

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

6/2013

Новосибирск

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные 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



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. Agavelyn, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

D. U. Anufrieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

I. L. Belenok, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

V. A. Zverev, Doctor of Historical Sciences, Professor, Novosibirsk

Z. I. Lavrentyeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

A. A. Chernobrov, Doctor of Philological Sciences, Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

С. В. Алексина, кандидат психол. наук, доцент, Москва

Е. И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург

Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

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

А. 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

S. V. Alekhina, candidate of psychological sciences, associate professor, Moscow

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

A. Zh. 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
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
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
Ю. В. Сенько, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул
А. М. Сидоркин кандидат педагогических наук, PHD, Москва
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. Тергулов, 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
Юзеф Подгурецки, доктор философских наук, профессор Опольского университета, Польша
Гэри Банч, Почетный профессор, старший научный сотрудник Йоркского университета, Канада
Клаудио Капекки, профессор Высшей Нормальной Школы Пизанского университета, Италия

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 №РС77-52466 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
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

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

A. M. Sidorkin Candidate of pedagogical sciences, PHD, Moscow

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

Józef Podgórecki, Prof. Dr hab. University of Opole, Poland

Gary Bunch, Professor, Faculty of Education, York University, Toronto, Canada

Claudio Capucci, Professor of the Scuola Normale Superiore, University of Pisa, Italy

Founder: FSBEH 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 №РС77-52466 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

© FSBEH 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.

«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 «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

- Мудрик А. В.** Раскол как объект социально-педагогического исследования 10
- Ларченкова Л. А.** О факторах, определяющих формирование научного мировоззрения учащихся основной школы 14
- Грасс Т. П., Петрищев В. И., Петрищева Г. П.** Что же влияет на процесс ресоциализации детей-мигрантов в Красноярском крае?... 19
- Молостова И. Е.** Структура художественной интерпретации музыки..... 24
- Жанатауов С. У.** Когнитивная карта и модель социально-экономических факторов карьерной успешности школьников муниципальных школ США..... 28
- Рублёва Т. Ю., Гордиец А. В., Галактионова М. Ю.** Уровень наркотизации учащихся средних образовательных школ Красноярского края (по результатам исследования) 34
- Михайлов И. А.** Психологический механизм как методологический парадокс..... 42

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Костюкова Т. А., Шапошникова Т. Д.** Традиционные духовные ценности и культурная идентификация подрастающего поколения (отечественный и зарубежный опыт)..... 47
- Дорошко О. М.** Критерии типологии экологической культуры учителей..... 51
- Джамалова Б. Б.** Фольклор как составной компонент содержания национально-ориентированного образования 56
- Фомичёва Н. В., Поливаев А. Г., Волохина Н. А., Родионов А. Н.** Технологии и подходы к организации учебного процесса по физической культуре в современной культуре физкультурного образования..... 61
- Ахметов Н. К., Нурахметова А. Р.** Технология создания учебных игр 65
- Окулова Л. П.** Экономические требования к дидактическим средствам обучения в целях создания комфортной учебной среды 70

CONTENS

THEORETICAL MESSAGES

- Mudrik A. V.** «The split» as the object of social and pedagogical research 10
- Larchenkova L. A.** On the factors that determine secondary school students' scientific view of the world formation 14
- Grass T. P., Petrishchev V. I., Petrishcheva G. P.** What impacts on the resocialization process of migrant children in Krasnoyarsk region?..... 19
- Molostvova I. Y.** Structure of artistic interpretation of music 24
- Zhanautov S. U.** Cognitive map and model socio-economic factors career success of school students municipal schools of the USA 28
- Rubleva T. U., Gordiets A. V., Galaktionova M. U.** Results of the sociological survey on assessing the level of narcotization among the secondary schools students of the Krasnoyarsk region 34
- Mikhaylov I. A.** Psychological mechanism as methodological paradox..... 42

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Kostyukova T. A., Shaposhnikova T. D.** Traditional spiritual values and cultural identity of the younger generation (native and foreign experience)..... 47
- Doroshko O. M.** The criteria of ecological culture of future teachers typology 51
- Jamalova B. B.** The folklore as an integral component of the content of the national oriented education 56
- Fomitchyeva N. V., Polivaev A. G., Volohina N. A., Rodionov A. N.** Technologies and approaches to the organizing of educational process on physical culture in the modern system of physical education..... 61
- Akhmetov N. K., Nurakhmetova A. R.** The technology of the development of educational games 65
- Okulova L. P.** Ergonomic requirements for didactic means training for comfort of learning environment 70

Бондаренко М. А. Формирование речевых компетенций учащихся при изучении официально-делового стиля речи.....	Bondarenko M. A. Formation of students' speech competences while studying official-business style	75	75
Олефир В. П. Психолого-педагогические условия развития индивидуальности ребёнка на уроках музыки	Olefir V. P. Psychological-pedagogical conditions of development of the child's music lessons	79	79
Даллакян Т. Е. Школа-социокультурный центр как фактор личностной реализации старших подростков.....	Dallakyan T. E. School-sociocultural center is a factor of teenagers' personal realization.....	85	85

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Морозова О. П. Эвристический потенциал системы ДПО в формировании профессионально-педагогического сообщества	Morozova O. P. Heuristic potential of system of ape in formation of professional and pedagogical community	89	89
Степанова И. Ю., Адольф В. А. Проектирование профессиональной подготовки педагога в вузе.....	Stepanova I. Y., Adolf V. A. Designing of student professional training in higher school	93	93
Шилов С. П. Повышение эффективности трудоустройства выпускников как результат реализации программы развития педагогического вуза	Shilov S. P. Increase of efficiency of employment of graduates as result of implementation of the program of development of pedagogical higher education institution.....	98	98
Ведерникова Л. В., Поворознюк О. А. Профессиональное становление студентов в условиях модернизации педагогического образования	Vedernikova L. V., Povoroznyuk O. A. Professional formation of students in the conditions of modernization of pedagogical education	102	102
Руденко И. В. Студенческие общности как субъекты внеучебной работы в вузе.....	Rudenko I. V. Student community as subjects in high school extracurricular activities.....	106	106
Агасадян Л. Э. Профессиональная позиция преподавателя вуза как психолого-педагогический феномен.....	Agasadyan L. E. Professional position of a University teacher as a psychological and pedagogical phenomenon.....	111	111
Демченко З. А., Орешкина А. К. Развитие академической и социальной мобильности студента современного ВУЗа в процессе включения его в работу элективных курсы	Demchenko Z. A., Oreshkina A. K. Development of the academic and social mobility of student in the modern university in the process of its inclusion in work of elective courses.....	114	114
Бутакова С. М. Организация профессионально-направленной подготовки студентов технического вуза.....	Butakova S. M. The organization of the professionally-oriented mathematical training of technical university students.....	120	120
Виневская А. В. Управление процессом проектирования мобильной образовательной среды вуза.....	Vinevskaya A. V. Management of the process of planning the mobile educational environment of higher education institute.....	126	126
Коробейникова И. А. Аксиологический аспект формирования управленческой компетентности студентов.....	Korobeynikova I. A. axiological aspect of forming managerial competence of students	130	130

PROFESSIONAL EDUCATION

Морозова О. П. Эвристический потенциал системы ДПО в формировании профессионально-педагогического сообщества	Morozova O. P. Heuristic potential of system of ape in formation of professional and pedagogical community	89	89
Степанова И. Ю., Адольф В. А. Проектирование профессиональной подготовки педагога в вузе.....	Stepanova I. Y., Adolf V. A. Designing of student professional training in higher school	93	93
Шилов С. П. Повышение эффективности трудоустройства выпускников как результат реализации программы развития педагогического вуза	Shilov S. P. Increase of efficiency of employment of graduates as result of implementation of the program of development of pedagogical higher education institution.....	98	98
Ведерникова Л. В., Поворознюк О. А. Профессиональное становление студентов в условиях модернизации педагогического образования	Vedernikova L. V., Povoroznyuk O. A. Professional formation of students in the conditions of modernization of pedagogical education	102	102
Руденко И. В. Студенческие общности как субъекты внеучебной работы в вузе.....	Rudenko I. V. Student community as subjects in high school extracurricular activities.....	106	106
Агасадян Л. Э. Профессиональная позиция преподавателя вуза как психолого-педагогический феномен.....	Agasadyan L. E. Professional position of a University teacher as a psychological and pedagogical phenomenon.....	111	111
Демченко З. А., Орешкина А. К. Развитие академической и социальной мобильности студента современного ВУЗа в процессе включения его в работу элективных курсы	Demchenko Z. A., Oreshkina A. K. Development of the academic and social mobility of student in the modern university in the process of its inclusion in work of elective courses.....	114	114
Бутакова С. М. Организация профессионально-направленной подготовки студентов технического вуза.....	Butakova S. M. The organization of the professionally-oriented mathematical training of technical university students.....	120	120
Виневская А. В. Управление процессом проектирования мобильной образовательной среды вуза.....	Vinevskaya A. V. Management of the process of planning the mobile educational environment of higher education institute.....	126	126
Коробейникова И. А. Аксиологический аспект формирования управленческой компетентности студентов.....	Korobeynikova I. A. axiological aspect of forming managerial competence of students	130	130

Григоревская Л. П., Григоревский Л. Б., Фрейберг С. А. Особенности применения информационных технологий и специальных дидактических средств обучения в процессе графической подготовки студентов технического ВУЗа..... 135	Grigorevskaya L. P., Grigorevsky L. B., Freyberg S. A. Peculiarities of application of information technologies and special teaching methods training in the graphic preparation of students of technical university..... 135
Цаликова И. К. Специфика организации практических занятий по иностранному языку в группах аспирантов и соискателей..... 140	Tsalikova I. K. Specifics of the organization of the practical training on the foreign language in groups of graduate students and competitors..... 140
Розанова Я. В. Организация проектной работы студентов технических специальностей на английском языке с помощью образовательной платформы MOODLE 144	Rozanova Y. V. Organization of project work in english with students of technical specialization with help of educational environment MOODLE 144
Кузеванова Е. В. Роль квазипрофессиональной деятельности в актуализации творческой самореализации бакалавров педува..... 148	Kuzevanova E. V. Role of quasiprofessional activity in actualization of bachelors creative self-realization at pedagogical higher education institute..... 148
Боровкова М. В. Технология формирования готовности студента к проектированию музыкально-творческой развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении..... 153	Borovkova M. V. Technology of formation of readiness of students to music and creative design evolving environment in preschool educational institutions 153
Евстегнеева А. А. Программа «Творческая учёба» как средство адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе..... 157	Evstegneeveva A. A. The program «creative study» as way of first-year students' adaptation to the conditions of training in the university..... 157
Тенюнина И. А. Модель становления траектории профессионального развития студентов педагогического вуза 160	Tenyunina I. A. Model of formation of the trajectory of professional development of pedagogical higher education institution students 160
Бадмаева Э. С. Математическое моделирование как контекст профессионального развития будущих математиков – программистов 167	Badmaeva E. S. Mathematical modeling as a context of professional development of the future mathematicians-programmers 167
Лаврентьева О. А. Воспитательный потенциал тьюторского сопровождения магистрантов 171	Lavrentieva O. A. The educational potential teachers of undergraduates 171
Скрышников Е. М. Диагностика готовности бакалавров, обучающихся по направлению психолого-педагогическое и педагогическое направление, к организации участия детей к принятию решений..... 175	Skrypnikova E. M. Diagnosis of readiness bachelors, students in the direction of psychopedagogical and pedagogical education to the organization of the involvement of children in decision-making..... 175

**РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНOM:
ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ
НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
УКРАИНЫ**

Вступление	179
Безпалько О. В. Социальная педагогика в Украине: этапы становления	183
Литовченко Е. В. Роль внешкольных учреждений в решении задач профилактики девиаций в подростковой среде и развития ..	189
Рагозина В. В. Дошкольное художественное образование стран СНГ и Украины: сравнительный анализ	194
Рейпольская О. Д. Ценностное отношение к собственному «Я» как фактор развития личности ребёнка дошкольного возраста	199
Остапенко А. И. Воспитание у старших подростков интереса к занятиям физической культурой	204
Еременко Э. А. Воспитание настойчивости у детей 6–7 лет в процессе занятий хортингом	209
Краснова Н. Н. Особенности изобразительной деятельности в специализированных общеобразовательных школах художественного профиля Украины	214
Кольшкينا А. П. Исследование уровней сформированности экологически целесообразного поведения учеников начальной школы	218
Манько Т. А. Особенности формирования самоуважения старших подростков в школе-интернате	224

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАУКИ И ПРАКТИКИ**

Дейч Б. А. Внешкольная работа с детьми: переход от воспитательной к образовательной-воспитательной модели	229
Юстус И. В., Руднева Н. Е. Историко-педагогический опыт использования творческих заданий в дизайн - образовании	233
Логинава О. А. Факторы формирования образовательного пространства учебного заведения: история и современность	237

**REGION CLOSE UP:
INSTITUTE OF PROBLEMS
OF UPBRINGING OF THE NATIONAL
ACADEMY OF PEDAGOGICAL
SCIENCES OF UKRAINE**

Foreword	179
Bezpalko O. V. Social pedagogics in Ukraine: formation and development stages	183
Litovchenko E. V. Role of out-of-school establishments in the solution of problems of prevention of deviations in the teenage environment	189
Ragozina V. V. Preschool art education of cis countries and ukraine: comparative analysis	194
Reypolskaya O. D. Value attitude to own 'i' as the factor of the personality development of the child of preschool age	199
Ostapenko A. I. Interest education at the senior teenagers in physical training	204
Yeremenko E. A. Persistence education at children of 6–7 years in the course of hortling	209
Krasnova N. N. Peculiarities Of Figurative Activity At Comprehensive Specialized Artistic Schools Of Ukraine	214
Kolyshkina A. P. Research of levels of formation of ecologically expedient behaviour of elementary school pupils	218
Manko T. A. Features of formation of self-esteem of the senior teenagers at boarding school	244

**HISTORY OF PEDAGOGICAL SCIENCE
AND PRACTICE**

Deich B. A. Out-of-school and extracurricular activities with children: the transformation from upbringing model to the educational-upbringing model	229
Yustus I. V., Rudneva N. E. Historikal and pedagogical experience of using creative tasks in design-education	233
Loginova O. A. Factors of formation of educational space of educational institution: history and present	237

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

- Айзман Р. И., Лебедев А. В., Айзман Н. И., Рубанович В. Б.** Психофизиологические и личностные особенности студентов первого курса педагогического вуза 244
- Сафронова М. В.** Школьная самоорганизация как условие психосоциального благополучия учащихся 252
- Гаврилова Е. В.** Влияние образовательной среды на формирование индивидуально – психологических особенностей учащихся и школьной мотивации 256

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

- Юрчук Г. В.** Изучения иностранного языка на основе организации практико-ориентированной речевой деятельности студентов «из опыта работы в медицинском ВУЗе» 260
- Мартыненко И. А.** Использование электронного учебно-методического комплекса «открытого» типа в преподавании педагогических дисциплин 269
- Иванов И. В.** Использование подвижного пункта управления войсками в качестве педагогического средства формирования ИКТ-компетентности курсантов 275

**PSYCHOLOGICAL
RESEARCHES**

- Aizman R. I., Lebedev A. V., Aizman N. I., Rubanovich V. B.** Psychophysiological and personality characteristics of first-year students of pedagogical university 244
- Safronova M. V.** School self-organization as a predictor of psychosocial well-being of students 252
- Gavrilova E. V.** Influence of the educational environment on formation of individual – psychological features of pupils and school motivation 256

FROM EXPERIENCE

- Yurchuk G. V.** Learning a foreign language on the basis of the organization of practice-oriented speech activity of students (from the experience of work in medical school) 260
- Martynencko I. A.** Application of the «open-type» electronic learning study pack in teaching pedagogical disciplines 269
- Ivanov I. V.** The use of the military mobilecontrol complex as pedagogical resource to formation cadets ICT-competence 275

УДК 316.7+37.0

Мудрик Анатолий Викторович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики Московского педагогического государственного университета, amudrik@yandex.ru, Москва

РАСКОЛ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Реальности российского бытия во многом связаны с таким архетипом русской культуры, который обозначается термином раскол, который следует рассматривать как один из контекстов социализации и воспитания. В статье рассматриваются феномен раскола и возможные аспекты социально-педагогического рассмотрения его следствий.

Ключевые слова: социализация, раскол, церковный раскол, социокультурный раскол, поколенческий раскол

Mudrik Anatolii Viktorovich

Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of social pedagogy of Moscow State Pedagogical University, amudrik@yandex.ru, Москва

«THE SPLIT» AS THE OBJECT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

Abstract. The reality of the Russian being relates mostly with such archetype of the Russian history that can be defined by a term 'the split', and that can be viewed as one of the contexts of socialization and upbringing. The article describes the phenomenon of 'the split' and the possible aspects of its social and pedagogical consequences.

Keywords: socialization, the split, church split, social and cultural split, generation split.

Исторический и историко-педагогический анализ феномена воспитания как архетипа русской культуры (А. В. Мудрик) [2], а также изучение массива данных о современном состоянии российского населения, в том числе подрастающих поколений, и так называемого «образовательного пространства», дают основание для важного, как мне представляется, вывода.

Реальности российского бытия и в ретроспективе, и в современности, и, боюсь, в перспективе тоже (и не только ближайшей), во многом связаны (или даже определяются, а уж подвержены существенному влиянию точно) с таким архетипом русской культуры, который обозначается термином *раскол*. И поскольку этот архетип существенно влияет, влияет и будет влиять на бытование воспитания как одного из социальных институтов российского общества (другого архетипа

русской культуры), постольку имеет смысл рассмотреть его под углом зрения социально-педагогического знания. Это важно потому, что даже самый приблизительный анализ российской истории и современности позволяет полагать, что раскол следует рассматривать как один из контекстов социализации и воспитания, если и не важнейший, то, безусловно, как весьма существенный.

