недооценка статистического характера некоторых закономерностей. Поэтому зачастую чаще всего на данную задачу даётся ответ: «Останется 10 атомов». В процессе организации поисковой деятельности важно акцентировать внимание учащихся на то, что явление радиоактивного распада имеет вероятностный характер, поэтому закон радиоактивного распада справедлив для большого количества частиц, например, если бы их было 80 миллионов, то ответ 10 миллионов был бы правильным. В данной задаче атомов всего 80, поэтому через три периода полураспада количество не распавшихся атомов будет не более 80 и не менее нуля. Точнее сказать нельзя. И с этим надо смириться (отнестись толерантно).

В заключение отметим, что усилия учителей физики направленные на формирование и развитие черт толерантного мышления школьников не только создают предпосылки для утверждения в общественном сознании идеологии терпимости, принятия концепции «гармонии в многообразии», но и способствуют развитию методологической культуры каждого обучающегося, формируют его умение взвешенно подходить к оценке различных событий, руководствоваться нормами научной методологии при организации собственной и коллективной деятельности.

Библиографический список

1. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16.11.95 // Век толерантности. – М.: МГУ. – 2001. – С. 131–137.
2. *Кондратьев А. С., Ларченкова Л. А.* Принцип толерантности при решении физических задач в средней школе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена: Научный журнал. – 2008. – № 10 (64). – С. 158–168.
3. *Красин М. С.* Формирование начальных представлений о толерантности при обучении школьников решению физических задач // Физика в школе и вузе: Международный сборник научных статей: Выпуск 8 / Отв. ред. С.В.Бубликов. – Санкт-Петербург: РПГУ им. А.И. Герцена, Изд-во библиотеки РАН, 2008. – С. 124–133.
4. *Лекторский В. А.* О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012, № 413 // Российская газета. Федеральный выпуск № 5812, – 2012. – 21 июня.
6. *Шкуратова И. П.* Когнитивная сложность как основа толерантного мышления // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М.: МГУ. – 2003. – №5. – С. 4–7.

Замалядинова Оксана Владиславовна

Заместитель директора по ВР МБОУ СОШ № 27 села Львовского Северского района Краснодарского края, соискатель кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета (КубГУ), oksana-gaas@mail.ru, Краснодарский край

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена процессу здоровьесбережения в сельской школе. Описана здоровьесберегающая педагогическая система сельской школы. На основе математической модели дана оценка эффективности реализации такой системы.

Ключевые слова: системный подход к здоровьесбережению в общеобразовательном учреждении, здоровьесберегающая педагогическая система и оценка эффективности.

Zamalyadinova Oksana Vladislavovna

He applicant of chair of social work, psychology and pedagogic of high educati of the Kuban State University (KubSU), oksana-gaas@mail.ru, Kuban

THE PERFORMANCE INDICATOR OF PEDAGOGICAL HEALTH SAVING SYSTEM OF RURAL SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the process of health saving in rural school. The system of pedagogical health saving of rural school is described here. According to the mathematical model, the performance indicator of realization of such system is also given in the article.

Keywords: The system approach to health saving in General school, the pedagogical health saving system and performance indicator.

В настоящее время возможности сельских населенных пунктов в предоставлении разнообразных образовательных услуг весьма ограничены. В связи с этим следует существенно менять подходы к организации деятельности образовательных учреждений на селе с целью сохранения села как социокультурного феномена и обеспечить сельским детям полноценное образование, которое бы позволило им стать конкурентоспособными в будущей жизни. Следовательно, становится актуальной задача создания принципиально новой модели образовательной системы на селе, которая была бы способна обеспечить оптимальные условия для образования, разностороннего развития и сохранения здоровья учащихся сельской школы, а также соответствовала требованиям новых ФГОС [4].

Сохранение и формирование здоровья учащихся, создание условий для полной реализации их возможностей предполагает учет большого количества взаимообусловленных

факторов, что представляется возможным лишь с позиций системного подхода [1; 2].

Здоровьесберегающая система образования представляется нам как совокупность разнонаправленных здоровьесберегающих технологий и основных ее составляющих в целом, научно и инструментально обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья субъектов образовательного процесса, их социальный, психический, физический и духовный комфорт.

Мы пришли к выводу, что прилагательное «здоровьесберегающая» относится к качественной характеристике любой педагогической системы, показывающей, насколько при реализации данной педагогической системы решается задача сохранения здоровья основных субъектов образовательного процесса – учащихся и педагогов. В то же время оно определяет направленность действий, совокупность задач, решаемых в процессе достижения главной цели педагогической системы, и таким образом фиксирует со-

ответствующий приоритет в идеологии и принципах педагогической деятельности.

Под здоровьесберегающей педагогической системой мы понимаем совокупность взаимосвязанных компонентов, необходимых для создания управляемого, организованного, планомерного и целенаправленного педагогического влияния на формирование у учащихся мотивации здорового образа жизни, укрепления и сохранения их здоровья собственными силами.

Сельская школа как педагогическая система – это самостоятельная развивающаяся и управляемая целостность, состоящая из ряда компонентов. Управление педагогической системой, с одной стороны, сохраняет ее целостность, с другой – позволяет изменять, влиять на действие отдельных ее компонентов. Функционирование здоровьесберегающей педагогической системы сельской школы направлено на достижение целей, обусловленных потребностями сельского социума. Цели определяют содержание педагогической системы сельской школы, которое, в свою очередь, предполагает многообразие форм и методов ее реализации.

Компоненты здоровьесберегающей педагогической системы сельской школы должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее оптимального функционирования. На этом основании сельская школа как здоровьесберегающая педагогическая система представлена нами совокупностью системообразующих факторов, условиями функционирования, структурными и функциональными компонентами. Системообразующие факторы представлены целями и результатами; условиями функционирования – социально-педагогическими и временными условиями; структурными компонентами – управляющей (педагогическим коллективом) и управляемой (ученическим коллективом) системами, содержанием, средствами, формами и методами педагогической деятельности; функциональными компонентами – педагогическим анализом, целеполаганием и планированием, организацией, контролем, регулированием и корригированием.

Предложенная нами здоровьесберегающая педагогическая система сельской школы имеет 6 компонентов целевой, содержательный, деятельностный, организационно-вос-

питательный, учебно-процессуальный, оценочно-диагностический (рис.).

Здоровьесберегающая педагогическая система сельской школы предусматривает формирование у учащихся определенной суммы знаний, умений и навыков по вопросам здорового образа жизни, в том числе практических навыков и умений сохранения и формирования здоровья.

Суть здоровьесбережения в образовании заключается в самой педагогической системе, которая обеспечивает психофизический и социально-духовный комфорт субъектам образовательного процесса, интеллектуальную и физическую работоспособность, пробуждает активность, интересы и потребности к познанию.

К здоровьесберегающим педагогическим системам можно отнести многие известные сегодня инновационные педагогические системы (например, О.В. Заславской [3]), основанные на принципах гуманизации, демократизации и сотрудничества.

Эффективной реализации здоровьесберегающей педагогической системы сельской школы способствует создание следующих условий:

- учет социокультурных особенностей села при моделировании здоровьесберегающей педагогической системы сельской школы;
- формирование у учащихся отношения к здоровью как основополагающей ценности;
- опора в образовательном процессе на здоровый образ жизни его участников;
- стимулирование здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении и осознания участниками образовательного процесса личной ответственности за собственное здоровье;
- разработка и реализация в образовательном процессе здоровьесберегающего сопровождения учебного процесса, включение элементов здоровьесбережения и здорового образа жизни в общеобразовательные предметы;
- организация службы здоровья, объединяющей субъектов образовательного процесса, ответственных за организацию процесса здоровьесбережения и управляющая здоровьесберегающей деятельностью в образовательном учреждении;
- создание диагностического инстру-

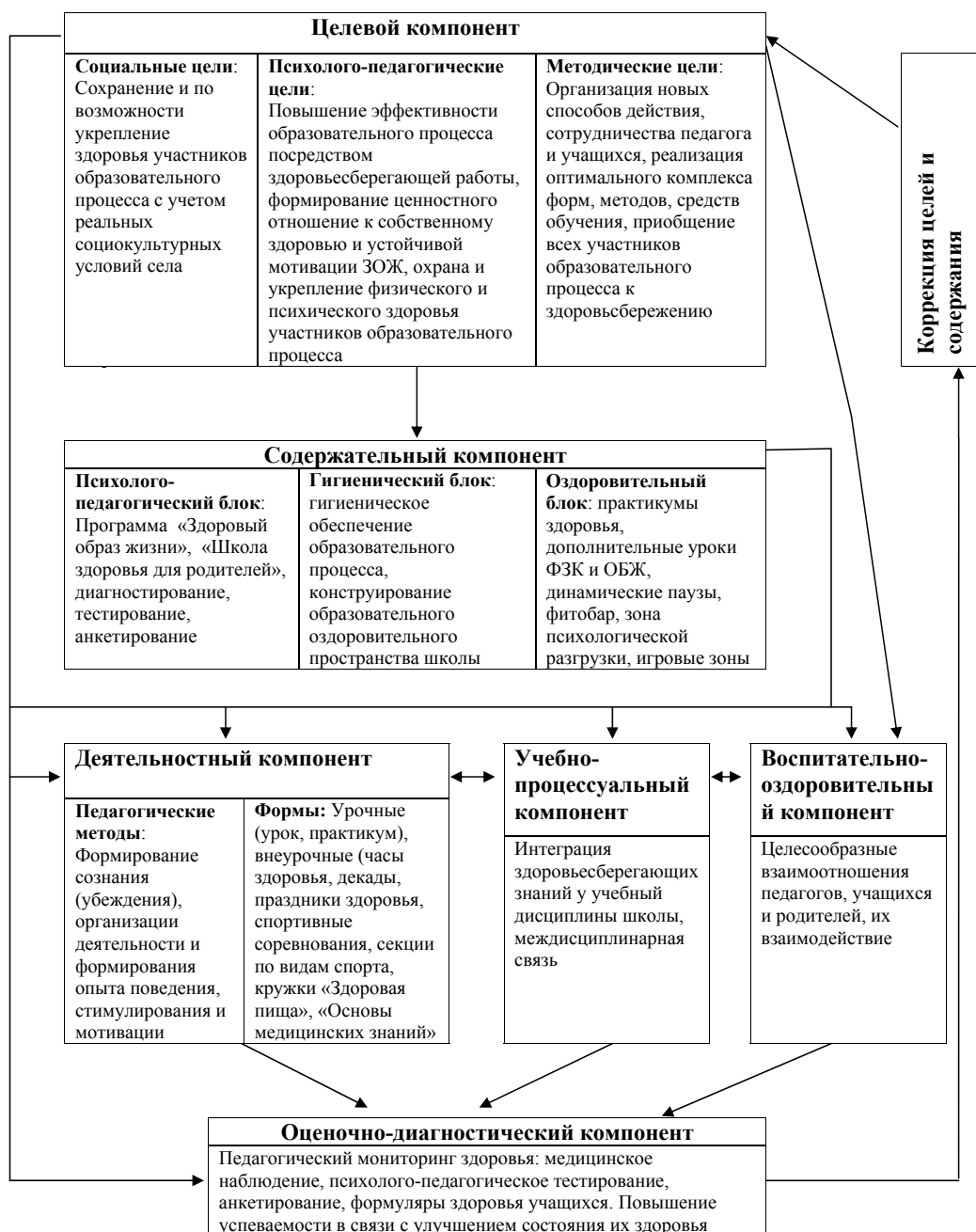


Рисунок – Здоровьесберегающая педагогическая система сельской школы

ментария для отслеживания изменений состояния здоровья учащихся, ценностного отношения к ЗОЖ, а также выявление корреляционной зависимости между состоянием здоровья учащихся и результатами их учебной деятельности;

– определение критериев оценки эффек-

тивности качества здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения.

Таким образом, созданные нами психолого-педагогические условия способствовали реализации здоровьесберегающей педагогической системы в практике работы сельской школы. Но как оценить ее эффективность?

Многочисленные и разрозненные критерии оценки эффективности здоровьесберегающей педагогической системы сельской школы были скомпонованы нами в 5 основных критериев (таблица 1): 1) медико-профилактический; 2) учебно-процессуальный; 3) воспитательно-оздоровительный; 4) физкультурно-оздоровительный; 5) оценочно-рефлексивный.

Для оценки эффективности реализованной модели здоровьесберегающей педагогической системы сельской школы по указанным критериям необходима была методика математических измерений эффективности здоровьесберегающей образовательной модели. За основу расчета эффективности мы взяли математическую модель системы мониторинга здоровьесберегающей деятельно-

сти образовательного учреждения [4].

Авторы методики взяли за основу положение, что система мониторинга здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения включает секторы Θ_i , где $i = 1, 2, \dots, n$. В свою очередь, i -ый сектор представляет набор критериев k_{ij}^i , где $j = 1, 2, \dots, m$. Для каждого сектора I количество критериев m_i может быть различным. В данной системе мониторинга присутствуют квалитетические и качественные критерии. По каждому критерию k^i исследуемый объект должен получить оценку $b_{i,j}$.

Таким образом, для мониторинга здоровьесберегающей деятельности школы необходимо было провести исследование по каждому i -ому сектору и получить оценку $b_{i,j}$ по каждому критерию. Представление данных

Таблица 1 – Критерии эффективности здоровьесберегающей педагогической системы

Критерий	Показатели	Методика определения
1. Медико-профилактический	– число дней, пропущенных по болезни на 1 ученика (в полугодие, год) – распределение учащихся по группам здоровья – распространенность заболеваний – физическое развитие	Классный журнал Данные профилактических медицинских осмотров
2. Учебно-процессуальный	– успеваемость, – качество обученности – результаты ЕГЭ	Классный журнал Тестирование Наблюдение
3. Воспитательно-оздоровительный	– реализация в жизнедеятельности принципов ЗОЖ, осуществление педагогами деятельности по сохранению и укреплению здоровья, ценностное отношение к здоровью, владение здоровьесберегающими технологиями, методиками анализа урока с точки зрения его влияния на здоровье, методикой экспертизы учебного процесса	Наблюдение, опрос, тестирование
4. Физкультурно-оздоровительный	Уровень физической подготовленности	Тестирование: бег на 30 м; бег на 1000 м; подтягивание на перекладине, (юноши); подъем туловища за 30 сек., (девушки); прыжок в длину с места.
5. Оценочно-рефлексивный	– здоровьесберегающая компетентность педагога; – здоровьесберегающая компетентность учащегося; – здоровьесберегающая компетентность родителей учащихся.	Анкетирование

Таблица 2 – Уровни эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения

Диапазон	Уровень
$90 \leq Q^* \leq 100$	высший уровень, соответствующий высшему уровню здоровьесберегающей деятельности школы
$75 \leq Q^* \leq 89$	высокий уровень, соответствующий высокому уровню здоровьесберегающей деятельности школы
$60 \leq Q^* \leq 74$	средний уровень, соответствующий среднему уровню здоровьесберегающей деятельности школы
$45 \leq Q^* \leq 59$	репродуктивный уровень соответствует достаточному уровню здоровьесберегающей деятельности школы
$25 \leq Q^* \leq 44$	непродуктивный уровень, соответствующий низкому уровню здоровьесберегающей деятельности школы
$0 \leq Q^* \leq 24$	несоответствие деятельности школы стандартам здоровьесберегающего образования

в абсолютных величинах стало начальным этапом накопления данных по состоянию здоровьесберегающей работы.

Поскольку в пределах каждого сектора имелось различное количество критериев здоровьесберегающей деятельности, для возможности сопоставления реализации различных секторов необходимо вычисление процентных оценок по каждому из n секторов. Для получения процентной оценки по i -ому сектору требовалось предварительно вычислить максимальное количество баллов $b_{\max}$ в абсолютных величинах, которое может быть получено в результате исследования по i -ому сектору, а затем отыскать процентную оценку. Таким образом, мы получали представление данных в относительных величинах, а затем рассчитывали процентный коэффициент

Уровень эффективности здоровьесберегающей деятельности школы оценивался по шкале (таблица 2).

В рамках использованной нами здоровьесберегающей модели предполагалась от-

дельная квалиметрическая оценка каждого мониторируемого сектора, составляющего здоровьесберегающую педагогическую систему, и итоговая оценка совокупной эффективности здоровьесберегающей деятельности по комплексу секторов.

Применив математический алгоритм, мы получили возможность оценить эффективность здоровьесберегающей педагогической системы (таблица 3).

Так, в 2008/2009 учебном году (констатирующий этап) по медико-профилактическому критерию показатель эффективности составлял 16,31%, что не соответствовало стандартам здоровьесберегающего образования. Этот же показатель в 2009/2010 учебном году составил уже 73,52%, что соответствовало среднему уровню здоровьесберегающей деятельности школы; и наконец, в результате проведения формирующего эксперимента, в 2010/2011 учебном году показатель достиг 84,51%, что соответствовало высокому уровню здоровьесберегающей деятельности школы.

Таблица 3 – Оценка уровня эффективности здоровьесберегающей деятельности (2008/2011 гг., в %)

Критерий	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Медико-профилактический	16,31	73,52	84,51
Учебно-процессуальный	28,34	47,86	88,33
Воспитательно-оздоровительный	9,17	42,81	91,67
Физкультурно-оздоровительный	26,41	61,78	87,86
Оценочно-рефлексивный	29,44	66,44	88,12
Средний показатель	21,93	58,482	88,098

Показатели эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения по учебно-процессуальному критерию составили соответственно: 2009г. – 28,34% (непродуктивный уровень, соответствующий низкому уровню здоровьесберегающей деятельности школы), 2010г. – 47,86% (репродуктивный уровень соответствует достаточному уровню здоровьесберегающей деятельности школы), и в 2011г. – 88,33% (высокий уровень, соответствующий высокому уровню здоровьесберегающей деятельности школы).

Показатели эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения по воспитательно-оздоровительному критерию составили соответственно: 2009г. – 9,17% (несоответствие деятельности школы стандартам здоровьесбережения); 2010г. – 48,21% (репродуктивный уровень соответствует достаточному уровню здоровьесберегающей деятельности школы), и в 2011г. – 91,67% (высший уровень, соответствующий высшему уровню здоровьесберегающей деятельности школы).

Показатели эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения по физкультурно-оздоровительному критерию составили: 2009г. – 26,41% (непродуктивный уровень соответствует низкому уровню здоровьесберегающей деятельности школы), 2010г. – 61,78% (средний уровень, соответствующий среднему уровню здоровьесберегающей деятельности школы), и в 2011г. – 87,86% (высокий уровень, соответствующий высокому уровню здоровьесберегающей деятельности школы).

Показатели эффективности здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения по оценочно-рефлексивному критерию составили: 2009г. – 29,44% (непродуктивный уровень соответствует низкому уровню здоровьесберегающей деятельности школы), 2010г. – 66,44% (средний уровень, соответствующий среднему уровню здоровьесберегающей деятельности школы), и в 2011г. – 88,12% (высокий уровень, соответствующий высокому уровню здоровьесберегающей деятельности школы).

Согласно первичным показателям, по-

лученным в ходе констатирующего эксперимента, уровень здоровьесберегающей деятельности школы в 2008/2009 годах не соответствовал стандартам образования (21,93%), в 2009/2010 уровень был репродуктивным и соответствующим достаточному уровню здоровьесберегающей деятельности школы (58,48%), а в 2010/2011 году уровень был высоким – 88,1%, соответствующим высокому уровню здоровьесберегающей деятельности школы.

Таким образом, мы получили положительную динамику всех показателей по каждому критерию эффективности, что свидетельствует о том, что разработанная нами здоровьесберегающая педагогическая система сельской школы эффективна и может применяться в адаптированном виде (с учетом условий конкретного образовательного учреждения) в здоровьесберегающей деятельности сельских школ.

Библиографический список

1. Абаскалова Н. П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-ВУЗ»: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2001. – 325с.
2. Абаскалова Н. П. Проблемы сохранения и укрепления здоровья педагогов // Мониторинг здоровья и физической подготовленности молодежи. – Новосибирск, 2009. – С. 6–9
3. Заславская О. В. Здоровьесберегающая педагогика как основа современной системы воспитания детей // Территориальные проблемы социальной профилактики: Сб. научн. трудов ЦНИИ ОИЗ Росздрава – Вып.1. – М., 2009. – С. 5–15.
4. Зверкова А. Ю., Абаскалова Н. П. Формирование ключевой компетенции «Быть здоровым» в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2012. – №9. – С. 25–29.
5. Пожарский Д. А., Пожарская Е. Н., Молчанов А. А. Математическая модель системы мониторинга здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения // Современные научные исследования и инновации. – Октябрь, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/10/3185> (дата обращения 15.11.2011).

УДК 377+338

Васенин Евгений Ильич

Кандидат педагогических наук, директор, Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Пермский государственный автотранспортный колледж», avtokolledzh@mail.ru, Пермь

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КЛАСТЕРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И БИЗНЕСА

Аннотация. В статье представлены теоретические основания кластерного взаимодействия учреждений среднего профессионального образования и бизнеса: новая мировоззренческая практика социокультурного взаимодействия; факторы, обуславливающие формирование кластеров с участием учреждений среднего профессионального образования; признаки, механизмы и основные направления современного кластерного взаимодействия; другие.

Ключевые слова: мировоззренческая практика; социокультурное взаимодействие; кластер; проект; факторы; признаки; механизмы; основные направления кластерного взаимодействия.

Vasenin Evgenii Ilich

Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the State educational institution of secondary vocational education «Perm State Auto Transport College», avtokolledzh@mail.ru, Perm

THEORETICAL BASIS OF CLUSTER INTEGRATION IN SECONDARY VOCATIONAL INSTITUTIONS AND BUSINESS

Abstract. The article is devoted to theoretical basis of cluster integration in secondary vocational institutions and business that is a new world outlook practice of social and cultural integration, the factors that form clusters involving secondary vocational institutions; features, methods and main trends of modern cluster integration.

Keywords: world outlook practice, social and cultural integration, cluster, project, factors, features, methods, main trends of modern cluster integration

В условиях глобального информационного общества жизнедеятельность его социальных институтов (в том числе система среднего профессионального образования), хозяйствующих субъектов и индивидов имеет очевидную историческую специфику, отличающуюся от недавнего прошлого. Отличие связано, прежде всего, с трансформацией структуры и повышенной динамикой современных социокультурных процессов.

Наряду с уже существующей и преваляровавшей в прошлой культуре линейной системой коммуникаций и линейными «древовидными» структурами мышления и бытия, разворачивается принципиально иная система коммуникаций, иные структуры мышле-

ния и бытия в обществе и у отдельных индивидов. В дальнейшем эти тенденции распада линейно связанной и централизованной «картины мира» будут только усиливаться.

Как следствие, социальные институты (в том числе и система среднего профессионального образования), хозяйствующие субъекты, индивиды «...оказываются «погруженными» в открытую множественность «хаотично» разбросанных смыслов и образов» [5, с. 130]. Происходит ослабление «традиционных» форм социальной интеграции и инкультурации, задававших соответствующую, достаточно устойчивую, идентификационную ориентацию в прошлом. «Децентрализованность и нелинейность свя-

зей открытой множественности представлений, задаваемых вне какого-либо принципа структурирования, грозит распадом личности и сообщества, «картины мира» как таковой, поскольку ее образ совершенно потерял бы очертания» [Там же. С. 132].

Необходимо объективное упорядочивание представлений в новом мировидении, создание нелинейного, децентрализованного взаимодействия в обществе и новой социокультурной интеграции. Это может осуществляться следующим образом: наблюдаемая нами потенциальная множественность представлений о «картине мира» и повседневной деятельности современного индивида, хозяйствующих субъектах, социальных институтах и общества «может конституироваться через несводимые к одному линейному или иерархическому принципу структуризации «подгруппы», или, точнее сказать, «круги множественности культурных смыслов и практик» [Там же. С. 179]. Таким примером современной социокультурной интеграции являются кластерные сообщества, позволяющие его субъектам осуществлять разноплановую реализацию своего «Я» через деятельность в различных «Мы-сообществах».

В такой ситуации формируется своеобразная мировоззренческая практика социокультурного взаимодействия, наделенная следующими специфическими чертами [2, с. 63]:

- открытость;
- технологичность;
- информированность;
- коммуникативность.

Наиболее оптимальной формой современного социокультурного кластерного взаимодействия является совместный *проект*. В качестве оснований такого совместного *проекта* может выступать игра, творчество, образование, наука, политика, хозяйственная прибыль и другое. Первичным стимулом для объединения участников вокруг конкретного *проекта* может выступать какой-либо *информационный повод*, который в дальнейшем может приводить к формированию относительно устойчивых кластерных групп. «*Информационный повод* при этом представляет собой актуальное событие или ситуацию, которая, затрагивая сферу интересов различных субъектов, позволяет им осуществлять совместную, как правило,

коммуникативную деятельность и формирует социокультурные позиции подобного рода сообществ» [4, с. 72]. Организация взаимодействия вокруг совместного *проекта* дает участникам кластера возможности расширенной реализации преобразовательной деятельности.

В современной ситуации «проектность» становится частью повседневных взаимодействий, как кластерных, так и происходящих в прежних порядках социокультурных связей, имеющих институциональный характер. Представление о «проектах», использование соответствующей терминологии стали распространенными во всех сферах жизнедеятельности общества: в экономике, в культуре, в политике, в образовании, в межличностных взаимодействиях. Таки примером может служить Приоритетный национальный проект «Образование».

Проект выступает особой формой кластерного взаимодействия, которое может иметь под собой любые разделяемые участниками цели. Проект целостен и конечен по своей сути. Спецификой проекта выступает ограниченность его процессуальности и развертывания во времени и пространстве, а важнейшими его характеристиками являются свобода участия и самоорганизация, во многом связанная с ситуативностью. В этом отличие проектной от планирования, которое являет собой инструментальную функцию и направлено на выполнение определенных целеполаганий, а также имеет четкое линейное развертывание и принудительность для участников.

Именно объединение различных субъектов в форме проекта наиболее соответствует порядкам кластерных взаимодействий. В рамках анализа соразмерной им коммуникативной и идентификационной ситуации, «проект» может быть определен как «единство темы/идеи, целостность акции/процесса, направленность деятельности/действия группы» [Там же, С. 94].

Кластерные сообщества как форма сетевой коммуникации имеют тенденцию все большего распространения и влияния в современном социокультурном пространстве. В кластерной коммуникации раскрываются возможности свободной, творческой и солидарной коллективной деятельности. Данная форма интеграции позволяет различным

субъектам успешно реализовывать многообразие своей коммуникативно-идентификационной деятельности и адаптироваться в ситуации трансформации некогда определявших их жизнедеятельность социальных институтов в «автономный» мир глобализованных социальных, экономических и политических структур. В современной ситуации сетевые кластерные сообщества дают «капитал общественной сети, капитал знаний и само общение» [2, с. 60].

В итоге можно сделать промежуточный вывод о том, что кластерная структура взаимодействий в современной социокультурной среде образует кластерные сообщества. Данные группы формируются под влиянием различных интересов участников, а также «информационного повода», и далее функционируют в рамках целостного *проекта*, реализация которого не задает жестких рамок участия.

Изменяющееся под воздействием кластерной организации социокультурное пространство предполагает постепенную трансформацию и системы среднего профессионального образования.

Конечно же, формирование кластеров с участием учреждений среднего профессионального образования, на базе которых в дальнейшем появятся культурно-инновационные процессы в региональных системах среднего профессионального образования России, обусловлено:

- политикой региональных органов власти и управления, направленной на поддержку и развитие образовательных инноваций;
- атмосферой доверия и творчества в профессиональной образовательной среде региона, психологической готовностью к работе в режиме инновационного развития учреждений среднего профессионального образования;
- квалификацией специалистов в области среднего профессионального образования, ориентированных на инновационное развитие;
- взаимодействием в инновационных процессах собственно учреждений среднего профессионального образования и других образовательных учреждений разного уровня и их бизнес-партнеров (работодателей);
- развитой образовательной инфраструктурой.

Факторами, препятствующими развитию в регионах России кластеров с участием учреждений среднего профессионального образования, являются:

- низкое качество инновационного климата и уровня развития инфраструктуры системы среднего профессионального образования в регионе;
- неадекватность профессиональных образовательных программ потребностям региональной экономики;
- слабые связи между производственным сектором, учреждениями среднего профессионального образования и другими социальными партнерами в сфере профессионального образования.

В качестве основных признаков современного кластерного взаимодействия учреждений среднего профессионального образования с бизнес-структурами с опорой на мнение [3, с. 18–42] можно выделить следующие:

- участниками кластера являются как государственные, так и частные организации;
- взаимоотношения сторон носят партнерский, равноправный характер;
- отношения сторон партнерства зафиксированы в официальных документах (контрактах, договорах и т. п.);
- партнеры имеют общие цели, для достижения которых они объединяются в кластер;
- получение и использование совместных результатов основано на распределении между партнерами соответствующих расходов и рисков.

Кроме этого различают институциональную форму кластера, как объект управления, на который направлены инициативы (усилия, действия) его участников, и программно-проектную форму кластерного взаимодействия, при которой объектом управления является программа или проект.

В основе выделения отдельных механизмов кластера лежат особенности методов, посредством которых реализуются партнерские инициативы (усилия, действия). В частности, среди таких механизмов выделяют финансовые, организационно-административные и правовые.

В качестве основных финансовых механизмов, применяемых для развития институциональной формы кластера, выделяют:

эндаумент-фонд, концессию; аренду; лизинг, налоговые кредиты; образовательные ваучеры и др.

В качестве ключевых финансовых механизмов, применяемых при программно-проектной форме кластерного взаимодействия выделяют: образовательный кредит; государственные и муниципальные гарантии; гранты; займы; стипендиальные программы.

Важную роль в решении социально-экономических задач, стоящих перед сферой среднего профессионального образования, играет эффективное развитие организационно-административных механизмов кластера, к которым отнесены институты общественного участия (общественные, управляющие, попечительские, наблюдательные и иные советы, ассоциации выпускников и т. п.), различные технопарковые структуры и инкубаторы, другие институты инновационной инфраструктуры.

В условиях динамичных процессов модернизации системы российского среднего профессионального образования успешное развитие кластерного взаимодействия учреждений среднего профессионального образования с бизнес-структурами в значительной степени определяется совершенствованием правовых механизмов, таких как договоры на управление имуществом (концессионные соглашения, контракты на управление), инвестиционные контракты и другое.

Важной отличительной чертой кластера является то, что при этом типе взаимодействия учреждений среднего профессионального образования с бизнес-структурами государство в лице своих распорядительных органов не реализует властные полномочия, а выступает для представителей бизнеса партнером ради достижения общественно значимых целей.

Практика зарубежного опыта кластерного взаимодействия профессионального образования с бизнесом и анализ сложившихся отношений в Российской Федерации в сфере среднего профессионального образования позволяют выделить с опорой на мнение [1, с. 322–330] несколько основных направлений такого взаимодействия:

1. В области политических решений они сводятся главным образом к следующему:

– определению национальных приоритетов в профессиональном образовании (кого,

чему, в каком количестве и к какому периоду обучать);

– постановке национальных (отраслевых, региональных) целей профессионального образования;

– определению роли государства в регулировании инвестиций работодателей в систему среднего профессионального образования и повышения квалификации рабочей силы (налоговые льготы и стимулы);

– установлению прав и обязанностей обучающихся, работников и безработных граждан: оплачиваемый отпуск, социальная поддержка, возможность повышения квалификации и профессиональной переподготовки (регулирование, определение источников финансирования, организация процесса обучения).