В российской истории фиксируются несколько видов раскола: церковные, социокультурные, институциональные (государства и общества), на «земщину» и «опричнину» при Иване IV, поколенческие и др. Каждый из них, влияя на состояние российского социума, специфическим образом влиял и на социализацию и воспитание (как ее составную часть) подрастающих поколений, а также и остальных членов социума.

В словарно-справочной литературе до весьма недавнего времени (да и сегодня нередко тоже) термин «раскол» трактуется как «отпадение от Российской православной церкви больших групп верующих». Подобное толкование восходит к словарю В. И. Даля: «Раскол – отступление от учения и правил церкви». Вслед за ним аналогично, но более подробно трактовали раскол «Энциклопедический словарь» Брокгауза и Эфрона и другие справочники конца XIX – начала XX вв.

Толкование термина «раскол», как относящегося к сфере церковной жизни, широко распространено и сегодня. Так, например, «Современный толковый словарь» (2003 г.) определяет раскол как «отделение от Русской православной церкви части верующих, не признавших церковной реформы Никона 1653–1656 гг. Во второй половине XVII–XVIII вв. был идейным знаменем оппозиционных движений» [5]. Во многих изданных в последние два десятилетия энциклопедиях и энциклопедических словарях термина «раскол» либо нет, либо сам феномен, если и упоминается или даже рассматривается, то опять же как относящийся к делам церковным в статьях, посвященных истории России, истории Русской православной церкви и др.*

В педагогической литературе и словарно-справочных изданиях статей, посвященных расколу как феномену, и определению понятия «раскол» мне не удалось обнаружить. Естественно, что в работах по истории педагогики и воспитания в России XVII в. церковный раскол 1653–1656 гг. упоминается, но лишь как исторический факт, без серьезного анализа его влияния на собственно педагогические проблемы.

Религиозно-церковное понимание раскола утратило монополию в связи с тем, что в русской философии и публицистике конца XIX – начала XX вв. термин «раскол» стал использоваться рядом авторов для характеристики современных им и предшествующих исторических реалий русского социума. Русские философы серебряного века (как, впрочем, ранее славянофилы, употребляв-

шие другие слова) писали о трагических следствиях петровских преобразований – *расколе* русского социума, – которые привели к возникновению двух субэтносов, обозначаемых как дворянский и крестьянский. (Попутно замечу, что, видимо, проблематика раскола актуальна лишь для определенного географического ареала, который в титуле самодержцев всероссийских именовался «Великие, Малые и Белье Руси» с добавлением Малороссии и Тавриды. В Царстве Польском, Великом княжестве Финляндском, Остзейских и Закавказских губерниях, в автономиях Средней Азии ситуация была существенно иной.) Можно констатировать, что в последней трети XIX в. (или последние десятилетия) появился и набирал силу подход к трактовке проблемы раскола в российской истории, не ограничивавшейся только ее религиозно-церковными аспектами, а рассматривавший эту проблему как одну из коренных. Традиция этого подхода была, естественно, прервана и уничтожена в советские годы.

Тем не менее, вопреки господствующей идеологии, видимо, в 1970-е или начале 1980-х гг. отечественный исследователь А. С. Ахиезер, работавший на стыке истории, философии и культурологии, разработал теорию *социокультурного раскола* как специфической формы социокультурного кризиса в России. Социокультурный раскол, по мнению А. С. Ахиезера, является понятием, сущностно определяющим глубокий перманентный социокультурный кризис, прослеживаемый в российской истории. По мнению исследователя, Россия оказалась между двух цивилизаций (либеральной и традиционной), которые сосуществуют в едином историческом пространстве. Это ведет к постоянному расколу традиционных и модернизаторских (либеральных) культурных матриц, т.е. к патологическому состоянию русского социума [1].

Религиозные и социокультурные расколы привели к тому, что, начиная с середины XVII в. и по сей день, в России в единых исторических пространствах сосуществовали и сосуществуют две, а затем и все большее количество социокультурных матриц (православная и старообрядческая, традиционная – московитская, – и модернизаторская; охранительная и нигилистическая

* См., например: «Новая философская энциклопедия», М.: 2000–2001; «Политология». Энциклопедический словарь. М.: 1993. и др.

и др.), одновременно находящихся между собой, как правило, в острых противоречиях, которые раскалывали и раскалывают единые исторические пространства в каждую историческую эпоху. Расколы привели российский социум к началу XX в. в такое состояние, которое позволило Н. А. Бердяеву сделать вывод о том, что «русское общество – самое расколотое общество» (очень подозреваю, что эти слова остаются справедливыми и спустя столетие).

Тема раскола становится весьма актуальной во второй половине 1980-х гг. и далее – в 1990-е гг. и нулевые XXI века, «обогащаясь» расколом государства, этнических сообществ, поколений и т.д. Весьма любопытно, на мой взгляд, то, что эта тема наиболее «громко» была заявлена не в общественности, а в культуре. В 1988 г. появляется концертный альбом архипопулярной в те годы рок-группы «Nautilus Pompilius», получивший название «Раскол». В 1993 г. выходит сериал «Раскол» о II съезде РСДРП и расколе на большевиков и меньшевиков. Рефлексия, усиленная и углубленная российскими реалиями, продолжается в искусстве другим сериалом «Раскол», вышедшим в 2011 г., о людях расколотого никонианскими реформами российского «истеблишмента» середины XVII в.

Фундаментальный труд А. С. Ахиезера вышел лишь в 1991 г. весьма незначительным тиражом и до сих пор, как я думаю, остается достоянием рафинированной части научной элиты. А упоминавшиеся выше артефакты культуры имели самое широкое распространение. Попутно замечу, что для русской истории довольно типично, когда тектонические сдвиги в общественной жизни предваряются появлением культурных артефактов. Стоит вспомнить Великие реформы Александра II и его современников (например, реформе образования предшествовала статья Н. И. Пирогова). «Оттепель» И. Эренбурга и «Не хлебом единым» В. Дудинцева стали провозвестниками XX съезда КПСС. Вышедшие на экраны в 1986 г. фильмы Тенгиза Абуладзе «Покаяние» и Юриса Подниекса «Легко ли быть молодым?», а также «шквал» литературных и публицистических текстов стали провозвестниками не только перестройки, но и смены эпох в России.

Секулярные аспекты проблемы раскола

приобрели столь существенную значимость в жизни российского социума, в бытии российского общества, в функционировании российского государства, что постепенно стали предметом рефлексии ряда современных философов, культурологов, политологов, психологов. А педагогика, насколько я знаю, по сию пору не увидела предмета своего интереса в проблеме раскола.

Секуляризация, условно говоря, проблемы раскола, переход к рассмотрению раскола как социокультурного феномена привели к появлению различных определений понятия «раскол», которые толкуют его либо редуccionистски, либо безбрежно расширительно. Приведу соответственно два довольно «свежих» определения как иллюстрацию сказанного.

«Раскол. Термин, заимствованный из геологии. Означает раскол политической системы по этническим или идеологическим признакам (и только!?) – А. М.). Используется в довольно широком смысле, иногда, чтобы указать на расхождения в величинах, например, при социальном расслоении общества»*. И вторая иллюстрация – безбрежность определения. «Раскол – особое патологическое состояние социальной системы, большого (видимо, больного – А. М.) общества, характеризующееся острым застойным противоречием между культурой и социальными отношениями, распадом всеобщности, культурного основания общественного воспроизводства, пониженной способностью преодолевать противоречия между менталитетом и социальными отношениями, обеспечивать гармоничный консенсус»**.

Проблематика социокультурного раскола, так или иначе поставленная, в той или иной мере и в тех или иных аспектах, рассматриваемая в работах русских философов и публицистов XIX–XX вв., осталась вне поля зрения отечественных педагогов того времени и нынешних историков педагогики (во всяком случае, мне не припоминают

* Политика. Толковый словарь. – М.: Инфра-М, 2001. URL: <http://www.dic.academic.ru/dic.nsf/politology/2352/Раскол> (дата обращения: 29.11.2013)

**Электронный ресурс. URL: http://www.slovari_online.ru/word (дата обращения: 28.11.2013)

ся соответствующие работы, появившиеся тогда и сейчас). Это, конечно, жаль, ибо существенно ограничило описание, анализ, объяснение контекста воспитания, весьма обеднило и сделало однобокоущербной картину педагогической действительности и ее рефлексии в трудах педагогов-теоретиков и в педагогической публицике. Впрочем, имплицитно социокультурный раскол в педагогике XIX – начала XX вв. отразился, как мне представляется, ибо вся она (даже та, которая была занята церковно-приходскими школами) фактически «работала» в рамках модернизаторской матрицы, игнорируя (а, может быть, и не понимая) наличие другой – традиционной (я ее называю вслед за А. Яновым московитской, восходящей к Московии XVII в.).

Таким образом, на сегодняшний день можно констатировать, что феномен раскола привлекает интерес представителей различных отраслей общественности, которые предлагают нередко не очень внятные определения понятия «раскол». В педагогическом знании, думается, для начала вполне достаточно определить как необходимые:

– дефиницию раскола, данную Ю. А. Левадой: «Ценностный раскол, воплощенный в противостоянии небольшой (относительно – А. М.), но значимой группы доминирующей традиции, системе, строю» [4];

– подход А. С. Ахиезера, в русле которого попытаться рассмотреть социокультурный

раскол как один из контекстов социализации и воспитания как ее составляющей в прошлой и настоящей истории России.

– Важно найти и использовать источники, которые позволят охарактеризовать каждый их названных выше расколов с точки зрения их влияния на:

быт и бытие российского социума, его отдельных сегментов как сферы социализации подрастающих поколений и не только;

содержание, средства, механизмы социализации различных социальных, гендерных и возрастных групп населения;

становление и функционирование воспитания как социального института, специфику, семейного, религиозного, социального, а затем и диссоциального воспитания в различных конфессиональных и социальных слоях населения.

Библиографический список

1. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта. – М.: Философское общество, 1991. – Т. 1. – 319 с.
2. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. – Ч. 1. – Пенза, Минобразование РФ, 1994. – 171 с.
3. Мудрик А. В. Социализация человека. – Воронеж, Модэк, – 2011. – 623 с.
4. Отцы и дети. Поколенческий анализ современной России / Под ред. Ю. Левады и Т. Шанина. – М.: НЛО, 2005. – 328 с.
5. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2003. – 1536 с.

*Ларченкова Людмила Анатольевна**Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения физике РГПУ им. А.И. Герцена, larludmila@yandex.ru, г. Санкт-Петербург*

О ФАКТОРАХ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье выделяются и анализируются факторы, объективное наличие которых имеет принципиальное значение для начала формирования элементов научного мировоззрения у учащихся основной школы при изучении физики: психолого-познавательные барьеры в сознании учащихся, проблема соблюдения оптимального баланса общего и частного при отборе содержания предметного обучения, организация соответствующей учебной деятельности и развитие мотивации и познавательного интереса к изучению физики. Объективные трудности формирования научного мировоззрения учащихся основной школы зависят от степени выраженности обсуждаемых факторов.

Ключевые слова: формирование научного мировоззрения, основная школа, познавательные барьеры, обучение физике.

*Larchenkova Ludmila Anatolevna**Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department of the methodology of teaching physics of Herzen State Pedagogical University of Russia, larludmila@yandex.ru, Sankt-Petersburg*

ON THE FACTORS THAT DETERMINE SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SCIENTIFIC VIEW OF THE WORLD FORMATION

Abstract. The article emphasizes and analyses the factors objective presence of which is of fundamental importance for early secondary school students' scientific view of the world formation while studying physics. These factors are: students psychological and cognitive barriers, general-specific information balance maintenance for subject curriculum adequate educational process organization, and development of students motivation and cognitive interest to physics. The objective difficulties in secondary school students' scientific view of the world formation depend on the severity of the above-mentioned factors.

Keywords: scientific view of the world formation, secondary school, cognitive barriers, teaching physics.

В своем историческом развитии человек достиг такого уровня, при котором научный способ мышления становится мировоззренческой основой при формировании всесторонне развитой личности. В структуре мировоззрения выделяют ценностные ориентации, верования, идеалы и убеждения. В филогенезе человечества можно выделить два этапа постижения мира, каждому из которых присущи определенные формы мировоззрения: чувственное постижение мира (бытовая форма, мифология, религия, искусство); понятийное постижение мира (наука и философия).

Поскольку онтогенез (индивидуальное развитие человека) в сжатой форме практи-

чески повторяет филогенез (возникновение и развитие всего живого), в становлении мировоззрения конкретного человека можно проследить указанные этапы, которые выражаются в последовательном развитии всех когнитивных способностей, и прежде всего мышления. Сегодня считается, что понятийное мышление формируется у подростков 9-12 лет, причем первичные понятия базируются на житейском опыте и еще не подкреплены научными знаниями. Поэтому говорить о формировании собственной мировоззренческой позиции человека, которая определяется системой взглядов на мир в целом, в этом возрасте можно только в смысле формирования элементов научного

мировоззрения. Научная форма мировоззрения строит модель реальности, максимально приближенную к истине, даже если абсолютная истина недостижима.

Современное образование должно представлять собой целостную систему и определяться мировоззренческими основами, формируемыми современной наукой. Необходимым компонентом научного мировоззрения является научный метод познания, освоение которого происходит при изучении естественных наук, и прежде всего, основ физики – науки, сохраняющей позиции лидера современного естествознания [9]. В процессе взаимодействия науки и образования должны соединяться компоненты науки, которая определяет содержание, методы и цели образования, и компоненты обучения, которые формируют адекватные технологии, методы и приемы передачи знаний, навыков, традиций, элементов эвристической и креативной деятельности.

В этой связи необходимо рассмотреть факторы, определяющие проблему формирования научного мировоззрения у школьников.

1. Объективное наличие психолого-познавательных барьеров в сознании учащихся.

Поскольку для учащихся основной школы, приступающих к изучению физики, характерно чувственное постижение мира, понятийное мышление только начинает формироваться, для них свойственны те же познавательные проблемы и заблуждения, которые преодолело человечество на пути к научному отражению мира. Проблема барьеров как индивидуальных психологических затруднений человека в различных жизненных контекстах привлекает внимание педагогов и психологов. Традиционно в обучении их понимают как помехи, препятствия, которые нужно снимать, снижать, преодолевать. Однако смысл их гораздо шире [6].

Даже краткий обзор подходов к трактовке понятия психолого-познавательных барьеров демонстрирует выполнение ими двух основных функций в процессе познания: ограничительной и мотивационной, каждая из которых может давать и положительный, и отрицательный эффекты в обучении. Так, благодаря ограничительной функции, человек может точно и быстро ориентироваться в известных и схожих ситуациях, адекват-

но применять понятия, законы, однако она препятствует творческому поиску, не давая выйти за рамки привычного. Мотивационная функция создает стимул и потребность в творческом поиске, требует проявления интуиции, реализации способностей, однако для ее проявления нужны специальные условия, которые нередко носят индивидуальный характер (не только набор знаний, и необходимость решить ту или иную проблему, но и ассоциации, предыдущий опыт), что затрудняет ее применение в обучении.

Проанализируем подробнее те барьеры, которые имеют принципиальное значение для формирования научного мировоззрения, но на которые в той или иной степени может оказывать влияние учитель в процессе преподавания.

В отличие от ученого, ученик не создает новых понятий, теорий, а присваивает их в процессе учебной деятельности, при этом имеет место типичное искажение информации в сознании учащегося. Например, успешное усвоение новых понятий, умений, схем мыслительной деятельности учеником напрямую зависит от набора мыслительных операций (когнитивных моделей), уже заложенных в его сознании. И если их нет, то у большинства детей представления о мире складываются в результате их собственного ограниченного опыта и часто отражают действительность в искаженном виде. Поэтому дети нуждаются в помощи взрослых для освоения высших познавательных форм.

По мнению Ж. Пиаже мыслительная деятельность школьника развивается на основе «нелогического» противоборства с окружающим миром, т.е. в детском сознании, нескорректированном обучением, отсутствуют позитивные образцы продуктивного мыслительного процесса [8]. Например, эксперименты по изучению мышления людей примитивной культуры показывают, что операции логического вывода сами собой не формируются, если они не востребованы в практике обыденной жизни. Для формирования научного мировоззрения чрезвычайно важны операции дискурсивного мышления: умозаключения, абстракции, логические обобщения и т.п.

Традиционная система обучения слабо ориентирована на диагностику и восполнение несформированных когнитивных моде-

лей в сознании учащихся. Их наличие, как правило, объясняется «плохим усвоением материала», «нежеланием учиться», «трудностью предмета», «формализмом знаний», а устранение зависит от фактора времени (кому-то требуется больше времени на усвоение, а кому-то меньше, кому-то вовсе не удается), т.е. фактически зависит от стечения обстоятельств. Понятно, что учитель-предметник в своей работе может обнаружить наличие такого барьера, а на его устранение должен быть направлен целый комплекс педагогических мероприятий и усилия не одного преподавателя, а всего педагогического коллектива.

Еще один тип затруднения связан с житейскими познавательными установками, для которых характерно прагматическое, утилитарное отношение к знаниям, ориентированное преимущественно на сиюминутный успех практического применения. («А зачем мне ваша физика (биология, география и т.д.), я буду программистом!»). Однако, еще Д. Дьюи говорил, что чрезмерная забота о делах практических разрушает мышление [3]. Поэтому очевидно, что если полагаться только на естественный ход развития обучаемого, не прикладывая усилий к формированию теоретического стиля мышления, то процесс становления мировоззрения «застрянет» именно на стадии повседневных представлений.

Целый ряд познавательных затруднений связан с особенностями понимания речи. Известно, что уяснению физического смысла понятий «вес», «работа», «сила», «энергия», «температура» нередко мешают бытовое сознание и житейская практика учащихся. Однако употребление в процессе обучения, особенно в начале формирования тех или иных понятий, принятых в науке некоторых профессиональных выражений, смысл которых учащимися еще осознан не до конца, не менее пагубно влияет на выработку умений анализировать различные физические ситуации. Так, например, словосочетание «электрический заряд» может употребляться в трех смыслах: свойство тел вступать в особый вид взаимодействия; физическая величина, характеризующая это свойство и имеющая буквенное обозначение и единицы измерения; точечное тело, обладающее таким свойством. Для учащегося,

находящегося еще только в начале пути познания науки, распознавание контекста данного термина может представлять собой серьезное затруднение, влияющее на понимание хода физических явлений и процессов и проявляющееся при решении физических задач. Учитель должен стремиться нейтрализовать негативное воздействие барьеров этого типа, целенаправленно работая над формированием правильного и точного понимания смысла терминов, понятий, устойчивых словосочетаний, принятых в науке.

Поскольку указанные барьеры существуют объективно, игнорировать их нельзя, их учет необходим как для построения оптимальных предметных методик обучения, так и для формирования основ научного мировоззрения.

2. Поиск оптимального баланса общего и частного в содержании обучения, ориентированного на формирование научного мировоззрения.

Освоение научного метода познания предполагает демонстрацию всего процесса научного познания сути явления: от возникновения проблемы до ее решения и его проверки, и оперирование методологическим багажом науки. В этой связи актуальной проблемой образования становится определение иерархии базовых знаний, умений и навыков, входящих в состав современного школьного образования.

В этой связи очень важным становится вопрос «о путях усвоения понятий высокой меры обобщенности и абстрактности, достигающих уровня философских знаний» [7], который часто сводится к определению того, какой путь – от конкретного к абстрактному или от абстрактного к конкретному – при введении новых знаний наиболее плодотворен. Рассматривая вопросы формирования у школьников научного мировоззрения, Н. А. Менчинская указывала, что такая альтернативная постановка проблемы («или – или») является неправомерной, и выделяла знания как важную сторону мировоззрения. «Для того чтобы были усвоены философские понятия – материи, сознания, первичности материи, вторичности сознания и др., – необходим богатый запас более частных естественнонаучных знаний, при этом некоторые из них должны иметь опору в чувственно-конкретном материале. Вместе

с тем овладение понятиями высокого уровня абстрактности дает познать мир во всем его конкретном многообразии» [Там же, С. 355].

Формирование научного мировоззрения невозможно без конкретных естественно-научных знаний, но и запас эмпирических сведений еще не является цельной картиной. Как отмечал Л. де Бройль, задача теории «состоит в классификации и синтезе полученных результатов, расположении их в разумную систему, которая не только позволяет истолковывать известное, но также по мере возможности предвидеть еще не известное» [5, с. 162]. Эти возможности могут быть реализованы с помощью научной методологии, которая и обеспечивает необходимую общность и универсальность знаний.

Современная парадигма теории обучения физике заключается в фундаментальном характере сообщаемых знаний и превращении учебного процесса в конкретную реализацию учебной модели научного исследования. Содержание физического образования при этом как раз и смещается от чисто информационного в сторону методологического. При таком подходе доминирует роль общих идей (методологических принципов) и надежных качественных методов исследования, что позволяет добиваться развития высшей степени физического понимания – способности осуществлять теоретические предсказания характера протекания явлений и процессов. Здесь на первый план выступает отчетливое осознание модельности наших представлений и знаний об окружающем мире и умение найти границы справедливости этих представлений [4].

Однако задача массового формирования методологических знаний остается неразрешенной. Это обусловлено рядом причин.

1. Объем методологических знаний, выработанный наукой, чрезвычайно обширен, и его усвоение в условиях школьного обучения в полной мере не представляется реальным, в связи с чем возникает серьезная проблема отбора состава методологических знаний, усвоение которых, с одной стороны, необходимы, а с другой – достаточны и сильны для полноценного усвоения школьниками.

2. Вопрос степени представления в учебной познавательной деятельности методологических принципов, фундаментальных

и частных физических законов на практике часто решается однобоко, как правило, с перекосом в сторону частных законов, а их сочетание определяется интуитивно.

3. Традиционно изучаемые в школе системы элементов методологии познания чаще всего либо констатируют наличие структурных элементов научной теории или этапов ее формирования, либо ограничиваются экспериментальным методом.

Чем младше учащиеся, тем более значимым является фактор оптимального сочетания общего и частного в конкретном предметном обучении, проявляющийся прежде всего в неготовности мышления учащегося к восприятию материала той или иной степени абстракции.

3. Организация учебной деятельности, в которой формируется мировоззрение.

Очевидно, что научное мировоззрение не может быть сформировано только путем передачи информации о научных достижениях. Наука – это не только сами результаты, но и методы их достижения и осмысления. Как писал В. А. Фабрикант: «Вопрос о соотношении между наукой и образованием далеко не прост. Когда мы говорим о высоком научном уровне изложения учебного материала, то зачастую под этим понимаем сугубо логизированную схему результатов развития науки. Однако, при этом в учебниках, как правило, тщательно вытравливают следы того реального пути, которым шла наука для получения соответствующих результатов. Тем самым у учащихся создается неверное представление о научном методе. Мы их, по существу, знакомим с методом изложения научных результатов, а не с методом их получения» [10, с. 8]. В обучении физике это проявляется не только при отборе содержания изучаемого материала, но и при выборе форм учебной деятельности. Сложившиеся методы обучения теоретическим методам познания направлены в основном на то, чтобы ученик был ознакомлен с такими методами, как идеализация, мысленный эксперимент, проведение аналогий, выдвижение гипотез и др. и мог привести примеры их применения учеными или сумел воспроизвести применение этого метода в единичной знакомой ситуации. Нетрудно видеть, что такой подход является репродуктивным (выучил и воспроизвел), а, следовательно,

недостаточен для решения новых целей образования и формирования умения решать новые познавательные задачи.

Высокий уровень научности обучения может позволить именно ориентация на деятельность школьников [2]. Сравнение результатов учебного процесса и научного поиска, проведенных разными исследователями показывает, что субъект обучения совершает действия, аналогичные действиям ученого на завершающем этапе получения им новой идеи: точно так же просматриваются феномены инсайта, прорыва в неизвестное. «... Умственная деятельность везде является той же самой, на переднем ли фронте науки или в третьем классе школы. ... Различие здесь в степени, а не в роде. Школьник, изучающий физику, является физиком, и для него легче изучать науку, действуя подобно ученому-физику, чем делать что-либо еще» [1, с. 17].

Реализация современных и перспективных педагогических подходов (деятельностный, поисковый, исследовательский и пр.) при обучении физике подразумевает организацию активной мыслительной деятельности учащихся путем решения физических задач различных типов. Ориентация обучения на формирование научного мировоззрения не должна сводиться к «игре в ученых» и являться простой имитацией научной деятельности, а должна иметь принципиальные содержательные черты. Организация обучения «по образцу науки» означает организацию по способам деятельности, принятым в науке, что возможно осуществить на гораздо меньшем предметном материале.

4. Мотивация к изучению естественных наук, в том числе и физики.

Противоречие современной ситуации заключается в том, что в условиях стремительного роста разнообразной научно-технической информации, развития и широкого применения техники и наукоемких технологий, физика, достижения которой во многом определяют научно-технический прогресс, открывающая широкие возможности для воспитания, развития и формирования мировоззрения обучаемых, в настоящее время не является привлекательной наукой. Для большинства учащихся и студентов она остается традиционно трудной дисципли-

ной. Более того, наблюдается явная боязнь физики. В этой связи чрезвычайно важным для формирования мировоззрения является преодоление этого противоречия.

Таким образом, трудности формирования мировоззрения в основной школе определяются степенью выраженности рассмотренных факторов и могут быть структурированы в основные группы:

- преодоление объективно существующих в сознании учащихся психолого-познавательных барьеров к освоению научного мировоззрения;
- определение в содержании предметного обучения баланса общего и частного, соответствующего возрастным познавательным возможностям учащихся и задачам формирования научного мировоззрения
- организация учебной деятельности, обеспечивающей активное формирование элементов мировоззрения;
- формирование устойчивой мотивации и познавательных интересов учащихся в области физики и других естественных наук.

Библиографический список

1. Брунер Д. Процесс обучения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 83 с.
2. Гребенев И. В. Дидактика предмета как контекстно зависимая теория обучения / Педагогика, 2008. – №2. – С. 27–32.
3. Дьюи Д. Демократия и образование. – М., Педагогика-Пресс, 2000. – 138 с.
4. Кондратьев А. С., Прияткин Н. А. Современные технологии обучения физике: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2006. – 342 с.
5. Л. де Бройль По тропам науки. – М.: изд-во иностр. лит., 1962. – 150 с.
6. Ларченкова Л. А. Решение физических задач как средство диагностики и преодоления психолого-познавательных барьеров при обучении физике/ Физическое образование в вузах. – т. 18. – №2. – 2012. – С. 58–70.
7. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; 2004 – 511 с.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., Междунар. пед. акад., 1994. – 680 с.
9. Разумовский В. Г., Майер В. В. Научный метод познания и обучение. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 463 с.
10. Фабрикант В. А. Физика, оптика, квантовая электроника (избранные статьи). – М.: Изд-во МЭи, 2000. – 209 с.

Грасс Татьяна Петровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической теории и управления Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, tprgrass@mail.ru, Красноярск

Петрищев Владимир Иннокентьевич

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

Петрищева Галина Петровна

Кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков №2 Сибирского федерального университета, vpetrichchev@hotmail.com, Красноярск

**ЧТО ЖЕ ВЛИЯЕТ НА ПРОЦЕСС РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ
ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ? ***

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с ресоциализацией детей-мигрантов в одном из субъектов Российской Федерации. Авторы считают, что изучение процесса вхождения детей-инофонов в русскоязычный сибирский социум позволит лучше понять аспекты адаптации и интеграции мигрантов в других субъектах Российской Федерации. Большое внимание обращается на стиль воспитания и взаимоотношения родителей с детьми. Дан анализ взглядов зарубежных и отечественных ученых на адаптацию детей-мигрантов к поликультурному образовательному пространству Красноярского края.

Ключевые слова: ресоциализация, школа, языковая и академическая социализация, дети-мигранты, академическая успеваемость, потенциал семьи.



Grass Tatiana Petrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair of Economic Theory and Management, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, tprgrass@mail.ru, Krasnoyarsk

Petrishchev Vladimir Innokentievich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor: Head of Foreign Languages Department, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, vpetrichchev@hotmail.com, Krasnoyarsk

Petrishcheva Galina Petrovna

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Chair of Foreign Languages, Siberian Federal University, vpetrichchev@hotmail.com, Krasnoyarsk

**WHAT IMPACTS ON THE RESOCIALIZATION PROCESS
OF MIGRANT CHILDREN IN KRASNOYARSK REGION? ****

Abstract. The article deals with the issues connected with resocialization and socialization of migrant children in one of the subjects of the Russian Federation. The authors consider that the study of the process of integration of migrant children to the Russian speaking Siberian environment will allow to understand better aspects of adaptation and integration of migrants in other subjects of the Russian Federation. Huge attention is paid to the parenting style and interaction of parents and children. The views of foreign and Russian scholars on the adaptation of migrant children to the polycultural educational environment of Krasnoyarsk region are analyzed.

Keywords: resocialization, school, language and academic socialization, migrant children, academic achievement, family potential.

* Статья подготовлена при финансовой поддержке авторов Российским государственным научным фондом (РГНФ), проект № 11-06-00008

** The Publication was prepared with the support of the Russian Foundation for Humanities Research, Research, Project № 11-06-00008

В 2013 году Россия становится страной, которая вышла на второе место в мире после США по приему мигрантов, приезжающих на работу или на постоянное место жительства вместе с семьями. Совершенно очевидно, что многие из мигрантов озабочены ломкой своих традиций и в целом уклада жизни, проходя непростой процесс ресоциализации. Во многом он связан с рядом обстоятельств, включающих стрессовые ситуации, оказывающие непосредственное влияние на личность взрослого и особенно ребенка, зачастую приводя к ее изменениям. Изучение процесса ресоциализации детей-мигрантов на примере Красноярского края позволит нам также лучше осознать некоторые аспекты сложного феномена их адаптации, интеграции и в различных субъектах Российской Федерации.

Среди причин в мотивации приезда мигрантов в сибирский регион одно из ведущих мест занимают экономическая стабильность, безопасность и желание дать детям достойное образование. Усугубляющаяся социальная стратификация неизбежно создает неравные образовательные возможности для детей коренного населения и для детей-мигрантов – выходцев из различных слоев общества. Однако они в равной степени мечтают о продолжении обучения, получения престижного образования. Безусловно, в каждой стране, да и в каждом субъекте Российской Федерации существуют свои особенности адаптации мигрантов к принимающему обществу.

Под ресоциализацией следует понимать изменение ставших неадекватными ценностей и норма и отношений человека в соответствии с новыми социальными предписаниями. Исследователь К. Келли считает, например, что социальное развитие человека вообще представляет собой непрерывный процесс ресоциализации [4]. Безусловно, изучение процесса ресоциализации позволит нам лучше осознать некоторые аспекты самого сложного феномена социализации подрастающих поколений.

Уникальность феномена социализации, на наш взгляд, заключается именно в самом понятии «социализация», которое чрезвычайно многолико, сложно, но, одновременно, очень объемно. По мнению И. С. Кона, «в самом общем виде можно сказать, что

процесс социализации означает становление в человеке образа Я» [1, с. 23]. Другими словами, социализация – это сложный процесс вхождения индивида в социум и культуру, благодаря чему он усваивает те ценности, нормы, знания, умения, ориентиры, которые позволяют ему выделить себя как человека, принадлежащего к определенной социальной группе. Анализируя процесс социализации в общеобразовательной российской школе, мы обнаружили, что такие виды, как академическая и языковая социализация играют довольно большую роль в успешности учащегося-мигранта не только в школе, но и в обществе в целом. По большому счету они способствовали адекватному восприятию школьником норм и ценностей нового общества. Данные факторы являются влиятельными и в зарубежной школе.

Известно, что до недавнего времени академической социализации школьной молодежи как формальному конструкту не было уделено достаточного внимания со стороны ученых. Анализируя стили воспитания в семье и их влияние на академические успехи детей, можно утверждать, что при демократическом стиле воспитания в семье, характеризующемся родительским теплом, отзывчивостью, заинтересованностью родителей в успехах своего ребенка в школе, тот учится довольно хорошо. Непосредственно домашнее окружение ребенка служит важным фактором мотивации ребенка к учебе, оно стимулирует ребенка говорить на языке принимающей страны.

Американские ученые отмечают, что социальный статус семьи влияет на общение родителей со своим ребенком: чем ниже социальный статус семьи, тем хуже коммуникация между ее членами. В реальной ситуации во многих странах, включая и Россию, родители из-за своей занятости или каких-то других причин очень мало разговаривают со своим ребенком. Проводя исследования данного явления, Б. Харт и Т. Рисли наблюдали за 42 семьями на протяжении трех лет в Канзасе (США) с целью выяснения влияния обстоятельных разговоров между детьми и родителями на академические достижения детей. Эти ученые обнаружили довольно четкую корреляцию между длительностью разговоров родителей с детьми и их последующими академическими

успехами. Они пришли к выводу о том, что существует тесная взаимосвязь между постоянными разговорами родителей с детьми и коэффициентом умственного развития и приобретением языковых навыков детей. Результаты исследования подтверждают их гипотезу о том, что академические успехи детей в возрасте 9–10 лет напрямую зависят от количества времени, которое тратят родители на общение (разговоры) с ними со дня их рождения вплоть до 3-х лет. По словам ученых, дети становятся успешными в академическом плане в основном только потому, что с ними больше говорят их родители, а причина тех школьников, которые менее успешны в учебе, заключается в малом общении родителей со своими детьми. Исследователи считают, что здесь большую роль играет кумулятивный опыт, т.е. накопительный опыт слушания ребенка разговоров с ним его родителей. Чем больше они с ним разговаривают, тем больше расширяется его словарный запас, а это означает, что он будет успешен в учебе [3, р. 164].

Как проходят этапы социализации учащиеся-мигранты в российской школе? Если мы обратимся к школьникам-мигрантам и проанализируем их этапы социализации в новом для них обществе, то увидим, что социализация личности этих школьников во время обучения в российской общеобразовательной школе связана с освоением ими социальной роли школьника, ориентированной на установление взаимоотношений со сверстниками и учителями, получение знаний, приобретение опыта учебной деятельности в мультикультурном коллективе, соблюдение установленных в этом обществе норм и правил, выполнение тех функций, которые свойственны роли учащегося-мигранта.

Согласно данным нашего опроса, проведенного в некоторых школах гг. Енисейска, Лесосибирска, Сосновоборска Красноярского края и г. Красноярска, оказалось, что большинство из мигрантов менее успешны в учебе по сравнению со сверстниками коренного населения. Справедливости ради, следует отметить, что в ряде случаев некоторые школьники-мигранты все же учатся лучше, чем их русскоязычные сверстники. Успешность в учебе школьников-мигрантов свидетельствует о том, что родители в таких семьях имеют довольно высокий уровень

образования и заинтересованы в том, чтобы их ребенок окончил русскоязычную школу и поступил в высшее учебное заведение.