2. В вопросах, касающихся управленческих решений, взаимодействие партнеров выходит на:

– определение текущей и перспективной потребности в подготовке квалифицированных рабочих и специалистов в системе среднего профессионального образования;

– конституирование фондов, формирующихся за счет налоговых поступлений на среднее профессиональное образование, и участие в управлении ими;

– участие в управлении учреждениями среднего профессионального образования через представительство в Советах образовательных учреждений;

– представление предприятиями платных услуг в области профессиональной подготовки и переподготовки кадров на своей базе, силами собственных и привлеченных специалистов.

3. Не менее важным становится сегодня участие партнеров в разработке содержания среднего профессионального образования. Это направление совместной работы предполагает:

– разработку профессиональных стандартов, создание и экспертизу государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования;

– участие в разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ;

– участие в разработке программ тестирования обучающихся и выпускников;

– участие в промежуточной и итоговой

аттестации обучающихся и выпускников и в присвоении им профессиональной квалификации;

– представление учреждениям профессионального образования квалифицированных работников в качестве инженеров-педагогов и мастеров производственного обучения;

– прием предприятиями инженеров-педагогов и мастеров производственного обучения на практическую переподготовку и повышение квалификации в условиях производства;

– предоставление (или сдача в аренду) предприятиями учреждениям среднего профессионального образования оборудования для организации производственного обучения.

А сама технология кластерных взаимоотношений и решение его проблем при реализации договорных обязательств составляют одно из необходимых условий объективного формирования регионального заказа на подготовку кадров, структуры и содержания среднего профессионального образования, отвечающего запросам рынка труда.

Механизм данного взаимодействия включает следующие основные поэтапные элементы:

1. определение общих целей и задач среднего профессионального образования,

2. договорное оформление организации и содержания взаимодействия всех заинтересованных партнеров,

3. анализ и прогнозирование регионального, муниципального рынка среднего профессионального образования на основе прогноза рынка труда,

4. анализ и прогнозирование регионального, муниципального рынка труда с учетом демографической ситуации в регионе,

5. разработка и утверждение нормативов финансирования подготовки кадров требуемого профиля и квалификации,

6. разработка принципов разноуровневого и многоканального финансирования среднего профессионального образования;

7. организационно-правовое обеспечение взаимодействия партнеров, включающее в себя основные нормативные документы, определяющие взаимоотношения в вопросах: социальной поддержки студентов и работников; совместной разработки учебно-программной документации; укрепления учебно-материальной базы; организации производственной практики обучающихся на базе производственных мощностей работодателя-заказчика кадров рабочих и специалистов; гарантийных обязательств по трудоустройству выпускников образовательного учреждения среднего профессионального образования; долевого финансирования подготовки кадров рабочих и специалистов и гарантийных обязательств в его обеспечении и др.,

8. доведение социального заказа в системе среднего профессионального образования на подготовку кадров,

9. последующее участие партнеров в реализации содержания среднего профессионального образования и оценке его качества (включая финансирование на многоуровневой и многоканальной основе).

Библиографический список

1. Профессиональная педагогика: учебник. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
2. Рейнгольд Г. Умная толпа. Новая социальная революция. – М., Фаирпресс, 2005. – 115 с.
3. Смирнов А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в ВУЗе: монография. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 102 с.
4. Сурова Е. Э. Идентичность. Идентификация. Образ. – СПб., ЭЙДОС, 2010. – 124 с.
5. Черных О. Н. Кластерный принцип конструирования современной социокультурной реальности: дисс. ... канд. философ. наук. – СПб., 2011. – 211 с.

Жиенбаева Сайра Нагаибаевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Казахского государственного женского педагогического университета, saira1962@mail.ru, Алматы

Сыздыкбаева Айгуль Джуманазаровна

Магистр педагогики и психологии, преподаватель кафедры дошкольного и начального образования Казахского государственного женского педагогического университета, sizdikbaeva-aya@mail.ru, Алматы

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ФЕНОМЕН В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье говорится об использовании проектной деятельности как инновационного феномена, раскрывающего индивидуальность, реализующего интересы и потребности развивающейся личности дошкольника. Актуальность исследования обусловлена активными процессами в социально-экономической и политической сферах общества, поставивших систему образования перед необходимостью пересмотра традиционных подходов к обучению и воспитанию дошкольников. Подробно рассмотрены виды, этапы проектной деятельности, последовательность работы педагога над проектом. Экспериментальным методом доказана эффективность внедрения проектного метода в деятельность дошкольного учреждения.

Ключевые слова: «непрерывность образования в течение всей жизни человека», проект, метод проектов, проектная деятельность, технология проектной деятельности в условиях ДОУ, этапы и типы проектной деятельности.

Zhienbaeva Saira Nagashbaevna

Doctor of pedagogical sciences, professor of preschool and primary education in Kazakh State Women's Pedagogical University, saira1962@mail.ru, Almaty

Syzdykbaeva Aigul Dzhumanazarovna

Master of Pedagogy and Psychology lecturer preschool and primary education in Kazakh State Women's Pedagogical University, sizdikbaeva-aya@mail.ru, Almaty

PROJECT ACTIVITIES – AS INNOVATION PHENOMENON IN PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. The article tells about using of project activity as an innovative phenomenon, which realizes interests and developing equipments of personality preschooler. Topicality of surveying causes with active processes in social-economical and political spheres of society, which put system of education before necessity of revision traditional attitudes to studying and training of preschool. The stages of the project activity and teacher's sequence on the project were considered very narrowly. Experimental method proved the efficiency of project implementation methods in pre-school.

Keywords: "continuity of education during all life", project, methods of projects, project activities, technology of project activities in preschool, stages and types of project activity.

Президент страны Н.А. Назарбаев к стратегическим направлениям развития республики в ближайшее десятилетие относит образование и науку. Национальная доктрина образования в РК в качестве одной из важнейших задач определяет «непрерывность образования в течение всей жизни человека», которая рассматривается не только как

мера государства по обеспечению развития материального производства, но и как возможность индивида осуществлять свободный выбор путей собственного развития, жизнетворчества, самоутверждения [4]. В этой связи каждого вступающего в жизнь человека надо, прежде всего, научить учиться, привить ему интерес к познанию. Форми-

рование данной потребности в дошкольном возрасте требует от педагога и воспитателя компетентности и профессионализма. Показателями высокого профессионального уровня воспитателя и качества педагогического процесса являются владение и успешное применение новых технологий, отражающих личностно-ориентированный подход педагога к воспитанникам. Среди этих технологий – инновационным феноменом выступает проектная деятельность.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что многие исследователи обращались к проблеме проектной деятельности: рассмотрены подходы к обучению проектной деятельности (В. Г. Веселова, О. Р. Козлова, В. М. Монахов и др.); изучена сущность проектной деятельности как условия развития исследовательских компетенций (М. П. Горчакова-Сибирская, И. А. Колесникова, А. С. Сиденко и др.); описаны методические аспекты обучения проектированию в образовательном учреждении (Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко, Г. И. Щукина и др.); разработаны основы проектной деятельности (Е. М. Борисова, Н. О. Гафурова, В. В. Гузеев, Н. Ю. Ерофеева, В. В. Копылова, О. Е. Ломакина, В. М. Монахов, Т. А. Новикова, Е. С. Полат, Н. Ю. Пахомова, И. Д. Чечель и др.) [7]. Несмотря на достаточную разработанность данного феномена, отмечается отсутствие единого подхода к организации проектной деятельности в условиях ДОУ.

В этимологическом словаре слово “проект” заимствовано из латыни и означает “выброшенный вперед”, “выступающий”, “бросающийся в глаза” [8]. Под проектом понимается самостоятельная и коллективная творческая завершенная работа, имеющая социально значимый результат. В основе проекта лежит проблема, для её решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое [1].

Метод проектов – это педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная деятельность детей – исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе которой ребёнок познаёт окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты. Суть “метода проектов” состоит в такой организации образователь-

ного процесса, при которой обучающиеся приобретают знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий, проектов, имеющих не только познавательную, но и прагматичную ценность. “Всё, что я познаю, я знаю, для чего мне это надо и где и как я могу эти знания применить” – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями[3].

В основу метода проектов заложена идея о направленности познавательной деятельности дошкольников на результат, который достигается в процессе совместной работы педагога, детей над определённой практической проблемой, темой.

Выделены три этапа в развитии проектной деятельности у детей дошкольного возраста:

Первый этап – подражательно-исполнительский, реализация которого возможна с детьми 3,5–5 лет. На этом этапе дети участвуют в проекте “на вторых ролях”, выполняют действия по прямому предложению взрослого или путём подражания ему, что не противоречит природе маленького ребёнка; в этом возрасте ещё существует потребность установить и сохранить положительное отношение к взрослому и подражать ему.

Второй этап – развивающий, он характерен для детей 5–6 лет, которые уже имеют опыт разнообразной совместной деятельности, могут согласовывать действия, оказывать друг другу помощь. Ребёнок активнее организует совместную деятельность со сверстниками. У детей развиваются самоконтроль и самооценка, они способны достаточно объективно оценивать как собственные поступки, так и поступки сверстников. В этом возрасте дети принимают проблему, уточняют цель, способны выбрать необходимые средства для достижения результата деятельности. Они не только проявляют готовность участвовать в проектах, предложенных взрослым, но и самостоятельно находят проблемы.

Третий этап – творческий, он характерен

для детей 6–7 лет. Взрослому очень важно на этом этапе развивать и поддерживать творческую активность детей, создавать условия для самостоятельного определения детьми цели и содержания предстоящей деятельности, выбора способов работы над проектом и возможности организовать её.

Спецификой взаимодействия с использованием метода проектов в дошкольной практике является то, что взрослым необходимо “наводить” ребёнка, помогать обнаруживать проблему или, даже провоцировать её возникновение, вызвать к ней интерес и “втягивать” детей в совместный проект, но при этом не переусердствовать с помощью и опекой.

Планирование проектной деятельности начинается с вопросов: “Для чего нужен проект?”, “Ради чего он осуществляется?”, “Что станет продуктом проектной деятельности?”, “В какой форме будет презентован продукт?”. Работа над проектом, включающая составление обоснованного плана действий, который формируется и уточняется на протяжении всего периода, проходит несколько этапов[6]:

Первый этап – “выбор темы”. Задача педагога – осуществлять вместе с детьми выбор темы для более глубокого изучения, составить план познавательной деятельности. Один из способов введения в тему связан с использованием моделей “трёх вопросов”: Что знаю? Чего хочу узнать? Как узнать?. Диалог с детьми, организованный педагогом, способствует не только развитию саморефлексии ребёнка в области познания собственных интересов, оценке имеющихся и приобретению новых тематических знаний в свободной раскованной атмосфере, но и развитию речи. Сбор информации и планирование воспитательно-образовательной работы в рамках проекта. Задача воспитателя создать условия для реализации познавательной деятельности детей.

Второй этап – реализация проекта. Задача воспитателя создать в группе условия для осуществления детских замыслов. Реализация проектов происходит через различные виды деятельности (творческую, экспериментальную, продуктивную). Уникальность применения проектного метода в данном случае заключается в том, что третий этап способствует многостороннему развитию,

как психических функций, так и личности ребёнка. Исследовательская активность на данном этапе побуждается проблемным обсуждением, которое помогает обнаруживать всё новые проблемы, использованием операций сравнения и сопоставления, проблемным изложением педагога, организацией опытов и экспериментов.

Третий этап – презентация. Важно, чтобы в основу презентации был положен материальный продукт, имеющий ценность для детей. В ходе создания продукта раскрывается творческий потенциал дошкольников, находят применения сведения, полученные в ходе реализации проекта. Задача воспитателя создать условия для того, чтобы дети имели возможность рассказать о своей работе, испытать чувство гордости за достижения, осмыслить результаты своей деятельности. В процессе своего выступления перед сверстниками, ребёнок приобретает навыки владения своей эмоциональной сферой и невербальными средствами общения (жесты, мимика и т.д.).

Четвёртый этап – рефлексия. Взаимодействие педагога и ребёнка в проектной деятельности может изменяться по мере нарастания детской активности. Позиция педагога выстраивается поэтапно по мере развития исследовательских умений и нарастания самостоятельной деятельности от обучающе-организующей на первых этапах к направляющей и корректирующей к окончанию проекта.

Проекты могут быть: долгосрочные (1,2,3 года), несколько месяцев, 1 месяц, несколько недель, 1 неделя и даже 1 день.

Определим последовательность работы педагога над проектом[5]:

- педагог ставит перед собой цель, исходя из потребностей и интересов ребёнка;
- вовлекает дошкольников в решение проблемы;
- намечает план движения к цели (поддерживает интерес детей и родителей);
- обсуждает план с семьями на родительском собрании;
- обращается за рекомендациями к специалистам ДОУ;
- вместе с детьми и родителями составляет план – схему проведения проекта;
- собирает информацию, материал;
- проводит занятия, игры, наблюдения,

поездки (мероприятия основной части проекта),

- даёт домашние задания родителям и детям;

- поощряет самостоятельные творческие работы детей и родителей (поиск материалов, информации, изготовление поделок, рисунков, альбомов и т. д.);

- организует презентацию проекта (праздник, занятие, досуг), составляет книгу, альбом совместно с детьми;

- подводит итоги (выступает на педсовете, обобщает опыт работы).

Таким образом, в проектной деятельности происходит формирование субъектной позиции у ребёнка, раскрывается его индивидуальность, реализуются интересы и потребности, что в свою очередь способствует личностному развитию ребёнка.

Выделяют три основных вида проектной деятельности: творческую, исследовательскую, нормативную – каждый из которых обладает своими особенностями, структурой и характерными этапами реализации[2].

В ходе творческой проектной деятельности создается новый творческий продукт, чаще всего осуществляется коллективно или совместно с родителями.

Проекты по созданию норм являются чрезвычайно важным направлением в педагогической деятельности, т.к. они развивают позитивную социализацию детей. Эти проекты всегда иницируются педагогом, который должен четко понимать необходимость введения той или иной нормы.

Основной целью проектного метода в дошкольном учреждении является развитие свободной творческой личности, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей. Задачи исследовательской деятельности специфичны для каждого возраста. Так, в работе с детьми младшего дошкольного возраста педагог основное внимание обращает на вхождение детей в проблемную игровую ситуацию; активизацию желания искать пути разрешения проблемной ситуации; формирование начальных предпосылок исследовательской деятельности.

Цель нашего эксперимента заключалась в исследовании внедрения проектного метода в деятельность дошкольного учреждения. Эксперимент проводился на базе детского

сада «Даурен» г. Алматы. В нем принимали участие педагогический коллектив детского сада и дети средней группы. На первом этапе мы использовали анкетирование, на знание педагогов и воспитателей особенностей использования проектной технологии в условиях ДОУ. Результаты анкетирования:

- низкий уровень осведомлённости педагогов об особенностях проектного метода;

- нежелание воспитателей отступать от сложившейся стереотипной системы занятий в детском саду;

- недостаточная оснащённость предметной среды в дошкольном учреждении для реализации творческих проектов;

- низкая мотивация родителей на активное участие в жизни детского сада.

Для изменения ситуации была проведена методическая работа с педагогами по ознакомлению их с инновационными технологиями: консультация «Проектный метод развивающего обучения дошкольников»; семинар-практикум «Особенности использования проектного метода в дошкольном учреждении». Педагогам были предложены памятки по созданию проектов. Проекты, над которыми работали воспитатели, носили информационно-исследовательский характер. Все они были объединены в единую тему «Природа – это дом, в котором мы живём». Выбор темы – это первый шаг воспитателя в работе над проектом. Второй шаг – это тематическое планирование по выбранной проблеме на месяц, где учитываются все виды детской деятельности: игровая, познавательно-практическая, художественно-речевая, трудовая, общение и т.д. На этапе разработки содержания занятий, игр, прогулок, наблюдений и других видов деятельности, связанных с темой проекта, воспитатели особое внимание уделяют организации среды в дошкольном учреждении в целом и в группах.

I этап разработки проекта – целеполагание: воспитатель выносит проблему на обсуждение детям.

II этап работы над проектом представляет собой разработку совместного плана действий по достижению цели. На этом этапе воспитатель использовал модель «четырёх вопросов». Её суть в том, что воспитатель задаёт детям четыре вопроса: «Что мы знаем? Что мы хотим узнать? Как мы можем

что-то узнать? Что узнали?».

III этап работы над проектом – его практическая часть. Дети исследуют, экспериментируют, ищут, творят. Так, например, с особым интересом работали дети над проектом «Чистый воздух нужен всем». Провели ряд экспериментов, самостоятельно, с небольшой помощью воспитателя, заключение о том, что воздух есть везде, он необходим человеку. Все высказывания воспитатель фиксировал. Кроме схематической фиксации использовалась также фото и видео съёмка. Результаты работы были оформлены в альбом.

Последним этапом работы над проектом являлась презентация проекта. Презентация проходила в форме итоговой игры-занятия. Анализируя итоги работы над проектом, воспитатели задумались над тем, как можно изменить организацию деятельности детей, как индивидуализировать используемые формы работы для каждого ребёнка, как включать в реализацию проекта детей с особыми потребностями, какие новые формы работы можно организовать в будущем.

Несмотря на то, что технология проектирования является инновационной для дошкольного учреждения и апробировалась нами только в течение одного месяца, можно говорить о некоторых результатах.

Дети, участвующие в проектной деятельности:

- проявляют творческую активность в познании окружающего мира;
- самостоятельны и гибки в принятии решений;
- сознательно применяют сенсорные ощущения в решении практических задач;
- осознают себя субъектом понимающим (что известно, что нет, каким образом можно узнать);
- способны общаться в детском коллективе по поводу обсуждения совместного плана действий.

Воспитатели, использующие в своей деятельности проектный метод:

- проявляют способность к самостоятельному творческому планированию всего воспитательно-образовательного процесса;
- обладают умением гибко подходить к планированию с учётом интересов и запросов детей;
- осуществляют поисковую педагогическую деятельность.

Таким образом, проектная технология способствует внесению новых идей в разработку содержания, методов обучения и воспитания, позволяющих эффективно гуманизировать педагогический процесс. Поиск и освоение инноваций, способствующих качественным изменениям в деятельности ДОУ – основной механизм оптимизации развития системы дошкольного образования в Республике Казахстан.

Библиографический список

1. Блохин А. Л. Метод проектов как личностно ориентированная технология: дис. ... канд. пед. наук: Ростов-на-Дону, 2005. – 142 с.
2. Веракса Н. Е. Проектная деятельность дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.
3. Голуб Г. Б. Метод проектов – технология компетентности – ориентированного образования. – Самара: «Федоров: Учебная литература», 2006. – 167 с.
4. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. – Астана, Акorda, 2010 г. – 52 с.
5. Проектная деятельность старших дошкольников. – Волгоград: Учитель, 2011. – 202 с.
6. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ. – М.: АРКТИ, 2005. – 96 с.
7. Хабарова Т. В. Педагогические технологии в дошкольном образовании. – СПб.: ООО «Детство-Пресс», 2011. – 80 с.
8. Штанько И. В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста // Управление дошкольным образовательным учреждением. «ТЦ СФЕРА», – №4. – 2004. – С.76–80.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 94(47+57)+37.0(091)

Неупокоев Игорь Валентинович

Кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Курганского филиала Российской Академии Народного Хозяйства и Государственной Службы при Президенте Российской Федерации, neupokoev_i_v@mail.ru, Курган

РОЛЬ ЧИНОВНИКОВ ПО КРЕСТЬЯНСКИМ ДЕЛАМ И КРЕСТЬЯНСКИХ НАЧАЛЬНИКОВ В СФЕРЕ РАЗВИТИЯ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТОБОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Аннотация. Статья расширяет традиционное представление о функциональных обязанностях чиновников МВД дореволюционной России. На основе нормативных актов, приводя конкретные исторические примеры, автор характеризует деятельность чиновников по крестьянским делам и крестьянских начальников Тобольской губ. по созданию и развитию народных училищ в период с конца XIX по начало XX в.

Ключевые слова: история образования, чиновник по крестьянским делам, крестьянский начальник.

Neupokoev Igor Valentinovich

The candidate of historical sciences, associate professor of humanities and social Kurgan Branch of the Russian Academy of National Economy and the State Administration under the President of the Russian Federation, neupokoev_i_v@mail.ru, Kurgan.

THE ROLE OF OFFICIALS FOR PEASANTS AND PEASANT FOR CHIEFS IN THE DEVELOPMENT OF PUBLIC EDUCATION IN TOBOLSK PROVINCE AT THE END XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES

Abstract. Article expands the traditional view of the functional responsibilities of the Interior Ministry official pre-revolutionary Russia. Based on the regulations and the specific historical examples, the author analyzes the activities of officials on Peasant Affairs and the heads of peasant of the Tobolsk Province the creation and development of public schools in the period from the end of XIX and the beginning of the XX century.

Keywords: history of education, clerk of Peasant Affairs, the peasant leader.

Целью представленной статьи выступает установление степени влияния чиновников по крестьянским делам и крестьянских начальников на функционирование различных элементов системы народного образования Тобольской губернии с конца XIX – по начало XX вв. Основываясь на дореволюционных законодательных актах и архивных документах нам предстоит определить правовые критерии компетенции этих лиц и подтвердить их на конкретных историче-

ских примерах.

Институт чиновников по крестьянским делам был создан в Тобольской губ. согласно «высочайше утвержденному» 1 марта 1883 г. мнению Государственного совета. На него было возложено «наблюдение за общественным управлением сельских обывателей, рассмотрение жалоб на действия должностных лиц волостного и сельского управления и наложение на них административных взысканий за нарушение служебных

обязанностей». Их назначение и увольнение было обязанностью министра внутренних дел [5, с. 56–57]. Чиновники по крестьянским делам пользовались всеми правами государственной службы, а их число было определено губернским советом: в Тобольском, Тюменском и Туринском округах – по одному; в Тарском и Тюкалинском – по два; Ишимском, Ялуторовском и Курганском – по три, всего 16 человек на губернию. В 1893 г. для Тобольской губ. было учреждено 12 добавочных должностей чиновников по крестьянским делам [4, с. 465]. Таким образом, их общее количество было увеличено до 28 человек, в Курганском округе вместо трех стало пять. С 1888 г. чиновники по крестьянским делам вошли в состав уездных отделений Тобольского епархиального училищного совета, создаваемых с целью «ближайшего заведования церковноприходскими школами». Членом Курганского уездного отделения был назначен чиновник по крестьянским делам Ценин, Ишимского – Хилинский, Тюкалинского – Баторевич, Тарского – Кассачев, Туринского – Пузырев, Тюменского – Низовец, Тобольского – Скрябин¹. На правах членов уездных отделений они посещали церковные школы во время обозрения ими своих округов (например, Скрябин осмотрел Плесовскую церковноприходскую школу²) и высказывали предложения по совершенствованию системы образования (Ценин предложил обратить внимание на образование женщин в деревнях³).

В реальности конкретные обязанности чиновников по крестьянским делам в качестве членов уездных отделений по отношению к церковным школам не были четко определены. В отчете ТЕУС за 1890/91 учебный год отмечалось, что поскольку они состоят в подчинении губернской администрации, обязанной заботиться о «министерских» школах, то «считают для себя церковные школы чужими, по крайней мере – другого ведомства. Еще не было примера, чтобы завелась церковная школа по инициативе или

при содействии чиновника по крестьянским делам; напротив, были случаи обратного свойства, когда общество, желавшее иметь у себя церковную школу, склоняемо было к устройству министерской»⁴.

Однако для нас в данном примере важно само проявление активности в деле открытия новой школы в губернии. Чиновники по крестьянским делам способствовали развитию школьного дела через санкционирование и разрешение созыва волостных сходов, посвященных этой проблеме. Так, чинеевский волостной старшина в рапорте 1889 г. на имя чиновника по крестьянским делам 1-го участка Курганского округа просил разрешить созвать волостной сход с целью «предложения обществу ввести в приходских училищах преподавание военной гимнастики и установления крайних сроков поступления детей в училище»⁵. Из собранных С-Петербургским комитетом грамотности сведений за 1894 г. следовало, что благодаря стараниям чиновника по крестьянским делам библиотека Казаркинского сельского училища «постепенно начинает увеличиваться, в будущем году будет строиться новое училищное здание, более удобное и обширное»⁶. В другом случае чиновник по крестьянским делам 3-го участка Курганского округа предписал Белозерскому волостному правлению «в воскресенье 27 октября 1896 г. после обедни устроить освящение нового Козьминского училища»⁷.

В 1898 г. были введены «Временные положения о крестьянских начальниках в губерниях Тобольской, Томской, Енисейской и Иркутской». Согласно этому документу, ликвидировались должности чиновников по крестьянским делам, вместо них вводилась должность крестьянских начальников. Что касается вопросов народного образования, то на новую структуру возлагалась обязанность исполнять «поручения губернских управлений по делам, касающимся... состояния сельских школ» [1, с. 410]. Губернатор в выступлении перед крестьянскими начальниками просил «предоставлять населению

¹ Список уездных отделений Епархиально-училищного совета // ТЕВ. – 1888. – № 21/22. – С. 40, 255, 263, 267, 295, 299, 304.

² Церковно-приходские школы в Тобольской епархии // ТЕВ. – 1890. – № 5/6. – С. 134.

³ Там же. – № 7/8. – С. 168.

⁴ Церковные школы Тобольской епархии в 1890/91 учеб. г. // ТЕВ. – 1892. – № 11/12. – С. 243.

⁵ ГАКО. – Ф. И-187. – Оп. 1. – Д. 12. – Л. 83.

⁶ Там же. – Ф. И-91. – Оп. 1. – Д. 4. – Л. 111.

⁷ Там же. – Ф. И-71. – Оп. 1. – Д. 37. – Л. 37.

полную свободу ходатайств об открытии той или другой школы, сообразно местным особенностям и условиям. При возбуждении ходатайств об открытии министерских школ – входить в рассмотрение, не имеется ли уже в том селении церковноприходской, и в утвердительном случае, если открытие второй школы не вызывается числом детей школьного возраста, отклонять ходатайства. Если до сведения кого-либо из гг. крестьянских начальников дойдет о неудовлетворительном ходе школьного дела в церковноприходских школах, то по праву попечительства над крестьянским населением отнюдь не вступать лично в дело, но доводить до моего сведения для надлежащего сношения с епархиальным начальством»¹. С 1907 г. крестьянские начальники были включены в состав уездных училищных советов [3, с. 399], а с 1914 г. обязывались участвовать в организации технического надзора за постройкой зданий для сельских начальных училищ Тобольской губ².

Высокая положительная оценка деятельности крестьянских начальников была дана в отчете ТЕУС за 1899 г.: «Гражданская администрация, особенно в лице крестьянских начальников, относилась к церковным школам благожелательно и оказывала содействие к развитию церковно-школьного дела. Многие из крестьянских начальников посещают заседания уездных отделений епархиального училищного совета и принимают участие в обсуждении поступающих в отделения дел. Некоторые из них участвовали в производстве испытаний учеников церковных школ на получение льготных по воинской повинности свидетельств. В случае обращения к ним за содействием они не отказываются и нравственно, и материально поддержать церковно-школьное дело. Так, крестьянский начальник Тарского уезда Н. В. Нестеренко взял на себя труд руководства при постройке здания часовни-школы в д. Иванов Мыс. Под влиянием крестьянского начальника 3-го участка С. Н. Бестужева население Березовского прихода обязалось перевезти здание переселенческого барака,

предположенного к перестройке под помещение школы, к месту постройки, и давать школе отопление и сторожа. Там же г. Бестужевым население д. Березянки освобождено от содержания министерского Загваздинского училища, под условием, чтобы церковная школа в д. Березянке была обеспечена со стороны общества помещением, отоплением и сторожем. Во время поездок по делам службы крестьянские начальники посещали некоторые церковные школы, располагали крестьян к открытию новых церковных школ, к постройке школьных зданий, к их ремонту и содержанию, разрешали на нужды школ расходовать общественные суммы. Так, крестьянский начальник 3-го участка К. П. Нилов разрешил употребить на устройство школьного здания в д. Меньшиковой из общественных сумм 380 р., а на устройство школьного здания в д. Зюзиной – 400 р. Крестьянский начальник 5-го участка Б. А. Шелейховский разрешил Обутковскому сельскому обществу израсходовать из общественных сумм на устройство классной мебели для местной церковноприходской школы 60 р. Крестьянский начальник 1-го участка С. Я. Деспот-Зенович с большим интересом относится к церковным школам, не делая различий между ними и министерскими училищами. В участке его одинаково пользуются вниманием учащие министерских и церковных школ; он предоставил им право бесплатно пользоваться книгами из Курганской библиотеки, дал общественную подводку для поездки раз в неделю в город, обязал сельские общества доставлять для церковных школ и квартир учащихся отопление и освещение, побуждал крестьян к ремонту школьных зданий»³.

Итак, институт крестьянских начальников на протяжении своего существования играл большую роль в инициировании открытия как светских, так и церковных школ в Тобольской губ. и епархии (для сравнения, в Иркутской и Енисейской епархиях «отмечались десятки фактов противодействия крестьянских начальников... открытию и функционированию школ ВПИ (Ведомства православного исповедания. – И. Н.)»

¹ Введение в Тобольской губ. института крестьянских начальников // ТЕВ. – 1899. – № 1. – С. 15–16.

² ГАКО. – Ф. И-129. – Оп. 1. – Д. 523. – Л. 1.

³ Отчет о состоянии церковноприходских школ и школ грамоты Тобольской епархии за 1899 г. // ТЕВ. – 1900. – № 17. – С. 209.

[2, с. 175)]. Так, в 1902 г. крестьянский начальник 2-го участка предписал Глядянскому волостному правлению обратиться к сельским обществам, в которых нет школ, «не пожелают ли иметь начальную школу МВД»¹. В случаях положительного решения по открытию школы «общество должно представить законно составленный приговор, утвержденный местным крестьянским начальником»². Своевременный и положительный отклик на инициативы сельских обществ и разных должностных лиц следует считать вкладом крестьянских начальников в дело развития образования. Например, курганский уездный наблюдатель церковных школ священник А. Коровин в 1902 г. просил крестьянского начальника 5-го участка «разрешить Чебаковскому сельскому обществу потребную сумму на страхование и другие нужды школы из прибылей от общественной виноторговли»³. В 1912 г. председатель Тобольского губернского училищного совета просил крестьянских начальников «вменить в обязанность волостным правлениям выдавать «Школьный отдел» (неофициальная часть «Тобольских губернских ведомостей». – *И. Н.*) учащим начальных училищ вместе с выдачей жалованья»⁴. Подобная инициатива присутствует и в рапорте Глядянского волостного правления за 1913 г. на имя крестьянского начальника 2-го участка о разрешении созыва волостного схода по вопросу участия в постройке и содержании училища в Кургане в память 300-летия Дома Романовых⁵.

На крестьянских начальниках лежала также обязанность участвовать в аттестации учеников. Так, согласно расписанию экзаменов в начальных училищах инспекций 2-го и 7-го районов Тобольской губ. роль председателя экзаменационной комиссии в с. Макушино и с. Камышевское была закреплена за крестьянским начальником 5-го участка, а в с. Шмаковское – за крестьянским начальником 4-го участка⁶.

Во многих случаях институт крестьян-

ских начальников следует рассматривать как эффективное средство давления на крестьянские общества по всем проблемам, связанным с развитием образования в сельской местности. Примером подобного давления может служить письмо за 1909 г. крестьянского начальника 5-го участка в Кривинское волостное правление, в котором он требует принять «самые энергичные меры к побуждению общества выполнять в точности все принятые на себя по приговорам относительно церковноприходских школ обязательства»⁷. В другом случае на основании предписания 1913 г. крестьянского начальника 5-го участка следовало осуществить «окопку школьного участка за счет общественных работ»⁸. Еще подобный пример – отчет курганского уездного наблюдателя церковных школ священника А. Коровина за 1916/17 учебный год, из которого следует, что в Лисьевской церковноприходской школе «учение началось только 3 ноября из-за того, что общество не хотело нанять квартиры, и только благодаря распоряжению г. крестьянского начальника – разложить плату на общество – школа стала функционировать»⁹. В 1916 г. епископ Тобольский и Сибирский, «констатируя почти повсеместный отказ сельских обществ Тобольской епархии от отопления, освещения, ассигнований на наем сторожей церковноприходских школ», просил крестьянских начальников воздействовать на общества исполнять принятие ими обязательства по содержанию школ¹⁰. В этом же 1916 г. Курганское уездное отделение ТЕУС просило крестьянского начальника «обязать общество содержать Васильевскую церковноприходскую школу»¹¹.

Действенным элементом давления можно считать отмену крестьянскими начальниками приговоров сельских обществ по школьным вопросам. Ценным источником, в котором зафиксированы подобные факты, является журнал Курганского уездного съезда крестьянских начальников за 1915 г. Из него следует, что Дубровский сельский

¹ ГАКО. – Ф. И-129. – Оп. 1. – Д. 144. – Л. 28.

² Там же. – Ф. И-76. – Оп. 1. – Д. 42. – Л. 4.

³ Там же. – Ф. И-201. – Оп. 1. – Д. 27. – Л. 2 об.

⁴ Там же. – Ф. И-129. – Оп. 1. – Д. 412. – Л. 13.

⁵ Там же. – Д. 441. – Л. 2.

⁶ Там же. Ф. И-173. Оп. 1. Д. 8. Л. 176.

⁷ Там же. – Ф. И-117. – Оп. 1. – Д. 13. – Л. 87–87 об.

⁸ Там же. – Л. 499.

⁹ Там же. – Ф. И-201. – Оп. 1. – Д. 75. – Л. 59.

¹⁰ Крестьянским начальникам Тобольской губ. // ТЕВ. – 1916. – № 27. – С. 305.

¹¹ ГАКО. – Ф. И-150. – Оп. 1. – Д. 26. – Л. 18.

сход отказался «дать средства на освещение Дубровского училища», Банниковский сельский сход отказался «в доставлении для школы отопления и освящения», Отножинский сельский сход обязал только родителей учеников осуществлять «отопление и освещение училища»¹.

Архивные документы свидетельствуют и о таких фактах, в которых крестьянские начальники явно превышали свои полномочия в отношении школьного дела. В своем письме на имя инспектора народных училищ 2-го района от 22 августа 1905 г. учительница Налимовского сельского училища Баранова просила перевести ее в другое училище из-за преследования со стороны крестьянского начальника 5-го участка Лебмана. К нему она обращалась с просьбой о нуждах училища: «... обить двери, купить часы и мебель и сделать шкаф, потому что старый так мал, что не вмещает всех книг и учебных пособий, которые разбросаны всюду и могут попортиться». Но помощь не была оказана. На правах члена училищного совета Лебман стал утверждать, что не инспектор народных училищ, а он есть прямой начальник учительницы, и на этом основании ее «схватил и бросил на кровать». А она, «собрав последние силы, вырвалась и убежала»².

В ряде случаев можно проследить попытки вмешательства в кадровые назначения учителей сельских училищ и оценки их поведения. В обращении крестьянского начальника 5-го участка к губернатору в 1907 г. содержится просьба «убрать из Макушинского сельского училища учительницу Ремезову» как политически неблагонадежную³. В феврале 1906 г. крестьянский начальник 1-го участка Тюменского уезда составил отношение в губернское жандармское управление о том, что учитель Тугулымского училища Е. А. Коряков распространяет среди крестьян брошюры и прокламации Всероссийского крестьянского союза [6, с. 77]. О подобном идет речь и в секретном

послании инспектора народных училищ 3-го района директору народных училищ от 12 июня 1912 г.: «Крестьянские начальники Тюкалинского уезда объявляют учащим подвластного им района, что они имеют право наравне с инспекторами давать распоряжение по училищам относительно учебно-воспитательной части»⁴.

Итак, на многочисленных примерах нами установлено, что чиновники по крестьянским делам и крестьянские начальники имели непосредственное отношение к делу развития народного образования. От них зависели не только процесс увеличения числа учебных заведений, но и их сохранение, материальное обеспечение и полноценное функционирование.

Библиографический список

1. Временное положение о крестьянских начальниках в губерниях Тобольской, Томской, Енисейской и Иркутской // Полное собрание законов Российской империи (ПСЗРИ): собр. 3-е. – СПб.: Собств. ЕИВ Канцелярия, 1901. – Т. XVIII, отд. 1.
2. Наумова Н. И. Церковноприходские школы и школы грамоты Восточной Сибири в 1884–1917 гг. (на материалах Иркутской и Енисейской епархий): дис. ... канд. ист. наук / Н. И. Наумова. – Иркутск, 2002. – 287 с.
3. О включении в состав училищных советов в Области войска Донского неперемных членов областного и окружных по крестьянским делам присутствий, а в губерниях Тобольской и Томской – крестьянских начальников // ПСЗРИ: собр. 3-е. – 1907. – Т. XXVII.
4. Об усилении состава и денежных средств местных установлений в некоторых губерниях и областях Сибири // ПСЗРИ: собр. 3-е. – 1897. – Т. XIII.
5. Об учреждениях по крестьянским делам в губерниях Томской и Тобольской // ПСЗРИ: собр. 3-е. – 1886. – Т. III.
6. Революционное движение в Тобольской губернии (1905–1914). – Тюмень, 1961.

¹ Там же. – Ф. И-285. – Оп. 1. – Д. 3. – Л. 54.

² Там же. – Ф. И-173. – Оп. 1. – Д. 3. – Л. 2–3.

³ Там же. – Ф. И-254. – Оп. 1. – Д. 11. – Л. 130.

⁴ Государственный архив в г. Тобольске. – Ф. 5. – Оп. 1. – Д. 57. – Л. 11.

УДК 159.9+339.1

Агавелян Рубен Оганесович

Доктор психологических наук, директор института детства, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, ruben_h_ag@mail.ru, Новосибирск

Корниенко Анжелика Владимировна

Старший преподаватель кафедры педагогической психологии Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, iggdrasil01@yandex.ru, Абакан

АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ СТРУКТУРНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ ЛИЧНОСТНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ ПРОДАЖ

Аннотация. В статье авторы раскрывают взаимосвязь между структурными компонентами личностно-перцептивной компетенции, а также рассматривают содержание каждого компонента исследуемой компетенции. Приводится авторская трактовка понятия личностно-перцептивной компетенции, обосновывается ее влияние на эффективность деятельности менеджера продаж.

Ключевые слова: компетенция, стандарты компетентности, профессиональные стандарты, личностно-перцептивная компетенция, структурные компоненты личностно-перцептивной компетенции.

Agavelayan Ruben Oganosovich

Doctor of Psychological Sciences, Director of the Institute of Childhood, Professor of the Department of corrective pedagogics and psychology at the Novosibirsk state pedagogical university, ruben_h_ag@mail.ru, Novosibirsk

Kornienko Angelica Vladimirovna

Senior teacher of the Department of psychology at the Khakas's state university named after N. F. Katanov, iggdrasil01@yandex.ru, Abakan

CORRELATION ANALYSIS OF STRUCTURAL COMPONENTS IN A SALES MANAGER'S PERSONALLY PERCEPTIVE COMPETENCE

Abstract. Correlation analysis of structural components in a sales manager's personally perceptive competence as well as content of every component of the competence are revealed. The concept of the notion of personally perceptive competence and its influence on the sales manager's effective activity are considered.

Keywords. Competence, competence standards, professional standards, personally perceptive competence, sales manager's competence components.

Во многих организациях все чаще и чаще используется термин «компетенция». Начало исследований в области компетенций принято связывать с позицией А. Маслоу, который еще в 1940-е гг. предложил концепцию «четырех стадий научения» [3]. Отчасти, широкое распространение этого понятия, как в образовательной, так и в бизнес-среде объясняется желанием подчеркнуть исполь-

зование прогрессивных образовательных методов и наилучших управленческих инструментов. В мире работы и менеджмента «компетенция» составляет важнейший аспект работы человека в коллективе.

Основными в зарубежной традиции считаются американский и британский подходы к пониманию компетенции.

Американские исследователи (поведен-

ческий подход к анализу компетенций) исходили из определения поведения успешных руководителей. Р. Боятцис проанализировал исследования более 2000 человек с 41 руководящей должности из 12 компаний [1]. «Профессиональные стандарты» (раньше известные как «стандарты компетентности») – это, прежде всего, список технических, специальных способностей, они сосредоточены на предмете работы и были разработаны в рамках функционального подхода в Великобритании [2].

Дальнейшие исследования привели к формированию определения компетенций и нахождению стандартных процедур их оценки. К 90-ым годам XX-го столетия метод оценки компетенций был использован более чем 100 исследователями в 24 странах, была создана всемирная база данных моделей компетенций и общего словаря компетенций, шкалы различных компетенций, межкультурные сравнения компетенций и найдены новые данные о роли мотивации достижений и возможностях прогнозирования эффективности работы.

В процессе изучения проблемы были рассмотрены категории «ключевые компетенции» (И. А. Зимняя, В. Хутмахер, А. В. Хуторской); профессиональные компетенции (в работах научных школ К. А. Абульхановой, А. А. Бодалева, А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина, Е. А. Климова, А. К. Марковой, Е. П. Тонгоной, Е. В. Бондаревой, И. Н. Семенова и др.); социальные и личностные компетенции (А. К. Марковой, Л. А. Петровской). Мы в своем исследовании выделили базисную личностно-перцептивную компетенцию, которая характеризует менеджера продаж как субъекта деятельности, обладающего наиболее значимыми профессиональными качествами: активность, коммуникабельность, стрессоустойчивость, глубина и точность восприятия, работоспособность, аналитический стиль мышления и др.

Под личностно-перцептивной компетенцией мы понимаем сложное многоуровневое образование, структурными компонентами которой являются блок личностных и перцептивных качеств, которые обуславливают успешность менеджера в профессиональной сфере деятельности, а также динамику развития компетенций менеджера продаж до

максимально возможного потенциального уровня.

Целью исследования было раскрыть влияние тренинга развития личностно-перцептивной компетенции на развитие данной компетенции. В нашем исследовании приняли участие 272 человека в возрасте от 23 до 37 лет: экспериментальная группа – менеджеры продаж – 127 человек ($n_3=127$); контрольная группа 145 человек ($n_k=145$).

Все диагностические методики нами были разделены на 2 блока: личностный и перцептивный.

I. Блок диагностики личностных компонентов: тест Р. Кеттелла 16 PF; характерологический опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека; САТ Э. Шострема;

многоуровневый личностный опросник “Адаптивность” (МЛЮ-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Черянина; диагностика психологического типа личности И. Маерс – К. Бриггс; методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса; методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса; методика диагностики степени готовности к риску А. М. Шуберта.

II. Блок диагностики перцептивные компоненты: самовосприятие и самопонимание себя. Методика С. А. Будасси; тест «Замаскированные фигуры» К. Готтшильда (когнитивный стиль); исследование особенностей тактильного и зрительного восприятия методом И. Фолькельта; исследование наблюдательности тест А. Карелина; исследование уровня эмпатийных тенденций И. М. Юсупова; опросник аффилиации А. Мехрабиана; некоторые шкалы САТ: шкала ориентации во времени, шкала самоприятие, шкала сензитивности.

Авторами были проанализированы полученные взаимосвязи между блоками личностных и перцептивных качеств менеджеров, являющихся структурными компонентами личностно-перцептивной компетенции. Взаимосвязи между исследуемыми блоками были выявлены в результате корреляционного анализа Пирсона.

1. По методу исследования восприятия И. Фолькерта нами была выявлена взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и следующими шкалами диагностических методик:

– прямая корреляционная взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и шкалой тревожности (опросник К. Леонгарда), при значении $r=0,208^*$, т. е. уровень значимости взаимосвязи $p \geq 0,05$. При повышении уровня тревожности, которая может быть вызвана рисками на работе, конфликтными ситуациями, стрессовыми факторами, повышается уровень тактильно-зрительного восприятия, что можно расценивать как механизм защиты;

– обратная корреляционная взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и шкалой дистимности (опросник К. Леонгарда), при значении $r=-0,193^*$ и уровне значимости $p \geq 0,05$, т. е. чем лучше развито тактильно-зрительное восприятие, тем меньше склонность к дистимии, мрачным мыслям, пессимистическим прогнозам;

– прямая корреляционная взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и шкалой гибкости (опросник САТ Э. Шостема), при значении $r=0,243^*$ и уровне значимости $p \geq 0,05$, т. е. чем лучше развито тактильно-зрительное восприятие, тем больше гибкость мышления и менее выражена ригидность поведения;

– прямая корреляционная взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и шкалой представление о природе человека (опросник САТ Э. Шостема), при значении $r=0,185^*$ и уровне значимости $p \geq 0,05$, т. е. чем лучше развито тактильно-зрительное восприятие, тем больше склонность находить позитивные качества в людях, оказывать им доверие и строить благоприятные прогнозы на будущее;

– прямая корреляционная взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и шкалой самоуважение (опросник САТ Э. Шостема), при значении $r=0,189^*$ и уровне значимости $p \geq 0,05$, т. е., чем выше уровень тактильно-зрительного восприятия, тем больше развито самоуважение к себе как личности;

– прямая корреляционная взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и фактором А (опросник 16 PF Р. Кеттелла), при значении $r=0,327^{**}$ и уровне значимости $p \geq 0,001$, т. е., чем выше уровень тактильно-зрительного восприятия, тем лучше развиты навыки коммуникации, взаимодействие как в коллективе, так и с партнерами,

и клиентами, что является необходимыми качествами для менеджера продаж;

– прямая корреляционная взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и фактором В (опросник 16 PF Р. Кеттелла), при значении $r=0,289^{**}$ и уровне значимости $p \geq 0,001$, чем выше уровень интеллекта, тем совершеннее работа анализаторных систем, в том числе и тактильно-зрительного восприятия (Е. Д. Хомская, 2006)

– прямая корреляционная взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и фактором С (опросник 16 PF Р. Кеттелла), при значении $r=0,309^{**}$ и уровне значимости $p \geq 0,001$, т. е. развитое тактильно-зрительное восприятие свидетельствует об эмоциональной стабильности, устойчивости и силе Я, как способность к антиципации ситуаций;

– прямая корреляционная взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и фактором Н (опросник 16 PF Р. Кеттелла), при значении $r=0,289^{**}$ и уровне значимости $p \geq 0,001$, т. е. асертивное поведение обусловлено развитым тактильно-зрительным восприятием, точность в перцептивной оценки дает возможность менеджеру быть уверенным при работе с клиентами и как следствие смело проявлять себя в обществе;

– прямая корреляционная взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и фактором G (опросник 16 PF Р. Кеттелла), при значении $r=0,267^{**}$ и уровне значимости $p \geq 0,001$, т. е., при высоком уровне тактильно-зрительного восприятия, у исследованной группы менеджеров возрастает выдержанность, решительность обязательность, ответственность, упорность в достижении цели;

– прямая корреляционная взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и фактором Е (опросник 16 PF Р. Кеттелла), при значении $r=0,321^{**}$ и уровне значимости $p \geq 0,001$ т. е., при высоком уровне тактильно-зрительного восприятия, у менеджеров наблюдаются такие черты характера как доминантность, независимость, самоуверенность, оригинальность.

– прямая корреляционная взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и фактором N (опросник 16 PF Р. Кеттелла), при значении $r=0,300^{**}$ и уровне значимости $p \geq 0,001$, т. е. развитое тактильно-зри-

тельное восприятие свидетельствует об утонченности, эстетическом вкусе, развитых перцептивных способностях, рефлексивному самоуглублению;

– прямая корреляционная взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и фактором Q1 (опросник 16 PF Р. Кеттелла), при значении $r=0,291^{**}$ и уровне значимости $p \geq 0,001$, т. е. существует взаимосвязь между тактильно-зрительным восприятием и склонностью к экспериментированию, стремлению к нововведениям;

2. По тесту включенных фигур К. К. Готтшильда была выявлена взаимосвязь между полнезависимостью и следующими шкалами диагностических методик:

– прямая корреляционная взаимосвязь между полнезависимостью и демонстративностью (опросник К. Леонгарда), при значении $r=0,235^*$ и уровне значимости $p \geq 0,05$, т. е. полнезависимость у менеджеров сочетается с демонстративным поведением, склонностью привлекать к себе внимание, преувеличивание своих способностей и достоинств, эгоцентризм;

– прямая корреляционная взаимосвязь между полнезависимостью и эмпатией (методика исследования уровня эмпатийных тенденций И. М. Юсупова), при значении $r=0,291^{**}$ и уровне значимости $p \geq 0,001$, т. е. полнезависимость взаимосвязана с эмпатией, рефлексией, способностью сопереживать, ставит себя на место другого, адекватно оценивать свое поведение;

– прямая корреляционная взаимосвязь между полнезависимостью и самоуважением (опросник САТ Э. Шострема), при значении $r=0,328^{**}$ и уровне значимости $p \geq 0,001$, т. е. чем более развита полнезависимость, тем выше самоуважение и самооценка, уверенность в собственных силах и возможностях [4].

3. По методике исследование уровня эмпатийных тенденций И. М. Юсупова была выявлена взаимосвязь между уровнем эмпатии и следующими шкалами диагностических методик:

– прямая корреляционная взаимосвязь между уровнем эмпатии и гипертимостью (опросник К. Леонгарда), при значении $r=0,276^{**}$ и уровне значимости $p \geq 0,001$, т. е. чем выше уровень эмпатии, тем более развита гипертимия, как преобладание оптимизма

над пессимизмом, способность справляться с несколькими делами одновременно, развитые коммуникативные способности;

– прямая корреляционная взаимосвязь между уровнем эмпатии и эмотивностью (опросник К. Леонгарда), при значении $r=0,231^*$ и уровне значимости $p \geq 0,05$, т. е. мы можем сказать, что уровень эмпатии напрямую связан с эмотивностью, чувствительностью, ранимостью, повышенной впечатлительностью;

– обратная корреляционная взаимосвязь между уровнем эмпатии и принятием агрессии (опросник САТ Э. Шострема), при значении $r=-0,302^{**}$ и уровне значимости $p \geq 0,001$, т. е. чем выше уровень эмпатии, тем меньше развита способность принимать и отражать агрессию, мы считаем, это вполне логичным, т. к. людям склонным к сопереживанию проблематично оказаться объектом агрессии.

4. По тесту «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» (само-восприятия) С. А. Будасси были выявлены следующие корреляционные взаимосвязи между перцептивными и личностными качествами:

– прямая корреляционная взаимосвязь между уровнем самооценки и креативностью (опросник САТ Э. Шострема), при значении $r=0,234^*$ и уровне значимости $p \geq 0,05$, т. е., чем выше самооценка, тем больше креативных и новаторских идей способен продуцировать менеджер;

– прямая корреляционная взаимосвязь между уровнем самооценки и спонтанностью (опросник САТ Э. Шострема), при значении $r=0,183^*$ и уровне значимости $p \geq 0,05$, таким образом, высокая самооценка также повышает спонтанность, неожиданность, непрогнозируемость поступков, гибкость поведения, способность удивлять.

Таким образом, мы выявили наличие взаимосвязи между следующими исследуемыми переменными: когнитивный стиль восприятия взаимосвязан с такими личностными качествами как неуравновешенность, самоуважение, демонстративность и гипертимость; тактильно-зрительное восприятие находится во взаимосвязи с такими личностными качествами как: тревожность, дистимность, гибкость поведения, самоуважение, интеллект, смелость, доминантность,

подозрительность, высокий самоконтроль и др. ; эмпатия, как способность воспринимать переживания другого человека находится во взаимосвязи с такими качествами личности как: гипертимность, принятие агрессии, эмотивность, циклотимность; самовосприятие взаимосвязано с такими личностными качествами как: демонстративность, принятие агрессии, креативность, спонтанность.

Итак, проанализировав полученные данные по исследуемым нами переменным (блок личностных качеств и блок перцептивных качеств), мы подтвердили наличие взаимосвязи между компонентами личностно-перцептивной компетенции, что доказывает взаимосвязь и взаимообусловленность

выделенной нами личностно-перцептивной компетенции как целостного кластера модели компетенций менеджера продаж.

Библиографический список

1. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы. – М.: НРРО, 2008. – 352 с.
2. Лайл М. Спенсер, Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. – М.: НРРО, 2005. – 384 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
4. Разумникова О. М., Яшанина А. А. Значение когнитивного стиля и полушарного доминирования в проектировании индивидуальной траектории обучения //Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 226-230.

Комаровская Оксана Анатольевна

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией эстетического воспитания Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины, oksana.komarovska@gmail.com, Киев

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СЛУХ В ИДЕНТИФИКАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ

Аннотация. Статья рассматривает феномен эмоционального слуха как показателя художественной одаренности ребенка, в частности, как индикатора эмпатии. Стержневым критерием всех разновидностей художественной одаренности принимается способность к созданию художественного образа, отражающего внутренний мир творца. Эта способность синтезирует остальные способности к искусству, включая диалогичность как неотъемлемое качество художественного мышления. Источком способности к созданию образа является эмоциональное переживание, соотносимое с эмпатией. Описываются замеры эмоционального слуха учащихся школ эстетического воспитания как чутья подтекста в невербальной коммуникации (по методике В. П. Морозова, адаптированной к музыкальной, хореографической, актерской одаренности). Сделан вывод о различной значимости активного и пассивного эмоционального слуха в распознавании одаренности: непосредственно с воплощением замысла (образа) и выбором средств выразительности связан активный слух.

Ключевые слова: художественная одаренность, эмоциональный слух, интонирование, эмпатия, исполнительские искусства, художественный образ.

Komarovska Oksana Anatolievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Laboratory of aesthetic education, Institute of Problems on Education of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, oksana.komarovska@gmail.com, Kiev

EMOTIONAL HEARING IN THE IDENTIFICATION OF ARTISTICALLY GIFTED CHILDREN

Abstract. The article is devoted to phenomenon of emotional hearing as an indicator of artistic gifts of a child, and, in particular, as an indicator of empathy. Basic criterion of all types of artistic gifts is the ability to create an artistic image that reflects the inner world of a creator. This ability synthesizes other abilities to art, including the dialogic as essential quality of creative thinking. The source of the ability to create image is emotional experience that is correlated with empathy. Methodic of measuring emotional hearing of children of aesthetic education schools as feeling of subtext in nonverbal communication is described (by the methodic of V. P. Morozov adapted to musical, dance or acting gifts). The author makes conclusion of various importance of active and passive emotional hearing to recognize gifts: active hearing is directly linked to the realization of idea (image) and choice of ways of expression.

Keywords: artistic gifts, emotional hearing, intoning, empathy, performing arts, artistic image.

Внимание к художественно одаренным детям всегда было пристальным. Но современное общество остро нуждается в личностях, обладающих культуротворческой компетентностью, способных влиять на процессы художественной культуры. Поэтому проблема распознавания одаренности актуализируется, определяя стратегию развития одаренной личности.

Критерии идентификации художественной одаренности (ХО) детерминируются, во-первых, ее содержанием как специальной по отношению ко всем разновидностям вне искусства с выявлением точек пересечения с ними (прежде всего, ориентацией на внутреннюю познавательную мотивацию); во-вторых, как общей по отношению уже к своим разновидностям — музыкальной,

артистической, поэтической, хореографической, к изобразительному творчеству и т. д. – с выявлением общего между ними, проецирующегося на специфику каждой. Главным критерием ХО личности логично принять ее *способность создавать художественный образ* [3], связанную с внутренней мотивацией к художественному познанию, а также синтезирующую и направляющую действие остальных художественных способностей, которые «работают» на эту основную; именно художественный образ, присущий только искусству, репрезентует ХО творца как «обратное» движение от результата (образа) к истокам (внутреннему ресурсу личности) и предстает как воплощение внутренних детерминант своего появления. Содержание данного критерия (и соответствующего качества личности) предполагает, что:

- художественный образ отражает духовную сферу автора, его внутренний мир, вырастает на способности интерпретировать и переводить «образ-восприятие» (личностное прочтение окружающего мира) в «образ-результат» конкретными языковыми средствами; выбор же средств (маленьким ребенком чаще неосознаваемый, спонтанный) характеризует тяготение к самовыражению в определенном искусстве, то есть одаренность именно к нему;

- способность воплощать «образ», помимо психомоторных связей, предполагающих особое «чутье» материала (А. Л. Готсдинер, В. И. Киреенко, С. И. Науменко и др.), базируется на *переживании* средств выразительности искусства, составляющих его смысл [5]; именно переживание определяет «художественность» личности (у Б. М. Теплова речь идет о «музыкальности» в системе музыкальных способностей). «Художественность» как интегральное качество не приравнивается к сумме специальных способностей, а предстает как синергетический эффект и составляет основу ХО, накладываясь на конкретную деятельность (владение определенным, а не другим музыкальным инструментом, тяготение к графике, а не живописи и т. д.);

- способность к созданию художественного образа неотъемлема от *диалогичности* художественного мышления («внутренней речи» – у Л. С. Выготского, «мышления для

себя» – у П. Я. Гальперина, «полифоничности неслитых голосов», «внутреннего диалога» – у М. М. Бахтина, диалога разных ипостасей художника – М. С. Кагана). Диалогичность мышления, присущая каждой духовно развитой личности, у художника возводится в ранг профессиональных качеств и предопределяет развитость рефлексии и эмпатии.

Таким образом, ХО предполагает высокую развитость в человеке его эмоциональной сферы, что и обуславливает исследовательское внимание к такому качеству как *эмоциональный слух* (ЭС). Важно понять, насколько ЭС ребенка может рассматриваться как индикатор его ХО в целом и к определенному ее типу в частности. Поиски ответа и составляют *цель* статьи.

Отталкиваемся от понимания ЭС, предложенного В. М. Морозовым [4] и развиваемого И. А. Автушенко, О. С. Соболевой, Е. В. Фетисовой и др. ЭС рассматривается как характеристика способности человека к адекватному восприятию эмоциональной информации в распознавании эмоционального состояния говорящего по звуку его голоса и шире – в воссоздании психологического портрета человека по интонации его речи. То есть, ЭС связывается с невербальными аспектами выразительности голоса; его интонационно-тембровые характеристики вписываются в систему действия зрения, слуха, тактильных ощущений, пластики и т. д. При пристальном же рассмотрении оказывается: ЭС как лакмус интонации естественно соотносится с любой разновидностью ХО, прежде всего – в исполнительских искусствах, предполагающих непосредственное общение исполнителя (как интерпретатора первоначального художественного текста в сценическом выступлении) и реципиента. Речь идет об *интонировании* как непосредственной подаче авторского текста и способности к «прочтению» и индивидуально-образному воплощению *эмоции как интонации*, что непременно опирается на ЭС исполнителя и реципиента. Это связано с природой исполнительских искусств: музыки как искусства *интонируемого* смысла в звуках (по Б. В. Асафьеву), хореографии как *пластического интонирования* (жестом, мимикой) в единстве с музыкальной составляю-

шей хореографического образа, воплощаемого особым «инструментом» – человеческим телом, актерства, синтезирующего речевую и пластическую интонацию, а в музыкальном театре – и музыкальную (музыкально-речевую и музыкально-пластическую).

Психологические исследования ЭС профессиональных музыкантов и танцовщиков показали, что ЭС успешных представителей искусства на 20-30 баллов выше, чем у среднестатистического индивида, а представители художественного типа по сравнению с «мыслительным» отличаются более высокими показателями эмоциональной экспрессивности и большей адекватностью восприятия эмоциональных контекстов информации [4;6]. Сопоставимость эмпатии и ЭС экспериментально доказана, в частности, И. А. Автушенко [1]: высокому ЭС соответствует ярко выраженная эмпатия и наоборот. Обратим внимание: изучение сценической речи актеров драматического театра позволило развести понятия «речевого слуха» (на развитие которого у будущих актеров традиционно направляются усилия педагогов) и ЭС как более точного и показать, что комплексная интонационная выразительность актера детерминирована именно вторым. Подчеркнем важность такого вывода: сценическая деятельность как раз и предполагает разноплановый диалог как основу художественного мышления. Стоит вспомнить М. М. Бахтина, который утверждал, что в процессе общения восприятие слушающего «активно ответно» и есть ничто иное, как подготовительная стадия ответа [2, с. 261]. Тут же заметим, что музыкальное исполнительство также относим к сценической деятельности, требующей диалогичности в сценическом представлении концепции произведения; хореография с ее отсутствием «слова» еще более обостряет коммуникативную чувствительность, что подтверждает правомерность рассмотрения именно ЭС как основы диалогичности художественного мышления.

Для изучения одаренности детей (исследовался ЭС учащихся школ эстетического воспитания Украины – музыкальных, театральных, хореографических и школ искусств [7]) существенно производить замеры ЭС с учетом специфики каждой возможной для них художественной деятельности,

но при этом комплексно, поскольку ХО в принципе *полимодальна* (АЛ. Готсдинер, В. Л. Дранков); способности к разным искусствам в ее структуре могут проявляться в разнообразных сочетаниях, равноценно или соподчиненно, на разных возрастных этапах, что демонстрируется многочисленными примерами художественной практики и объясняется, с одной стороны, синестезийностью как способностью психики к взаимодополняющему восприятию мира (И. Р. Абдуллин, Б. М. Галеев), с другой стороны, синкретизмом природы искусства (что аксиоматично).

Таким образом, оптимальное содержание тестовых заданий для детей достаточно разветвлено: тексты (фразы) вербальные, музыкальные (инструментальные и вокальные, объединяющие музыку и слово), хореографические (пластическая интонация в жестах и мимике), а также комбинированные формы интонирования смысла, которые вводятся по мере возрастного развития и накопления детьми художественного опыта и обнаруживают развитие одаренности в динамике. В любом из вариантов испытуемые распознают ведущую интонацию фразы, исполненной с различным эмоциональным наполнением (подтекстом). Развитость ЭС замеряется по отношению количества адекватных ответов к общему числу предложенных испытуемому тестовых фраз.