Подобные явления с учебой мигрантов можно встретить в общеобразовательных школах зарубежных странах. М. Сигуан и У. Макки высказали свое суждение, что языковая социализация детей-мигрантов осуществляется на основе модели двуязычия, предложенной Дж. Хаммерсом и М. Блэнком, сочетающей психосоциальный подход М. Ламберта с психолингвистическим подходом Л. Камминса, претендующую на углубление узловой точки развития языковых структур двуязычного субъекта в зависимости от его социального контекста. Они исходят из принципа, что ребенок учится говорить в семейном, следовательно, социальном контексте, учеба состоит не только в последовательном усвоении языковых структур, а язык со временем приобретает новые функции. Если вначале язык в основном выполняет аффективные и коммуникативные функции, то в последующем он тесно связан развитием познания. Когда ребенок приходит в школу с еще слабым познавательным использованием языка, а ему предлагают иной язык; когда семья или социальная группа, не ценит свой собственный язык, не использует его в познавательных целях и не стимулирует ребенка в этом, а школа побуждает употреблять второй язык для познавательных целей, то в его языковом развитии происходит надлом с отрицательными результатами для обоих языков. Без стимулирования он не развивает правильно лингвистико-когнитивные структуры в своем собственном языке, и ввиду отсутствия этой предварительной опоры ему не удается структурировать второй язык [2, с.126].

Подобная ситуация наблюдается и в России. Не секрет, что во многих семьях мигрантов-гастарбайтеров совсем не говорят по-русски. Как было отмечено ранее, образование практически у всех членов такой семьи, включая и самого главу довольно низкое, а женщины вообще имеют только начальное образование, которое они получили у себя на родине в одной из стран Средней Азии. Неудивительно, что такой семье довольно трудно адаптироваться к новым социально-экономическим условиям

русскоязычного социума в Сибири. Ибо, по словам Э. Охс и Б. Шиффелин, языковая социализация – это процесс, с помощью которого дети социализируются как через язык, так и с помощью языка в рамках общины [5]. Целью языковой социализации является продуктивность владения русским языком осознанно во всех ситуациях и сферах общения. Важно правильно воспринимать речь собеседника, быстро и точно извлекать информацию из письменного источника, четко выражать свои мысли и чувства в устной и письменной формах, уместно использовать все ресурсы языка в речевой практике. Другими словами, необходимо сформировать у школьника-мигранта следующие виды компетенций: языковую, речевую и коммуникативную. Результаты нашего анкетирования 500 учащихся-мигрантов в гг. Красноярске, Сосновоборске, Лесосибирске и Енисейске Красноярского края подтвердили, что 85% опрошенных школьников сообщили, что в их семьях говорят только на их родном языке и лишь 15% семей говорили как на первом (родном), так и на русском языке. Следует отметить, что эти семьи жили в этих городах свыше 5 лет.

Неслучайно, в современных условиях неотложного решения требуют вопросы образования. Проблема серьезно осложнена отсутствием условий адаптации переселенцев в новой среде обитания. Именно от ее решения зависит, сможет ли социально активный мигрант вписаться в рыночную экономику, стать важным позитивным фактором ее роста, реализовать свой гражданский долг перед обществом. Или же будет сохраняться и укрепляться официальное и общественное мнение, что «мигранты – это тяжелая обуза для государства и общества». Углубляющаяся социальная стратификация неизбежно создаст неравенство образовательных возможностей для местных детей и для детей-мигрантов – выходцев из разных слоев общества. Тем не менее, дети-мигранты почти в равной степени мечтают о продолжении обучения, получении престижного образования.

Дети мигрантов попадают в конкретную социокультурную среду, которая старается сформировать из этого подростка-мигранта личность. Хотя в целом многие этнические группы достаточно мирно сосуществуют в Красноярском крае, тем не менее, иногда на-

блюдается ситуация, когда имеются проблемы с интеграцией подрастающих поколений этой категории населения в доминирующую русскоязычную среду. Говоря о содержании социокультурной адаптации детей-мигрантов, следует подчеркнуть, что быстрая адаптация этих детей к принимающему социуму зависит от ряда институтов социализации (семьи, школы, сверстников и т. п.) Однако родители детей-мигрантов не понимают, что для быстрого вхождения в русскоязычный социум ребенку нужны знания об особенностях культуры этой страны и осознанию себя ее членом, а для этого детям необходимы посещения выставок, музеев, театров, библиотек и т. п. Только при таком усвоении культуры, ребенок будет осознанно воспринимать образ жизни данного общества, будет стремиться к совершенству отношений с окружающей средой. Кроме того, приобщаясь к культуре и русскому языку, ребенок будет стремиться осваивать те социальные роли, которые ему предстоит выполнять в этом обществе. К сожалению, учитывая довольно низкий образовательный уровень большинства родителей-мигрантов, надеяться, что они будут водить своих детей по выставкам или музеям, не приходится. Родители-мигранты постоянно заняты в торговом бизнесе или на стройке, у них совершенно не возникает мысли о том, чтобы и самим познакомиться с ценностями российской культуры и приобщить детей к этому.

Следует отметить, что степень адаптационных возможностей зависит от индивидуальных особенностей ребенка, его готовности к переменам, условиям жизни, знанием русского языка, основ истории и культуры России. Известно, что период взросления в возрасте 14–16 лет считается самым опасным в психологическом отношении. Подобная проблема существует и на Западе. М. Сигуан и У. Ф. Макки отмечают, что двуязычный ребенок, «принадлежащий к малопrestижному языковому меньшинству и к низшим слоям общества, встречает в школе большие трудности, вызванные частично его языковой ограниченностью в обоих языках, и в особенности в главном языке школы, а частично же социальной и культурной дистанцией, отделяющей его от истеблишмента, представляемого школой. При таких обстоятельствах его неудачи в школе истол-

ковываются как доказательство того, что он не соответствует модели учащегося, к которой школа приспособливает свое обучение, стоит ниже ее, менее одарен интеллектуально и в личностном плане, в разных формах дополнительного или компенсационного обучения или даже в учреждениях специального обучения, если его отставание будет сочтено более серьезным. Такое толкование школой и ее преподавателями затруднений ребенка как симптома умственной отсталости является результатом неспособности понять происхождения этих затруднений, которые могут быть усугублены этническими и социальными предрассудками» [2, с. 126].

Существует, так называемая, «ложная» педагогическая установка, что учащиеся-мигранты, которые хорошо говорят в быту на русском языке, могут в школе учиться в обычном, общем классе. В ряде школ отсутствует учет индивидуальных особенностей

детей-мигрантов, индивидуального темпа обучения. Не во всех школах осуществляется обязательный мониторинг уровня когнитивного академического владения русским языком школьника-мигранта. Не всегда в организации обучения детей-мигрантов прослеживается ориентация на учет предшествующего личного опыта учащегося.

Библиографический список

1. *Кон И. С.* Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
2. *Сигуан М., Макки У.* Образование и двуязычие. М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
3. *Hart B., Risley T.* Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. – Baltimore: Paul H. Brookes, 1995. – 497 p.
4. *Kelly K.* Youth, Humanism and Technology. – N.Y., 1972. – 204 p.
5. *Ochs E., Schieffelin B.* The impact of language socialization on grammatical development // P. Fletcher And, MacWhinney (eds), the Handbook of Child Language. – Oxford, 1995. – P. 73–75.

Молоствова Ирина Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Мордовского государственного педагогического института, mie7@rambler.ru, Саранск

СТРУКТУРА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКИ*

Аннотация. В статье художественная интерпретация музыки рассматривается как процесс, имеющий определенную структуру. Ее закономерность раскрывается с позиций социокультурного подхода, психологии музыкального восприятия и познания, философских проблем вербализации культурного смысла, теории исполнительства как уникального творческого акта. Автором выявлена значимость общехудожественного и музыкального опыта субъекта в формировании его интерпретационного потенциала, определена специфика интерпретаторского анализа музыкального произведения, выражающегося в формулировании вопросов к композиторскому тексту. В целом художественная интерпретация музыки предстает как циклический процесс индивидуально-личностного постижения художественного содержания произведения.

Ключевые слова: интерпретация; культурный смысл произведения; познание; вербализация; исполнение; творческая самореализация.

Molostvova Irina Yevgenyevna

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department of musical education of Mordovia state pedagogical institute, mie7@rambler.ru, Saransk

STRUCTURE OF ARTISTIC INTERPRETATION OF MUSIC**

Abstract. The article artistic interpretation of music is regarded as having a specific structure. Its pattern is revealed in terms of socio-cultural approach, psychology of music perception and cognition, philosophical problems of verbalization of cultural meaning, the theory of playing as a unique creative act. The author found a significant *obschekhudozhestvennogo* and musical experience of the subject in the formation of its interpretive potential, defined specific interpretative analysis of music, which is expressed in the formulation of questions to the composer's text. In general artistic interpretation of the music appears as a cyclical process of individual and personal comprehension of the artistic content of the work.

Keywords: interpretation, cultural meaning of a musical work; knowledge; verbalization, design, creative self-realization.

В музыкальном искусстве явление интерпретации признано неотъемлемым атрибутом его существования как культурно-разнозначимого явления. В рамках названного вида искусства интерпретация понимается как результат определенной поисково-познавательной музыкальной деятельности, выражающийся в конечном продукте – непосредственном исполнении. Таким образом, интерпретация включает в себя и *путь* формирования собственной художественной позиции музыканта относительно конкретного музыкального произведения, и *результат*,

представляющий собой совокупность избранных музыкально-исполнительских средств, с помощью которых субъективное прочтение обретает звуковую форму. Следовательно, требуется рассмотрение художественной интерпретации музыки с точки зрения процесса, отражающего взаимосвязь ее первого и второго аспектов.

Начальный этап работы музыканта с произведением основывается на восприятии-знакомстве с ним. Оно может проходить в формах его прослушивания или чтения с листа. Весьма важно, чтобы уже на этом

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России»

** The work was supported by the Russian Ministry of Education in the framework of the strategic development of the “Educators of Innovative Russia”

этапе восприятие было истинно художественным; именно в этом случае «художественное восприятие превращает художественное произведение в факт сознания реципиента» [6, с. 308]. В результате этот этап, не являющийся собственно интерпретационным, тем не менее, запускает процесс поиска уникальной трактовки музыкального произведения; здесь закладываются исходные предпосылки формирования собственной позиции музыканта относительно содержания избранного сочинения. В процессе чтения текста с листа музыкант уже использует (преимущественно интуитивно) те или иные исполнительские средства для воплощения спонтанно возникающего художественного образа. Данный процесс базируется на креативных свойствах личности, в которые входят, по мысли О. В. Милициной, «1) мотивационно-творческая активность; 2) творческое мышление, воображение, педагогическая интуиция; 3) умение проявить независимость в суждениях, отход от стереотипов, способность к дивергентному мышлению (отступающему от логики, идущему в разных направлениях); 4) умение проявить находчивость и оригинальность» [8, с. 41].

Конечно, чем выше профессиональный уровень музыканта, чем более он художественно одарен, тем полноценнее будет его предварительная интерпретация. Она соотносится с первичным (почти бессознательным) распознаванием элементарных смысловых единиц текста (интонаций, фраз), основанным на ожиданиях культурологического порядка, которые связаны с именем автора, названием и жанром произведения. В целом, это – *этап предварительной интерпретации*, на котором создается эскизный (или рабочий) интерпретаторский образ музыкального произведения. В литературе встречаются свидетельства художественного прочтения с листа музыкальных произведений талантливыми исполнителями на данном этапе. Так, С. Т. Рихтер рассказывает: «Мне как-то с самого начала все бывает ясно. Да и в нотах ведь все основное указано. Конечно, в процессе выучивания все отшлифовывается, дорабатывается, углубляется, становится на свое место. А искать – нет, не помню таких моментов» [3].

Конечно, предварительного этапа интерпретации может и не быть, если идет так

называемый «разбор нот», что происходит в случае, если нотный текст «не читабелен» для музыканта. Такое может быть, когда последний не имеет соответствующего художественно-эстетического, достаточного слушательского и исполнительского опыта, не обладает развитой музыкально-интонационной пронизательностью. Это наблюдается, прежде всего, в школьной практике, а также в случае овладения музыкантом новым языком, художественной образности и даже по нотной графике сочинением.

Описываемый этап художественной интерпретации музыки предполагает огромный спектр возможных трактовок, обеспечиваемых сложившимися у музыканта интерпретационными ориентирами, определяющими постановку собственных исполнительских задач. Таким образом, этапу предварительной интерпретации предшествует *ориентировочный этап*. Он связан с интерпретационным *потенциалом* музыканта, который представляет собой динамичное интегративное свойство личности, являющееся одновременно и предпосылкой конкретной интерпретации, и результатом множества осуществленных ранее интерпретаций. Он определяет направленность, готовность и способность личности к самореализации в трактовке музыкальных произведений. Фактически, это связано со вступлением индивида в процесс художественной коммуникации. По справедливой мысли С. В. Шишкиной, «участники коммуникации должны иметь сформированное личностно-психологическое качество – художественную установку, которая, в свою очередь, входит в мотивационно-потребностный блок психических свойств человека, в целом отражающий его направленность» [9, с. 88].

Следующий этап – *интерпретаторский анализ* текста. В отличие от других видов анализа интерпретаторский анализ представляет собой комплексное исследование стиля, формы, музыкально-языковых средств, а также роли каждого из элементов музыкального текста в отдельности и взаимодействии, направленное на создание собственной концепции художественного содержания произведения. На этом этапе осуществляется детальная работа над текстом, в результате чего интуитивно прочувствованный художествен-

ный смысл становится более конкретным, понятным во всех деталях его графического и звукового воплощения.

Смысл интерпретаторского анализа заключается в поиске собственного понимания художественного замысла композитора на основе максимального погружения в авторский текст, который представляет собой явление определенной культуры. Тем самым музыкант вступает в характеризующую Ю. В. Величко триаду «социокультурного взаимодействия «Личность – социум – культура», где «последняя выступает как носитель объективных общечеловеческих ценностей» [2, с. 13]. Таким образом, этот этап можно назвать *интраинтерпретационным*. Здесь музыкант формулирует определенные вопросы, отображающие те или иные области недостающей информации. Обратим внимание на то, что эти вопросы он задает не тексту, лежащему перед ним, а скрывающемуся за этим текстом автору. Таким образом, межличностный диалог музыканта-интерпретатора и композитора актуализирует художественное мышление, особенность которого «состоит в том, что его процесс идет не от объекта, а от субъекта, идеи, замысла, которые овладевают, с одной стороны, художником, а, с другой, – воспринимающим искусством» [7, с. 151].

Каждый из возникающих вопросов связан с постановкой «поисковой проблемы», решение которой приводит к получению недостающего интерпретационного знания, что и является результатом этого этапа художественно-интерпретационной деятельности музыканта. Следует сказать, что процесс постановки вопроса, в соответствии с теоретической позицией К. А. Абульхановой-Славской, позволяет индивиду прояснить свое отношение к решаемой задаче, осмыслить ее личностную значимость. По словам исследователя, «не “недостача” и не “избыточность” является истоком деятельности, а личностные способы построения отношений с миром, создания пространства для проявления своих отношений и возможностей и их превращение в действительность» [1, с. 233]. Обратим внимание на то, что формулирование вопросов осуществляется в вербальной форме, следовательно, ответ на него воплощается в вербальной же форме суждений и умозаключений.

Полноценное постижение музыки, где тесно соотнесены эмоционально-чувственные впечатления, иррационально-интуитивные прозрения и итоги интеллектуально-познавательной деятельности, актуализирует желание поделиться сделанными художественными открытиями с другими, выразить собственное музыкантское понимание сочинения. Накопленные в результате проведенной работы знания, сформировавшиеся умения и накопленные навыки запускают ответную реакцию индивида как социального субъекта [5, с. 314].

Охарактеризованный мотив обуславливает следующий этап интерпретации – формирование собственной исполнительской речи. Здесь результаты предыдущих этапов синтезируются и создается законченное музыкальное высказывание, обращенное к слушателю и, в силу этого, обладающее всеми факторами речевого воздействия. Этот этап является *экстраинтерпретационным*; его результатом является исполнительская редакция музыкального произведения.

Завершающая фаза художественно-интерпретационной деятельности – непосредственное *воплощение* освоенных и трактованных художественных образов и культурных смыслов музыкального произведения в исполнении. Важным условием реализации этого этапа является наличие аудитории, поскольку музыкальное сочинение, как и любое произведение искусства, изначально предполагает связь творца и аудитории.

Вслед за этим возникает следующий этап – *постинтерпретационный*. На этой стадии возможны изменение концепции, открытие новых значений, образов, что влечет за собой переосмысление найденной трактовки, после чего возможно изменение исполнительской редакции текста музыкального произведения.

Таким образом, художественная интерпретация музыки как процесс охватывает четыре взаимосвязанных стадии – 1) знакомство с музыкальным произведением, предполагающее наличие индивидуально-личностной готовности музыканта к данной деятельности; 2) процесс создания авторской трактовки культурных смыслов, заключенных в произведении музыкального искусства; 3) воплощение исполнительского

замысла и 4) оценку результатов художественной интерпретации и переинтерпретации музыки.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

2. *Величко Ю. В.* Изучение аудиовизуальной культуры личности в музыкальном образовании с позиции социокультурного подхода // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4. – С. 1–13.

3. *Вицинский А. В.* Беседы с пианистами [Электронный ресурс] // URL: <http://www.sviatoslavrichter.ru/articles.php?show=60> (дата обращения: 03.01.13).

4. *Демьянков В. З.* Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 172 с.

5. *Исаев А. В.* Мотивация – способ управления развитием и саморазвитием социального

субъекта // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 312–320.

6. *Левакин Н. Н.* Художественная рецепция как литературоведческое понятие (к вопросу понимания термина) // Известия ПГЛУ им. В. Г. Беллинского. – 2012. – № 27. – С. 308–310.

7. *Лызлова И. А., Сайгушев Н. Я., Савинков Л. А., Уметбаев З. М.* Структура и особенности художественного мышления студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 148–155.

8. *Милицина О. В.* Формирование готовности студентов педвуза к музыкально-просветительской деятельности в дополнительном образовании // Вестник Новгородского государственного университета. – 2007. – № 42. – С. 38–41.

9. *Шишкина С. В.* Коммуникативные процессы в контексте гуманизации современного музыкально-педагогического образования // Человек и образование. – 2012. – № 3 (32). – С. 86–90.