В комплексной диагностике ЭС целесообразны задания:

- на распознавание эмоции, скрытой в звучании ряда музыкальных фрагментов, не только контрастных по образности (и по языковым средствам), что распознается довольно легко, но и достаточно близких, в которых испытуемым предстоит уловить «неуловимые» нюансы;
- на распознавание эмоции в коротких вербальных текстах: одна и та же фраза повторяется с разным подтекстом; распознается эмоция, заложенная в каждом из вариантов;
- на распознавание эмоции в вокальной фразе, исполняемой с некоторыми изменениями: сменой лада, темпа, регистра и фактуры аккомпанемента, агогике, динамики; распознаются эмоциональные нюансы, влияющие на общий смысл;
- на распознавание эмоции в пластическом

интонировании (по типу, своеобразной игры «за стеклом»).

Первоначально автором статьи предполагалось применить *цвет* как дополнительный источник обозначения ребенком эмоции. Допускалась возможность частичного использования известного теста Люшера на выявление зависимости между психическим состоянием человека и значением цвета; в нашем случае – настроением, которое вызвано у испытуемого предложенной фразой, и цветом, который по ощущению ребенка соответствует эмоциональному состоянию, заложенному в задании. Предварительная эмпирическая проверка эмоциональной идентификации цвета в одной из групп детей 7-8 лет (выбор пилотной группы произвольный) выявила примерные соотношения: *радость* – красный, оранжевый; *гнев* – грязно-коричневый, темно-бордовый; *страх* – черный, темно-фиолетовый, *грусть* – темно-серый, сиреневый; *удивление* – серо-голубой, нежно-бирюзовый. Однако, в других группах учащихся, независимо от возраста (от 5 до 18 лет) и направления творчества, предложенные варианты не принимались безоговорочно; участники эксперимента, анализируя собственный ассоциативный ряд, предлагали и другие сопоставления (например, «радостный» красный воспринимался и для обозначения злости, сфера *удивления* расширялась белым и др.). Зафиксирован целый «веер» эмоционально-цветовых синестезий, который невозможно типизировать. Подтвердилось: восприятие цвета у каждого ребенка очень индивидуально и при этом «правильно», потому не может использоваться в замерах ЭС, хотя дает толчок полету фантазии в упражнениях развивающих, в том числе, актуализируя полимодальность.

Вспомогательным материалом послужили разного цвета геометрические фигурки (кружочки, квадраты, треугольники, многоугольники, «звездочки»), которые применялись лишь по желанию учеников, например, для эмоционального уточнения найденной вербальной характеристики или при возникновении трудностей в поисках таковой. Понятно, что к подобной помощи чаще прибегают 5-6-летние дети. Например, Аня К. (5 лет) о музыкальной композиции «Гном»: «тайна, страшно, кто-то боится» (девоч-

ка указала на темно-фиолетовую звездочку неправильной формы – «как молния»); Гоша Я. (6 лет) выбрал фигурку темно-зеленого цвета гибкого контура («гномик крадется тихо, чтобы никто не слышал, оглядывается»), пририсовал на ней точки темным фломастером («осторожные шаги гномика», «на цыпочках»). Но большинство старших испытуемых «забывает» о такой наглядности, которая им представляется искусственной. Лишь чуть больше 20% подтвердили, что форма фигурки иногда помогает в обозначении эмоции.

Обобщенные количественные результаты замеров ЭС гласят:

– средний показатель проявлений ЭС у 5-6-летних детей, на первый взгляд, не очень высокий – 68,2%; но «снижение» происходит из-за того, что детьми более точно распознаются и – что существенно – вербально обозначаются знакомые и «яркие» эмоции (радость, гнев, страх), менее точно – «полутона» (удивление, печаль и т. п.);

– у большинства более старших учеников ШЭВ достаточно высокие показатели по распознаванию эмоций во всех типах заданий, зафиксирован и сверхвысокий уровень ЭС – 90-100% (100% ЭС продемонстрировали 6,3% детей 7-10 лет, 22,7%; – 11-14 лет, 15,17% – 15-16-летних учащихся ШЭВ); а уровень ниже 50% – у нескольких «случайных» испытуемых и не во всех заданиях;

– детям старше 8-9 лет почти не требуются предложенные заранее варианты ответов для выбора более точного. Они различают, например, такие градации, как «спокойная» или «бурная» радость, «лирическая», «затаенная», «дождливая грусть» и т. п. Иногда нужное обозначение приходит не сразу, в беседе; постепенно необходимость в подсказках проходит, а накопленный жизненный опыт и вербальный запас позволяют сформулировать результаты саморефлексии;

– явственно проступает закономерность: чем выше уровень одаренности (согласно характеристикам преподавателей основной дисциплины или составленных автором статьи в процессе лонгитюдного наблюдения за учениками), тем выше оказываются показатели ЭС школьника.

В целом, в отношении учащихся школ эстетического воспитания подтверждают-

ся выводы исследований ЭС относительно профессионалов, что свидетельствует о потенциальных возможностях развития ЭС и эмпатии у детей.

Однако, описанная способность распознавания эмоции характеризует так называемый *пассивный* ЭС. Для идентификации же ХО как способности к созданию художественного образа важно выявить особенности *активного* ЭС: речь идет о точности и непринужденности, спонтанности и «мгновенности» *воплощения* эмоции – либо в музыке, либо в пластике, либо в изобразительных вариантах и т. д.; в этом случае проверяется сравнительная способность ребенка к переводению «образа-восприятия» в «образ-результат» средствами разных искусств, основанная на психомоторных качествах. В специальных заданиях на воспроизведение интонации (направленных на замеры активного ЭС) неизбежно уточняются и психомоторные характеристики.

Оказывается, что воссоздание или воплощение эмоции при помощи одних выразительных средств может совершаться ребенком естественно, «на одном дыхании», но через другие – со сложностями, даже непреодолеваемыми. Выявлено соотношение: чем ярче у ребенка проявляются психомоторные способности в виде «переведения» образа-восприятия в образ-результат, тем выше его показатели пассивного ЭС. Но в то же время, далеко не у всех детей развитость пассивного ЭС совпадает с развитостью психомоторики, позволяющей воплощать замысел в конкретный образ. То есть пассивный и активный ЭС у детей с богатой эмоциональной сферой и развитой эмпатией могут проявляться неравномерно. Например, Стелла Ю., 11 лет, с высоким пассивным ЭС (95% – в восприятии речевой интонации, 92% – вокальной, 89% – инструментальной, 84% – пластической) такого же уровня ЭС в исполнении на скрипке (обучается игре на этом инструменте) не проявляет, как и в воссоздании несложных вокальных фраз; хотя девочка обладает хорошим звуковысотным слухом, развитым чувством ритма и т. д., что в сочетании с трудоспособностью, волевыми качествами, ответственностью помогает достичь высокой академической успеваемости (скрипка – 10, сольфеджио 11 по 12-бальной шкале). В случае Дми-

трия К., 9 лет, отмечены высокие показатели активного ЭС в речевой и пластической интонации; но трудными для мальчика оказались задания на музыкальное интонирование; в целом, проявления ЭС вполне адекватны выбору им актерского отделения школы для реализации своих интересов в искусстве.

Определяя целесообразность использования показателей ЭС у детей для идентификации ХО, исходим из следующего: замеры ЭС фактически отражают состояние эмпатии творца, причем особой художественной эмпатии (что требует отдельного анализа) как важнейшей составляющей способности создания художественного образа – стержневого критерия ХО, лакмуса развитости и содержания эмоционально-духовной сферы, в основе которой – способность переживания, то есть – лакмуса «художественности» личности – музыкальности, артистичности, пластичности и т. п. Но существуют принципиальные различия в проявлениях пассивного и активного ЭС: пассивный ЭС характеризует общую «художественность» личности (способность к переживанию выразительных средств искусства); со способностью же воплощать замысел, то есть создавать художественный образ, сопрягается активный ЭС, что важно в идентификации ХО к конкретному виду деятельности в искусстве. Приведенные данные требуют поиска адекватных методов развития и активного, и пассивного ЭС в структуре всех типов ХО.

Библиографический список

1. Автушенко И. А. Сценическая речь и эмоциональный слух. дис. ... канд. искусствоведения. – М.: Российская академия театрального искусства. – ГИТИС, 2010. – 200 с.
2. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // М. М. Бахтин. Эстетика словесного творчества – М.: Искусство, 1979. – С. 237–280.
3. Комаровская О. А. Художественно одаренная личность: к вопросу об идентификации // Материалы Межрегиональной научной конференции «Сопровождение одаренного ребенка в региональном образовательном пространстве» (Россия, Ярославль, 16-18 ноября 2010 г.) – Ч. 1 – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2011. – С. 34–37.
4. Морозов В. П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. – М.: ИП РАН, Центр «Искусство и наука», 1998. – 164 с.

5. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.

6. *Фетисова Е. В.* Эмоциональный слух в комплексе психологических характеристик личности артиста балета // *Художественный тип человека: комплексные исследования* / под ред.

В. П. Морозова, А. С. Соколова. – Изд-во: Московская консерватория, 1994. – С. 185-196.

7. *Художественное образование в Украине: развитие творческого потенциала в XXI веке: аналитический доклад на украинском, русском и английском языках.* – К.: Ауря Букс, 2012. – 239 с.

Циснецкий Андрей Казимирович

Аспирант кафедры специальной психологии ИФМИП НГПУ, kesson08@ya.ru, Новосибирск.

Разумникова Ольга Михайловна

Доктор биол. наук, проф. кафедры специальной психологии ИФМИП НГПУ, razoum@mail.ru, Новосибирск.

Повешченко Александр Фёдорович

Доктор мед. наук, проф., зав. кафедрой специальной психологии ИФМИП ФБГОУ ВПО НГПУ, poveshchenkoa200@mail.ru, Новосибирск

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ С РАЗЛИЧНОЙ МОТОРНОЙ АСИММЕТРИЕЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ В ВОИНСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация. Изучен уровень тревожности у военнослужащих по призыву в зависимости от индивидуального профиля моторной асимметрии. Выявлено, что уровень тревожности при доминировании левосторонней асимметрии выше, чем при правосторонней. Эта индивидуальная особенность может быть фактором, негативно влияющим на адаптацию лиц с левосторонней моторной асимметрией в воинском коллективе.

Ключевые слова: тревожность, моторная асимметрия, военнослужащие, адаптация.

Tsisnetsky Andrew Kazimirovitch

Post graduate student of the Department of special psychology of the Institute of philology, mass media information and psychology at the Novosibirsk state pedagogical university, kesson08@ya.ru, Novosibirsk

Razumnikova Olga Mikhaylovna

Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of Special Psychology of the Institute of philology, mass media information and psychology at the Novosibirsk state pedagogical university, razoum@mail.ru, Novosibirsk

Poveshchenko Alexander Fedorovich

Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Psychology of the Institute of philology, mass media information and psychology at the Novosibirsk state pedagogical university D, prof., Chief of the Special Psychology Department of NSPU, poveshchenkoa200@mail.ru, Novosibirsk

ANXIETY STUDY IN SOLDIERS WITH VARIOUS MOTOR ASYMMETRY DURING THE ADAPTATION IN MILITARY COLLECTIVE

Abstract. The level of anxiety depending on the individual profile of motor asymmetry in military men is studied. It is shown that the level of anxiety in men with adominance of the left-sided asymmetry is higher than in the right-handed men. This trait may be a factor negatively influencing the adaptation of individuals with left-sided motor asymmetry in the military collective.

Keywords: anxiety, motor asymmetry, military men, adaptation.

Понимание влияния тревожности на адаптационные способности особо значимо при работе психолога в силовых структурах, в том числе с военнослужащими. Необходимость и актуальность таких исследований определяется, во-первых, тем, что военная служба по призыву из-за широко распространенных негативных установок на воин-

скую службу вызывает определённую тревогу у молодых людей. Во-вторых, новая среда обитания и необходимость деятельности в соответствии с уставными нормами, стимулирует состояние фрустрации и эмоционального стресса. Эффекты незавершенной адаптация и невозможности удовлетворения привычных потребностей могут в конечном

счете влиять и на эффективность военной подготовки, и на психическое состояние военнослужащих [1].

В практике военного психолога межполушарная асимметрия мозга практически не учитывается при работе с военнослужащими по призыву. Хотя известны методики, на основе которых можно делать выводы об особенностях латерализации сенсорных или моторных функций и в соответствии с этим формировать прогноз возможных отклонений в поведении или скорости адаптации военнослужащих. Вследствие разнообразия методов, применяемых для оценки латеральных признаков, необходимо выбрать те, которые наиболее информативны для анализа уровня тревожности молодых солдат [4].

Таким образом, целью нашего исследования стало определение уровня тревожности у военнослужащих по призыву с зависимости от выраженности их моторной асимметрии.

Базой исследования стали воинские подразделения Министерства обороны Российской Федерации, которые дислоцируются в Новосибирском гарнизоне. Выборку составили 104 военнослужащих из 4 воинских частей. Все военнослужащие были одного призыва, первого года службы, возраст 18-22 лет. Для оценки уровня тревожности была использована методика Дж. Тейлора [3].

Для определения индивидуального профиля моторной асимметрии использовали

27 проб «ведущей» руки (15) и «ведущей» ноги (12). Использование только правой руки (ноги) в соответствующей пробе оценивалось 2 баллами, при ответе «иногда» – 1 балл, симметричное – 0. В случае левостороннего доминирования оценка моторных операций производилась, соответственно, со знаком «минус» (2 или 1). Степень асимметрии рук и ног определяли по преобладанию правых или левых значений для каждой пробы с последующим вычислением коэффициента латерального предпочтения ($K_{\text{лр}}$) [2]:

$$K_{\text{лр}} = ((\Pi_{\text{общ}} - \Pi_{\text{общ.л}}) / (\Pi_{\text{общ}} + \Pi_{\text{общ.л}} + C_{\text{общ}})) \times 100\%,$$

где $\Pi_{\text{общ}}$ – общее количество проб, выполненных с использованием правой стороны; $\Pi_{\text{общ.л}}$ – общее количество проб, выполненных с использованием левой стороны; $C_{\text{общ}}$ – общее количество проб, выполненных одинаково эффективно каждой рукой.

После определении коэффициента латерального предпочтения все испытуемые были разделены на две группы: 82 военнослужащих составили группу с правосторонней моторной латерализацией ($K_{\text{лр}}$ у них был в диапазоне 66-100) и 22 – с левосторонней ($K_{\text{лр}} = -66$ до -100). Смешанная группа из дальнейшего анализа была исключена.

Полученные показатели тревожности в группах, отличающихся моторной асимметрией, были сравнены с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни. Было установлено, что при доминировании

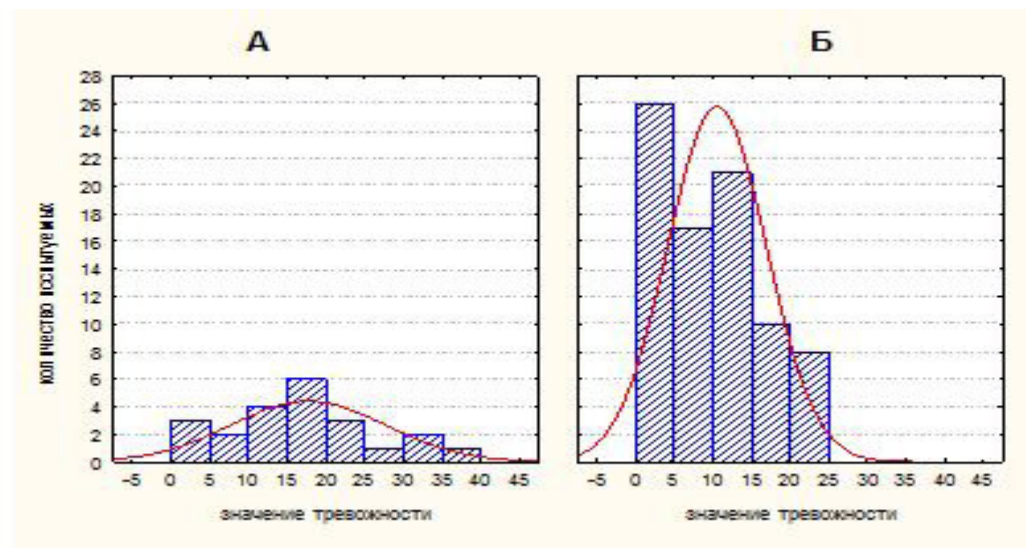


Рисунок – Распределение показателя «тревожность» у леволатеральных (А) и праволатеральных (Б) военнослужащих

леволатерального профиля уровень тревожности был достоверно выше, чем при праволатеральном ($p=0.002$).

Распределение значений по шкале «тревожность» для двух рассмотренных групп показано на рисунке. Из него следует, что большие значения в случае леволатерального профиля моторной асимметрии обусловлены присутствием в этой группе отдельной субгруппы, которые представляют индивиды с повышенными значениями «тревожности». По-видимому, именно на этих военнослужащих необходимо обратить особое внимание в психолого-педагогической работе.

Таким образом, согласно полученным результатам можно заключить, то в случае доминирования леволатерального профиля моторной асимметрии у военнослужащих следует ожидать изменение характера поведения или включение механизмов интрапсихической адаптации особенно при высоких показателях тревожности [5].

Тревога, чрезмерная по интенсивности или длительности, препятствует формированию адаптивного поведения, приводит к нарушению поведенческой интеграции, и ощущению внутренней напряженности. У военнослужащих в процессе адаптации к воинской деятельности наблюдается специфическое состояние, которое можно назвать «состоянием неопределенности выбора». Характерными признаками такого состояния является потеря контроля над своими эмоциями [1]. В первые месяцы службы военнослужащие испытывают определенную тревогу, как правило, это вызвано объективно непреодолимыми (или субъективно понимаемыми) трудностями адаптации к воинской службе. На начальном этапе выбор действий у молодых воинов ограничен представленными возможностями. Воинский коллектив уже самим фактом своего существования предопределяет, программирует систему действий, отношений каждого из своих воинов. Определяя личности кон-

кретную роль, коллектив указывает реальные примеры необходимого поведения, нарушение которых наказывается [4].

Таким образом, обнаруженный более высокий уровень тревожности у военнослужащих с левосторонней латерализацией показывает, что тревога в условиях воинского коллектива, особенно в первые месяцы службы, действительно может влиять на адаптивные способности, и этот эффект имеет особое значение при доминировании левосторонней моторной асимметрии.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что у военнослужащих с левосторонней моторной асимметрией тревожность выше, чем при правосторонней латерализации. Обнаруженные результаты имеют как теоретическое, так и практическое значение. На их основе разработаны практические рекомендации командному составу среднего звена с целью более качественного изучения морально – психологической атмосферы в подразделении и педагогического воздействия на процесс психологической адаптации молодых солдат в воинских коллективах.

Библиографический список

1. Быструшкин С. К. Психофизиологические аспекты агрессивного поведения личности // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №3. – С. 266–270
2. Леутин В. П., Николаева Е. И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. – СПб, Речь, 2005. – 368 с.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. – Самара, 1998. – 672с.
4. Циснецкий А. К., Разумникова О. М., Повещенко А. Ф. Особенности агрессивного поведения военнослужащих с различной моторной асимметрией. //Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №1. – С. 114-116
5. Faurie C., Llaurens V., Alvergne A., Goldberg M., Zins M., Raymond M. Left-handedness and male-male competition: Insights from fighting and hormonal data. *Evolutionary Psychology* 2011. 9(3): 354–370.

Мурашова Ирина Юрьевна

Методист МБОУ ДПОС «Центр обеспечения развития образования», irinangarsk@yandex.ru, Ангарск

Нодельман Валентина Ивановна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры клинично-психологических основ логопедии и дефектологии Восточно-Сибирской государственной академии образования, nvi-irk@yandex.ru, Иркутск

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье описываются результаты исследования состояния структуры полимодального восприятия детей седьмого года жизни с общим недоразвитием речи, в сравнении с их сверстниками с нормальным речевым развитием, дается подробный анализ обнаруженной специфики проявлений симптоматики общего недоразвития речи у испытуемых при разных вариантах инактивности неведущих модальностей восприятия.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, структура полимодального восприятия, ведущие и неведущие модальности восприятия, активные и инактивные модальности.

Murashova Irina Jurevna

Methodist of the Center for Education Development at the municipal budgetary educational institution of further education specialists, irinangarsk@yandex.ru, Angarsk

Nodelman Valentina Ivanovna

Candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of Clinical-psychological bases of defectology and logopedics at the Easto-Sibirian State Academy of education, nvi-irk@yandex.ru, Irkutsk

FEATURES OF INDIVIDUAL STRUCTURE OF OLDER PRESCHOOLERS' POLYMODAL PERCEPTION

Abstract. The paper describes the results of investigation of the structure of the state multimodal perception of the seventh year children with general speech deficiency, compared to their peers with normal speech development. A detailed analysis of the specific manifestations of the detected symptoms of general underdevelopment of speech in subjects with different versions of inactivity nonleading modalities of perception is shown.

Keywords: children with general speech deficiency, structure multimodal perception, leading and NLO modalities of perception, active and inactive modality.

Требования поиска эффективных путей совершенствования познавательной деятельности дошкольников седьмого года жизни побудили нас предпринять исследование у них структуры полимодального восприятия (далее ПМВ). Его актуальность для практики была обусловлена необходимостью преодоления речевых дефектов к началу школьного обучения и отсутствием в примерных программах обучения и воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи (далее ОНР), разделов, раскрываю-

щих содержание целенаправленной работы специалистов по совершенствованию индивидуальной структуры ПМВ. Всего в исследовании приняли участие 320 детей 6–7 лет, из них 232 дошкольника с ОНР и 88 детей с нормальным речевым развитием [4; 5; 6]. В исследовании, в качестве основной, использовалась методика «Диагностика ПМВ у старших дошкольников» («ДЛМВсд») [5], представляющая собой модифицированный нами вариант методики «Определение регуляторного профиля сенсорно-перцептивной

Таблица 1 – Сопоставительные показатели успешности выполнения диагностических заданий на исследование устной речи испытуемыми с ОНР, имеющими разные типы профиля ПмВ

Типы профиля ПмВ у дошкольников с общим недоразвитием речи	Средние показатели успешности выполнения заданий (к-во правильных ответов на одного испытуемого)			
	Словарный запас	Грамматич. строй	Звукопро-изношение	Фонематич. анализ/синтез
Гармоничный (n = 49)	2,85±0,35	3,53±0,50	6,32±0,47	1,30±0,46
Дисгармонично-избирательный (n – 15)	2,13±0,35	2,53±0,51	1,33±0,48	0,20±0,41
Дисгармонично-инертный (n – 88)	0,87±0,33	1,00±0,00	0,56±0,49	0,12±0,33
Достоверность различий	P < 0,004	P < 0,004	P < 0,001	P < 0,004
	P < 0,001	P < 0,001	P < 0,001	P < 0,001
	P < 0,004	P < 0,001	P < 0,004	Не достоверно

активности» (Е. Н. Дзятковская) [3]. Для верификации методики «ДПМВсд» (80 детей) использовались: методика «Определение ведущей модальности ребенка» (И. Н. Белозерцева) [1] и «Тест на определение ведущего типа восприятия» (М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Т. В. Земских) [2]. Статистическая валидность методики «ДПМВсд» составила 0,97, надежность 0,98.

На констатирующем этапе происходило изучение структуры ПмВ 152 детей 6-7 лет с ОНР, в отличие от их 88 сверстников с нормальным речевым развитием, что позволило нам выделить ее негативные особенности, выражающиеся, с одной стороны в своеобразии соотношения ведущих и неведущих модальностей, а с другой – в наличии большего, чем у сверстников с нормальным речевым развитием, количества инактивных сенсорных модальностей, что обуславливает их недостаточное взаимодействие [5].

На основании полученных данных, были выделены три типа профиля ПмВ¹ испытуемых. Различия между группами выразились преобладанием у дошкольников с нормальным речевым развитием оптимального (гармоничного, при отсутствии инактивных модальностей) типов профилей ПмВ – 76,14%, а у детей с ОНР самого неблагоприятного – 57,89% (дисгармонично-инертного, с наличием закрытых модальностей). Различия в дисгармонично-избирательном профи-

ле незначимы [4, 5, 6].

Нами было предпринято констатирующее сопоставительное исследование состояния речи у детей с ОНР с разными типами профиля ПмВ. У испытуемых с дисгармоничными типами профиля ПмВ средние показатели количества правильных ответов значительно ниже по каждому из исследуемых компонентов устной речи, чем у детей с гармоничным типом. Одновременно обнаруживаются различия в средних показателях правильных ответов испытуемых с дисгармоничными типами: у детей с дисгармонично-избирательным типом профиля показатель выше по всем исследуемым компонентам речи, чем у детей с дисгармонично-инертным типом, кроме того, по трем речевым компонентам из четырех эти различия значимы (таблица 1).

Обнаруживается также специфика проявлений симптоматики ОНР у испытуемых при разных вариантах инактивности неведущих модальностей восприятия. В симптоматике ОНР у детей старшего дошкольного возраста в абсолютном большинстве случаев значительно преобладают фонетико-фонематические дефекты (77,67%, при $p < 0,001$), что соотносится с инактивностью либо одной неведущей модальности – слуховой, либо двух неведущих – слуховой и тактильно-кинестетической (при акцентуации на ведущей зрительной модальности). У этих испытуемых выявляются серьезные трудности в овладении звукопроизношением. При инактивности одновременно и слуховой, и тактильно-кинестетической модальностей наблюдаются как искажения и отсутствие звуков (антропофонические дефекты), так и замены и смешения (фонологические де-

¹ В ранних публикациях выделенные нами типы профилей ПмВ «Гармоничный», «Дисгармонично-избирательный», «Дисгармонично-инертный» определялись, соответственно, как «Сглаженный», «Акцентуированно-избирательный», «Акцентуированно-застревающий».

фекты). Если же инактивность слуховой модальности сочетается с открытой тактильно-кинестетической, то явно преобладающими являются фонологические дефекты. При этом особенно устойчивы недостатки фонематического восприятия и затруднения в овладении операциями фонематического анализа и синтеза. Можно полагать, что обеспечение успешности усвоения образовательных программ в этих случаях должно быть связано с целенаправленной работой по гармонизации профиля ПмВ путем активизации инактивных слуховой и тактильно-кинестетической модальностей.

Особый интерес в контексте нашего исследования представляют 11,65% детей, у которых в картине ОНР наблюдается преобладание лексико-грамматических несовершенств, при относительно благополучном состоянии фонетико-фонематических процессов. Такая симптоматика ОНР соотносится с тремя разновидностями инактивности неведущих модальностей, объединенными акцентуацией в профиле на слуховой модальности. Следовательно, активность слуховой модальности (даже при недостаточной активности тактильно-кинестетического канала восприятия) является эффективной базой для коррекции нарушений звукопроизношения различного генеза. Таким образом, подтверждается положение о том, что овладение фонетико-фонематической стороной устной речи возможно при условии сохранности и зрелости механизма речеслуховой функциональной системы.

Примерно в том же составе (10,68 % детей с дисгармоничными типами профиля) обнаружена равномерность проявлений фонетико-фонематических и лексико-грамматических нарушений в картине ОНР. В первую очередь отметим, что объединяющим всех этих испытуемых является единообразие профиля ПмВ: ведущей является тактильно-кинестетическая модальность в сочетании с инактивностью двух других – слуховой и зрительной.

Трудности в овладении звукопроизношением у этих детей выражаются в преобладании дефектов по типу замен и смещений звуков. Значительно реже здесь встречаются искажения и отсутствие звука, что логично соотносится с доминированием тактильно-кинестетической модальности. Недостатки

звукопроизношения сопровождаются и несовершенством фонематического восприятия и трудностями формирования навыков фонематического анализа и синтеза. Одновременно, с той же степенью выраженности проявляются и недостатки лексико-грамматической стороны речи.

Таким образом, выявленные негативные особенности отмечены у старших дошкольников с ОНР, которые обучались в традиционных условиях логопедической группы, когда специалисты следуют принципу опоры на все анализаторы, т. е. предполагается, что традиционная организация коррекционно-развивающей работы в логопедической группе должна в определенной мере, опосредованно способствовать активизации модальностей в структуре ПмВ. Однако данные нашего исследования показывают, что должного эффекта в этом плане не прослеживается. Особенности ПмВ старших дошкольников с ОНР, обуславливающие недостаточность сенсорно-перцептивных модальных взаимодействий, негативно отражаются на становлении интегративной целостности процессов приема и переработки информации. В этой связи, очевидно, что без специального психолого-педагогического воздействия, направленного на интеграцию трех модальностей через активизацию отдельных каналов восприятия с учетом индивидуальных типов профиля, ожидать гармонизации ПмВ у дошкольников с ОНР к началу школьного обучения не приходится.

Формирующий эксперимент проводился по специально разработанной нами программе, где подразумевается построение коррекционно-образовательного процесса, обеспечивающее совершенствование структуры ПмВ посредством активизации инактивных (закрытых и прикрытых) сенсорно-перцептивных каналов при опоре на ведущую и активные неведущие модальности. Это требует комплексного подхода к коррекционно-развивающей работе, основанного на взаимодействии специалистов и учитывающего как индивидуальные особенности структуры ПмВ, так и специфику симптоматики речевого дефекта дошкольников с ОНР.

Ведущая роль в реализации экспериментальной программы отводилась учителям-логопедам, и воспитателям группы,

Таблица 2 – Сравнительная характеристика показателей состояния устной речи испытуемыми с ОНР на контрольном этапе исследования

Группы испытуемых с ОНР	Средние показатели успешности выполнения заданий (к-во правильных ответов на одного испытуемого)			
	Словарный запас	Грамматич. строй	Звукопро-изношение	Фонематич. анализ/синтез
Экспериментальная гр. (n = 102)	14,72±0,44	17,75±0,43	10,97±0,16	18,67±0,47
Контрольная гр. (n – 50)	10,40±0,72	12,08±0,27	8,22±3,6	12,00±3,0
Достоверность различий	P < 0,001	P < 0,001	P < 0,004	P < 0,001

проводившим речевые фронтальные занятия и индивидуальную работу с детьми по коррекции звукопроизношения и закреплению умений и навыков, полученных на индивидуальных логопедических занятиях по заданиям учителя-логопеда. Особое место занимала специально организованная коррекционная деятельность педагогов-психологов, проводивших коммуникативные тренинги с детьми с дисгармоничными типами профиля. Немаловажное значение имела организованная деятельность, музыкальных руководителей и инструкторов по физической культуре, которые средствами соответствующих видов образовательной деятельности детей активизировали у них разные модальности. В ходе реализации программы формирующего обучения осуществлялся четырехлетний мониторинг совершенствования структуры ПмВ. Основное содержание экспериментального обучения реализовывалось на фронтальных и индивидуальных логопедических занятиях, сочетаясь с требованиями Программы логопедической работы по преодолению ОНР у детей на втором году обучения (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина), а также на специально организованных подгрупповых коммуникативных тренингах, проводимых педагогом-психологом в соответствии этапами программы фронтальных занятий совершенствования ПмВ.

У испытуемых обеих групп к концу обучения в подготовительных логопедических группах выразились в увеличении количества детей с наиболее благополучным типом профиля – гармоничным и, соответственно – в снижении частоты встречаемости дисгармоничных профилей. Однако если в экспериментальной группе все эти сдвиги имеют статистически подтверждаемую

достоверность, при $p < 0,01$, то в группе испытуемых, не включавшихся в экспериментальное обучение, они не являются значимыми. Полученные данные отражают также максимальное приближение показателей структуры ПмВ у старших дошкольников с ОНР, охваченных формирующим обучением, к показателям детей с нормальным речевым развитием, в то время как в контрольной логопедической группе такого значительного продвижения не зафиксировано. Так, процент испытуемых экспериментальной группы с гармоничным типом профиля структуры ПмВ на контрольном этапе незначительно ниже, чем в контрольной группе (79,41% и 85,23% соответственно).

В таблице 2 представлены различия в сопоставляемых группах на контрольном этапе исследования, которые отразились в средних показателях успешности выполнения заданий на исследование состояния разных компонентов устной речи испытуемыми сопоставляемых групп.

Таким образом, проведенное сопоставление результатов диагностических исследований в экспериментальной и контрольной группах свидетельствует об эффективности разработанной системы совершенствования структуры ПмВ у дошкольников с ОНР.

Библиографический список

1. Белозерцева И. Н. Обучаем ребенка саморегуляции. – Иркутск: Сервико, 2001. – 60 с.
2. Битянова М. Р., Азарова Т. В., Земских Т. В. Профессия – школьник. Программа формирования индивидуального стиля познавательной деятельности у младших школьников. – М.: Генезис, 2000. – 119 с.
3. Дзятковская Е. Н. Комплексная диагностика индивидуальных стилей регуляции / Здоровье и образование (теория, диагностика, практика ре-

абилитации). – Иркутск: изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 1998. – 60 с.

4. *Мурашова И. Ю., Нодельман В. И.* Развитие и коррекция структуры полимодального восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // *Современные походы к содержанию медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями.* – Иркутск: Изд-во Вост.-Сиб. госуд. академии образования – 2011. – С. 118–129.

5. *Нодельман В. И., Мурашова И. Ю.* Особен-

ности структуры полимодального восприятия у дошкольников с недостатками речи и их учет в коррекционно-развивающей работе // *Сибирский педагогический журнал.* – Новосибирск, 2010. – № 5. – С. 382–394.

6. *Нодельман В. И., Мурашова И. Ю.* Совершенствование полимодального восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе логопедической коррекции // *Сибирский педагогический журнал.* – Новосибирск, 2011. – № 2. – С. 269–274.

Брылёва Ульяна Владимировна

Аспирант Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тольяттинского государственного университета», *Uliana-a-a@mail.ru*, Майкоп.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматривается психологическая поддержка профессиональной деятельности педагога на этапе процесса введения и реализации инноваций в системе образования. Необходимым является создание системы психологической поддержки профессиональной деятельности педагога в условиях инновационного образования.

Ключевые слова: Профессиональная деятельность педагога, психологическая поддержка, инновационное образование, интерактивные методы, система психологической поддержки

Bryliova Uliana Vladimirovna

Post-graduate student of the Togliatti state university, Uliana-a-a@mail.ru, Maykop.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL WORK IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE EDUCATION

Abstract. Methods of psychological support of the teacher's professional work at a stage of introduction process and innovation realization in an educational system are investigated in the article. It's necessary to create the system of teacher's professional activity psychological support in the conditions of innovative education.

Keywords: professional activity of the teacher, psychological support, innovative education, interactive methods, system of psychological support.

Инновационное образование развивает основные принципы образовательной политики России, оно взаимосвязано с основными направлениями социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу.

Многие авторы (С. Г. Вершловский, Э. Н. Гусинский, Ю. Н. Турчанинова и др.) справедливо констатируют наличие кризиса профессиональной психологической поддержки, который испытывают педагоги, работающие в школе в условиях инновационного образования [4]. Существует ряд трудностей, которые в процессе педагогической деятельности выливаются в противоречие между личностно-развивающей функцией педагога и его реальными возможностями, отражающимися в уровне профессионального и личностного развития в условиях инновационного образования.

Педагоги постоянно сталкиваются с раз-

личными, не всегда продуманными нововведениями, часто меняющимися требованиями, бесконечными проверками [5, с. 18-24]. Эти нарушающие привычный размеренный ход школьной жизни события создают дополнительное напряжение. Педагог, являясь одним из субъектов образовательного процесса, так же, как школьник и его родители, подвергается разрушительному воздействию стресса. При этом следует учитывать, что педагог, находясь в состоянии стресса, способен серьезно (пусть даже неумышленно) навредить ученику. Нередко педагоги переносят на учащихся свои негативные эмоции и переживания. Те же, кто искренне старается удержать негатив в себе, как правило, сами приходят к соматическим заболеваниям и, как следствие, к профессиональной несостоятельности.

Традиционные методические службы до недавнего времени не уделяли данной про-

блеме серьезного внимания. Вместе с тем, в современной системе образования появились новые перспективы, связанные прежде всего с деятельностью школьных психологических служб. Реально взаимодействуя с педагогами, осуществляя психологическую поддержку, школьный психолог может помочь им адаптироваться в условиях инновации образовательной системы школы, способствуя их профессиональному росту [1, с. 36–38]. К сожалению, это важнейшее направление деятельности школьного психолога остается пока малоработанным.

Для определения содержания психологической поддержки профессиональной деятельности педагога особое значение имеют теоретические положения, обозначенные в исследованиях современной психологии, педагогики и философии образования о : необходимости его инновации, гуманизации, субъектности всех участников педагогического процесса (В. П. Зинченко, В. А. Сухомлинский, К. А. Шварцман, Г. А. Виноградова и др.); взаимодействии как процессе, в ходе которого изменяется состояние его субъекта (А. Л. Аверьянов, Л. М. Архангельский, В. Г. Афанасьев, И. И. Жбанкова и др.); деятельности как активной форме отношений и о человеке как субъекте деятельности и отношений (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский и др.); возможности целенаправленного формирования профессионального самосознания учителя с помощью психологических средств в условиях инновационного образования (А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Б. Орлов и др.). Цель психологической поддержки мы видим не в манипулировании профессиональной деятельностью педагога, в русле выстроенной психологом модели его личности и поведения, а в создании условий для эффективного саморазвития личности в условиях инновационного образования, путем формирования у нее механизмов самообучения и самовоспитания. Психологическая поддержка профессиональной деятельности педагога в условиях инновационного обучения требует особого внимания не только современной психолого-педагогической науки, но и практики.

Наиболее эффективными способами психологической поддержки педагогов, с нашей точки зрения, в этом направлении будут интерактивные методы. [Там же, С. 8] Рассмо-

трены виды интерактивных методов: игра, дискуссия, проектный семинар, тренинг. [4, с. 120–127] Проведен анализ исследований отечественных психологов и педагогов в области психологии труда, психологии профессионального развития, посвященные исследованию эффективности активных методов обучения и описанию различных образовательных технологий, исследования в области интенсивного обучения (А. А. Вербицких, Ф. Н. Гоноволин, Ю. Н. Емельянов, И. А. Зимняя, М. В. Кларин, Н. Ф. Кузьмина, В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, Л. К. Митина), доказывающие адекватность и эффективность интенсивного образования с использованием интерактивных методов для психологической поддержки и подготовки к инновационной деятельности педагогов современной школы. Еще более убедительны данные отечественных и зарубежных исследователей о влиянии социальных взаимодействий (а значит и интерактивных методов) на становление смысловой, ценностно-мотивационной сфер личности.

Процесс психологической поддержки путем широкого использования в ней интерактивных методов, прежде всего, дискуссий, активных семинаров по конкретным психологическим или педагогическим темам, проектных семинаров по программированию или анализу педагогических ситуаций, дает возможность не только повысить качество уровня психологической поддержки, но и решить проблему внедрения в школьную практику методов интерактивного образования. Это позволит перейти от деклараций о парадигмальном сдвиге к реальному процессу смены парадигмы школьного образования. Такого рода изменения в образовательной практике могут опираться только на высокий креативный (творческий) потенциал педагогов и на их психологическую готовность принять перемены. Мы уверены, что понимание психологической сущности интрактивных методов, основанных на механизмах социального взаимодействия, и самих этих механизмов позволит школьным психологам понять их возможности и ограничения, оценить собственную готовность и мотивацию к использованию интерактивных методов в работе по психологической поддержке педагогов.

Ведущим направлением работы школьного психолога целесообразно считать организацию взаимодействия с учителями в целях развития психологической поддержки. Отсутствие такой системы в современных школах приводит к недостаточному уровню внедрения инноваций в образовательный процесс.

Экспериментальной базой явилась МОУ «Гимназия № 22» г. Майкопа. В эксперименте принимали участие педагоги в количестве 82 человек. Среди них 77 женщины, 5 мужчин. Возраст респондентов колеблется от 20 до 67 лет. Педагогический стаж работы от 1 года до 35 лет. Для выявления уровня профессионально значимых качеств педагогов в условиях инновационного образования мы использовали следующие методы исследования.

1. Диагностика парциальной направленности личности учителя.

2. Диагностика уровня саморазвития в профессионально – педагогической деятельности (Л. Н. Бережнов).

3. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

4. Диагностика личностной креативности (Е. Е. Туник).

5. Определение социальной креативности личности.

Результаты методики «Диагностика парциальной направленности личности учителя», в которой заложена идея оценки и сравнения работников образования в зависимости от их ведущей направленности (общительность, организованность, направленность на предмет, интеллигентность, мотивация одобрения). Наличие полинаправленности свидетельствует о оптимальном уровне применения инноваций в профессиональной деятельности педагога в условиях инновационного образования. А мононаправленность – о недостаточном использовании инноваций в профессиональной деятельности педагога в развитии инновационного образования. По итогам первичного и итогового эксперимента делаем вывод о повышении уровня полинаправленности личности учителя: уровень общительности увеличился с 65% до 79,4%, уровень организованности с 62% до 76,5%, направленность на предмет осталась на том же уровне, показатели мотивации одобрения (шкала лжи) понизились с 20,6% до 12%, что

свидетельствует о повышении искренности респондентов.

Далее нами была использована методика «Диагностика уровня саморазвития в профессионально-педагогической деятельности» Л. Н. Бережнова, с помощью которой мы выявили уровни саморазвития педагогов в своей профессионально-педагогической деятельности в процессе инновационного образования. По итогам первичного и итогового эксперимента делаем вывод об улучшении уровня саморазвития педагогов в профессионально-педагогической деятельности: низкий уровень снизился с 23,4% до 9%, в следствии этого уровень ниже среднего повысился с 26,5% до 32,3%; показатель среднего уровня саморазвития повысился с 42,2% до 53%, а показателем выше среднего, наоборот с 8,8% снизились до 6%.

Чтобы определить уровень эмпатических способностей учителей используем «Методику диагностики уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко. По итогам первичного и итогового эксперимента делаем вывод о повышении уровня эмпатических способностей учителей: очень низкий уровень снизился с 9% до 3%, заниженный снизился с 41,2% до 30,2%, а средний уровень эмпатических способностей увеличился с 50% до 59%.

Для определения уровня личностной креативности как важного качества в инновационном процессе школы мы использовали методику «Диагностика личностной креативности» Е. Е. Туник, которая позволяет определить особенности творческой личности: любознательность, воображение, сложность, склонность к риску. По итогам первичного и итогового эксперимента мы делаем вывод о повышении личностной креативности выше среднего уровня с 9% до 18% и среднего с 59% до 67%. В свою очередь уровень ниже среднего понизился с 32% до 15%.

Опросник для определения уровня социальной креативности личности, с помощью самооценки поведения в нестандартных ситуациях жизнедеятельности позволяет определить уровень социальной креативности. На основе суммарного числа набранных баллов определяем уровень творческого потенциала личности педагога. По итогам констатирующего и формирующего экспе-

римента делаем вывод об улучшении уровня социальной креативности личности педагога в условиях инновационного образования: низкий уровень снизился с 9% до 3%, уровень ниже среднего с 15% до 6%, чуть ниже среднего с 15% до 9%, прослеживается тенденция в увеличении показателей среднего уровня с 29,4% до 50%, уровень чуть выше среднего остался на том же числовом значении – 15%, как и уровень выше среднего – 18%.

Результаты эффективности и необходимости системы психологической поддержки профессиональной деятельности педагога в условиях инновационного образования еще раз были подтверждены результатами «Диагностики инновационного потенциала педагогического коллектива МОУ «Гимназия №22» МО «Город Майкоп» Комитета по образованию.

Таким образом, применение педагогом-психологом в своей практической деятельности интерактивных методов в организации психологической поддержки педагогов способствует эффективности их профессиональной деятельности в условиях инновационного образования. Для реализации данной системы были созданы благоприятные внешние и внутренние условия для саморазвития; старались создать психолого-педагогические условия, формирующие положительную мотивацию учителя

к инновационным процессам в системе современного образования. Наша гипотеза нашла свое подтверждение: применение педагогом-психологом в своей практической деятельности интерактивных методов в организации психологической поддержки педагогов будет способствовать эффективности их профессиональной деятельности в условиях инновационного образования.

Библиографический список

1. *Берулава Г. А.* Методические основы деятельности практического психолога. – М.: Эксмо, 2003. – 385 с.
2. *Вербицкий А. А.* Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы. – Нижний Тагил: ЭЛБИ, 2006. – 214 с.
3. *Виноградова Г. А.* Климат в педагогическом коллективе и субъективное благополучие личности педагога: монография. – Тольятти: ТГУ, 2010. – 100 с.
4. *Заусенко И. В.* Особенности самоотношения педагогов с разными показателями психологического благополучия // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10, – С. 191–197.
5. *Коминская М. В.* Активизация личностных регуляторов профессионального роста учителя в условиях гуманизации образования. – М.: Иванovo, 1995. – 368 с.
6. *Ляудис В. Я.* Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1994. – 214 с.

Доева Лейла Измаиловна

Старший преподаватель кафедры специальной психологии Северо-Осетинского педагогического института, ya.leila-doeva@ya.ru, Владикавказ.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕМ СУПРУГЕ И СЕМЕЙНО-БРАЧНЫЕ УСТАНОВКИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме гендера. Представлены тенденции маскулинизации женщин и феминизации мужчин в современном мире. Рассматривается влияние гендерных представлений на выбор будущего супруга, приведен анализ представлений о будущем супруге, его обусловленность психологическим полом и семейно-брачные установки современной молодежи.

Ключевые слова: гендер, психологический пол, маскулинность, феминность, андрогинность, стереотип, образ, семейно-брачные установки, роль в семье.


Doeva Leila Izmailovna

Senior lecturer of the Department of special psychology of the North-Ossetian state pedagogical Institute, ya.leila-doeva@ya.ru, Vladikavkaz

PRESENTATION ON THE FUTURE OF HIS AND FAMILY AND MARRIAGE INSTALLATION OF MODERN YOUTH: GENDER ASPECT

Abstract. The article is devoted to the actual to date the issue of gender. Overview of trends virilization symptoms in women and feminization of men in the modern world. Examines the impact of gender representations in the choice of the future spouse, the analysis of views on the future of his wife, his conditionality psychological floor and the family and marriage installation of modern youth. .

Keywords: gender, psychological gender, masculinity, femininity, androgyny, the stereotype, image, family and marriage installation, the role of the family.

В культурно-обусловленной специфике человеческих взаимоотношений коренятся и многие современные проблемы гендера (социальных представлений о мужчине и женщине в современной семье). Содержание гендера обусловлено полоролевыми стереотипами – фундаментальными измерениями, которые состоят из представлений о ролях и нормах поведения мужчин и женщин, и психологических особенностях представителей того или другого пола, укорененных в родной культуре. Отсюда гендерные различия – система отличительных особенностей, возникающая у мужчин и женщин в результате их общения между собой и с внешним миром и проявляющиеся во всех сферах жизни человека и общества [2].

Понимание жизни человеческого общества невозможно без дифференциации понятий маскулинности и феминности, отражающих различия в предназначении и психике

мужчин и женщин. Изучение вопросов, связанных с психологическим полом личности, имеет как теоретическое, так и практическое значение. Достаточно назвать лишь две сферы: семейные отношения и воспитание детей разного пола.

В последнее время наблюдается тенденция маскулинизации женщин (С. Бэм, И. С. Кон, Е. П. Ильин). Маскулинные женщины осваивают новые виды деятельности, которые ранее считались традиционно мужскими. С одной стороны, это дает возможность женщинам продвигаться по карьерной лестнице, участвовать в различных сферах общественной деятельности, т. е. способствует всестороннему развитию личности, с другой – человек, живущий в той или иной культуре, соотносит свое поведение с присущими этой культуре стереотипами. Он может стремиться, как можно полнее соответствовать им, или, наоборот, не соответ-

ствовать, но в любом случае они служат для него точкой отсчета, а в условиях нашего традиционно-патриархального уклада семейной жизни маскулинизация женщин влечет за собой ряд серьезных проблем.

Нельзя оставить без внимания тот факт, что за последнее время количество разводов увеличилось в несколько раз. По мнению многих психологов (Е. П. Ильин, М. Е. Баскова, Т. А. Гурко) основным фактором, вызывающим рост числа разводов, является возросшая независимость женщин. Во многих случаях женщины и вовсе отказываются вступать в брак. Результат очевиден – кризис демографической ситуации в России.

Наблюдается и другая тенденция – феминизация мужчин, формирование пассивного фемининного типа личности. Все это приводит к тому, что, приобретая некоторые свойства, присущие от природы противоположному полу, теряются или плохо используются свои, данные природой возможности. Тем самым нарушается один из основных принципов развития природы – специализация разных особей в выполнении определенных функций [2; 3]. Следовательно, гендерные представления отдельного человека неразрывно связаны с проблемами взаимоотношений в его семье, а проблемы семьи отражают проблемы общества в целом.

В связи с существенными изменениями, происходящими в социальной жизни людей разных стран, сегодня особую актуальность приобретает изучение гендерных стереотипов. Целью данного исследования является выявление представлений о будущем супруге и семейно-брачных установок современной молодежи. В качестве объекта исследования выступали юноши и девушки в возрасте 18–25 лет, учащиеся ВУЗов РСО-Алании. Общий объем выборки – 200 человек, из них 100 девушек и 100 юношей.

В качестве гипотезы исследования выступало предположение о том, что существуют гендерные различия в представлении будущего супруга и его роли в семейно-брачных отношениях: образ будущего супруга и его роль в семье в представлении девушек более универсальны и менее полярны, а представления юношей о будущей супруге и ее роли в семье традиционны (патриархальны) и в

большей степени соответствует существующим в нашем обществе полоролевым стереотипам. Кроме того, было предположено, что чем выше уровень маскулинности у юноши, тем более феминен образ будущей супруги в его представлении; и чем более феминна девушка, тем более маскулинен образ будущего супруга в ее представлении.

В настоящей работе использовались методы сбора эмпирической информации (анкета, разработанная с целью исследования представлений о будущем супруге и выявления брачных установок; методика «Маскулинность – фемининность», предназначенная для определения психологического пола личности, разработанная С. Бэм), методы адекватной статистики (контент – анализ; меры центральной тенденции).

По результатам использования методики «Маскулинность – фемининность» С. Бэм были получены следующие данные.

80 % исследованных юношей – являются маскулинными, 13,3 % – андрогинными и 6,7 % – феминными; 63,3 % исследованных девушек – феминными, 30 % – андрогинными и 6,7 % – маскулинными. Таким образом, оказалось, что большинство юношей – ярко выражено маскулинны, а большинство девушек – фемининны, но число андрогинных девушек значительно превышает число андрогинных юношей, следовательно, мы пришли к выводу, что у девушек наблюдается тенденция к мускулинности.

Известно, что психологический пол формируется в процессе социализации личности, на которую влияет ряд факторов. Можно предположить, что особо важное значение здесь занимает семья и та культура, в которой происходит социализация личности, а также требования, которые эта культура предъявляет маскулинности мальчиков и феминности девочек. Однако, опираясь на работы многих авторов (С. Бэм, Е. П. Ильин, И. С. Кон), можно сделать вывод о том, что модель четкого разделения маскулинности – феминности оказывается неэффективной в условиях социального прогресса и меняющейся психосексуальной культуры. Возможность лучшей адаптации в условиях нашего развивающегося общества дает андрогинная личность, чем и обуславливается увеличение ее процента в настоящее время [7].

В результате исследования мы получили интересные данные: выявленные нами маскулинные девочки и 50 % феминных юношей – молодые люди русской национальности. Что также может быть подтверждением особого влияния семьи и культуры на формирование психологического пола, а также о значимости этнического компонента.

В результате исследования образа будущего супруга, оказалось, что вне зависимости от психологического пола, 93,3 % юношей (предпочитают) выбирают образ феминной девушки, 6,7 % – андрогинной; 76,7 % девушек – выбирают образ маскулинного мужчины, 23,3 % – андрогинного, 0 % – феминного.

Используя меры центральной тенденции, нами были выявлены средние показатели психологического пола и образа будущего супруга исследуемых юношей и девушек. Таким образом, средний показатель психологического пола юношей ($IS=-2,47\pm 2,28$) свидетельствует об ярко выраженной маскулинности юношей; показатель психологического пола будущей супруги в представлении юношей ($IS=4,69\pm 2,52$) свидетельствует о выборе ярко выраженного феминного образа. Средний показатель психологического пола девушек ($IS=1,73\pm 1,92$) свидетельствует о феминности девушек, а показатель психологического пола будущего супруга в представлении девушек ($IS=-1,57\pm 1,32$) о выборе маскулинного образа.

Обобщая полученные данные, можно заключить, что юноши характеризуют образ будущей супруги как нежной, ласковой, преданной девушки, любящей детей, с ярко выраженными феминными чертами характера, при этом для большинства мужчин на одном из первых мест стоит эстетический подход – особое внимание мужчины уделяют внешности девушки. В представлении же девушек, образ будущего супруга описывается, как надежный, мужественный, сильный, властный, имеющий собственную позицию, способный помочь, склонный вести за собой, сильная личность.

Мы также пришли к выводу, что в общении с противоположным полом, а в дальнейшем и в семейной жизни, юноши придерживаются традиционных (патриархальных) взглядов, в то время, как девушки настроены более палитарно. Среди юношей рас-

пространена идея предпочтения различий между мужчинами и женщинами, а у девушек наблюдается тенденция, стремление к равенству полов. Такая картина может повлечь за собой ряд серьезных проблем, в числе которых семейные конфликты, невозможность для женщин самоактуализации, и как следствие, неудовлетворенность браком, жизнью и как результат – распад брака.

В своей работе, нам удалось выявить значительную разницу в семейно-брачных установках юношей и девушек, расхождение во взглядах на распределение ролей в семье. Наша гипотеза о том, что существуют гендерные различия в представлении будущего супруга и его роли в семейно-брачных отношениях: представления мужчин о будущей супруге и ее роли в семье традиционно (патриархально), соответствует существующим в нашем обществе полорольевым стереотипам, а образ будущего супруга и его роль в семье в представлении девушек более универсальны и менее полярны, подтвердилась.

По результатам своего исследования мы заключили, что большинство девушек стремится к личностному росту, достижению успехов в карьере, в то время, как традиционные взгляды юношей препятствуют реализации этих стремлений. Мужчинами не учитывается стремление девушек к самоактуализации, а предъявляются жесткие требования к женщине, как к хранительнице домашнего очага, матери.

В результате исследования представлений молодежи о будущем супруге, мы пришли к следующим выводам.

Большинство юношей хотели бы видеть свою жену нежной, ласковой, преданной, любящей детей девушкой, с ярко выраженными феминными чертами. Для большинства мужчин на одном из первых мест стоит эстетический подход, внешности девушки мужчины уделяют особое внимание.

Девушки же считают, что будущий супруг должен в первую очередь быть надежным, мужественным, сильным, властным, имеющим собственную позицию, способным помочь, склонным вести за собой.

Наши предположения о том, что чем выше уровень маскулинности у мужчин, тем более феминен образ будущей супруги в его представлении, и чем более феминна девушка,

тем более маскулинным она представляет будущего супруга, подтвердилось частично. Такая тенденция характерна для девушек, но не прослеживается у юношей, которые, независимо от своего психологического пола, выбирают ярко выраженный феминный образ будущей супруги.

Выявленные нами различия семейно-брачных установок мужчин и женщин, на наш взгляд, могут привести к снижению самооценки женщины, неудовлетворенности своим социальным статусом, положению среди более успешных в карьерном росте женщин, снижению уровня притязаний, депрессивным состояниям и невротическим расстройствам, и повлечь за собой непонимание между супругами, конфликты, неудовлетворенность браком и жизнью в целом, и как следствие – распаду семейно-брачных отношений.

Мы считаем, что при дальнейшем развитии ситуации подобным образом, женщинам все чаще придется делать выбор между семьей и карьерой, а интенсивная эмансипация женщин может привести к меньшей ориентированности женщины на семью, нежеланию иметь детей.

Библиографический список

1. Алешина Ю. Е., Волович А. С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74–82.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие, СПб.: Питер, 2005. – С. 200 – 336.
3. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.; М., 2001. – С 64–151.
4. Каган В. Е. Семейные и полоролевые установки у подростков // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 54–61.
5. Каган В. Е. Стереотипы мужественности – женственности и образ «Я» у подростков // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 39–62.
6. Кон И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей // Соотношение биологического и социального. – М., 1975. – С 763–776.
7. Нартова-Бочавер С. К. Дифференциальная психология: Учебное пособие. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003. – С. 21–37.
8. Синельников А. Поощрение и наказание. Мужчина и патриархатная власть // Преображение (Русский феминистский журнал). – 1995. – № 3. – С. 5–15.
9. Янкова З. А., Ачильдиева Е. Ф., Лосева О. К. Мужчина и женщина в семье. – М., 1983. – С. 82–86.

УДК 37.0+378

Ряписова Алевтина Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», psy-ped-iesen@mail.ru, г. Новосибирск

Чепель Татьяна Леонидовна

Кандидат психологических наук, доцент, директор ГБОУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования»; профессор кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», ocdk54@mail.ru, г. Новосибирск

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье описан дизайн эмпирического исследования эффективности образовательного процесса в условиях реализации регионального проекта «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве новосибирской области». Охарактеризованы организационные условия, основные этапы, использованные методы проведения научно-исследовательской работы. Представлен анализ основных результатов и их интерпретация.

Ключевые слова: модернизация образования; инклюзивное образование; инклюзивное образовательное пространство; региональный проект; мониторинг результатов; параметры эффективности образовательного процесса; методы и методики исследования; анализ результатов.

Ryapisova Alevtina Gennadievna

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Head of the Department of psychology and pedagogics of the Institute of natural and social and economic sciences at the Novosibirsk state pedagogical university, psy-ped-iesen@mail.ru, Novosibirsk

Chepel Tatyana Leonidovna

Candidate of psychological sciences, associate professor, director of the Regional centre of diagnostics and consultation, professor of the Department of psychology and pedagogics of the Institute of natural and social and economic sciences at the Novosibirsk state pedagogical university», ocdk54@mail.ru, Novosibirsk

RESEARCH OF EFFICIENCY OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE PRACTICES

Abstract. The article describes the design of the empirical study of the effectiveness of the educational process in the conditions of realization of the regional project «Training and socialization of children with disabilities in inclusive educational space of the Novosibirsk region». It also describes the organizational certain conditions, the main stages, the methods used to conduct scientific-research work. The article contains the analysis of the results and their interpretation.

Keywords: modernization of education; inclusive education; inclusive education space; a regional project; monitoring results; parameters of efficiency of educational process; methods and techniques of research; analysis of the results.

В Новосибирской области в течение последних пяти лет предпринят ряд последовательных шагов по внедрению инклюзивной

практики в контексте идей модернизации общего образования и развития системы обучения детей-инвалидов и детей с ограни-

ченными возможностями. С сентября 2011 года эти меры оформлены в виде регионального проекта «Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области» с включением в него 35 школ из сельских территорий и городских округов области. Концептуальные и организационные основания этого проекта уже неоднократно представлялись нами в предыдущих публикациях [4; 5].

Естественно, что реализация такого инновационного проекта невозможна без мониторинга, результаты которого позволят принимать необходимые управленческие решения тактического и стратегического характера, в том числе, и определять возможность и необходимость масштабирования проекта и влиять на общественное отношение к этому новшеству. Именно поэтому школы-участники уже на этапе планирования своей работы по проекту были поставлены перед необходимостью осуществления внутреннего мониторинга (оценки успешности в реализации поставленных задач и достижения проектных результатов). Региональный оператор проекта (Областной центр диагностики и консультирования – далее ОЦДК) взял на себя функцию осуществления внешнего мониторинга (с задачей предоставления аналитических материалов Министерству образования, науки и инновационной политики). Так организованный мониторинг преследует цель отслеживать реализацию проекта по управленческим задачам (ресурсная обеспеченность по финансовым, кадровым, материально-техническим, учебно-методическим параметрам, полнота исполнения взятых на себя школами обязательств и т. д.), что чрезвычайно важно на первых этапах разворачивания инновационной практики.

Но очевидно, что все названные параметры имеют обеспечивающий характер и в результате должны отразиться в подлинной цели внедрения инклюзии: в повышении доступности и качества инклюзивного образовательного процесса (обучения и социализации) – как для детей с особыми образовательными потребностями, так и для других учащихся общеобразовательных классов. Важно уже после первого (организационно-ресурсного) этапа внедрения образовательной инновации оценить, что же происходит в самом образовательном

процессе. Для решения этой задачи развернут научно-исследовательский проект, осуществляемый на условиях партнерства региональным оператором проекта (ОЦДК), Институтом проблем интегрированного (инклюзивного) образования МГППУ (г. Москва), кафедрой психологии и педагогики ИЕСЭН НГПУ (НОЦ «Инклюзивное образование») с активным включением в исследовательскую деятельность студентов и аспирантов. Объединение усилий кафедры НГПУ, непосредственного разработчика и координатора проекта (ОЦДК), профильного научно-исследовательского института – в рамках данного исследования стало возможным в результате установления продуктивных и устойчивых взаимоотношений коллективов, каждый из которых обладает особым потенциалом в контексте теории и практики инклюзии и глубокой заинтересованностью в ее развитии.

Важно отметить, что подобное эмпирическое исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики проводится впервые не только на территории Новосибирской области, но и в масштабах Российской Федерации. Отсутствие аналогов в значительной мере затрудняло определение дизайна исследования и, вместе с тем, усиливало ответственность его участников в аспекте организации и проведения мониторинга.

В качестве цели исследования определено отслеживание эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики по некоторым параметрам изучаемых в нем процессов:

- процесса обучения (динамика академической успеваемости всех групп детей),
- процесса социализации обучающихся (социальное благополучие, психологическая комфортность и безопасность в классе и образовательной среде в целом),
- отношения к практике инклюзивного образования со стороны учителей, администрации, родителей и самих детей.

Исследование проводилось в форме глобального мониторинга (объект – 34 школы в 27 муниципальных территориях Новосибирской области) по выборке, включающей 68 классов (679 школьников, из них 64 – с ОВЗ), всех педагогических и руководящих работников этих школ (330 участников об-

следования), родителей детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии (126 человек) и родителей нормативно развивающихся детей инклюзивных классов (223 человека).

Для выполнения эмпирического исследования был специально разработан и составлен комплекс методов исследования, включающий анализ педагогической документации (методика «Школьная успеваемость»), анкетирование (опрос 5 групп участников исследования) и социометрию (методика «Социомониторинг»).