Жанаутов Сапаргали Утепович*Кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник, доцент Алматинского гуманитарно-технического университета, sapagtu@mail.ru, г. Алматы, Республика Казахстан***КОГНИТИВНАЯ КАРТА И МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ КАРЬЕРНОЙ УСПЕШНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ШКОЛ США**

Аннотация. В статье описан процесс получения когнитивно точного разделения факторов влияния семьи, учителей, школы на смысловые фактор-следствия, вычисленные с применением когнитивных карт (КК) и когнитивного моделирования. Проведена формализация плохо формализуемой ситуации, позволившая «добыть» неформальные знания из экономических данных. Уточнены фразы-смыслы 2-х фактор-следствий и влияющих на них 6 дуг в узлах КК, даны обоснования противоположности знаков весов дуг орграфа: 1-ое содержит 60, 43% информации, извлеченных из реальных данных, 2-ое – 23,255% информации, получившие когнитивно точные смыслы. Сформулирован простой эмпирический факт - будущая карьерная успешность школьника формируется под воздействием 2-х независимых факторов.

Ключевые слова: карьерная успешность, когнитивная карта ситуации, принятие решений в плохо определенных ситуациях.

Zhanautov Sapargali Utepovich*Candidate of Physic and mathematical Sciences, senior research associate, Docent of the Department of «Computer technics and the software» at the Almaty humanitarian and technical university, sapagtu@mail.ru, Almaty, Kazakhstan***COGNITIVE MAP AND MODEL SOCIO-ECONOMIC FACTORS CAREER SUCCESS OF SCHOOL STUDENTS MUNICIPAL SCHOOLS OF THE USA**

Abstract. In this article receiving process exact cognitively division of factors of influence of a family, teachers, school on meaning factors consequence, calculated with application of the cognitive maps (CM) and cognitive modeling is described. Formalization of badly formalizable situation, allowed “to get” informal knowledge from economic data is carried out. Phrases meanings the 2 factors consequences and 6 arches influencing them in CM are given, justifications of contrast of signs of scales of arches of the orgraf, directed from variables to the 2nd factor consequences are given: the 1st contains 60. 43% of information taken from real data, the 2nd - 23.255% of information which have received thus cognitively exact understand. The simple empirical fact is formulated - future career success of the school student is formed under the influence of 2 independent factors.

Keywords: career success, cognitive maps of situation, decision-making in badly certain situations.

ВВЕДЕНИЕ

В книге [5, с. 64–65] приведены данные социально-экономических измерений, характеризующих влияние школы, семьи, учителей на оценки, получаемые школьниками. Для нас эти данные [Там же] интересны тем, что их анализ позволил получить новые практически важные выводы.

КОГНИТИВНАЯ КАРТА И КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ ГЛАВНЫХ КОМПОНЕНТ

Построим когнитивную карту и применим когнитивное моделирование к данным о школьниках, родителях, школах в муниципальных школах США, проведем когнитивный анализ. В соответствии с целью когнитивный подход в моделировании ориентирован на то, чтобы активизировать интеллектуальные процессы исследователя (субъекта) и помочь ему зафиксировать

свое представление проблемной ситуации в виде формальной модели. В качестве такой модели обычно используется когнитивная карта ситуации. Методология когнитивного моделирования (предложена Р. Аксельродом) [6] основана на моделировании субъективных представлений экспертов о ситуации и включает: методологию структуризации ситуации, включающую модель представления знаний эксперта в виде ориентированного орграфа (когнитивной карты $[(Z, Y), C]$, где $(Z_{mn}, Y_{mn} = Z_{mn} C_{nn})$ – множество факторов (из n z - и из n y -переменных) ситуации, C_{nn} – множество измерений n^2 причинно-следственных воздействий между факторами ситуации) и n методов анализа педагогической ситуации, выделяющие визуализируемые подмножества факторов. Мы конструируем ККГ из $\ell < n$ ($\ell=2$) фактор-следствий со своими моделями причинно-следственной зависимости в виде функций $y_{ij} = z_{i1} c_{1j} + z_{i2} c_{2j} + \dots + z_{in} c_{nj}$, $i=1, \dots, m$, $j=1, 2$, где по своим критериям некоторые из совокупности измеренных (в числах) воздействий ($c_{j1}, c_{2j}, \dots, c_{nj}$) на j -ый фактор системы обнуляем [4]. Поэтому в КК изображаются только те факторы z_{ik} , которые имеют ненулевые измерения $c_{kj} \neq 0$ воздействий между факторами ситуации. Критерий же вычисления числа ℓ выбирается исследователем из числа практически применяемых: Кайзера-Дикмана, Тэрстоуна, Кателла, Хорна, Джоллиффа [4]. Здесь $\ell=2$, ибо $\lambda_2 = 1.3953 > 1$ по критерию Кайзера-Дикмана. Наш выбор критерия связан с нашей возможностью придать смысл 2 доминирующим по величине дисперсии y -переменным.

Когнитивная интерпретация – совокупность значений (смыслов, поэтому применяем прямую модель главных компонент ПМ ГК[3]). Ниже такому «осмыслению» подвергаются сами элементы – матрицы Λ , C , Y этой теории – (ПМ ГК: $Z \Rightarrow (R, C, \Lambda, Y)$), то есть интерпретируем символы связи объектов, формулы. При анализе этой сложной ситуации используем параметры и переменные обратной задачи симметризации диагональной матрицы Λ собственных векторов из ОМ ГК[3]: $\Lambda \Rightarrow (R, C, Y, Z)$. Из формулировки обратной задачи из ОМ ГК следует, что обратная задача: вычисление оптимальной системы весов (из матрицы C_{nn}), т.е. вычисление совокупности воздействий

($c_{j1}, c_{2j}, \dots, c_{nj}$) на j -ый фактор системы (со своей моделью причинно-следственной зависимости в виде функций $y_{ij} = z_{i1} c_{1j} + z_{i2} c_{2j} + \dots + z_{in} c_{nj}$, $i=1, \dots, m$) зависит от элементов спектра [3].

Математической моделью причинно-следственной зависимости и взаимовлияния факторов в узле с номером j является функция вида $y_{ij} = z_{i1} c_{1j} + z_{i2} c_{2j} + \dots + z_{in} c_{nj}$, $i=1, \dots, m$, которая определяется типом теоретической модели КК (ПМ ГК – метода вычисления матрицы Y_{mn} , состоящей из m значений некоррелированных y -переменных) с ограничениями на веса $c_{1j}^2 + c_{2j}^2 + \dots + c_{nj}^2 = 1$, $c_{11} c_{k1} + \dots + c_{n1} c_{kj} = 0$, $j \neq 1$. Ощутимость влияния z -переменной выражается пороговым значением веса $|c_{kj}| \geq c(j)$, $k \in \{1, \dots, n\}$ для j -го фактор – следствия, $j=1, \dots, \ell$.

КОГНИТИВНАЯ КАРТА И КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФАКТОР-СЛЕДСТВИЙ, ВЛИЯЮЩИХ НА КАРЬЕРНУЮ УСПЕШНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ

Чтобы выяснить о чем «говорят» матрицы C_{62} и Λ_{22} (они являются информацией, вычисленной из данных $Z_{20,6}$) построим КК для 2-х доминирующих фактор-следствий. КК для узла №1 имеет вид (рисунок 1). Она построена на основе анализа элементов спектра Λ_{66} и элементов матрицы C_{66} весов (таблица 1, вычислены с применением ППП из [3]).

В узле №1 для фактор-следствия КК (для y -переменной №1) с наибольшей вариабельностью, равной $\lambda_1 = 3.6258$, пороговое значение $c(1)$ полагаем (субъективно) равным 0.4. Тогда значения c_{k1} по модулю превышают пороговое значение $c(1)=0.48$, соответственно только 4 (из 6) z -переменных с номерами $k=2, 3, 5, 6$ оказывают «ощутимое» влияние на y -переменную №1 (в том числе преимущественно обеспечивают дисперсию $\lambda_1=3.6258$ – наибольшую информативность, пропорциональную дисперсии) посредством весов $c_{21}=+0.4803$, $c_{31}=+0.4982$, $c_{51}=+0.4805$, $c_{61}=+0.4816$.

Из формулы: $y_{i1} = 0.4803 z_{i2} + 0.4982 z_{i3} + 0.4805 z_{i5} + 0.4816 z_{i6} + \varepsilon_1$ или другими словами из линейной комбинации смыслов $y_{i1} \approx 0.48 * (\% \text{ отцов} - \text{белых} + \text{СЭП} + \text{средний образовательный уровень матерей} + \text{средняя}$

школьная оценка за устную речь) внимательно выбирая слова, сформируем фразу, когнитивно точно передающую смысл фактор-следствия №1. В узле №1 КК на фактор-следствие №1 «ощутимо» воздействуют 4 z- переменные, они характеризуют совместное влияние *семьи (родителей) и учителей* на школьника, смысл их нужно передать в фразах. Так на семью и ее статус влияют: процент отцов-белых – измерено весом $c_{21}=+0.4803$, СЭП *семьи* (размер семьи, полнота ее, размер квартиры) – измерено весом $c_{31}=+0.4982$, средний образовательный уровень матерей 6-классников – измерено весом $c_{31}=+0.4982$ и работа учителя *младших классов* (их средняя оценка за устную речь, выставленные за все 6 классов *учителями школы*) измерено весом $c_{61}=+0.4816$. Теперь фактор-следствие №1 интерпретируется фразой «статус родителей», но она заменяется фразой «ощутимое общее влияние родителей, СЭП семьи и учителей на школьника». В более развернутом виде эта фраза выглядит так «общее влияние на школьника, состоящее из 3 частей: влияние родителей, имеющих отцов-белых, матерей (с образованием не больше 8 классов), влияние СЭП семьи (размер семьи, полнота ее, размер квартиры) и влияние учителей (средняя оценка за устную речь, выставленные за все 6 классов)». Этой фразой мы описываем события и факты другими словами, изменили смысл и наше знание о них. Этот фактор №1 содержит $(3.6258/6)*100\% = 0.6043*100\%=60.43\%$ информации, которой мы придали конкретный смысл в новых фразах. Но простая фраза «статус родителей» удобна. Представление узла №1 КК в виде функциональной

модели изображено на рис. 2, где $\varepsilon_1 = z_{11} c_{11} + z_{14} c_{41}$

Рассмотрим узел №2 КК (рисунок 3). Орграфы на рисунке. 1 и 3 принадлежат одной многослойной проблемной области. Дуги (с весами со знаком “минус”) орграфа на рисунке. 3 имеют противоположное направление, чем дуги (с весами со знаком «плюс») орграфа на рисунке 1. Для 2-ой у-переменной с вариабельностью, равной $\lambda_2 = 1.3953$, полагаем субъективно пороговое значение $c(2)$ на веса соответствующим *умеренной* связи и равным по модулю 0.65, ибо при $k=1$ и $k=4$ значения c_{12} и c_{42} по модулю превышают пороговое значение $c(2)=0.65$, следовательно, только 2 z-переменные, характеризуют влияние *школы и учителей* на фактор-следствие – 2-ую у- переменную. Так z- переменная *школа* (с номером $k=1$) оказывает ощутимое влияние посредством веса $c_{12} = -0.6548$ на 2-ый узел КК (на 2-ой фактор-следствие, на 2-ую у-переменную) – «средняя оценка за устную речь в школе 6-классников», выставленную оплачиваемыми школой учителями («в расчете на одного школьника»). Средняя *школьная* оценка за устную речь школьника, выставленная оплаченными *школой учителями* оказывает ощутимое влияние (в направлении, противоположном, чем в узле №1 КК) посредством веса $c_{42} = -0.7014$ на 2-ый узел КК. Графически на КК на рис. 3 направление их влияний противоположно направлению влияний z-переменных из КК на рисунке 1. Для узла КК №2 аналогично вышеизложенному понимается совокупность всех прямых влияний весов c_{kj} , $k=1,4$, удовлетворяющих критерию «ощутимости»: $|c_{kj}| \geq c(2)$. Здесь математической моделью

Таблица 1 – Анализ элементов спектра *А66* и элементов матрицы *С66* весов

VECTOR VL(1:6): WHIT 6 COMPONENTS						
	λ_1	λ_2	не используемые собственные числа			
ROW 1	3.6258	1.3953	0.5702	0.2942	0.0731	0.0415
MATRIX C(N,N) 6 ROWS 6 COLUMNS						
	1	2	3	4	5	6
	c_1	c_2				
ROW1	-0.1790	0.6548	-0.6852	0.2430	0.0153	0.1020
ROW2	-0.4803	-0.2093	-0.2202	-0.3517	0.7021	-0.2457
ROW3	-0.4982	-0.0947	0.0908	0.4384	-0.3481	-0.6490
ROW4	-0.1622	0.7014	0.5510	-0.3854	0.0181	-0.1708
ROW5	-0.4805	-0.1622	-0.1779	-0.5193	-0.5784	0.3271
ROW6	-0.4816	-0.0112	0.3722	0.4548	0.2252	0.6098

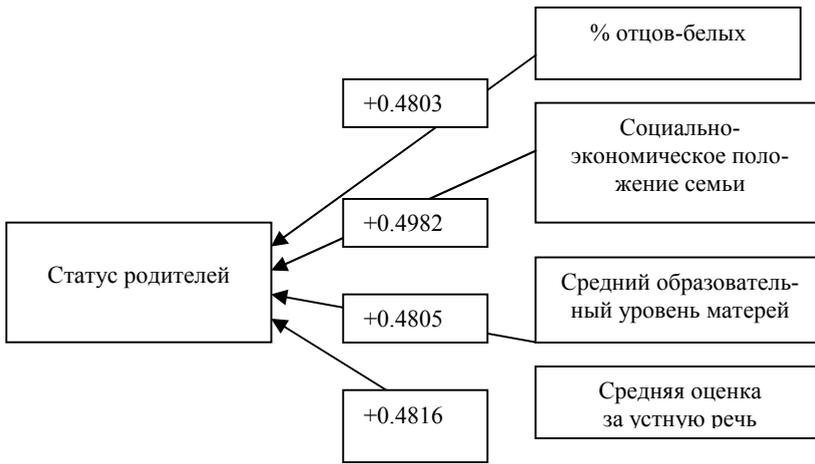


Рисунок 1. – Когнитивная карта узла №1

является функция вида $y_{12} = z_{11} c_{12} + z_{14} c_{42} + \varepsilon_2$, $\varepsilon_2 = z_{12} c_{22} + z_{13} c_{32} + z_{15} c_{52} + z_{16} c_{62}$.

В КК узла №2 причинно-следственная зависимость выражается фразой: «влияние на школьника (со стороны школы и учителей), состоящее из 2 частей: *стимулировзартное оплаты* влияние штатных учителей (оплачиваемых школой) и *профессиональное* влияние учителей, оценивших успеваемость учеников в баллах. Этой фразой мы описываем другие события и факты из той же многослойной проблемной области другими словами.

Представление КК узла № 2 в виде функциональной модели изображено на рис. 4, где значение $\varepsilon_2 = z_{12} c_{22} + z_{13} c_{32} + z_{15} c_{52} + z_{16} c_{62}$ практически мало. В функциональной модели учтена архитектура КК узла №2 и направления дуг орграфа, определенные нами с учетом знаков весов c_{12} и c_{42} , являющихся, в то же время, коэффициентами корреляции между 1-ой и 4-ой z -переменными и 2-ой y -переменной: $1/m)Z^T(Y\Lambda^{-1})=C(1/m) Y^T Y\Lambda^{-1}=C\Lambda\Lambda^{-1}=C$. Отсюда следует, что в данном случае ККМ и ПМ ГК выявляют причину и следствие. Применима когнитивная интерпретация КК с математической моделью причинно-следственной зависимости и взаимовлияния факторов в узле КК с номером j с функцией вида $y_{ij} = z_{i1}c_{1j} + z_{i2}c_{2j} + \dots + z_{im}c_{mj}$, $i=1, \dots, m$, которая определяется ПМ ГК. Из формулы вида $y_{12} = -0.6548z_{11} - 0.7014z_{14} + \varepsilon_2$ или другими словами из линейной комбинации смыслов $y_{12} \approx -0.6548 * (\text{оплата школьного}$

персонала в расчете на одного школьника) – 0.7014 *(средняя *школьная* оценка за устную речь) мы, используя КК узла №2, сформулируем по новому содержательный смысл фактор-следствия y_{12} . В этом узле №2 КК на фактор-следствие y_{12} «ощутимо» воздействуют 2 z -переменные, характеризующие влияние *школы* (через зарплату учителям) и *учителей* (через школьные оценки). Так оплата *школой* школьного персонала (включая учителей) в расчете на одного школьника изменена величиной веса $c_{31} = -0.6548$, а влияние

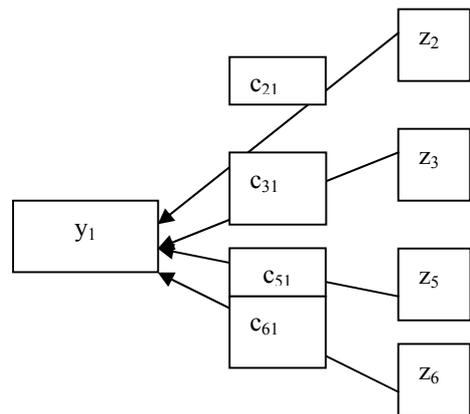


Рисунок 2 – Представление узла №1 КК в виде функциональной модели

$$y_{ij} = z_{i2} c_{21} + z_{i3} c_{31} + z_{i5} c_{51} + z_{i6} c_{61} + \varepsilon_1$$

с ограничениями на веса

$$c_{21}^2 + c_{31}^2 + c_{51}^2 + c_{61}^2 \leq 1, c_{14} c_{1k} + \dots + c_{64} c_{6k} = 0, k=1,4, k \neq 2,3,5,6$$

$$c_{11} c_{1k} + \dots + c_{61} c_{6k} = 0, k=1,4, k \neq 2,3,5,6$$

учителей (средняя оценка за устную речь по оценкам, выставленным штатными учителями школы (за все 6 классов) измерено весом $c_{61} = -0.7014$. Следовательно, на школьника с одной стороны влияют семья (дуга 1-ого узла КК), с противоположной стороны – школа (дуга 2-ого узла КК).