Для оценки состояния социальной среды инклюзивных классов и выявления групп риска среди детей с ограниченными возможностями здоровья, включенных в указанные классы, в качестве инструмента мониторинга был использован программно-методический комплекс «Социомониторинг», разработанный в лаборатории мониторинга Ярославского областного института развития образования (авторы Хабарова О. Е., Балкин А. В.). Технология разработана с учетом условий проведения массовых скрининговых исследований, позволяет накапливать информацию и проводить различные виды статистической и графической обработки данных, отслеживать динамику показателей пространства социальных отношений на групповом и индивидуальном уровнях, подходит в качестве мониторингового инструмента, позволяющего в динамике по заданным показателям оценивать эффективность процесса включения детей с ОВЗ в массовый класс, а также, наблюдать реакции группы на инклюзию. В настоящее время технология проходит апробацию в Институте проблем интегративного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета (г. Москва).

По результатам данного исследования предполагалось получить следующие данные:

- выявить характерные особенности внутришкольных норм в каждой инклюзивной школе,
- определить социальные следствия действия выявленных типов внутришкольных норм,
- определить степень благополучности-неблагополучности сложившейся в обследованных классах социальной ситуации.

По результатам исследования с использованием методики «Школьная успеваемость», разработанной А. Г. Ряписовой, предполагалось ответить на следующие вопросы:

- какова динамика успеваемости детей с ОВЗ по ряду ведущих дисциплин учебного плана (не ухудшилась ли их успеваемость по сравнению с условиями обучения до включения в инклюзивный процесс?);
- какова динамика успеваемости других учащихся общеобразовательных классов по ряду ведущих дисциплин учебного плана (не ухудшилась ли их успеваемость по сравнению с условиями обучения до разворачивания в данном классе инклюзивного образовательного процесса?).

Анкеты для опроса администрации, учителей, специалистов системы ППМС-сопровождения (психологов, логопедов, социальных педагогов), учащихся и их родителей разработаны Т. Л. Чепель, Т. П. Абакировой, А. Г. Ряписовой, Е. А. Сантуевой с модификацией материалов исследований, ранее проводимых ИПИ(И)О МГППУ. Методом анкетирования предполагалось получить ответы на целый ряд вопросов, косвенно свидетельствующих об эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики (педагогическая реальность, отраженная в сознании субъектов образовательного процесса):

- какие педагогические трудности испытывают учителя при организации образовательного процесса, и насколько они обеспечены организационно-методической и научно-методической помощью в своей инновационной практике,
- совпадают ли оценки степени и содержания педагогических трудностей в условиях инклюзивного процесса в группах учителей и администрации,
- как оценивают динамику успеваемости детей с ОВЗ и других учащихся учителя, специалисты системы ППМС-сопровождения и администраторы;
- как оценивают педагоги и руководители динамику социализации в условиях инклюзивной практики (по параметрам социального благополучия-неблагополучия в классных коллективах);
- насколько психологически и технологически (методически) готовы педагогические коллективы к инклюзивной практике.

По результатам исследования с использованием анкет для родителей двух групп (родители нормативно развивающихся школьников и детей с ОВЗ) предполагалось произвести оценку принятия-непринятия инклюзии как образовательной инновации родителями с выделением наиболее проблемных зон их позиции, и, кроме того, получить информацию относительно оценок родителями психологического благополучия и социализации детей, а также их взглядов на изменение успеваемости детей в условиях инклюзивного процесса (стали учиться лучше, хуже или ничего не изменилось).

Дизайн данного научного исследования учитывал сложный организационно-территориальный формат регионального проекта (разбросанность школ по всей территории области при значительной удаленности от исследовательского центра; различный «стартовый» уровень школ-участников и другое), а также методические требования используемых диагностических методик (например, обязательное требование проведения социометрических замеров специально подготовленными и независимыми метрологами – в методике «Социомониторинг»). Проект оказался чрезвычайно трудозатратен, и уже первый этап его реализации убеждает в возможности получения подобных необходимых при внедрении образовательных инноваций объективных и доказательных материалов только при условии объединения ресурсов нескольких организаций-партнеров.

Непосредственные исследования по всем школам проведены сотрудниками ГБОУ НСО ОЦДК – психологами высшей квалификационной категории, с выездом в каждую территорию после предварительных организационных мероприятий (в том числе после выездного семинара для школьных координаторов инклюзивного образования). Первичная обработка огромного банка «сырых» исследовательских материалов проведена студентами ИЕСЭН, обучающимися на программе бакалавриата по профилю «Педагогика и психология инклюзивного образования, под руководством и при непосредственном участии заместителя директора ОЦДК Т. И. Кулевцовой и аспирантки кафедры Е. А. Сантуевой; компьютерная обработка, качественная интерпретация и

обобщение результатов социомониторинга произведены исследовательской группой ИПИО МГППУ под руководством С. В. Алехиной. Общее руководство проектом (дизайн, планирование, ресурсное обеспечение, консультирование, координация, интерпретация, обобщение материалов и написание научно-исследовательского отчета) осуществлялось авторами статьи.

Учитывая ограничение объема журнальной статьи приведем в предельно сжатом и обобщенном виде лишь некоторую часть полученных результатов, позволяющих сделать аналитические выводы.

По данным социомониторинга первый, наиболее благоприятный тип групповой социальной нормы, (понимаемой как основной способ управления социальными отношениями в классе, используемый классным руководителем, с целью удержания единства социального пространства класса) проявлен в 13 инклюзивных классах, что составляет 38% от представленной выборки. Это свидетельствует о том, что в данных классах создана благоприятная для всех детей социальная среда, в которой ценность человеческих отношений стоит на первом месте; учащиеся поддерживают друг друга, получают удовлетворение от общения и совместной деятельности в пространстве класса. Второй тип групповой нормы, наиболее типичный по данным ранее опубликованных исследований для практики современной массовой школы и характеризующийся тем, что педагогами жестко устанавливаются приоритеты достижений школьников в учебной деятельности при их разделении по группам успеваемости, что потенциально ведет к усилению процессов социальной стратификации и социальной напряженности (а это особенно неблагоприятно для инклюзивного образования), – выявлен в 17 инклюзивных классах, что составляет 50% от представленной выборки. Третий тип групповой нормы – наиболее неблагоприятный для всех учащихся (в классе происходит жесткое, авторитарное нормирование поведения детей, любые отклонения от принятых норм подавляются, дети находятся в узких границах и вынуждены подавлять собственные поведенческие и эмоциональные реакции; внешне они послушны и молчаливы, но возможны агрессивные ре-

акции на переменах и за пределами школы, травматизм, резкие перепады настроения, головные боли, «уходы в болезнь» – обнаружен лишь в 4 инклюзивных классах, что составляет 12% от представленной выборки.

Мы рассматриваем полученные данные как достаточно доказательные свидетельства того, что инклюзивный образовательный процесс пока не привел к доминированию в инклюзивной практике первого типа групповой нормы, хотя, очевидно, что выражена явная тенденция к изменению способов управления социальными процессами в классах со стороны педагогов в сторону их большей гуманизации в контексте ценностей инклюзивной культуры. Ожидать за столь короткий промежуток времени более существенных изменений в принципах и способах организации детей в образовательном процессе в школах, осваивающих инклюзивную культуру, да еще на фоне «давления» со стороны процессов, связанных с использованием ЕГЭ и ГИА, вряд ли возможно. Очевидно, что необходимо продолжение и совершенствование методической работы с учителями в области ценностно-смысловой регуляции их профессиональной деятельности и целенаправленное оснащение педагогов более совершенными технологиями организации психологически целесообразных, безопасных и комфортных отношений в классном сообществе.

По второму параметру данного аспекта научно-исследовательского проекта, – «симметричность группы» (шкала GS), отражающему меру сплоченности класса, синхронизации процессов взаимодействия между учащимися в учебном процессе, показывающему, насколько близки дети по отношению друг к другу, – получены результаты, убедительно свидетельствующие об эффективности педагогических действий по социализации детей в условиях инклюзивной практики. Данный параметр соответствует возрастной норме в 29 инклюзивных классах, что составляет 85% от представленной выборки.

Не менее радуют показатели по третьему параметру социомониторинга (шкала IG), который выступает мерой интенсивности информационных процессов в группе, то есть указывает на скорость передачи информации между всеми учащимися класса, что

можно интерпретировать как ресурс взаимодействия детей в учебном сообществе. Значения по этому показателю в обследованной выборке соответствуют возрастной норме в 14 инклюзивных классах (41%), значительно выше возрастной нормы зафиксированы в 11 классах (32%), ниже возрастной нормы наблюдаются только в 9 классах (27%).

В целом, анализируя приведенные выше данные и другие материалы социометрического исследования, необходимо отметить, что во всех обследованных инклюзивных классах социальная ситуация может быть оптимизирована для благоприятного включения в нее детей с выраженными индивидуальными особенностями, посредством организованной деятельности классного руководителя. Тем не менее, уже на этом этапе за исключением единичных случаев, дети с ОВЗ проявляют себя в поведении, в учебной деятельности как типичные представители своего класса, т. е. подлинно включены в общеобразовательный процесс. Очевидно, целенаправленные действия педагогических коллективов, разворачивающих инклюзивную практику, уже дают свои первые позитивные результаты в аспекте социализации детей. По крайней мере, можно говорить о том, что потенциальные риски усиления конфликтности школьников в связи с включением в их сообщество детей с ОВЗ, как и опасения ряда специалистов о том, что социальная среда в массовых классах окажется опасной или неблагоприятной для особенных, уязвимых детей, оказались неоправданными. В большей мере подтверждаются идеи сторонников инклюзивной практики относительно позитивного влияния инклюзии на такие важные аспекты общеобразовательного процесса, которые усиливают безопасность и комфортность образовательной среды для всех, без исключения, детей.

Методика оценки результатов обучения включала сведения о количественных четвертных отметках успеваемости:

- здоровых учащихся за 2010/2011 учебный год (до участия в региональном проекте),
- здоровых учащихся и детей с ОВЗ за 2011/2012 учебный год и первую и вторую четверти 2012/2013 учебного года (в период участия в региональном проекте).

Основными источниками информации служили классные журналы, а также другие

средства фиксации результатов оценки академической успешности обучающихся (листы достижений, результаты тестирования, оценочные листы наблюдений учителя или школьного психолога, портфолио и др.).

Анализ персонифицированных количественных оценок достижений планируемых результатов (стандарта) здоровых детей и учащихся с ОВЗ не выявил никаких значимых изменений в их успеваемости за период участия в региональном проекте. Предметные результаты учащихся с ОВЗ по основным учебным дисциплинам – на удовлетворительном уровне. Учителя отметили, что в отдельных случаях временное снижение успеваемости обучающихся (как здоровых детей, так и учащихся с ОВЗ) связаны с традиционными причинами (пропуски по болезни, семейные обстоятельства, отсутствие чувства ответственности и пр.), а не в связи с введением инклюзивного образования.

Характеризуя динамику индивидуальных образовательных достижений, 99% учителей указали, что «у детей с ОВЗ улучшаются базовые школьные навыки и умения»; 58% опрошенных учителей отметили, что в условиях инклюзивной практики дети с ОВЗ лучше усваивают материал, чем при индивидуальном обучении и, что очень важно, 21% школьных учителей свидетельствуют: за полтора года участия в региональном проекте по введению инклюзивного образования «нормативно развивающиеся учащиеся стали учиться лучше». Специалисты системы ППМС-сопровождения (психологи, логопеды, социальных педагоги) в целом солидарны с мнением учителей по данному параметру эффективности образовательного процесса.

Большой массив информации, полученный в процессе анкетирования, не представляется возможным проанализировать в рамках данной публикации. Ограничимся выводами о том, что в течение первого года реализации проекта не удалось (и не ожидалось) достичь полного единодушия педагогических работников и администрации относительно принятия самих идей инклюзии. Вместе с тем, отмечается явная тенденция к более позитивным оценкам возможности и необходимости совместного обучения детей в среде учителей, непосредственно включенных в данный инновационный процесс,

с численным доминированием в группе педагогов, позитивно настроенных и психологически готовых к инклюзии, учителей начальных классов. На основе доказанного тезиса о том, что готовность педагогов является основным фактором успешности инклюзивного процесса в образовании [1] можно рассматривать эти данные как косвенные свидетельства обеспечения на первом этапе регионального проекта необходимых предпосылок эффективности инклюзивного образовательного процесса.

Другим важным фактом, требующим корректных статистических подтверждений, что и предстоит осуществить в ближайшем будущем, является

принципиальное совпадение приведенных выше объективных показателей по параметрам социализации и динамики успеваемости в условиях инклюзивной практики с субъективными оценками (мнениями) со стороны учителей, родителей и администрации. Обобщая эти данные уже на этом, предварительном этапе обработки анкетных материалов, можно ответить на поставленные в исследовании вопросы следующим образом: в условиях инклюзивной практики дети с ОВЗ и их сверстники не стали учиться хуже, социальная ситуация в классах не стала более конфликтной, но учителя испытывают множество трудностей в своей педагогической деятельности и ощущают явный дефицит методической поддержки, преодолевают свои профессиональные затруднения посредством увеличения времени подготовки к урокам. Очевидно, что подобное положение может достаточно быстро привести к эмоциональному выгоранию в учительской среде вместе с теми негативными профессиональными и личностными последствиями, которые вызываются этим явлением.

Таким образом, общий вывод по исследованию заключается в том, что по параметру социализации детей в инклюзивном образовательном пространстве выявлено отсутствие отрицательных эффектов и некоторые позитивные тенденции по показателям симметричности группы, социальной сплоченности и интенсивности информационных процессов в учебных сообществах. По параметрам академической успеваемости детей с ОВЗ и детей с нормативным развитием по-

зитивных эффектов в условиях совместного обучения не выявлено, но зафиксировано отсутствие негативной динамики. Сопоставление этих показателей позволяет уже на этом этапе говорить о пользе инклюзии, так как при отсутствии негативного влияния на качество обучения обнаружено позитивное влияние на социальные отношения и поведение детей в учебной среде.

Уже сегодня понятно, что для школьников проекта наступил этап технологизации инклюзивной практики, основной задачей которого является повышение методической оснащенности учителей конкретными методами, приемами, техниками организации инклюзивного образовательного процесса, инклюзивного урока. Обращаясь к всемирно известному исследованию эффективных образовательных систем, согласимся с его концептуальным выводом о том, что «качество образования не может быть выше качества работающих в нем учителей» [2]. Учителя, принявшие в целом идеи образовательной инклюзии, имеют шанс стать таковыми при условии освоения ими адекватных педагогических инструментов, которые должны не только соответствовать духу (ценностям, принципам) инклюзивного образования, но и позволять им успешно решать конкретные задачи совместного обучения детей с осложненным развитием и здоровых детей. Только в этом случае возможно будет выявлять не только отсутствие отрицательных эффектов данной инновационной образовательной практики (дети не стали учиться хуже), что и зафиксировано нами в представленном научно-исследовательском

проекте, но и, как свидетельствуют выводы зарубежных исследователей, отмечать позитивные эффекты и в поведении детей, и в уровне их учебной мотивации, и в успеваемости, и в развитии личности учащихся – и делать их на основе «убедительной и неопровержимой доказательной базы» [3].

Библиографический список

1. *Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование, 2011 – № 1. – С. 83–92.
2. *Барбер М., Муршед М.* Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: Уроки анализа лучших систем школьного образования мира / Перевод опубликован в редакции «МакКинзи» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gouo.ru/inform/practice2/mo8.pdf> (дата обращения 03.12.2012)
3. *Митчелл Д.* Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. М.: РОИИ «Перспектива», 2011. – 140 с.
4. *Ряписов Н. А., Ряписова А. Г., Чепель Т. Л.* Здоровье разное, права – равные: развитие системы инклюзивного образования на региональном уровне // Аккредитация в образовании, № 55 / апрель / 2012. – С. 28–30.
5. *Чепель Т. Л.* Инклюзивное образование как инновационный проект: опыт Новосибирской области // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011 г., Москва. – М.: МГППУ, 2011. – С. 30–32.

Дзоз Виталина Алексеевна

Доктор философских наук, министр образования и науки, молодежи и спорта Автономной Республики Крым, crimea-portal.gov.ua, Симферополь

Трифанов Сергей Иванович

Начальник управления по делам детей и социальной защите детства Министерства образования и науки, молодежи и спорта Автономной Республики Крым, orfain@rambler.ru, Симферополь

Чеснокова Галина Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства ФГБОУ ВПО «НГПУ», gala18@ngs.ru, Новосибирск

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Одним из вызовов XXI века является требование предоставления равных возможностей для реализации своих способностей каждому члену человеческого сообщества. Предметом настоящей статьи является определение теоретических основ инклюзивного образования в диалектическом единстве с потребностями общества, вызовами времени, а также определение его места и роли в системе непрерывного образования лиц с особыми потребностями.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, равные возможности

Dzoz Vinalina Alexeyevna

Доктор философских наук, министр образования и науки, Doctor of Philosophical Sciences, Minister of education and science, youth and sports of the autonomous republic of Crimea, crimea-portal.gov.ua, Simferopol

Trifonov Sergey Ivanovich

Head of administration for children affairs and social protection of the childhood of the Ministry of education and science , youth and sports of the autonomous republic of Crimea, orfain@rambler.ru, Simferopol

Chesnokova Galina Sergeyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of the Department of Theory and training technique of preschool education of the Institute of Childhood at the Novosibirsk state pedagogical university, gala18@ngs.ru, Novosibirsk

INCLUSION ORGANIZATION IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

Abstract. One of the XXI challenges is a requirement to present all people of our society every opportunity to realize their abilities. The concept of methodological fundamentals of inclusion, as well as its place and role in the system of education is considered and revealed.

Ключевые слова: inclusion, inclusive education, equal possibilities.

В последнее время в практику работы не только учебных заведений, но и в сознание широкой общественности (родителей, представителей общественных организаций, государственных структур, средств массовой информации) входит слово «инклюзия». Сам термин пришел к нам из латинского

языка и означает буквально – «включаю», «закрываю». В современной научной литературе определение инклюзии базируется, прежде всего, на признании и уважении индивидуальных человеческих особенностей и предусматривает сохранение соответствующей автономии каждой общественной стра-

ты [1]. При этом важно отметить, что понятие «инклюзия» принципиально отличается от понятия «интеграция». Если интеграция, прежде всего, предполагает усилия, направленные на введение лиц с особыми потребностями в регулярное жизненное пространство, то инклюзия предполагает изменения в обществе в плане учета и приспособления к индивидуальным потребностям людей, а не наоборот.

Особое место в системе инклюзии занимает инклюзивное образование. В документах ЮНЕСКО инклюзия в образовательной сфере рассматривается как динамический метод позитивного реагирования на отношение к индивидуальным особенностям учащихся не как к проблеме, а как к возможности для обеспечения учебного процесса [3].

В научной литературе и практике реализации инклюзивного образования утвердилось следующие основополагающие ценности и принципы обучения детей с особыми потребностями: равный доступ к обучению в учебных заведениях и получение качественного образования каждым ребенком; признание способности к обучению каждого ребенка, и, соответственно, необходимость создания обществом необходимых условий для этого; обеспечение права детей развиваться в семейном окружении и иметь доступ ко всем ресурсам информации; привлечение родителей к учебному процессу детей как равноправных партнеров и первых учителей своих детей; учебные программы, в основе которых лежит личностно ориентированный, индивидуальный подход и которые способствуют развитию навыков учиться в течение всей жизни, а также полноценное участие в жизни общества; признание факта, что инклюзивное образование требует дополнительных ресурсов, необходимых для обеспечения особых образовательных потребностей ребенка; использование результатов современных исследований и практики в период реализации инклюзивной модели образования; командный подход в обучении и воспитании детей, который предусматривает привлечение педагогов, родителей и специалистов; предоставление позитивного смысла понятию разнообразие, как неотъемлемой части сознания людей, где каждый может сделать свой вклад, ценить его, учиться.

Инклюзивное образование является предметом исследований самого широкого плана. Условно литературу по проблемам инклюзии можно разделить на несколько групп:

1) теоретико-методологические исследования (Б. Г. Ананьева, Б. С. Гершунского, В. И. Загвязинского, В. С. Ильина, Л. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, В. А. Сластенина, П. Г. Щедровицкого и др.);

2) исследования, непосредственно отражающие различные аспекты и направления инклюзивного образования (Т. И. Бут, Л. С. Выготского, Б. Л. Вульфсона, В. В. Засенко, А. А. Колупаевой, Н. Н. Малофеева и др.).

Основным правовым документом образования лиц с особыми потребностями является Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН [2]. В Конвенции признается право людей с инвалидностью на образование. Для обеспечения этого права все государства, подписавшие Конвенцию должны обеспечить право инвалидов на образование, которое обеспечивается через инклюзивное образование на всех уровнях и обучение на протяжении всей жизни.

В соответствии с вышеобозначенными стратегическими направлениями деятельности государственных институтов в сфере науки и образования должны стать поиск эффективных технологий и создание модели непрерывного образования лиц с инвалидностью. Создание такой модели основывается на концептуальных принципах коррекционно-компенсаторного обучения и воспитания, наиболее значимыми из которых, по мнению В. Н. Синева [4], являются:

– приоритетность образования лиц с инвалидностью, что означает опережающий характер его развития, формирование нового отношения общества к личности, выработка принципиально новых подходов к социальной, финансовой, инвестиционной политике в этой области;

– демократизация образования, что предусматривает переход к государственно-общественной системе управления образованием, предоставление самостоятельности всем типам учебных заведений в решении основных вопросов деятельности, создание системы партнерства учащихся, студентов, педагогов и общественности в деле коррекционной помощи лицам с особыми потребностями;

– непрерывность образования, которая обеспечивает людям с инвалидностью возможность в течение всей жизни углублять свою общеобразовательную и специальную подготовку на всех возрастных ступенях в соответствии с их психофизическими особенностями;

– вариативность образования, которая предусматривает возможность для широкого выбора форм получения образования, функционирование различных типов учебных и профессионально-технических заведений, использование современных методов обучения и реабилитации в соответствии индивидуальных особенностей развития, дарований и пожеланий каждой личности;

– индивидуализация и персонализация образования, которые обуславливают систему диагностических методов для выявления индивидуально-типологических особенностей каждого ребенка, получающего образование, создание специальных служб (коррекционных, лечебных, социальных, реабилитационных) для нормализации жизнедеятельности каждого лица с инвалидностью, профилактики сложностей в обучении, воспитании и школьной дезадаптации;

– коррекционная направленность образования детей с особыми образовательными потребностями, которая реализуется через систему методов комплексной реабилитации: психолого-педагогической, медицинской, социальной, системность и последовательность которых обеспечивает коррекцию и компенсацию нарушений психофизического развития детей и молодежи;

– дифференцированность форм и методов обучения в соответствии с особенностями психофизического развития детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с инвалидностью;

– образование, предлагающее индивидуальный подход в процессе обучения и реабилитации детей и молодежи с инвалидностью с целью повышения эффективности усвоения знаний, умений и навыков;

– использование современных технических способов реабилитации и коллективного пользования с учетом особенностей учебно-познавательной деятельности детей и молодежи с инвалидностью;

– единство усилий всех социальных институтов воспитания – семьи, школы, об-

щественности – в обеспечении права на качественное образование детей и молодежи с инвалидностью, создание благоприятных условий для подготовки их к самостоятельной жизни и интеграции в общество.

К этому перечню мы хотели бы добавить необходимость создания на уровне местных органов самоуправления координационных советов, которые гарантировали бы функционирование системы непрерывного образования лиц с инвалидностью и особыми образовательными потребностями, а также объединили усилия в этом направлении государственных структур и институтов гражданского общества.

Важность такого подхода диктуется и данными, которые публикует ООН [3]. Сегодня в мире 650 миллионов человек, что составляет около 10 процентов мирового населения, являются инвалидами. По данным Программы развития ООН (ПРООН) на долю развивающихся стран приходится 80 процентов инвалидов. Они представляют собой самую многочисленную группу меньшинств.

Анализируя данные Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) можно выделить наметившиеся тенденции:

– число инвалидов возрастает в связи с ростом численности населения, достижениями медицинской науки и процессом старения населения;

– среди групп населения с более низким уровнем образования показатель уровня инвалидности выше;

– среди беспризорных детей 30 процентов являются инвалидами;

– смертность среди детей-инвалидов в возрасте до пяти лет выше смертности детей этой возрастной категории;

– 90 процентов детей-инвалидов в развивающихся странах не посещают школу, студенты-инвалиды в высшей школе представлены недостаточно, хотя их число увеличивается;

– в некоторых странах безработица среди инвалидов достигает 80 процентов;

– в ходе военных действий, увеличивается число детей оставшихся на всю жизнь инвалидами;

– случаи насилия над детьми-инвалидами в течение года происходят в 1,7 раз чаще по сравнению с их сверстниками, которые не

являются инвалидами.

В этой связи изучение передового опыта образования для лиц с инвалидностью представляется актуальным. Глубокий интерес вызывает европейский опыт развития жизненной компетенции и социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями.

По мнению И. Г. Тараненко [5], суть этого опыта состоит в следующих положениях:

- главная цель образования – развитие знаний, общих умений и навыков, которые дают человеку возможность решать проблемы в сложных социальных условиях, получать информацию и уметь обучаться в течение всей жизни, быть конкурентноспособным на рынке труда, уметь общаться, предотвращать конфликты, быть успешным и самодостаточным;

- усиление внимания к детям с особыми потребностями с целью их интеграции в общий социум, разработка программ участия в совместном учебно-воспитательном процессе и школьной жизни;

- концепция компетентности, в основе которой лежит идея воспитания компетентного человека, который не только имеет необходимые знания, профессионализм, высокие моральные качества, но и умеет действовать адекватно в соответствующих ситуациях, применяя те знания и беря на себя ответственность за определенную деятельность;

Естественно, что реализация этих положений требует инновационного образования лиц с инвалидностью. С этой целью в научный оборот введена новая дифференциация – «педагогика жизнотворчества», суть которой заключается в следующем:

- становление инновационных педагогических систем разных типов заведений образования, направленных на развитие и саморазвитие творческой, ответственной личности, формирование у воспитанников общекультурной, допрофессиональной, социальной компетентности, культуры жизненного самоопределения;

- проектирование личностно ориентированного и игрового учебно-воспитательного процесса в инновационной школе для лиц с инвалидностью в единстве содержательных, технологических, личностных, управленческих параметров;

- внедрение перспективных образовательных технологий развития личности как субъекта жизнотворчества;

- создание успешного комфортного пространства, системы психолого-педагогической поддержки и защиты учеников, которые способствуют личностному росту, развитию жизненной компетенции.

Таким образом, основные теоретические положения инклюзии в системе непрерывного образования могут быть сведены к следующему:

- а) Системная образовательная государственная политика, направленная на включение всех без исключения членов общества в образовательный процесс. При этом доступ к качественному образованию должен быть равный: создание безбарьерной архитектурной среды в учебных заведениях; возможность пользоваться мировыми информационными ресурсами; оборудование специальных гигиенических комнат и туалетов; разработка специальных методик преподавания предметов; разработка «индивидуальных образовательных маршрутов» и т. д.

- б) Непрерывность образования – основное условие социализации личности с особыми потребностями, т. к. именно это обстоятельство делает ее, с одной стороны, успешной, а с другой – дает возможность самостоятельно включаться в жизнь общества во всех ее проявлениях. А для этого необходимы: ранняя и квалифицированная диагностика особенностей психофизического развития лиц с особыми потребностями; подготовка педагогических, медицинских, социальных кадров для работы с этой категорией детей и молодежи в сфере образования; внедрение мультидисциплинарного подхода в обучении и воспитании; координация всех государственных и негосударственных структур, объединений и общественных организаций.

Инклюзия в системе непрерывного образования – это процесс, требующий поступательного развития. На вызовы XXI века необходимо искать соответствующие ответы: в совершенствовании законодательства, подготовке окружающего социума, формировании новой философии человеческого общежития.

Библиографический список

1. *Абрамова Н. А.* Программно-целевое управление развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования: дис. канд. пед. наук. – Якутск, 2006. – 202 с.
2. Конвенция о правах инвалидов. [Электронный ресурс] URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Конвенция_о_правах_инвалидов (дата обращения 5.01.2013).
3. Программа международной деятельности ЮНЕСКО по развитию инклюзивного образования. [Электронный ресурс] URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/inclusion/> (дата обращения 5.01.2013).
4. *Синев В. Н.* Введение в специальность. Дефектология. – Киев, Вища школа, 1984. – 256 с.
5. *Тараненко И. А.* Межкультурная компетенция как компонент иноязычной компетенции делового общения. [Электронный ресурс] URL: <http://www.gramota.net/materials/1/2011/7/36.html> (дата обращения 5.01.2013).

Пецух Ольга Петровна

Преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Новосибирской области «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», olga.pecuh@mail.ru Новосибирск

СПЕЦИФИКА ПОНЯТИЙНЫХ СТРУКТУР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологических аспектов изучения готовности учителя-логопеда к работе в новой образовательной ситуации. Представлены данные исследования специфики восприятия учителями-логопедами профессионально значимых понятий, сделаны выводы о влиянии традиционного функционала этих специалистов на динамику развития лингво-когнитивного уровня их языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, языковое сознание, понятийные структуры, семантический дифференциал, семантические факторы, компетентное профессиональное поведение

Petsukh Olga Petrovna

Instructor of the department of correction pedagogy and special psychology, state autonomous educational establishment of the additional vocational education of Novosibirskaya Oblast «Novosibirsk college for advanced training and retraining of the workers of formation», olga.pecuh@mail.ru, Novosibirsk.

SPECIFIC CHARACTER OF CONCEPTUAL STRUCTURES PROFESSIONAL LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF THE TEACHER-LOGOPEDIST

Abstract. In article the problem of psychological aspects of studying of readiness of the teacher-logopedist to work on a new educational situation is considered. The given researches of a specific character of perception by teachers-logopedists of professionally meaningful concepts are presented, drawn conclusions on influence traditional functionality these experts on dynamics of progress linguistic-cognitive level of their language person.

Keywords: the language person, language consciousness, conceptual structures, semantic differential, the semantic factors, competent professional behavior.

Приоритетно значимый в современном специальном образовании подход, при котором в центре внимания находится не нарушение, а личность ребенка, обуславливает значимость разработки проблем оптимизации логопедического воздействия. В круг должностных обязанностей современного учителя-логопеда наряду с диагностикой, профилактикой и коррекцией речевых нарушений входит изучение психологических особенностей (способностей, склонностей, интересов) обучающихся, воспитанников «с целью создания условий для обеспечения их развития в соответствии с возрастной нормой, роста их познавательной мотивации, становления учебной самостоятельности и форми-

рования компетентностей» [4]. Роль языка и речи в формировании и проявлении всех составляющих социальной компетентности говорит о тесной взаимосвязи новых подходов и традиционного содержания основного функционала учителя-логопеда. Новая модель результата логопедического воздействия (не только речевые средства, соответствующие нормам языка, но и сформированная в соответствии с возрастом социальная компетентность как новообразование языковой личности ребенка) обуславливает специфику психологических аспектов профессиональной компетенции учителя-логопеда.

Рассматривая психологическую составляющую деятельности учителя-логопеда

с точки зрения основных положений компетентностного подхода, Т. Н. Волковская в ряду ключевых психологических компетенций этого специалиста выделяет профессионально-личностную готовность к деятельности в новой модели специального образования. При этом подчеркивается, что «именно личностный фактор часто определяет эффективность коррекционной работы» [3, с. 151]. Профессиональную личность учителя-логопеда можно рассматривать как частное проявление языковой личности, так как предмет, средства и результаты труда связаны с языком и речью. Изучение и формирование профессионально-личностной готовности учителя-логопеда – необходимое условие оптимизации логопедического воздействия – приобретает в связи с этим характер изучения и развития профессиональной языковой личности.

Одним из важнейших аспектов исследования проблемы языковой личности является проблема языкового сознания. В современной научной парадигме *языковое сознание* рассматривается как:

- «ипостась» сознания, связанная с речевой деятельностью личности (В. В. Красных),
- совокупность смыслов, имеющих языковую привязку (Е. С. Кубрякова),
- совокупность ментальных механизмов порождения, понимания речи и хранения языка (З. Д. Попова, И. А. Стернин).

Вопрос о единицах языка в сознании, их сущности и механизмах взаимодействия с другими когнитивными структурами, связан с изучением такого феномена как *понятие*. С. Э. Поляков выделяет понятие в ряду других психических репрезентаций и трактует его как «вербальный образ..., имеющий ясное субъекту значение в форме замещающей им в сознании специальной психической конструкции» [7, с. 398]. М. А. Холодная подчеркивает, что понятийные структуры являются «интегральными когнитивными образованиями», включающими в свой состав словесно-речевой компонент [9, с. 121]. Отмечая, что понятие может быть выражено словом, исследователи рассматривают соотношение слова и понятия с такой категорией, как *значение*. Значение, включенное в разные виды деятельности языковой личности, приобретает для данной

личности определенный *личностный смысл* (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев). При этом подчеркивается, что смысл зависит не только от индивидуального опыта и конкретной ситуации. Он в значительной мере связан с социальной, в частности, профессиональной принадлежностью человека.

В основу исследования профессионально значимых понятийных структур языкового сознания учителя-логопеда был положен *метод семантического дифференциала*, разработанный в середине 50-х годов прошлого века американскими учеными под руководством Ч. Осгуда. Нами была использована трехфакторная модель универсального семантического дифференциала [2, с. 299–302], в рамках которой

- первый фактор («фактор оценки») составляют шкалы «хороший – плохой», «приятный – неприятный», «свежий – черствый», «интересный – нудный», «чистый – грязный», «нежный – грубый»,
- во второй фактор («фактор силы») входят шкалы «сильный – слабый», «мужественный – женственный», «густой – жидкий», «тяжелый – легкий», «большой – маленький», «твердый – мягкий»,
- третий фактор («фактор активности») включает шкалы «быстрый – медленный», «острый – тупой», «горячий – холодный», «угловатый – округлый», «громкий – тихий», «активный – пассивный».

Семантический дифференциал позволяет оценить не столько само понятие, сколько восприятие испытуемыми стоящей за ним реальности. С помощью этого метода изучалась специфика интерпретации понятий, отражающих значимые аспекты профессиональной компетенции учителя-логопеда, степень представленности в составе этих понятийных структур чувственно-сенсорного компонента. М. А. Холодная выделяет чувственно-сенсорный компонент в составе понятийной структуры наряду со словесно-речевым, операционально-логическим, визуально-пространственным, мнемическим и аттенционным [9].

Экспериментальное исследование проводилось с привлечением групп, в которые входили учителя-логопеды с разным стажем работы по специальности, а также «сравнительной» группы, объединившей педагогов

других специальностей с тем же стажем работы и уровнем образования (высшим профессиональным). Участие в исследовании респондентов этой группы было связано с решением задачи выявления специфических особенностей восприятия профессионально значимых понятий, обусловленных влиянием типичного образа профессиональной деятельности.

При обработке экспериментальных данных высчитывалась среднегрупповая совокупность факторных оценок. Во-первых, определялось, какие именно ассоциации вызывает то или иное понятие у разных групп респондентов. Во-вторых, выявлялась специфика факторной структуры чувственно-сенсорного компонента профессионально значимых понятий, степень значимости того или иного фактора при восприятии респондентами исследуемых понятий. Сравнительный анализ данных осуществлялся с помощью дисперсионного анализа (F-критерий Фишера), t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок с установлением уровня значимости межгрупповых различий по изучаемым показателям.

Полученные в ходе исследования экспериментальные данные позволили сделать определенные выводы об особенностях лингво-когнитивного (тезаурусного) уровня коллективной профессиональной языковой личности учителя-логопеда. С учетом концептуальных положений теории уровневого строения языковой личности был проведен анализ специфики представленности в языковом сознании учителей-логопедов профессионально значимых понятий. Этот анализ показал наличие как сходства, так и межгруппового различия в факторной структуре оценочно-аффективного, чувственно-сенсорного компонента лексического значения исследуемых понятий у представителей разных профессионально-педагогических сообществ.

Содержание понятия *коллега* переживается и учителями-логопедами, и педагогами других специальностей, прежде всего, через некоторое множество дифференцированных по интенсивности чувственно-сенсорных впечатлений, связанных с «фактором оценки». Наименее значимыми в комплексе субъективных ощущений являются те, что составляют «фактор активности». Степень

значимости факторов в определенном смысле свидетельствует о векторе движения сознания при восприятии понятия. При этом выявлено, что субъективное восприятие понятия *коллега* и представленность его в языковом сознании учителей-логопедов имеет тенденцию к изменению по мере роста стажа работы по специальности. Если для выпускников ВУЗа по специальности Логопедия при восприятии этого понятия чаще актуализируются ощущения, обозначаемые определениями «быстрый», «горячий», «острый», то для специалистов со стажем работы все более значимыми становятся такие характеристики как «холодный», «пассивный», «медленный» ($F = 2,88$ при $p = 0,040$). Это может служить отражением негативных тенденций в развитии коммуникативной компетенции учителей-логопедов.

Восприятие педагогами обеих групп понятия *планирование* связано с первоначальной актуализацией «безоценочных» смыслов, фиксирующих наличие в той или иной степени выраженного качества (потенции), и постепенным переходом к «оценочной» составляющей. При этом были выявлены статистически значимые различия в том, какие именно комплексы впечатлений, условно относящихся к «фактору силы», вызывает это понятие у респондентов. Если для педагогов других специальностей понятие *планирование* в большей степени ассоциативно связано с определениями «легкий», «жидкий», «мягкий», то для учителей-логопедов – с определениями «густой», «тяжелый», «твердый» ($t = -2,69$ при $p = 0,009$). Наблюдаются значительные различия в выборе определений из шкал, объединенных в «фактор силы», у учителей-логопедов с разным стажем работы по специальности ($F = 3,53$ при $p = 0,018$). Чем больше стаж работы, тем более выраженной становится специфика представленности этого понятия в языковом сознании учителей-логопедов.

Понятие *руководство* в последнюю очередь ассоциируется у педагогов обеих групп с субъективной оценкой, о чем говорят низкие значения группы шкал, представленных антонимами, которые можно рассматривать как обобщенную бинарную структуру «хороший – плохой». Но обращает на себя внимание тот факт, что для педагогов, вошедших в сравнительную группу, в семанти-

ческом пространстве понятия *руководство* значение «фактора оценки» статистически значимо выше, чем для учителей-логопедов ($t = -2,29$ при $p = 0,024$). Также выявлено снижение индекса значимости этого фактора с ростом стажа работы учителей-логопедов по специальности: среднее значение индекса в группе учителей-логопедов со стажем работы до 5 лет – 12,06, со стажем работы 6-10 лет – 9,07, при стаже более 10 лет – 8,85 ($F = 3,95$ при $p = 0,010$). Такую специфику функционирования этого понятия в профессиональном языковом сознании учителей-логопедов, вероятно, можно объяснить различиями в доминантах его когнитивной структуры: при восприятии данного понятия для педагогов других специальностей актуализируется, прежде всего, предметная составляющая со значимыми оценочными характеристиками (руководство – руководители (собирательное)), а для учителей-логопедов – действенная (руководство – направляющая деятельность).

Выявленные особенности восприятия учителями-логопедами понятий *планирование* и *руководство* говорят о взаимообусловленности функционирования понятийных структур языкового сознания и реальной системы социальных отношений и действий субъекта. В работах, посвященных исследованию профессиональной компетентности учителей-логопедов, представлены данные о специфике организационных аспектов профессиональных действий этих специалистов [1; 6]. Н. Г. Петелина отмечает, что наиболее низкие средние баллы были получены при оценке умения учителей-логопедов планировать консультативную работу и организовать руководство логопедической практикой. Л. В. Басаргина относит к проблемным зонам профессиональной компетентности учителей-логопедов трудности их руководства процессом своего профессионального развития и карьерного роста.

В ходе исследования профессионального языкового сознания учителей разных специальностей наибольшие различия были выявлены при восприятии ими понятия *подотчетность*. Процесс формирования и развития профессиональных семантических составляющих предметного значения этого общепрофессионального понятия объективно не должен иметь значительных различий,

однако, такие различия были выявлены в ходе анализа экспериментальных данных. Для педагогов, вошедших в сравнительную группу, субъективное оценочно-аффективное значение понятий *подотчетность*, *планирование*, *руководство*, *ответственность* имеет общую структуру, в которой значимость факторов соответствует вектору «сила» – «оценка» – «активность». Сходство организации чувственно-сенсорного компонента понятийных структур, видимо, объясняется отнесенностью этих понятий к одному семантическому полю в профессиональном педагогическом языковом сознании. Для учителей-логопедов понятие *подотчетность* воспринимается в первую очередь через те чувственно-сенсорные впечатления, которые связаны с «фактором активности». Межгрупповые различия в значениях индекса этого фактора статистически значимы ($t = 2,12$ при $p = 0,036$). В группе учителей-логопедов отмечается более высокий индекс значимости не только «фактора активности», но и «фактора силы», при этом различия в отборе определений, ассоциирующихся с понятием *подотчетность* в рамках этого фактора, также статистически значимы ($t = -3,06$ при $p = 0,003$). Учителя-логопеды это понятие чаще воспринимают как что-то «большое», «тяжелое», «густое», педагоги других специальностей – как «жидкое», «мягкое», «легкое».

Процесс развития и функционирования понятийных структур как единиц лингвокогнитивного уровня языковой личности взаимосвязан с процессом развития мотивационной сферы данной личности, процессом, отражающим «различные стороны деятельности человека и его социальные роли» [5, с. 171]. Это подтверждает значимость исследования особенностей восприятия и понимания смысла профессионально значимых понятий для изучения профессионально-личностной готовности учителя-логопеда к деятельности в новой образовательной ситуации.

В работе Дж. Равена [8] дается описание модели компетентности *современного* субъекта профессиональной деятельности и подчеркивается, что в современном обществе стираются четкие грани между социальными ролями специалиста, сотрудника и гражданина. Известный британский психолог дела-

ет вывод о том, что к числу основных составляющих компетентности относится понимание смысла терминов, описывающих отношения внутри общества и организации, таких, например, как «руководство», «подотчетность», «ответственность» [8, с. 24]. Продуктивность работы подобных понятийных структур языкового сознания является значимым фактором развития и реализации компетентного профессионального поведения. В связи с актуальными задачами логопсихологии проблема оптимизации психологической помощи лицам с недостатками речи разрабатывается в двух аспектах: организационном и содержательном [3, с. 147]. Оба аспекта включают компетентное профессиональное поведение участников коррекционного процесса при организации их взаимодействия для достижения основной цели – гармонизации развития личности человека, имеющего нарушения речи, нормализации его социальных контактов с окружающими. Готовность и способность учителя-логопеда не только к коррекционному воздействию, но и к взаимодействию с ребенком, его родителями, с коллегами и руководителями учреждений, на базе которых дети с нарушениями речи получают комплексную помощь, во многом определяет результативность этой помощи.

Библиографический список

1. Басаргина Л. В. Организационно-педагогические условия профессионального развития

учителей-логопедов в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2010. – 23 с.

2. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2004. – С. 299–302.

3. Волковская Т. Н. Теоретико-методологические и методические основы логопсихологии: монография. – М.: Изд-во «Образование», 2009. – 272 с.

4. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» / Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26. 08. 2010 № 761н [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.consultant.ru>. (дата обращения 5.01.2013).

5. Маленьких Н. А., Нургалиев В. С. Познавательные мотивы субъекта как предмет психологического анализа // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 167–171.

6. Петелина Н. Г. Психологические условия повышения личностно-профессиональной компетентности учителя-логопеда в системе повышения квалификации.: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Курск, 2006. – 27 с.

7. Поляков С. Э. Феноменология психических репрезентаций. – СПб.: Питер, 2011. – 688 с.

8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

9. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Бритаева Залина Мирославна

Старший преподаватель кафедры специальная психология Северо-Осетинского Государственного педагогического института, illona1978@mail.ru, Владикавказ

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Вопросы, рассмотренные в данной статье, помогут улучшить качество образования детей с ограниченными возможностями здоровья, повысят заинтересованность педагогов, помогут родителям и детям осознать и расширить дальнейшие возможности обучения и социализации. Рассмотренные понятия и принципы инклюзивного обучения, на наш взгляд, могут быть полезны в отечественной практике образовательной интеграции. Можно также надеяться, что анализ имеющихся данных поможет сориентироваться субъектам системы образования в работе по преодолению трудностей обучения детей-инвалидов в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, социальная адаптация.

Britaeva Zalina Miroslavovna

Senior lecturer of the Department of special psychology of the North-Ossetian state pedagogical Institute, illona1978@mail.ru, Vladikavkaz

SUPPORT OF THE CHILDREN AT COMPREHENSIVE SCHOOL, WITH SPECIAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS

Abstract. Questions discussed in this article will help to improve the quality of education of children with disabilities, will increase the interest of teachers, will help parents and children to realize and expand further possibilities of training and socialization. The discussed concepts and principles of inclusive education, in our opinion, may be useful in the domestic practice of educational integration. It is also hoped that the analysis of the available data will help navigate the subjects of the system of education in the work to overcome learning difficulties of children with disabilities in secondary school.

Keywords: inclusion, inclusive education, children with special educational needs, social adaptation.

«Оказание детям (а детям риска особенно) постоянной необходимой педагогической поддержки делает их успешными, победными как в учении, так и в жизни, социальном становлении, развитии»

Г. Ф. Кумарина

В Российской Федерации, как и во всем цивилизованном мире, детство признается важным этапом в жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них социально ценных качеств. Это касается всех детей, независимо от состояния их здоровья.

По оценкам Министерства образования и науки РФ, сегодня в России живет 450 тысяч детей школьного возраста с разной степенью отклонений в развитии и здоровье. В нашей

стране, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста числа детей-инвалидов. Поэтому сегодня перед нашим обществом стоит острейшая проблема вовлечения наших сограждан, имеющих некоторые особенности развития в социум, проблема их активной адаптации, социализации и развития в рамках общества и на благо общества [3].

Социальная адаптация – это не излечение от недугов детей с нарушением развития с последующим включением их в уже ставший привычным для нас ритм жизни. Это создание

условий, в которых люди с ограниченными возможностями могли бы вести полноценную, достойную человека жизнь. Взаимоотношения инвалидов и здоровых – мощнейший фактор адаптационного процесса.

В России, при сформировавшейся и развитой системе специального образования, функционирует сеть специальных (коррекционных) образовательных учреждений, предназначенных для обучения различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, где образовательные потребности удовлетворяются в плане оказания обучающимся медико-педагогической и социальной помощи. Но сложившаяся система, как показывает опыт, ограничивает выпускников в плане социальной интеграции и дальнейших жизненных шансов, приводит к дальнейшей маргинализации молодых людей.

Некоторые специализированные школы действительно укомплектованы штатом высокопрофессиональных педагогов, дефектологов, логопедов, тифло- и сурдопедагогов и прочих специалистов, но большая часть таких школ – интернаты. И если данное учреждение находится далеко от места жительства семьи, где воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья, семья должна быть готова оставлять его в учебном заведении на длительное время, что лишает родителей и ребенка полноценного общения, разрывает в большей степени семейные узы, приводит к семейной депривации. Родители теряют возможность воспитывать своего ребенка в соответствии с собственными жизненными установками.

На сегодняшний день система специального образования находится на пороге неизбежных изменений. В Концепции модернизации российского образования отмечается, что «дети с ограниченными возможностями здоровья должны обеспечиваться медико-социальным сопровождением и специальными условиями для обучения в общеобразовательной школе по месту жительства».

Интеграция «проблемных» детей в общеобразовательные учреждения – это закономерный этап развития системы специального образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия. Этап этот связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвали-

дам, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование [3].

Право ребенка с ограниченными возможностями здоровья на получение образования по месту жительства может быть реализовано путем организации инклюзивного обучения.

Инклюзия – это система взглядов, основанная на соблюдении прав человека, которые ему гарантирует Конституция. Дети с недостатками развития, так же как и нормально развивающиеся, имеют право быть принятыми в коллектив сверстников, развиваться в соответствии со своими возможностями и обретать перспективу участия в жизни общества.

Инклюзия – это подход, при котором учитывается разнообразие учеников, при котором учебные планы и цели подстраиваются под их способности и потребности. В этом процессе важна роль учителей и специальных педагогов, которые привносят свой опыт и знания для того, чтобы каждый ребенок мог учиться с наибольшей для себя пользой [2].

Внедрение системы инклюзивного образования в конкретной школе необходимо начинать с подготовки преподавательского состава на специальных курсах и семинарских занятиях, где участникам раскрываются те или иные аспекты совместного обучения, а также общеправовые вопросы.

Основной из них заключается в том, как сделать так, чтобы ребенок с ОВЗ получил не только богатый социальный опыт, но и чтобы в полной мере были реализованы его образовательные потребности, чтобы участие ребенка не снизило общий уровень образования других детей [6].

Важную роль в развитии инклюзивного образования играет информационное обеспечение этого процесса. Набор в школу детей с ОВЗ должен осуществляется силами учреждений различной ведомственной принадлежности (образование, здравоохранение, социальная защита) на основе разработанного и постоянно совершенствующегося алгоритма взаимодействия. Информация, направленная на привлечение внимания детей-инвалидов и их родителей должна быть размещена в городских газетах, на радио и телевидении.

Родителям необходимо знать, что дети с ограниченными возможностями принима-

ются в школу на всех этапах образовательного процесса. Ребёнок может быть зачислен в школу, начиная с первого и заканчивая одиннадцатым классом. Для этого необходимо письменное заявление ребёнка и его родителей на имя директора школы, а также справка от психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), о том, что такому ученику не противопоказано по здоровью заниматься в обычной школе.

Расписание занятий в инклюзивной школе соответствует общеобразовательным нормативно-правовым актам. Воспитание детей со специальными образовательными потребностями опирается на общую программу воспитания, однако ее содержание должно быть адаптировано с учетом разных типологических и индивидуальных потребностей детей.

Учителя инклюзивных классов составляют календарно-тематическое планирование, в рамках которого отдельно планируется работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Учебные планы и цели подстраиваются под способности, возможности и потребности «особых детей».

Особенно актуально вопрос инклюзивного образования проявляется в деятельности по вовлечению в социальную среду людей, имеющих определённые физические недостатки. Среди них значительный процент составляют дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Для инклюзивного обучения детей с ДЦП важным условием является организация безбарьерной среды, позволяющей ребенку свободно передвигаться по всем помещениям образовательного учреждения, применение различных видов помощи.

Учителям инклюзивных классов, где обучаются дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата важно знать ряд особенностей характерных для детей с ДЦП. Это группа патологических синдромов, возникающих вследствие органического поражения мозга и проявляющихся в форме двигательных, речевых и психических нарушений.

Особенности психического развития детей с ДЦП связаны с поражением двигательной сферы. Это, прежде всего, нарушения речи. Часто отмечаются снижения слуха. Это приводит к определенным трудностям при обучении письму и чтению.

Расстройства внимания и памяти могут

проявляться в повышенной отвлекаемости, сужении объема внимания, в преобладании слуховой памяти над зрительной.

Эмоциональные нарушения, свойственные детям с ДЦП могут проявляться в виде повышенной возбудимости, склонности к колебаниям настроения, появлению страхов. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата чрезмерно чувствительны, беспокойны, пассивны, излишне расторможены или безынициативны. Склонность к колебанию настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Так, начав плакать или смеяться, ребенок не может остановиться. Повышенная эмоциональная возбудимость нередко сочетается с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, реакциями протеста, которые усиливаются в новой для ребенка обстановке и при утомлении.

Часто у детей с ДЦП часто нарушена пространственная ориентация. Это проявляется в замедленном формировании понятий, определяющих положение предметов и частей собственного тела в пространстве, в неумении складывать из частей целое.

Во время письма выявляются ошибки в графическом изображении букв и цифр (асимметрия, зеркальность). Дети не могут соблюдать линейки в тетради, различать ее правую и левую стороны, могут начать писать или рисовать в любом месте тетради или альбома, читать с середины страницы.

Для обучения письму детей с ДЦП необходимо сформировать готовность руки. Для этого применяются специальные упражнения, направленные на развитие графомоторных навыков.

Почти для всех детей с ДЦП характерен психический инфантилизм. Это выражается в наличии у них несвойственных данному возрасту черт детскости, непосредственности, склонности к фантазированию и мечтательности, преобладанию игровых интересов.

Обычно такие дети до поступления в школу не имели возможности полноценного социального развития, поскольку их контакты с окружающим миром были крайне ограничены.

При инклюзивном обучении детей с ДЦП учитель должен определить место ребенка в классе так, чтобы он мог свободно стоять или выходить из-за парты. Пространство на столе должно быть достаточным для свободной манипуляции учебниками, учебными

принадлежностями и т. д.

Понаблюдав за учеником первое время, учителю нужно понять, в какой позе ему удобнее выполнять письменные работы, как удобней отвечать: сидя или стоя.

Необходимо варьировать объем и формы выполнения письменных работ, чтобы ребенок успевал за темпом работы класса, не переутомлялся, и была возможность для формирования учебных навыков.

В связи с тем, что детям с ДЦП характерна плохая координация движений и нарушенная речь, форма выполнения некоторых видов заданий и ответов на вопросы может быть изменена. Им дают меньший объем письменных работ, а если это необходимо, то для них предусматриваются, либо карточки, с вариантами ответов, которые они выбирают, либо бланки, с которыми дети работают по типу тестирования.

Система сдачи ЕГЭ для детей с ДЦП также отличается от обычной. Для них предусмотрена щадящая форма сдачи экзамена. Это обоснованно особенностями их психики – достаточно быстрой утомляемостью, неустойчивостью внимания и трудностями физического плана, мешающими, например, написать сочинение. В период проведения экзаменов таким детям предоставляется возможность прорепетировать сам процесс экзамена и оценить свои возможности, насколько они готовы его сдавать и какая помощь им требуется в процессе подготовки и сдачи экзамена.

Подготовка к ЕГЭ в настоящий момент осуществляется на общих основаниях, однако вопрос сдачи ЕГЭ такими детьми остаётся пока открытым.

Организация совместного обучения предусматривает не только вовлечение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, но и их активное участие в жизни школы. Примером этому могут служить утренники, школьные и городские олимпиады, развлекательные мероприятия в рамках школьной программы.

При зачислении ребенка с ДЦП для обучения в инклюзивный класс важно учитывать критерии, способствующие инклюзии, это отсутствие сниженного интеллекта, отсутствие сопутствующих нарушений (зрения, слуха, недоразвития речи), достаточно развитые навыки самообслуживания, разборчивая речь.

Существуют также критерии, препятствующие инклюзии детей с ДЦП, это, прежде всего наличие судорожных припадков, сниженный интеллект, отсутствие речи (анартрия), плохо развитая манипулятивная функция рук, отсутствие навыков самообслуживания.

Таким образом, инклюзивное обучение гарантирует родителям право обучать ребенка с проблемами в развитии в общеобразовательных заведениях. Однако следует помнить, что включение детей данной категории в систему общеобразовательной школы – это не самоцель, а способ создания наиболее благоприятных условий для развития ребенка. Процесс интеграции может быть эффективным только тогда, когда усилия семьи и школы будут направлены не только на коррекционное обучение и воспитание, но и на формирование у членов общества гуманного милосердного отношения, сочетающегося с реальным знанием о возможностях детей со специальными образовательными потребностями, конкретной практической помощью во всех сферах его жизни.

Библиографический список

1. *Астоянц М. С.* Социальная эксклюзия в современном российском обществе: социокультурный анализ. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2007. – 150 с.
2. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 240 с.
3. *Малофеев Н. Н.* Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования) // Дефектология. – 2005. – №5. – С. 17–18.
4. *Назарова Н. М.* Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. – М., Просвещение, 1996. – С. 28–38.
5. *Назарова Н. М.* Истоки интеграции: уроки для будущего // В сб.: «Ребенок в современном мире». – СПб, ПГУ, 2008. – С. 49–85
6. *Романов П.* Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2006. – 260 с.
7. *Ярская В. Н.* Инклюзия – новый код социального равенства // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Сборник научных статей и научно-методических материалов. – Саратов: Научная книга, 2008. – 250 с.

*Дегтярева Валерия Викторовна**Канд. филос. наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии Новосибирского государственного технического университета, dvv8@mail.ru, Новосибирск*

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ ДИСКУРС НОРМЫ И ОТКЛОНЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ВУЗЕ

Аннотация. Необходимость создания единой образовательной среды в подготовке высококвалифицированных, мобильных кадров сталкивается с неготовностью этой системы в полной мере реализовывать поставленные задачи в отношении человека с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим автор уточняет понятие нормы и отклонения человека с ограниченными возможностями здоровья. Норма трактуется как социально конструируемый феномен, который определяет характер социального функционирования человека с ограниченными возможностями здоровья в контексте его участия в образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: норма, отклонение, образовательное пространство человека с ограниченными возможностями здоровья.

*Degtyareva Valeriya Viktorovna**Candidate of philosophical sciences, Associate Professor of the department of social work and social anthropology at the Novosibirsk state technical university, dvv8@mail.ru, Novosibirsk*

SOCIAL AND HUMANISTIC DISCOURSE OF NORM AND DEVIATION IN INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. Need of creation of the uniform educational environment for preparation of a highly qualified, mobile personnel faces unavailability of this system fully to realize objectives concerning the person with limited opportunities of health. In this regard the author specifies the concept of norm and a deviation of the person with limited opportunities of health. The norm is treated as a socially designed phenomenon which defines nature of social functioning of the person with limited opportunities of health in a context of its participation in educational space of higher education institution.

Keywords: norm, a deviation, educational space of the person with limited possibilities of health.

Проблема полноценного участия человека с ограниченными возможностями здоровья в различных сферах социальной жизнедеятельности, в том числе в реализации права на образование приобретает особую остроту. В этой связи институты профессионального образования пересматривают стратегии и модели образовательных программ, в том числе – удовлетворяющих образовательные потребности людей с ограниченными возможностями здоровья. Это выражается в разработке теоретико-методологических схем построения инклюзивного, интегрированного образовательного пространства, опирающихся на принципы доступности в единую образовательную среду. Идеи вклю-

ченного инклюзивного, интегрированного обучения актуализированы философско-антропологической проблематикой, выражающейся в проблеме взаимодействия человека и общества [О. Больнов и др.], определяют субъектное начало человеческой индивидуальности. Кроме того, современная социокультурная политика в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья выдвигает принципы равенства прав и свобод такой категории. Однако, проблемы полноценного включения молодых людей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс связаны с пониманием нормы и отклонения в современном социально-гуманитарном дискурсе.

Полагаем, что до сих пор существенное свойство человека с инвалидностью выдают за саму его сущность, когда определенный «недуг» становится не столько естественным состоянием тела и духа – бытия, сколько присваиваемым и переживаемым культурным и ментальным конструктом. Отвечая на вопрос, кто такой человек с ограниченными возможностями здоровья, мы полагаем, что это такой же индивид, но имеющий свой собственный, индивидуальный инструмент познания мира и презентации себя в этом мире.

Какие основания можно признать истинными в определении нормальности или анормальности? Во-первых, представления о норме базируются на двух предпосылках: 1) статистическое понимание «нормального», как «среднего» или наиболее обычного; 2) культурный релятивизм, согласно которому как о норме, так и о патологии можно судить лишь на основании соотнесения с определенной социальной группой, с особенностями ее культуры. Этот подход кажется не вполне корректным, так как при таком рассмотрении утрачивается духовная, этическая составляющая понятия личности. Так, если личность адаптивна, у нее нет определенной патологии, понятие «нормальная личность» вообще утрачивает какое-либо положительное содержание. На биологическом уровне адаптационные процессы разворачиваются в условиях взаимодействия организма с реальным фрагментом среды здесь и сейчас, что позволяет говорить о непосредственно-ситуационном характере нормы на биологическом уровне. Потенциально он может быть модифицирован.

Так, можно привести основания нормальности личности в рамках гуманистического направления в психологии, такие как выделяемые Г. Оллпортом: «Интерес к внешнему миру, расширение связей “я” с внешним миром, самообъективация, привнесение своего внутреннего опыта в актуально переживаемую ситуацию, способность юмористически окрашивать действительность, наличие «жизненной философии», которая упорядочивает и систематизирует опыт и сообщает смысл индивидуальным поступкам, способность установления тесных контактов с окружением, владение адекватными навыками, способностями и восприятиями,

необходимыми при решении практических проблем повседневной жизни, любовь и уважение ко всему животному» [Цит. по: 3, с.103]. В данном контексте нам близка концепция нормы у В. Франкла [6].

Критерии нормальности, прежде всего, задают институциональные системы, в нашем случае, различные терапевтические и педагогические системы, которым делегированы функции определения нормальности или ненормальности со стороны власти. При этом главной проблемой становится определение некой категории «нормальности», где собственно действует не оппозиция, а градация от нормальности до ненормальности. На это еще указывал М. Фуко. Изначально критерии нормальности очень размыты и неоднозначны, «субъективно» формируемые институциональными системами, хотя и основываются на общем понимании «нормы» и «ненормы». М. Фуко, исследуя институт «власти нормализации», указал на то, что в медицинском, политическом, экономическом дискурсе в исторической ретроспективе не сформулированы специально критерии нормированности. Речь идет о серии мелких и постоянно регистрируемых отличий между заболевшими и незаболевшими индивидами [7]. Следствие действия института нормализации отражается лишь в практиках исключения или включения в систему функционального действия индивидов. Поэтому сама норма фиксируется и проявляет себя в данных практиках, но не определяет саму себя в них. Кроме того, отклонение от нормы определяется характером социальных представлений. По словам Дениза Жоделе социальные представления «при помощи связанных с ними когнитивных, психических, социальных и символических процессов устанавливают такой социальный порядок, в котором различие задается через отклонение и социальное отчуждение» [2, с. 155]. В связи с этим, проблематично четко устанавливать данные критерии. Необходимо указать ряд замечаний методологического характера в отношении определения нормы:

1. Норма определяется отнюдь не так, как естественный закон, но той ролью требования и принуждения, которую она способна выполнять по отношению к областям, в которых действует. Поэтому норма является носителем некоторой властной претензии.

2. Норма – это не просто и даже вовсе не принцип интеллигентности, это элемент, исходя из которого обосновывается и узаконивается некоторое исполнение власти.

3. Норма подразумевает одновременно принцип квалификации и принцип коррекции.

4. Норма общества – это такая его часть, которая: имеет требование-претензию ко всем другим общественным группам.