Точное смысловое значение фактора-следствия №2 передается фразой «влияние на школьника (с другой точки зрения – *школьной*) состоит из 2 частей: *стимулированное оплатой школой влияние штатных учителей и влияние учителей- профессионалов*, оценивших успеваемость учеников в баллах (баллы присутствуют при вычислении средней *школьной* оценки за устную речь)». Этот фактор содержит $(1.3953/6) \cdot 100\% = 0.23255 \cdot 100\% = 23.255\%$ информации, получившей конкретный смысл. В итоге $60.43\% + 23.255\% = 83.485\%$ информации превращены в конкретные «цифровые» знания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наша задача состояла в том, чтобы показать возможности применения идей когнитивной графики при построении и верификации когнитивных карт в факторном анализе. Объем выборки мал, но приемлем для модели главных компонент, что отражено во

многих публикациях, книгах по факторному и компонентному анализу [4]. Выбранные нами пороговые значения для компонент собственных векторов ($c(1)=0.48, c(2)=0.65$) пригодны для данной выборки и, являясь коэффициентами парной корреляции между z-переменной и у- переменной ($(1/m) Z^T (Y\Lambda^{-1})= C$), что соответствует умеренной степени линейной связи. В других данных могут встретиться и иные степени связи. Мы обращаем внимание на полезность применения аппарата ККМ при формулировке содержательных выводов при интерпретации цифровых результатов применения модели главных компонент в плохо формализуемой науке – экономике. Мы не утверждаем, что нами получен экономический закон, но нами получен из цифровых данных простой эмпирический факт, «уложенный» в три фразы. Будущая карьерная успешность школьника формируется под воздействием ощутимых (превышающих пороговые значения) влияний семьи, учителей, школы. Общее влияние на школьника (с одной стороны), состоит из 3 частей: влияние *родителей*, имеющих отцов-белых, матерей (с образованием не больше 8 классов), влияние СЭП *семьи* (размер семьи, полнота ее, раз-

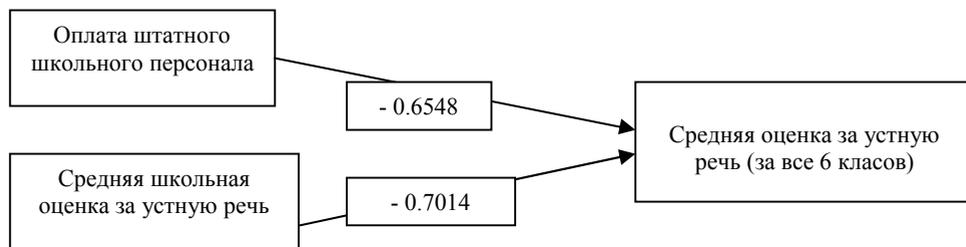


Рисунок 3 – Когнитивная карта узла №2

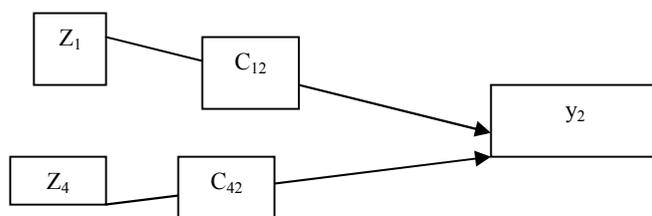


Рисунок 4 – Представление узла №2 КК в виде функциональной модели

$$y_{i2} = z_{i1} c_{12} + z_{i4} c_{42} + \varepsilon_2, \text{ с ограничениями на веса } c_{12}^2 + c_{42}^2 \leq 1. c_{12} c_{1k} + \dots + c_{62} c_{6k} = 0, k=1,3,4,5,6, k \neq 2.$$

мер квартиры) и влияние *учителей* (средняя оценка за устную речь, выставленные за все 6 классов). С другой стороны (со стороны *школы*) общее влияние на школьника состоит из 2 частей: *стимулированное зарплатой* влияние штатных учителей (оплачиваемых школой) и *профессиональное* влияние учителей, оценивших успеваемость школьника по предметам в баллах (они присутствуют при вычислении средней *школьной* оценки за устную речь).

Библиографический список

1. *Абрамова Н. А., Воронина Т. А., Порцев Р. Ю.* О методах поддержки построения и верификации когнитивных карт с применением идей когнитивной графики. Управление больши-

ми системами. Спец. вып.30.1 «Сетевые модели в управлении». – М.:ИПУ РАН, 2010. – С.411–430.

2. *Жанатауов С. У.* Компьютерное моделирование факторов, определяющих карьерную успешность учащихся. Молодежь и образование – 2010: факторы и стратегии карьерной успешности. – Астрахань: 2011. – С. 16–20.

3. *Жанатауов С. У.* Обратная модель главных компонент. – Алматы: Казстатинформ, 2013. – 201 с.

4. *Иберла К.* Факторный анализ. – М: Статистика, 1980. – 398с.

5. *Мостеллер Ф., Тьюки Дж.* Анализ данных и регрессия: в 2-х выпусках, вып. 2. – М.: Финансы и статистика, 1982. – 239 с.

6. *Axelrod R.* The Structure of Decision:Cognitive Maps of Political Elites-Princeton.Univ.Press, 1976.

Рублева Татьяна Юрьевна

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии и педагогики с курсом медицинской психологии, психотерапии и педагогики ПО ГБОУ ВПО КрасГМУ им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России, psixolog@krasgma.ru, Красноярск

Гордиец Анастасия Викторовна

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры поликлинической педиатрии и пропедевтики детских болезней с курсом ПО ГБОУ ВПО КрасГМУ им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России, gordiezav@ya.ru, Красноярск

Галактионова Марина Юрьевна

Доктор медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой поликлинической педиатрии и пропедевтики детских болезней с курсом ПО ГБОУ ВПО КрасГМУ им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России, myugal@mail.ru, Красноярск

**УРОВЕНЬ НАРКОТИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ
(ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЯ)**

Аннотация. Анонимно опрошены 1800 учащихся средних общеобразовательных школ на территории муниципальных образований Красноярского края с наиболее сложной наркообстановкой (гг. Ачинск, Канск, Красноярск, Минусинск, Норильск). Анкета разработана отделом межведомственного взаимодействия в сфере профилактики УФСКН России по Красноярскому краю, включает 45 вопросов. Выявлены уровень информированности респондентов об основных видах наркотических и психоактивных веществ, досуговая деятельность молодежи, мероприятия по сохранению здоровья, опыт употребления наркотических веществ, а так же заблуждения молодежи о тяжелых последствиях употребления наркотиков и предлагаемые меры борьбы с наркоманией.

Ключевые слова: школьники, наркомания, социологический опрос.

Rubleva Tatyana Urevna

Candidate of medical sciences, assistant professor of the department of psychology and pedagogy of Krasnoyarsk State Medical University, psixolog@krasgma.ru, Krasnoyarsk

Gordiets Anastasija Viktorovna

Candidate of medical sciences, assistant professor of the department of clinical pediatrics and propaedeutic of children's diseases of Krasnoyarsk State Medical University, gordiezav@ya.ru, Krasnoyarsk

Galaktionova Marina Uryevna

Doctor of medical science, head of the department of clinical pediatrics and propaedeutic of children's diseases of Krasnoyarsk State Medical University, myugal@mail.ru, Krasnoyarsk

**RESULTS OF THE SOCIOLOGICAL SURVEY ON ASSESSING
THE LEVEL OF NARCOTIZATION AMONG THE SECONDARY
SCHOOLS STUDENTS OF THE KRASNOYARSK REGION**

Abstract. 1800 students of secondary schools in the municipalities of Krasnoyarsk region with the most complex drug situation (in the cities of Achinsk, Kansk, Krasnoyarsk, Minusinsk, Norilsk) have been anonymously surveyed. The questionnaire is developed by the department of interagency cooperation in the field of prevention in Administration of the Federal Service on Drug Control in Russia in Krasnoyarsk region and includes 45 questions. The level of awareness of the respondents about the main types of narcotic and psychoactive substances, leisure activities of young people, activities to preserve health, the experience of drug use, as well as misconceptions of young people

about the dire consequences of drug use and the proposed measures of struggle against drug addiction have been identified.

Keywords: school children, drug addiction, sociological survey.

Злоупотребление психоактивными веществами – лишь часть крайне острой проблемы здоровья и социального благополучия подрастающего поколения. Согласно общероссийским статистическим данным рост массового приобщения молодежи к потреблению психоактивных веществ произошел в 1997–2001 годы, когда в жизнь вступило новое «рыночное» поколение, не обремененное ценностным «барьером» прошлого и обладающее более индивидуализированным сознанием, чем их родители. За этот период средний возраст начала потребления наркотических средств снизился на 3,5 года. С 2001 года данный показатель составляет – 14 лет [1; 4; 5; 9].

Подростковый период – один из сложных периодов жизни индивида. Все подростки без исключения проходят трудный период становления, при этом трудности формирования поведенческих навыков и взаимоотношений характерны и для формально здоровых подростков в силу естественных для них морфофункциональных изменений организма [5]. Семья является основным социальным институтом социализации личности на ранней стадии её становления. Однако в переходный период общества многие семьи сталкиваются с материальными и социальными трудностями, что негативно сказывается на формировании благоприятной среды для воспитания подрастающего поколения [2; 3; 6; 7; 8; 11; 12].

Склонность к употреблению алкоголя, к курению и наркотизации в настоящее время все чаще индуцируется микро и макро-окружением, а так же средствами массовой информации и рекламой. Все это существует в виде алгоритма поведения, который может реализовываться при определенных обстоятельствах. Наибольшую роль в формировании мотивов начального употребления психоактивных веществ (ПАВ) подростками являются следующие моменты:

1. Мотив общности – стремление быть вместе с себе подобными, вести себя так, как поступают другие.

2. Подражание более старшим, более сильным, уважаемым и известным, лидерам.

3. Ориентировочно-исследовательский мотив: узнать «что это», любознательность, любопытство, желание попробовать все самому.

4. Потребность общения, поддержка контактов и отношений, желание быть принятым, стремление соответствовать ожиданиям других.

Из всего этого видно, насколько важно знать особенности подросткового возраста, чтобы предупредить изменения их поведения, в т.ч. употребление ПАВ [2; 9; 10; 11]. В соответствии с пунктом 8 Протокола заседания антинаркотической комиссии Красноярского края от 24.06.2009 года №2 силами УФСКН России по Красноярскому краю, Управлений образования, преподавательского состава общеобразовательных школ, ФБУ УФСКН России по Красноярскому краю, Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, с целью дополнительного изучения уровня наркотизации в подростковой среде на территории муниципальных образований с наиболее сложной наркообстановкой (гг. Ачинск, Канск, Красноярск, Минусинск, Норильск), проведено анкетирование среди учащихся средних общеобразовательных школ с последующим обобщением и анализом результатов [1; 9; 10].

Материалы и методы

В ходе исследования использовалась анкета-опросник для учащихся общеобразовательных школ, направленная отделом МВП и ОС УСФО 1 Департамента ФСКН России. Анкета включала 45 вопросов, отражающих отношение в семьях к здоровью подростков, к успеваемости в школе, организации досуга, занятиям физической культурой. Кроме того, выявлялись возраст первых проб, мотивы употребления наркотических и психотропных веществ, степень информированности о местах их приобретения и т.д.

Анкетный опрос проведен сотрудниками отдела МВП УФСКН России по Красноярскому краю. Анкетирование носило анонимный характер. Всего опрошено 1800 учащихся. В окончательной базе данных оставлена 1271 анкета, из которых 635

принадлежали мальчикам, 636 – девочкам. В обследовании участвовали подростки, учащиеся 10–11 классов средних общеобразовательных школ, проживающие в Ленинском, Железнодорожном, Октябрьском районах г. Красноярска и городов Ачинска, Канска, Минусинска, Норильска.

По половому признаку 38,2% респондентов составили юноши, 60,5% – девушки, 1,3% не дали ответа на вопрос. Возраст опрошенных на момент обследования находился в диапазоне от 15 до 19 лет. Средний возраст составил 16 лет. Для статистической обработки с помощью Microsoft Access была создана компьютерная база данных.

Результаты и обсуждения

Доминирующие виды досуговой деятельности учащихся школ: встречи с друзьями, занятия в спортивной школе, чтение. Структура досуга школьников представлена в таблице 1.

Большинство респондентов были удовлетворены своими отношениями с родителями, однако 28,8% отметили, что недовольны отношениями с родителями (каждая шестая девочка недовольна отношениями с матерью и каждая шестая отношениями с отцом). Среди мальчиков только один из десяти был недоволен отношениями с матерью и один из семи – отношениями с отцом. Чёткие правила и нормы поведения дома, а именно, «что можно делать и чего нельзя», устанавливали «всегда» и «часто» 29,3% родителей; правила поведения вне дома регламентировали 25,5% родителей. В большинстве семей опрошенных учащихся устанавливались доверительные отношения.

Родители знали, где и с кем бывали их дети в вечернее время «всегда» – 42,6%, «часто» 24,5%. В то же время 16,6% опрошенных «редко» или «никогда» не сообщали своим родителям, с кем они проводят время вечером (20,8% мальчиков, 12,4% девочек), и где они находятся в этот период 18,8% (25,2% мальчиков, 12,4% девочек). Результаты опроса показали, что подростки могли легко получить эмоциональную поддержку от матери или отца, причём 53,0% опрошенных получали её «почти всегда», 20,0% – «часто». «Редко» или «почти никогда» не получали такую поддержку лишь 14,2% учащихся.

Здоровье как главную ценность своей жизни назвали 83,6% респондента, однако следуют здоровому образу жизни 39,7% опрошенных. Информацию о здоровом образе жизни подростки получали из различных источников (Рисунок 1).

В учебных заведениях проводятся мероприятия по обучению здоровью и созданию условий для здорового образа жизни (Таблица 2), однако активно участвуют в этом по собственному желанию лишь 21,6% опрошенных.

Уровень потребления наркотиков и отношение населения к ним – один из важных показателей здоровья общества. Непременное условие проявления интереса к любому объекту – информация о нём.

Уровень потребления наркотиков и отношение населения к ним – один из важных показателей здоровья общества. Непременное условие проявления интереса к любому объекту – информация о нём.

Таблица 1 – Структура досуга

Наименование досуга	%
Гулять с друзьями	62,8
Занимаюсь в спортивной школе	35,3
Читаю книги, газеты, журналы	29,1
Играю на компьютере дома	28,8
«Гусуюсь» в клубе, на дискотеке	26,5
Смотрю телевизор	21,5
Хожу на концерты, в театр, кино	19,2
Занимаюсь хозяйством и делами по дому	17,7
Занимаюсь в музыкальной школе	5,7
Занимаюсь в художественной школе	4,7
Играю на компьютере в интернет – кафе	4,6
Провожу время в одиночестве	1,5
Занимаюсь добровольной общественной	1,3

Примечание: сумма превышает 100%, т.к. респонденты выбирали несколько вариантов ответов.

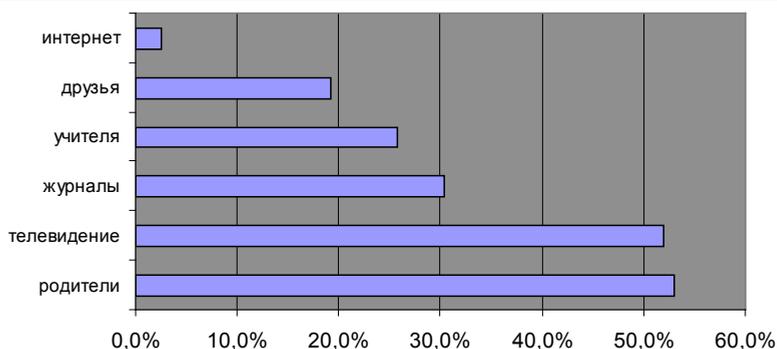


Рисунок 1 – Источники получения информации о здоровом образе жизни

Таблица 2 – Мероприятия, проводимые в учебных заведениях по обучению здоровому образу жизни

Мероприятия	%
Просвещение на классных часах	31,4
Обучение через разные предметы	28,5
Информация в стенгазетах и на плакатах	21,8
В форме лекций и бесед. Как правило, это монолог лектора	21,1
Проведение разных конкурсов, викторин, КВНов и т.д.	8,1
В школе я получаю противоречивую информацию о здоровье из разных источников	7,2
Иное	6,0
В форме занятий, в которых я принимаю активное участие и могу выражать своё мнение	5,4
Обучение в отдельном курсе	4,2

Примечание: сумма превышает 100%, т.к. респонденты выбрали несколько вариантов ответов.

Широкое информирование молодёжи о наркотических средствах происходит преимущественно через межличностную коммуникацию, в местах её скопления, называемых «тусовками». Достаточно указать тот факт, что в ходе мониторинга подростки и молодёжь, в том числе используя сленги, назвали более 30 наименований, которыми обозначаются известные им наркотические средства. Прежде всего, это различные препараты конопли и опийной группы. Многие знакомы даже с галлюциногенами и психостимуляторами. Абсолютное большинство обследованных учащихся школ (85,4%) информированы об основных видах наркотических средств и ПАВ. Данные опроса учащихся школ о тех или иных наркотических средствах и ПАВ имеют следующую структуру.

Информированы о: препаратах каннабиса (конопли): 47,0% – гашише; 20,5% – марихуане; препаратах опийной группы: 47,5% – героине; кокаине – 41,6%. Источниками таких сведений респонденты указывали:

средства массовой информации, телевидение, старших товарищей (Рисунок 2).