5. Норма может заставить другие группы исполнить это самое свое требование-претензию.

Кроме того, институциональные претензии всегда ориентированы на механизмы социального контроля и устойчивости системы, поэтому обращаются к таким институтам как традиция, обычай, ценности, культура, которые продуцируются посредством институтов социализации. Таким образом, норма есть результат постоянного переосмысления, особенно в современной действительности. Кроме того, сам индивид субъективно определяет нормальность и ненормальность, исходя из индивидуального опыта в рамках социального взаимодействия. Индивид вправе интерпретировать свое состояние как нормальное, если оно не мешает его субъектной реализации. Поэтому критерии нормы могут быть определены следующим образом:

1. институциональные претензии (право, медицина, образование, экономика);

2. традиционные претензии (повседневные представления);

3. субъектные претензии.

То, что называют отклонением от нормы, тоже варьируется в зависимости от характера претензий, поскольку они объективно неустойчивы и изменчивы. По сути, они фиксируются в опыте человеческой жизнедеятельности, в способности индивида максимально полно реализовывать поставленные задачи. Э. Дюркгейм пишет: «Всякий индивид есть бесконечность, а бесконечность не может быть исчерпана. Может быть, следует обращаться только к наиболее существенным свойствам? Но согласно, какому принципу осуществлять отбор? Для этого нужен критерий, который бы выводил нас за пределы индивида и который даже самые лучшие монографические описания не смогут нам дать»,[1, с. 97–98]. Болезнь не отнимает данность у человека с ограни-

ченными возможностями здоровья свойства мыслить, творить. Только он это выражает в своих категориях, знаках и символах, пусть даже непонятных нам.

Чем более специфичен человек, тем менее он соответствует норме – как в смысле средней нормы, так и в смысле идеальной. «Свою индивидуальность люди оплачивают отказом от нормальности, а случается и отказом от идеальности. Однако значимость этой индивидуальности, смысл и ценность человеческой личности всегда связаны с сообществом, в котором она существует» [Там же]. Мы предлагаем состояние ограниченных возможностей здоровья человека определять как *динамическую, вариативную систему, проявляющуюся в дисфункциональной сущности индивида в конкретном временном континууме*.

Экстраполируя эти идеи в образовательное пространство высшей школы, становится очевидным, что образовательный процесс представляет собой специально организованное взаимодействие преподавателей и студентов по поводу содержания образовательных программ и средств обучения и формирования профессиональных компетенций. То есть необходимо говорить о задачах профессионального образования, связанных с удовлетворением образовательных потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья, о формировании социальных и профессиональных компетенций. При этом особое внимание уделяется условиям реализации образовательных программ, связанных, прежде всего, с целеполаганием и методическим содержанием.

Институты и субъекты образования условно определили содержание и характер нормы и отклонения, закрепив эти образы на уровне ментально-знаковых схем. Реальный пересмотр содержания нормы приведет к размытию представлений об инклюзии инвалидов. Необходимость поиска иного понимания доступности высшего образования для людей с ограниченными возможностями здоровья заставляет пересмотреть социокультурную функцию образовательных систем в отношении человека с ограниченными возможностями здоровья, которая определяет социальный и символический характер взаимодействия

такого человека в обществе. При этом образовательные системы, в том числе высшей школы, должны представлять собой образовательно-адаптивное пространство, в котором ведущими задачами участников этого процесса должна стать полноценная интеграция в социальную реальность такого человека посредством освоения профессиональных навыков и формирования толерантного, межличностного и функционально-ролевого взаимодействия студентов в целом. Полагаем, что такое адаптивное пространство образовательной среды высшей школы должно быть направлено на преобразование установок социального окружения, субъективного образа этого мира человека с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

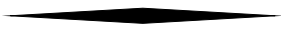
1. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М: Канон, 1995. – 349 с.
2. Жоделе Д. Социальные представления как элементы, опосредующие отношение к отклонению / психоанализ и науки о человеке. – М.: Прогресс-Культура, 1995. – 205 с.
3. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. – М., Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 198 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем./ Общ. Ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; М.: Прогресс, 1990. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.philosophy.ru/library/misc/frankl.html> (дата обращения: 3.10.2007).
4. Фуко М. Ненормальные. [Электронный ресурс]. – URL: http://anthropology.ru/ru/texts/foucault/anorm_04.html (дата обращения: 10.09.2007).

*Дегтярева Татьяна Николаевна**Старший преподаватель кафедры социальной работы и социальной антропологии Новосибирского государственного технического университета, dtn14@mail.ru, Новосибирск*

ИНКЛЮЗИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЧЕЛОВЕКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: СОЦИАЛЬНО-ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье осуществлена попытка теоретического осмысления инклюзивного образования людей с ограниченными возможностями здоровья и условий его развития.

Ключевые слова: инклюзивное образование, человек с ограниченными возможностями здоровья, условия развития инклюзивного образования.


*Degtyareva Tatiyana Nikolaevna**Senior lecturer of the department of social work and social anthropology at the Novosibirsk state technical university, dtn14@mail.ru, Novosibirsk*

INKLYUZIYA IN PROFESSIONAL EDUCATION OF THE PERSON WITH DISABILITIES: SOCIAL AND INSTITUTIONAL ASPECTS

Abstract. The article makes an attempt to theoretical interpretation of inclusive education for people with disabilities and conditions for its development.

Keywords: inclusive education, people with disabilities, conditions for the development of inclusive education

Становление социальных практик специального обучения людей с отклонениями детерминирована ростом антропологической проблематики, развитием философско-антропологического обоснования педагогической теории и практики, в центре внимания которой становится человек как центр бытия. Данные тенденции не могли не коснуться такого важного социального института как образование в целом, и образование человека с ограниченными возможностями здоровья – в частности.

В настоящем профессиональное образование людей с ограниченными возможностями здоровья является институтом государства, который возникает и развивается как особая форма отражения и реализации ценностных ориентаций государства и культурных норм общества, вследствие чего каждый этап истории развития системы образования соотносится с определенным периодом в эволюции отношения государства и общества.

Система образования инвалидов прошла длительный путь от развития сегрега-

ционных учебных заведений до интегрированных форм обучения [Подроб. см.: 3]. О кардинальном повороте в вопросе обучения людей с ограниченными возможностями здоровья свидетельствуют европейские нормативные акты о введении специального образования: Акт об обязательном обучении глухих (1817 г., Дания), Закон о начальном образовании, предусматривающий введение «минимального плана» для бедных детей и «детей с недостаточной способностью приобретать знания в полном объеме, предлагаемом системой образования» (1842 г., Швеция), Закон об обязательном обучении глухих (1881 г., Норвегия), Закон о начальном образовании глухих и слепых (1893 г., Англия) и пр. [Там же]. Все это подтверждает признание со стороны властвующих субъектов права на обучение нетипичных людей. В настоящем реализации права на образование для всех способствует международная нормативная правовая база, позволяющая продвигаться к достижению целостного взгляда на образование как ведущего фактора строительства социального капитала и социально-

го единства. Она включает ряд международных документов (Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин, Конвенцию о правах ребенка, Декларация Саламанки, Дакарский план действий, Конвенция о защите прав инвалидов), являющихся ведущими документами, определяющими стратегию, программы и рекомендации по праву на образование.

Инклюзивное (включающее) образование с точки зрения права можно рассматривать как систему мероприятий (механизмов), обеспечивающих реализацию права людей с ограниченными возможностями на образование. Такое образование позволяет обеспечить действительное (а не только формальное) равенство прав при получении образовательных услуг и в равной мере доступное образование для любых граждан независимо от их состояния здоровья и ограничений жизнедеятельности в условиях обычной организации учебного процесса, стандартного содержания учебных программ. Тем не менее, обращаясь к теоретической экспликации самого понятия, отметим, что традиционно термин «инклюзивное образование» применяется в отношении групп учащихся, имеющих ограниченные возможности здоровья, и представляет собой процесс и результат специально организованных условий передачи знаний, умений и навыков человеку с ограниченными возможностями здоровья.

Идея «включенного» образования людей с ограниченными возможностями здоровья опирается на идеи социальной интеграции (Т. Парсонс), в рамках которой основной функцией общества является интеграция социальных субъектов, способных к «социальной солидарности», и достаточно обладающими социальными компетентностями, эмоциональной интегрированностью и пр. [4]. Э. Дюркгейм [2] рассуждал о социальной интеграции как о состоянии зависимости, что определяет необходимость разделять единые социальные ценности и нормы, т. е. ощущать себя частью единого целого. Взаимосвязь понятий «интеграция» и «солидарность» очевидна в структурно-функциональной рефлексии.

С другой стороны, с точки зрения антропологического подхода (В. Франкл, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.), человек понятие

многомерное, целостное во всех его психофизиологических и культурных проявлениях. В. Идеи М. Хайдеггера обращают наше внимание на концепты «со-бытийности» человека в мире, на коммуникативную и деятельностную природу человека [5; 6]. Это позволяет рассуждать о необходимости формирования среды, дающей возможности реализации деятельностной природы человека, его не только социальному, но и профессиональному становлению.

Таким образом, инклюзивное образование не сводится к обычному включению студента с ограниченными возможностями здоровья в стандартную образовательную среду.

Прежде всего, необходимо говорить о создании адаптивной среды высшего профессионального образования в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья. Это означает, что вектор интеграции должен строиться не только на необходимости адаптации физического и социального пространства вуза к нуждам такого студента, но и необходима готовность самого студента с ограничениями к такой «солидарности» вплоть до определенного принуждения (взаимонаправленные практики).

Далее, социальная среда вуза должна стать открытой для такого человека: включение студентов в различные социальные практики взаимодействия функционального и межличностного характера в различных сферах студенческой жизнедеятельности (деятельностный характер включения).

Данный тезис базируется на теоретической идее сверхкомпенсации Л. С. Выготского, в рамках которой высшие психические функции человека формируются в специфических условиях социализации [1]. Их развитие возможно в условиях социального взаимодействия. Кроме того, суть сверхкомпенсации заключается в способности организма компенсировать утраченные или ослабленные функции организма человека. Учитывая сказанное, образовательное пространство вуза должно удовлетворять специальным требованиям в отношении развития человека с ограниченными возможностями здоровья.

Система специального сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья сопровождение осуществляется

посредством разнообразных институциональных форм (учебно-исследовательский и методический центр профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, факультет доступности образования, подготовительное отделение, Центр поддержки обучения студентов и др.), в основе деятельности которых структур лежит задача создания комплексного реабилитационного сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Реабилитационное сопровождение касается мероприятий по восстановлению и компенсации утраченных возможностей носит комплексный характер, учитывая необходимость медицинского, психолого-педагогического и социального сопровождения. Направленность реабилитационного сопровождения заключается в компенсации различных ограничений в получении образования, в жизнедеятельности студента-инвалида, позволяя ему на равных выступать на рынке труда. При этом реабилитационно-образовательная среда рассматривается как приспособленная в образовательном учреждении среда к специальным образовательным потребностям инвалидов. Основопологающими принципами ее создания являются: техническое и архитектурное обустройство учебных мест в учебном заведении; создание современных образовательных технологий; создание информационной коммуникативной среды; создание организационно-педагогического сопровождения обучающихся.

Необходимо признать, что система сопровождения становится неэффективной в ситуации, когда общий образовательный уровень студента недостаточен для освоения образовательных программ высшего и среднего профессионального образования. Это указывает на необходимость реализа-

ции принципа преемственности ступеней обучения, особенно в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья. Дифференциация в уровне подготовки учащихся формирует психологические барьеры, препятствующие реализации успешной образовательной траектории.

В построении системы инклюзивного образования должны быть задействованы все субъекты образования: дошкольные учреждения, школы, средние и высшие профессиональные учреждения, что делает актуальным проработанность нормативно-правового обеспечения, теоретического обоснования, организационного и финансового сопровождения процессов развития инклюзивного образования.

Несмотря на позитивные характеристики инклюзивного профессионального образования, практика включения не может носить всеобщий характер. Условиями включения должны стать способность и готовность человека с ограниченными возможностями здоровья освоить содержание образовательной программы вуза или среднего профессионального учебного заведения.

Библиографический список

1. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. – М.: Педагогика, 1985. – 230 с.
2. *Дюркгейм Э.* Самоубийство: Социологический этюд. – М.: Мысль, 1994. – 399 с.
3. *Малофеев Н. Н., Макшанцева Э. Н.* Основы управления специальным образованием. – М., Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
4. *Парсонс Т.* Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 494–526.
5. *Проблемы человека в современной философии.* – М.: Изд-во «Наука», 1969. – 431 с.
6. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.philosophy.ru/library/misc/frankl.html> (дата обращения: 03.10.2007).

УДК 37.0+316.7

Засядь-Волк Юрий Владимирович

Кандидат философских наук, доцент кафедры философии Новосибирского государственного технического университета, juvolk@mail.ru, Новосибирск

БИОСОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ СМЫСЛОЖИЗНЕННОЙ ПРОБЛЕМЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Рассмотрена структура понятий «смысл» и «смысл жизни». Прослежена связь постановки и решения проблемы смысла жизни с возрастными особенностями психики индивида. Показана значимость заблаговременной подготовки в детстве осознания всеобщего компонента смысла. Историческая универсализация личности и психическая дополнительность представителей разного пола не снимает половых особенностей формирования и функционирования жизненного смысла индивидов. Биологические задатки способностей придают особенности формированию и реализации смысла жизни индивида.

Ключевые слова: человек, смысл жизни, всеобщее содержание смысла, биологический и социальный возраст индивида, биологический пол, гендер, биологические задатки способностей личности.

Zasiad-Volk Yuriy Vadimirovich

Candidat of Philosophical Sciences, Docent of the Department of Philosophy at the Novosibirsk State Engineering University, juvolk@mail.ru, Novosibirsk

THE BIOSOCIAL ASPECT OF THE LIFE MEANING PROBLEM IN THE PEDAGOGIC PROCESS

Abstract. The notion structures of “meaning” and “life meaning” are considered. The connection of the formulation and solution of the life meaning problem with the age mental special features is traced. The significance of in good time preparation of the child universal component of sense realization is shown. The historical universalisation of individuality and the psychic complementarity of the different sex representatives do not take away sex peculiarities of forming and functioning of the individual life meaning. The biological ability inclinations attach the peculiarities to forming and realization of the individual life meaning.

Keywords: human being, the life meaning, universal component of sense, biological and social age, biological sex, gender, gender differences, biological ability inclinations.

Современный поиск выхода из глобального кризиса, впервые в истории переживаемого человечеством, непростое рождение постиндустриального общества, основанного на универсальном материальном труде, активизирующем конкретно-всеобщее содержание человека, обуславливают приоритетный характер вопроса о смысле человеческого существования. Современный экзистенциальный вакуум, то есть катастрофическая потеря смысла человеческого бытия, о которой с тревогой пишут представители философских течений феноменологии, филосо-

фии жизни, неокантианства, философской антропологии, экзистенциализма, объясняется, в конечном счёте, ситуацией, предшествующей переходу социума в качественно новое состояние.

Понятие «смысл» включает три взаимосвязанные идеи: во-первых, осознанное воспроизведение сущности осмысляемого предмета, во-вторых, осознание ценности последнего и, в-третьих, понимание деятельности (функции) и ее результата, связанных с данным предметом. Наделение предмета смыслом осуществляется субъективно,

т. е. вне зависимости от адекватности или объективной истинности отображения, правильность же осмысления подтверждается или опровергается в конечном счете практикой. Абстрактный смысл жизни человека заключается в постижении человеческой сущности, в осознании непревзойденной ценности человека, в осознании и руководстве деятельностью, направленной на нескончаемое становление интегрально-социальной сущности индивида и общества и на управление эволюцией природы; смысл состоит в очеловечивании субстанции и содержит момент своего бесконечного развертывания; смысл включает тенденции полноты и нескончаемого усложнения человеческого бытия. (Подробнее см. [2, с. 45–47]). Определяющим в составе смысла жизни является его конкретно-всеобщее содержание, диалектически сопряженное с немаловажными особенными и единичным компонентами смысла. Помимо абстрактно-всеобщего конкретно-всеобщее включает моменты особенных и единичного видов содержаний, а также известные стороны целостности и частичности. Конкретная всеобщность несёт указание на единство и специфичность происхождения всех предметов объективного мира из одной и той же материальной субстанции и конкретно-историческую грань аспекта ухода в небытие [Подробнее см. 2, с. 43].

Восходящая к концепции З. Фрейда трактовка человека как биосоциального существа содержит скрытый биологизаторский уклон, поскольку в понимаемом по биосоциальной формуле образовании любое содержание соединяло бы, по определению, влияние *и* социального *и* биологического, однако согласно неопровержимой аксиоме биологии каждый признак организма и организм в целом образованы совместным действием генотипа и среды, и поэтому биосоциальный человек должен был бы – несмотря на всевозможные уверения в различии высшего и низшего – находить представительство социального (не избегая наисложнейшего!) в биологическом генотипе. В действительности же человек (общество, индивид) представляет собой многоуровневое образование, высший (собственно социальный) уровень которого, находясь в сложной зависимости от известных ниже-

лежащих биологического, химического и физического, в конечном счете управляет всей иерархией указанных «слоёв», придавая человеку интегрально-социальную сущность. Каждый уровень сохраняет особенную природу (качество и сущность) представляемой им основной формы материи и относительно самостоятелен. Специфика биологии человека состоит в ее универсальности, феноменальной пластичности высших отделов головного мозга и гуманистическом качестве биологического вида *Homo sapiens* [1, с. 30–45].

Биология человека является условием его социального существования и, следовательно, наличия жизненного смысла. Своей гуманистической направленностью социальная биология способствует смысловой жизненной реализации, т. е. оказывается не только относительно самостоятельным, но и содействующим низшим фактором и подчиненным средством достижения социальных смысловых целей. Полноценное функционирование биологического уровня необходимо включается в состав интегрально-социального смысла жизни, в особенности когда социальная биология становится объектом сознательного управления – как на уровне индивида и популяции, так и вида в целом. В интегральный смысл входит достижение полноценного и длительного биологического существования индивида и порождение и выращивание здорового биологического потомства.

Важнейшими смысловыми проблемами, связанными с биологическим уровнем человека, являются проблемы биологического возраста, биологического пола и биологических задатков способностей. Указанные биологические стороны входят в состав смысла жизни в виде как собственно особенного, так и моментов конкретно-всеобщего.

Возрастное развитие интегрально-социальной психики индивида осуществляется в соответствии с последовательностью био-возрастных фаз онтогенеза. В ходе воспитательного процесса используются – с различной степенью сознательности – психолого-педагогические закономерности и биосоциальные возрастные механизмы, обеспечивающие интегрально-социальный характер психики индивида. К этим законо-

мерностям и механизмам относятся: средовая онтогенетическая активация генотипа, закономерная последовательность сенситивных периодов, импрессионг, формирование индивидуального стиля материальной и духовной деятельности, систематическое преобразование биологических основ по мере развития собственно социального уровня (закон рекурсивного развития [1, с. 20–23]) и др. В процессе социализации индивид овладевает всеобщим содержанием человека, которое, будучи отображенным в содержании смысла жизни, управляет всей его деятельностью.

Первый шаг в движении к смыслу собственного бытия ребёнок делает в трёхлетнем возрасте, создавая начальную форму возрастного самосознания. На стадиях раннего детства, дошкольного и младшего школьного возраста закладываются три условия выработки в будущем жизненного смысла – осознания сущности вещей, их ценности и результатов деятельности. Когда осмысление, основанное на всеобщем содержании, ещё не сформировано, заменой подлинного смысла выступает идея – «жизнь должна быть интересной». Полноценная личность формируется в процессе знакомства растущего индивида с предметами и явлениями, несущими в себе магистральное всеобщее содержание мира и человека (в явном или неявном виде). Педагогическая задача в это время состоит в том, чтобы заложить в психику ребёнка основы будущего понимания всеобщего – преимущественно в форме нравственных норм и различных видов эстетического сознания, но также ряда философских идей. Уже в первоначальном периоде жизни следует устранять действие факторов, вызывающих появление эгоистических мотивов и гедонистической установки.

Реальное овладение смыслом жизни начинается в подростковом возрасте с осознания всеобщей стороны человека. Важнейшей социальной функцией подростка, наряду с учением, становится общение – со сверстниками и значимыми взрослыми. Смыслжизненная концепция подростка представлена, в силу своей неразвитости, образом личности-героя – примером для подражания. Самостоятельно сформированная в раннем юношеском возрасте абстрактная смысло-

жизненная концепция «космического» масштаба в позднем юношестве уступает место конкретным решениям, соответствующим практике жизни.

Основная закономерность развития жизненного смысла в ходе возрастного развития индивида состоит в росте конкретно-всеобщего содержания смысла, что означает обогащение (усложнение, углубление, универсализацию и конкретизацию) содержания всеобщего компонента жизненного смысла. Юношеское понимание смысла во многом предопределяет жизненный путь личности в последующие возрастные периоды. Дальнейшая возрастная трактовка смысла жизни во многом зависит от вида направленности личности – гедонистической, эгоистической или духовной и сущностной [Подробнее см. 4, с. 10–16].

Историческое освобождение женщины и универсализация социальных деятельности и отношений не стирают в смысле жизни значимости психо-половых различий. Смысл жизни лиц женского пола оказывается более «компактным», представлен более гармоничным сочетанием компонентов, нежели у представителей мужского пола, смысл жизни которых может быть «собираем» из разноразмерных, «разбросанных» и «заостренных» составляющих или даже однонаправлен. Женский жизненный смысл в ценностном компоненте включает момент тяготения к стабильности. Если (в особенности для биологических сторон смысла жизни) женщина ближе к тому, чтобы «отвечать», скорее, за «горизонтальную» направленность смысла, то мужчина – за «вертикальную». Сохраняя тождественным всеобщий стержень, обе половые разновидности смысла жизни составляют комплементарный блок, способный к исторически неограниченному духовному развитию и управлению практической реализацией трех (сущностного, ценностного, праксиологического) аспектов жизненного смысла субъекта. Различие в половой принадлежности тем меньше сказывается на жизненном смысле, чем более высокие моменты смысла затрагиваются.

Несмотря на принципиальное совпадение абстрактно-всеобщего социального смыслжизненного содержания у разнополых индивидов, высшие психические функции (ВПФ), отвечающие исторически новым мо-

ментам смысла жизни, не будут у этих индивидов абсолютно тождественными из-за несовпадения биопсихических оснований, однако указанные ВПФ сохраняют исторически своеобразную биологическую и социальную комплементарность (взаимную дополняемость). Половые особенности не оказывают решающего влияния на жизненный смысл личности. Абстрактно-всеобщее социальное содержание смысла жизни сохраняется принципиально тождественным у представителей разного пола. Явные различия наблюдаются в биологическом компоненте смысла – наследственном и гендерном. Ведущее социальное конкретно-всеобщее получает специфическую половую «добавку», придающую своеобразную «несмываемую окраску» жизненному смыслу индивида. Комплементарность половых особенностей имеет место и в биологическом и в социальном конкретно-всеобщем содержании смысла жизни. Именно с помощью сознательного (разумеется, исторически ограниченного) управления биологической стороной смысла может быть достигнуто подлинное, фактическое социальное равенство полов с сохранением их природного своеобразия [Подробнее см. 3]. Достигнуть полной тождественности жизненных смыслов у представителей разных полов невозможно в принципе не только из-за специфики половых наследственных и гендерных особенностей как таковых, но и в силу несовпадения конкретно-всеобщего содержания смыслов. Педагогическая задача – добиться осознания растущими индивидами благотворной комплементарности полов и уважительного и необходимого требовательно-заботливого отношения к людям противоположного пола с учётом всеобщей и индивидуальной половой специфики.

Способности человека, функционирующие в ходе возрастного и полового развития индивида, формируются на базе наследуемых биологических задатков и участвуют в деле смыслового управления социальной жизнью, включая человеческую биологию. Кроме того, способности содействуют овладению природной средой, задача управления которой также входит в состав жизненного смысла. Под «способностями» следует понимать свойства субъекта, состо-

ящие в возможности выполнять определённые функции, включающие в общем случае в свой состав собственно психические виды деятельности (создание и манипуляции идеальными образами), психические навыки (соединяют психические достижения с практическими умениями) и, наконец, – собственно материальные действия, реализующие задуманный результат.

Возведённые на основе статистических психометрических исследований психогенетические теории ставят своей целью определить соотносительное влияние генотипа и среды на фенотипическое проявление способностей, однако на деле они выясняют историческую степень умения человека активизировать («пробуждать») генотип и сознательно управлять функционированием последнего. Не случайно по сравнению с предшествующими замерами исторически более поздние отмечают падение доли генотипа и соответственно возрастающую роль среды. Однако измерять указанное соотношение в конкретной исторической обстановке целесообразно с теоретико-методологических и практических позиций.)

Многие психологи разделяют положение об изначальной способности к творческой деятельности у каждого здорового младенца. Масштаб способностей ребёнка закладывается в первые три года жизни индивида. Теория НУВЭРС (необратимого угасания возможностей эффективного развития способностей) свидетельствует о решающей роли первых лет жизни индивида в становлении его способностей; формируемые в сенситивные периоды развития детской психики способности не обнаруживают «потолка» в развитии. Активированный в начале жизни генотип оказывает влияние на интеллект в последующие периоды роста и в зрелые годы. Не подлежит сомнению, что творческие способности могут развиваться под действием направленных процессов обучения, и всё же ряд механизмов, а также предполагаемый уровень развития способностей остаются хронически скрытыми для психологов и педагогов. Необходимо учитывать, что формирование решающей части («стержня») многих способностей завершается в общих чертах к концу отрочества, приблизительно к 13 годам. Для сохранения таланта важно, чтобы до этого возрас-

та ребенок развивался без стеснения принудительным подражанием, имел свободу действовать самостоятельно. В то же время нельзя не учитывать замедленное и скрытое развитие способностей.

В 80-х гг. прошлого века было показано отсутствие биологической предопределенности для формирования любых высших психических функций, входящих в состав социальных способностей мужчин и женщин [6; 7]. Реальное несовпадение и различия в «окраске» и направленности социальных способностей у представителей разного пола объясняются в решающей степени историческими условиями, формирующими гендерную психику, но также и неустраняемыми конкретно-всеобщими особенностями личностного дипсихизма совместно со спецификой собственно половой (наследственной) биопсихики.

В гуманную эпоху истории развитие человеческого общества будет осуществляться не только путём преобразования природы – планетарной и космической, – но главным образом в виде неограниченного углубления и обогащения человеческой сущности, что предполагает невиданное развитие социальных и сопряжённых с ними биологических способностей. Биология вида *Homo sapiens* содержит практически неисчерпаемый запас задатков, канализирующих актуализацию содержания потенциального уровня человека. Вариации генетического и средового воздействия исключают стандартизированность дарований.

Сознательное формирование человеческой сущности, выраженной в развитых способностях, входит непременно компонентом в смысл жизни. Для одаренных детей характерен ранний интерес к проблемам мироздания и человека. Способному человеку легче осознать свое «предназначение» в обществе и мире, раскрыть жизненный смысл. И в то же время ему открывается большая глубина осмысленного бытия, в силу чего возможны и даже типичны переживания из-за нелегкого решения проблемы смысла, трудностей реализации своей сущности. Способности ориентируют человека в направлении достижения смысложизненных целей.

Определившийся жизненный смысл оказывается высшим управляющим фактором в

развитии способностей и их биологических основ. В смысл жизни входит бережное отношение к ценным биологическим вариациям индивидуальных задатков и разумное их использование. Наличие взаимосвязанных биологических и социальных «пирамид» позволяет гармонизировать индивидуальный и общественный планы смысла жизни [Подробнее см. 5].

Таким образом, педагогический процесс, формирующий базовое для самосознания личности понятие «смысл жизни», осуществляется не только в плане становления социальной сущности индивида (с ведущим конкретно-всеобщим содержанием), но и с необходимым учётом важнейших особенностей низших, биологических оснований. Биологические моменты трёх вышерассмотренных аспектов входят в состав биологической составляющей конкретно-всеобщего содержания смысла жизни, а также – в особенный биологический компонент жизненного смысла. Непознанные и, следовательно, неучитываемые биологические моменты смысла жизни приводят к прямому и неконтролируемому их опосредующему воздействию на социальную сторону смысла и, следовательно, к биологизации смысла жизни как целого. Осознанное же управление биологическими составляющими смысла в ходе психолого-педагогического процесса, во-первых, обеспечит грамотный социальный контроль биологической стороны жизненного смысла и полноценную ее реализацию в процессе человеческой деятельности, а во-вторых, обоснует применение продуманных средств функциональной компенсации или сознательное использование биологических особенностей личностного бытия с целью реализации социальной стороны смысла жизни.

Библиографический список

1. Засядь-Волк Ю. В. Социальное и биологическое в человеке: монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2001. – 93 с.
2. Засядь-Волк Ю. В. Возможно ли научное решение проблемы смысла жизни? // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2010. – № 337 (август). – С. 43–50.
3. Засядь-Волк Ю. В. Проблема смысла жизни и половой дипсихизм // Идеи и идеалы. 2011. № 1 (7). Т. 2. – С. 9–19.

4. Засядь-Волк Ю. В. Смысл жизни и возрастное развитие психики индивида // Идеи и идеалы. – 2012. – № 1 (11). – Т. 2. – С. 10–20.

5. Засядь-Волк Ю. В. Способности человека и проблема смысла жизни // Новые идеи в философии. – Вып. 20: Философия как инновационный фактор науки и образования: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь: Изд-во Перм. гос. нац. иссл. ун-та,

2012. – Т. 1. – С. 148–153.

6. Hyde J. Sh. , Linn M. C. Gender differences in verbal ability: A meta-analysis // Psychol. Bull. 1988. – V. 104. – № 1. – PP. 53–69.

7. Linn M. C. , Petersen A. C. Emergence and characterization of sex differences in special ability: A meta-analysis // Child Development. 1985. – V. 56. – № 6. – PP. 1479–1498.

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 представление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. К рассмотрению редакцией не принимаются 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 1000 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 в алфавитном порядке. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Приложение 2 (библиографический список).

2.5. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.6. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Приложение 3 (заявка).

3. Порядок работы с рукописью в редакции

3.1. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит их регистрацию, оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.2. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения члену редакционной 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. Виллюйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

тел/факс: (383) 244-12-95

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

УДК 378+159.923+37.0

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Кузбасской государственной педагогической академии, mail@mail.ru, Новокузнецк

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности

Morozova Olga Vasilievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy at the Kuzbass State Pedagogical Academy, mail@mail.ru, Novokuzneck

Abstract. The article gives the valid necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person

[illegible]

Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст
статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи.
Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст
статьи.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ В СООТВЕТСТВИЕ С ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
3. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
4. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
5. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
6. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
7. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
8. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
9. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флин-та: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
10. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
11. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккумуляции // 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.
12. *Войсункский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
13. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
14. 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.
15. *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.
16. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

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. *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).

3. *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).

4. *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).

5. 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).

6. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2007).

7. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2008).

8. Парпалк Р. Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2006).

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

2/2013

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO

Усл.-печ. л. 23,184. Уч.-изд. л. 16,56.

Подписан в печать: 09.04.2013 г. Тираж 600 экз. Заказ № .

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28