Около 3% респондентов отметили в анкетах, что «знают обо всех (или почти обо всех)». Вместе с тем, эти знания характеризовались неполнотой и односторонним характером (в основном были информированы об эйфоризирующем эффекте наркотиков). На вопрос: «Где чаще всего, по Вашему мнению, можно приобрести наркотик?» – 39,2% респондентов затруднились ответить, 33,0% считают, что у друзей, знакомых. Степень информированности о местах приобретения наркотиков отражена в таблицах 3, 4.

Информированность молодёжи о наркотических средствах – одна из предпосылок приобщения к их потреблению. Для измерения реальных масштабов приобщения использован показатель частоты потребления молодёжью наркотических средств. Этот показатель включает первую пробу, которая в итоге может оказаться единственной, но может иметь и продолжение (Таблица 5).

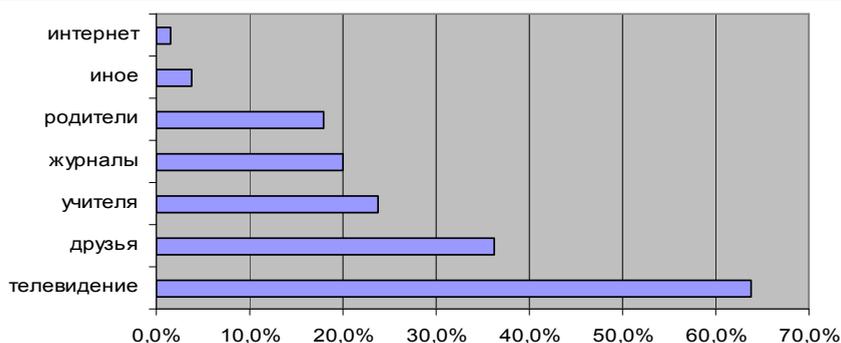


Рисунок 2 – Источники получения информации о наркотиках

Таблица 3 – Степень информированности о местах приобретения наркотиков

Место приобретения наркотика	%
Затрудняюсь ответить	39,2
У друзей, знакомых	33,0
У продавца	9,8
В аптеке	8,3
Изготовить самостоятельно	7,5
У медицинских работников	1,8

Примечание: сумма превышает 100%, т.к. респонденты выбрали несколько вариантов ответов.

Таблица 4 – Можно ли в Вашем учебном заведении приобрести наркотик?

	%
Можно	12,4
Нельзя	30,0
Затрудняюсь ответить	43,0
Не дали ответ	14,6
Всего	100

Таблица 5 – Опыт употребления наркотических веществ

Потребление наркотических средств	%
Не было	60,8
Не дали ответа	21,1
Мне предлагали, но я отказался (лась)	14,5
Я пробовал (а)	3,6
Итого	100,0

Таким образом, опрос показал, что 3,6% от общего числа опрошенных имеют опыт употребления наркотических веществ. подростки пробовали или потребляют, прежде всего, препараты конопли и опийной группы.

В проведенном исследовании предлагалось высказать своё мнение по следующим

вопросам: «Через какое время может возникнуть наркотическая зависимость?» (Таблица 6), «Сколько в среднем может прожить человек, регулярно употребляющий наркотики?» (Таблица 7), «Правильно ли делить наркотики на лёгкие и сильные?» (Таблица 8).

Следует отметить, что 8,7% респондентов, выбравших вариант иное, расшифровали «смотря какой наркотик употреблять».

Таблица 6 – Возникновение наркотической зависимости от продолжительности употребления наркотика

Продолжительность употребления	%
Достаточно попробовать 1-2 раза	52,8
Не дали ответа	16,4
Через 2-3 месяца регулярного употребления	13,3
Если употреблять редко, то вообще не возникает	8,8
Иное	8,7
Итого	100,0

Таблица 7 – Продолжительность жизни при регулярном употреблении наркотиков

Продолжительность жизни	%
До 15 лет	32,5
Не дали ответа	32,5
До 5 лет	29,6
Более 15 лет	20,3
Итого	100,0

Обращает на себя внимание, что 53,7% респондентов считают, что есть наркотики, не приносящие вреда либо подразделяют их на более опасные и менее опасные. Данные опроса свидетельствуют о серьёзных за-

блуждениях опрошенных, о незнании ими всех тяжёлых последствий употребления наркотиков, что не способствует формированию у них устойчивости к наркогенному давлению среды и представления о наркотизации как саморазрушающем поведении.

Таблица 8 – Деление наркотических веществ на лёгкие и сильные

Легкие и сильные наркотики	%
Можно сказать, что есть наркотики более опасные и менее опасные	42,0
Нет, все наркотики опасны в равной степени	39,0
Да, существуют наркотические вещества, не приносящие вреда	11,7
Не дали ответа	3,7
Иное	3,6
Итого	100,0

Вопрос анкеты: «Что Вы предпримите, если близкий Вам человек начнёт употреблять наркотики?» диагностировал позицию молодёжи по отношению к близким, употребляющим наркотики (Рисунок 3).

С нашей точки зрения, выявленная си-

туация характеризуется высоким уровнем терпимости к проблеме и не достаточной информированностью о губительных последствиях употребления наркотических веществ. Только 37,4% опрошенных выбрали достаточно активную позицию – обратиться к специалисту. В анкете необходимо было назвать мотивы, по которым молодые люди (знакомые или друзья) употребляют наркотические вещества. Из предложенных в анкете ответов, не смотря на ограничение, респонденты выбирали несколько вариантов. Большее количество опрошенных назвали главными причинами, по которым молодые люди употребляют наркотики – желание испытать новые ощущения и для того чтобы снять напряжение, расслабиться (Таблица 9).

В ходе анкетирования респондентам необходимо было высказать своё мнение по вопросу «употребление наркотиков – это признак...» (Рисунок 4).

Наиболее эффективными мерами в борьбе с наркоманией названо принудительное лечение наркоманов и ужесточение ответственности за участие в незаконном обороте наркотиков (Таблица 10).

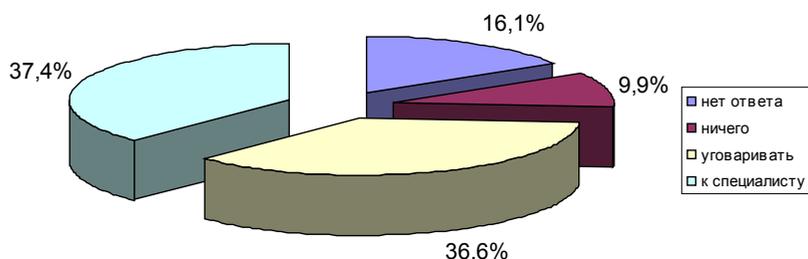


Рисунок 3 – Позиция по отношению к близкому, употребляющему наркотики

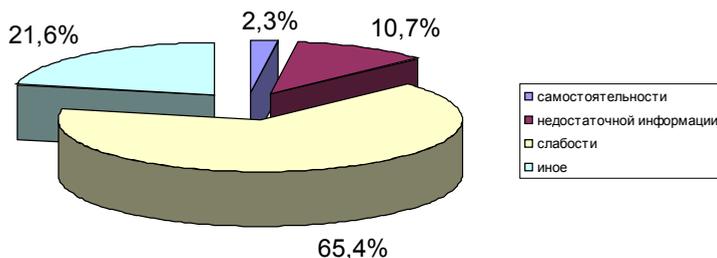


Рисунок 4 – Мнение по вопросу «употребление наркотиков – это признак...».

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

Таблица 9 – Мотивы употребления наркотиков

Мотив	%
Захотелось испытать новые ощущения	28,0
Затрудняюсь ответить	20,0
Для того чтобы снять напряжение, расслабиться	18,0
За компанию	14,6
Просто так, без причины, нечем заняться	13,3
Иное	6,5
Захотелось сделать что-нибудь запретное	5,0
Это престижно, модно	2,3
Для того чтобы повысить свою активность	2,0

Примечание: сумма превышает 100%, т.к. респонденты выбрали несколько вариантов ответов.

Таблица 10 – Необходимые меры для решения проблем наркомании

Меры	%
Принудительное лечение наркоманов	45,5
Ужесточение ответственности за участие в незаконном обороте наркотиков	28,3
Повысить доступность помощи психологов, психотерапевтов	20,3
Повышение внимания со стороны родителей	20,3
Обучение поведению в ситуации конфликта, стресса	18,4
Рейды милиции по клубам, интернет кафе, дискотекам	18,0
Встречи с наркологами и юристами	17,0
Повысить доступность дополнительного образования по интересам	16,9
Обучение и помощь в адаптации к сложным социально-экономическим условиям	15,8
Легализация торговли лёгкими наркотиками	15,8
Помощь в определении жизненных ценностей и смыслов	15,5
Общегородские массовые мероприятия против употребления наркотиков	14,1
Затрудняюсь ответить	8,6
Развитие навыков общения со сверстниками, педагогами, родителями	8,5
Иное	2,4

Выводы

1. Абсолютное большинство обследованных учащихся школ информированы об ос-

новных видах наркотических средств и ПАВ. Вместе с тем, эти знания характеризовались неполнотой и односторонним характером (в основном были информированы об эйфорирующем эффекте наркотиков).

2. Здоровье как главную ценность своей жизни назвали 83,6% респондента, однако следуют здоровому образу жизни 39,7% опрошенных.

3. В учебных заведениях проводятся мероприятия по обучению здоровью и созданию условий для здорового образа жизни, однако активно участвуют в этом по собственному желанию лишь 21,6% опрошенных.

4. Опыт употребления наркотических средств имели 3,6% респондентов, мальчики пробовали наркотики в 1,7 раза чаще, чем девочки. Подростки пробовали или употребляют, прежде всего, препараты конопли и опийной группы (88% от общего числа ПАВ). Как свидетельствуют результаты нашего исследования, пик первых проб среди подростков Красноярского края приходился на возраст 14 лет, независимо от пола, что соответствует общероссийскому показателю. Каждый третий респондент (34,5%) был свидетелем употребления наркотиков, и каждому третьему когда-либо предлагали попробовать наркотики.

5. К первой пробе наркотических средств все они были «простимулированы» друзьями, знакомыми и даже родственниками (45,4% впервые употребили наркотики в компании друзей, 23,3% – предложил друг или подруга старше по возрасту, 9,8% купили у друга, 4,9% дал старший брат или сестра).

6. Одной из главных причин, по которой подростки впервые употребляли наркотики является желание испытать новые ощущения (43,3%), причём среди мальчиков (25,5%) данный мотив гораздо выше, чем среди девочек (17,8%). Полученные нами результаты подтверждают тот факт, что мотивация пробы наркотиков часто инициируется влиянием ближайших друзей. Следует отметить, что у 22,2% есть друзья, которые употребляют наркотические вещества. На основании этой информации можно предположить, что вероятность приобщения к употреблению ПАВ имеет каждый пятый учащийся.

7. Обращает на себя внимание, что 53,7% респондентов считают, что есть наркотики,

не приносящие вреда либо подразделяют их на более опасные и менее опасные, что свидетельствует о серьезных заблуждениях опрошенных, о незнании ими всех тяжёлых последствий употребления наркотиков, что не способствует формированию у них устойчивости к наркогенному давлению среды и представления о наркотизации как саморазрушающем поведении. Следует отметить, что каждый шестой подросток считает, что при необходимости достаточно легко сможет достать наркотики.

8. В результате опроса установлено, что каждый третий респондент когда-либо находились в автомобиле, которым управлял водитель в состоянии либо алкогольного, либо наркотического опьянения, причем мальчики гораздо чаще, чем девочки (каждый второй мальчик и каждая третья девочка). Выявленная ситуация характеризуется высоким уровнем терпимости к проблеме и не достаточной информированностью как о губительных последствиях употребления наркотических средств, так и последствий езды в автомобиле, которым управляет водитель в состоянии опьянения.

9. Опрос показал, что досуг подростков достаточно разнообразен, однако у большинства ограничен использованием Интернетом для развлечения и игрой в компьютерные игры. Только 25,7% школьников уделяли время другим своим увлечениям, таким как, чтение, игра на музыкальных инструментах, пение, рисование, литературное творчество и др. На отдельные виды домашних обязанностей мальчики и девочки тратили различное время, что особенно заметно в таких видах обязанностей, как мытьё посуды; уборка по дому; приготовление пищи, стирка.

10. Наиболее эффективными мерами в борьбе с наркоманией названо принудительное лечение наркоманов и ужесточение ответственности за участие в незаконном обороте наркотиков.

Таким образом, анализ результатов изучения уровня наркотизации в подростковой среде на территории Красноярского края свидетельствует о том, что проблема

распространения и употребления наркотических средств, психотропных веществ является актуальной. Меры, направленные на профилактику, пока не привели к коренному улучшению ситуации в сфере наркотизации подростков и молодежи.

Библиографический список

1. *Кутумова О. Ю.* Выявление потребителей психоактивных веществ среди учащихся учебных заведений: методическое пособие для школьных врачей и школьных инспекторов по делам несовершеннолетних. – Красноярск, тип. РУ ФСКН РФ по КК, 2007. – 14 с.
2. *Кучма В. Р.* Международный опыт профилактики болезней и укрепления здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях // Российский педиатрический журнал. – 2009. – №2. – С. 44–48.
3. *Макеев Н. И.* Особенности отношения подростков 15-17 лет к собственному здоровью // Российский педиатрический журнал. – 2009. – №5. – С. 45–48.
4. *Митрофанова О. Е.* Наркологическая заболеваемость детей в Московской области // Российский педиатрический журнал. – 2008. – №6. – С. 26–30.
5. *Пятницкая И. Н.* Подростковая наркология. – М.: Медицина, 2002. – 256 с.
6. *Рожавский Л. А.* О заболеваемости детей Ленинградской области // Российский педиатрический журнал. – 2007. – №7. – С. 42–44.
7. *Романова Т. А.* Состояние здоровья детей Белгородской области // Российский педиатрический журнал. – 2007. – №7. – С. 40–42.
8. *Садыков М. М.* Основные тенденции состояния здоровья детского населения Казани / М.М. Садыков // Российский педиатрический журнал. – 2007. – №7. – С. 44–48.
9. Сборник нормативных документов, регулирующих антинаркотическую деятельность. – Красноярск, тип. У ФСКН РФ по КК, 2010. – 83 с.
10. *Юрьев В. К.* Анкетирование как метод оценки состояния здоровья детей // Российский педиатрический журнал. – 2008. – №1. – С. 57–60.
11. *Яковлева Т. В.* Законодательное обеспечение охраны здоровья детей в Российской Федерации // Российский педиатрический журнал. – 2010. – №2. – С. 4–7.
12. *Ярусова О. А.* Состояние здоровья детей Красноярского края в 2009 году: информационное. – Красноярск, ККМИАЦ. – 2010. – 27 с.

*Михайлов Игорь Анатольевич**Аспирант кафедры психологии и педагогики НГТУ, postatbor@ngs.ru, Новосибирск***ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ
КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПАРАДОКС**

Аннотация: Поставлена проблема понятийного содержания психологического механизма. Разобраны семантическое поле и определения понятия «механизм». Поставлен вопрос о месте и роли «механизма» в научно-методологическом осмыслении природных, социальных, психологических феноменов; показана необходимость уточнения определения психологического механизма. Сформулирован культурно-исторический и методологический парадокс «механизма». Прослежены два различных этимологических корня понятия «механизм». Благодаря тому, что «природа» механизма берет начало из двух противоречивых источников, его объяснительная сила не ограничивается какой-то одной предметной областью, а распространяется на разнообразные объекты научного познания, в том числе и на область методологии науки. В статье показано, как психологический механизм обуславливает постоянное обращение психологической мысли к природе связи элементов психологического опыта.

Ключевые слова: механизм, психологический механизм, формально-логический подход, содержательно-генетический подход.

*Mikhaylov Igor Anatolyevich**Postgraduate student of the department of psychology and pedagogy of Novosibirsk state technical university, postatbor@ngs.ru, Novosibirsk.***PSYCHOLOGICAL MECHANISM AS METHODOLOGICAL PARADOX**

Abstract: The problem of the conceptual maintenance of the psychological mechanism is delivered. Are disassembled a semantic field and concept “mechanism” determination. It is raised the question about a place and a “mechanism” role in scientific and methodological judgment of natural, social, psychological phenomena; need of specification of determination of the psychological mechanism is shown. Methodological paradoxe of “mechanism” are formulated. Two various etymological roots of the concept “mechanism” are tracked. Thanks to that “nature” of the mechanism originates from two inconsistent sources, its explanatory force isn’t limited to any one subject domain, and extends on various objects of scientific knowledge, including on area of methodology of science. In article it is shown how the psychological mechanism causes the constant appeal of psychological thought to the nature of communication of elements of psychological experience.

Keywords: mechanism, psychological mechanism, the formal-logical approach, content-genetic approach.

Психологический механизм как термин из арсенала психологического анализа и синтеза все чаще привлекает внимание исследователей своей содержательно-понятийной стороной. А. Г. Асмолов, например, говорит о том, насколько хорошо проработаны в культурно-исторической теории психической деятельности механизмы интериоризации, настолько «механизмы экстериоризации» весьма слабо освещены в различных подходах к изучению человека: «Процесс развития личности как субъекта деятельности, изучение ее социализации предполагают

исследование механизмов овладения собственным поведением, превращение психики личности в особый «орган», орудие преобразования человеческого мира» [1, с. 145].

По нашему мнению, исследования в данном направлении, равно как и в других, связанных с более глубоким постижением сущности психологических феноменов, которые опосредует психологический механизм, замедляются еще и потому, что сам психологический механизм пока не вполне стал предметом психологического исследования. Освобождаясь в научно-методологическом

сознании от «функциональной фиксированности» (К. Дункер), понятие психологического механизма с особой настойчивостью предьявляет сегодня исследователю свой «характер требования» (К. Левин), побуждая к более глубокому раскрытию сути стоящих за ним содержаний.

Термин «механизм» в истории культуры и науки, с одной стороны, стал общепринятым, с другой – расхожим понятием. Нет такой области знаний, где на определенном этапе предметного анализа или обобщения не появилось указание на механизм как на способ упорядочивания определенной связанной суммы информации или материи. При этом не ставится под сомнение правомерность такого широкого использования термина. Наоборот, почти всегда подчеркивается имманентная значимость «механизма», его непрерываемая объяснительная сила.

В «Истории развития высших психических функций», разбирая вопросы генезиса произвольного внимания, Л. С. Выготский пишет: «Только с установления механизма, в котором мы склонны видеть овладение поведения через знаки, мы можем понять, как от внешних воздействий ребенок переходит к внутреннему произвольному вниманию» [3, с. 213]. Почему «механизм», а не «алгоритм», не «метод»? Эти понятия определены на более высоком логическом уровне, чем «последовательность», «порядок», поэтому последние мы даже не подвергаем испытанию контекстуальным значением в тексте. Но «алгоритм» как хорошо разработанное и имеющее насыщенную культурную историю понятие, как, впрочем, и метод, могли бы, казалось, встать на место механизма, даже в этом утверждении. По-видимому, дело в том, что их употребление однозначно привносит с собой инструментальный смысл, привлекает искусственные средства, сотворенные разумом или руками человека, и они же оказываются имманентными процессу, являющемуся предметом рассмотрения. Но именно этого пытаются, как будет показано ниже, избежать каждый исследователь, опирающийся в своих рассуждениях на «механизм» [10].

Обратим внимание на исследование исторических и этимологических корней «механизма». Известно, что «машина», «механизм» восходят к праиндоевропейскому корню «*maghna*» – «дающий возможность»;

от корня «*mag(h)*» – «мочь, иметь возможность/силу/мощь». Корень дает начало древнегреческому «*μηχανή*» – орудие, приспособление, далее «*μηχανήσις*» – устройство, прибор, и следом новолатинскому «*mechanismus*» [8; 6, с. 212]. По-видимому, процесс утверждения термина в языке относится к началу осевого времени, и уже у Марка Витрувия Поллиона, Герона Александрийского и по преданиям, у Архимеда, в речи смело звучат машины и механизмы в разных склонениях и употреблениях. Первое в истории культуры определение машины мы находим именно у Витрувия в «Десяти книгах об архитектуре» [4].

Семантическое поле «механизма» на сегодняшний день охватывает следующие значения: механическое приспособление, обеспечивающее функционирование машины, прибора или аппарата; машина, устройство; внутреннее устройство, последовательность стадий процесса, деятельности; сложная система [5]. Те же значения «механизма» мы находим и у Т. Ф. Ефремовой в толково-словообразовательном словаре [Там же. С. 863].

Уровень обобщения понятия, через который определяется механизм («приспособление – внутреннее устройство – система»), непрерывно возрастает. Не касаясь сейчас объективный причин, развивающих процесс употребления термина, отметим важность этой закономерности. То, что семантическое поле понятия не может покоиться во времени, ясно. Оно ветвится, развивается, но по внутренней закономерности, присущей культурно-историческому смыслу понятия. Но то, что мы утверждаем относительно общего понятия, может быть приложено к каждому предмету, к которому относится это понятие. Очень похоже, что именно в такой логике и меняются со временем понятийные смыслы «механизма», с той только разницей, что каково именно содержание утверждения, касающегося любой «точки» семантического поля «механизма», остается вне сферы специфической рефлексии, вне специального анализа этого момента.

По нашему мнению, психологический механизм вовсе не собирает «совокупность процессов» в один большой мешок, и, косвенно указывая на определенную систему упорядочивания чего-либо, прямо и точно обращается к природной сущности законо-

сообразности описываемого им явления. Он как минимум становится обобщенным указателем на теоретическое обоснование и содержание фундаментального закона природы. Создается впечатление, что некая аберрация внимания заставляет причинно соединять «механизм» – «закон природы», «закон природы» – «механизм». Дело обстоит так, как будто «механизм» «сам знает» свою объяснительную силу и «сам использует» ее именно в узловых точках семантического поля научного текста.

Обобщая сказанное, обратим внимание на столь бросающееся в глаза свойство «механизма» как полипредметность. Научная методология успешно оперирует понятиями физических, химических, биологических, генетических, психологических, социальных и многих других механизмов. В теоретической механике, например, не возникает вопрос об уточнении определения дифференциала, так как он удовлетворительно теоретически описан, классифицирован и имеет богатую историю применения в машиностроении; ньютоновская механика удовлетворительно может предсказать траекторию двух бильярдных шаров после соударения, но уже механизмы поведения элементарных частиц в атомном реакторе – целиком вероятностные. «Изменение понятия причинности в науке о микромире означало не только отказ от понимания физикалистской причинности в том его виде, как оно сложилось в истории естествознания и было принято в схеме естественно-научного эксперимента. Оно изменило понимание закономерности. Физический закон служил дедуктивной логике объяснения в рамках детерминистского понимания «природных» явлений, включая принципы непосредственной передачи и прерывистости в причинном обуславливании. Это были принципы, отражающие классический идеал рациональности в познании. И как отметил А. Г. Асмолов [2, с. 433], этот идеал стал тем «троянским конем», которого дали психологии классическая философия и физика» [7, с. 106]. Для нашего рассуждения важно отметить, что смена парадигмы в 30-х годах прошлого века позволила физике обеспечить безостановочное развитие и выработать такое понимание связей элементарных частиц как внутри ядра, так и в свободном состоянии, которое позволило

удовлетворительно объяснять *механизмы* поведения частиц в микромире.

Мировая экономика и экономика нашей страны замедляют свой рост. Это исторический вызов мировому экономическому сообществу. «История помнит: замедление роста – преддверие социальных катастроф. Чтобы устоять, мир, по Кэроллу, обречён бежать во весь опор. Едва предложение социальных благ притормаживает – сзади нависает тень наступающего спроса. В отличие от благостных кривых на схемах экономик, реальные конфликты спроса и предложения разрешаются большой кровью. Рост предложения цикличен, спрос же растёт безостановочно: в бедных странах – вместе с населением, в богатых – вместе с прогрессом. Останавливает его лишь социальная катастрофа, пожирая население и подрывая прогресс вкупе с верой в него» [12]. Главная проблема, о которой идет речь в программной, по сути, статье С. Б. Чернышева, научного руководителя Лаборатории институционального проектного инжиниринга, методологически может быть сформулирована так: закономерна ли сегодняшняя социально-экономическая ситуация или мы имеем дело с «испорченным» экономическим механизмом? Оставив в стороне обсуждение острого кризиса в самой экономической науке, который по всем признакам ведет к смене экономической парадигмы, без остатка «укладываясь» в теорию Т. Куна, отметим главное. С научно-методологической точки зрения нас интересует только то, что экономические механизмы точно попадают в один фокус проблематики с естественно-исторической закономерностью развития общества.

В своей докторской диссертации по специальности «Социальная структура, социальные институты и процессы» М. Г. Солнышкина пишет:

«...на наш взгляд, главный фактор, сдерживающий развитие предпринимательской деятельности безработных незанятых женщин – несформированность *социальных механизмов* конструирования профессиональных стратегий личности в области предпринимательской деятельности.

Несовершенство социальных механизмов приводит к психологической неподготовленности безработных женщин к предпринимательству, как особому виду деятельности, к

незнанию ими социально-психологических особенностей предпринимательской деятельности, факторов успешности предпринимательства» [9]. «Механизм» подчеркивается, выделяется признак исключительной важности терминологического конструкта. Здесь же дается определение социального механизма как попытка зайти за внешнюю границу семантического поля «механизма». И это достаточно неожиданное определение для адептов формально-логического подхода: «Под социальными механизмами мы понимаем *движущие силы социальной среды* (выделено нами), дающие импульс тем или иным процессам общества, следовательно, в плане исследуемой проблемы – дающие импульс процессам конструирования профессиональных стратегий личности на рынке труда» [Там же]. Статус «механизма» М. Г. Солнышкина определяет как основание и причину течения социальных процессов, и одновременно методологического инструмента в социологическом исследовании.

И последний пример – самый важный. В одной из своих первых психологических работ «Предупреждение о психическом механизме истерических феноменов» Зигмунд Фрейд начинает детально разрабатывать психический механизм как основу теории психологических защит. В выводе первой написанной совместно с Йозефом Брейером работы Фрейд пишет: «Даже если мы совершили еще один шаг по пути постижения *психического механизма истерических феноменов*, на который первым столь триумфально вступил Шарко, когда растолковал и воспроизвел экспериментальным способом параличи, вызванные травматической истерией, мы отдаем себе отчет в том, что таким образом нам удалось лишь разобраться в механизме истерических симптомов, а не понять истинные причины истерии...» [11, с. 33]. Здесь механизм выступает в двух ипостасях. Во-первых, как характеристика внутренних системных взаимосвязей в структуре истерии в целом, и мы вновь имеем дело с природной законосообразностью; во-вторых, как характеристику внутренней динамической структуры симптома, внутреннего «устройства» симптома. Но уже отсюда видно, насколько Фрейд более всего отдает предпочтение движущим причинам (по Аристотелю) явления, феномена, насколько ему важна, прежде все-

го, природа истерии, и именно в теснейшей связи с ней он употребляет «механизм».

Приведенные выше примеры иллюстрируют настоятельную необходимость определить и зафиксировать статус «механизма» как системной единицы научного дискурса, раскрыть его роль как обобщающего знака определенного предметного поля научной разработки объекта, релевантного исключительно собственной компетенции «механизма».

Частотность употребления «механизма» в научных текстах невелика, но она возрастает, что заставляет в свою очередь уделять ему больше внимания. «Механизм» играет роль катализатора «возмущения» семантического поля содержания текста в целом, он лингвистически работает как линза, фокусирующая смыслы в круге осознания, в структуру постижения и понимания. «Механизм» концентрирует, «сцепляет» содержания в образования, характеризующиеся негэнтропией, иначе говоря, наделяет систему порядком, но явно указывая на законосообразные основания этого порядка. Таким образом, он действительно выступает как способ организации этого порядка, а значит, всегда определяется на мета-уровне по отношению к содержанию текста.

Познающее сознание в процессе «захвата» «механизмом» определенного объема содержания апперцептирует априорные основания употребления «механизма», но вряд ли они становятся для него предметом рефлексии. А это означает, что мы обязаны не упустить из вида два аспекта изучения «механизма»: интуитивный и рациональный. Интуитивный аспект ведет нас через архаику «остатков» мифологического сознания к архетипическим и этимологическим основаниям словоупотребления, к задаче проследить в языке и языках пути трансформации корня «мощь» и «сила», сообщающих «механизму» почти магические возможности. Рациональный аспект с необходимостью ставит проблему сущностных признаков, свойств, в конечном итоге, значения «механизма» в контексте объемлемых им содержаний.

Опираясь на принцип неразрывного единства методологии и практики, сформулированный Л.С. Выготским в «Историческом смысле психологического кризиса», мы уже можем сформулировать методологический парадокс «механизма». Он состоит в том,

с какой поразительной легкостью мы используем термин из классической механики, ставший с одной стороны квинтэссенцией уничтожительной критики эпохи лапласовского детерминизма, для постижения самых насущных вопросов, поставленных человечеству природой сегодня в самой новейшей редакции, используя «механизм» как самый новейший методологический инструмент. Это противоречие между исконным смыслом механизма как элемента машины и способа ее устройства, целиком принадлежащими человеческим творениям, и «новым» значением «механизма» как способом овладения природными закономерностями естественных процессов, например, психики, самой жизни во всем ее многообразии.

В самом деле, уже «предошущаемая» суть «механизма» как мета-термина ведет к размышлению над диалектикой единства таких, например, противоположностей, как искусственное и естественное. Кинематическая пара – искусственное образование и тип «сцепки», характеризующийся механической внутренней связью, также искусственный. Он возникает как модель связи на определенном этапе технического прогресса в голове искусного изобретателя. Степень свободы, определяющая характер движения, возникает как результат наблюдения за естественными явлениями природы, как обобщение самого движения в пространственных рамках, одинаково естественных как для неандертальца, древнего грека, так и для нас. При этом ведь предметом рассмотрения как естественного, так и искусственного может быть что угодно, отвечающее их природе. А значит, мы имеем определенную свободу либо перенесения, либо трансформации закона взаимодействия, который дан в наложении условий связи на кинематическую пару, на любую предметную область. И «предлагает» нам свободу дальнейшего анализа. Но сейчас важно понять, что именно механика нам дает возможность «прочувствовать», как именно (причем однозначным образом) искусственное опосредуется естественным, и наоборот. Итак, наконец, сформулируем главный вопрос нашего исследования.

Принимать ли «механизм» как формально-логический конструкт, за которым стоит совокупность процессов или порядок элементов или как методологический инструмент, вбирающий в себя содержательно-генетическую логику моделирования процессов психики, биогенеза и т.д. и участвующий в построении научно-рациональной картины природного феномена?

Библиографический список

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
2. *Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. *Витрувий Поллион М.* Десять книг об архитектуре. – М.: УРСС, 2003. – 317 с.
5. *Делоне Н.* Механизм // Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона / Издатели: Брокгауз Ф.А., Эфрон И.А. – В 86 томах. – Т. 19. – СПб., 1896. – С. 212–216.
6. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – Т.1 (А-О) – М.: Русский язык, 2000. – 1209 с.
7. *Корнилова Т. В., Смирнов С. Д.* Методологические основы психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
8. Механизм . URL: [Электронный ресурс] // Викисловарь. <http://ru.wiktionary.org/wiki/%EC%E5%F5%E0%ED%E8%E7%EC> Заглавие с экрана. (дата обращения 15.08.2013).
9. *Солнышкина М. Г.* Профессиональные стратегии личности в условиях трансформации российского общества: дис. ... док. социолог. наук. – М, 2006. – 398 с.
10. *Туранова Л. М., Стюгин А. А.* Психологические механизмы организации интернет-сообщества на примере образовательных проектов // Сибирский педагогический журнал. – № 6. – 2012. – С. 195–200.
11. *Фрейд З., Брейер Й.* Исследования истерии // Фрейд З. Собрание сочинений в 26 томах. Том 1. Studien uber Hysterie. – СПб. : Вост.-Европ. ин-т психоанализа, 2005. – С.17–33.
12. *Чернышев С. Б.* Сумма технологии роста. URL: [Электронный ресурс]. <http://expert.ru/2013/07/9/summa-tehnologii-rosta/#comments> (дата обращения 15.08.2013).

УДК 37:001 12/18

Костюкова Татьяна Анатольевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии Национального исследовательского Томского государственного университета, kostyukova@inbox.ru, Томск

Шапошникова Татьяна Дмитриевна

Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, tatianashap@inbox.ru, Москва

ТРАДИЦИОННЫЕ ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ И КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ (ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)

Аннотация. В статье сформулировано утверждение о том, что в духовно-культурном наследии человечества накопилось немало продуктивных подходов к проблеме целостности воспитания. Предложено подвергнуть феномен образования теоретическому анализу в ракурсе культурологического видения, выработанного отечественной традицией. Раскрыт опыт корректного использования этих ценностей в целях культурной идентификации учащихся в содержании светского школьного образования в России и за рубежом.

Ключевые слова: культурная идентификация; традиционные российские духовные ценности; ядро национальной культуры: религия, Отечество, семья.

Kostyukova Tatyana Anatolievna

Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of general and pedagogical psychology of the National Research Tomsk State University, kostyukova@inbox.ru, Tomsk

Shaposhnikova Tatyana Dmitrievna,

Candidate of pedagogical sciences, the leading research worker of Institute of Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education, tatianashap@inbox.ru, Moscow

TRADITIONAL SPIRITUAL VALUES AND CULTURAL IDENTITY OF THE YOUNGER GENERATION (NATIVE AND FOREIGN EXPERIENCE)

Abstract. In article the statement that in a spiritual cultural heritage of mankind many productive approaching to a problem of integrity of education collected is formulated. It is offered to subject an education phenomenon to the theoretical analysis in a foreshortening of the culturological vision developed by domestic tradition. Experience of correct use of these values for cultural identification of children in the maintenance of secular school education in Russia and abroad is opened.

Keywords: cultural identification; traditional Russian cultural wealth; kernel of national culture: religion, Fatherland, family.

Одной из предпосылок констатируемого сегодня кризиса в России (в экономике, политике, национальных отношениях) стало состояние общества, получившее название «духовного кризиса». Его очевидным проявлением является нравственно-ценностная опустошенность и дезориентация, прежде всего, молодежи. Ситуация такова, что зна-

чительная ее часть, оторвавшись от традиционных духовных ценностей, становится деструктивной силой общества. Традиционные ценности российских народов определяются традиционными мировоззренческими системами России (православие, ислам, буддизм, иудаизм). На социальном уровне рассмотрения они реализуются в функци-

онировании обычаев, традиций, норм, оценок, обрядов, ритуалов, идеалов, т.е. в виде социальных регулятивов и нормативов.

К сущностным характеристикам традиционных российских духовных ценностей относят, *во-первых*, исконные – изначально воспринятые ценности, ставшие историческим выбором, сформировавшие культуру, традиции и российские этносы в целом; *во-вторых*, ценности культуuroобразующего характера, оказывающие в течение длительного времени влияние на развитие государства, народа и культуры; *в-третьих*, ценности, которые составили основу повседневного образа жизни народа, вошли в его язык, обычаи, стали архетипами его мировоззрения; *в-четвертых*, самобытные ценности, делающие отечественную культуру отличной от культур других стран и народов

Обычно проблема образования как механизма передачи знаний рассматривается в узких рамках секулярного педагогического процесса, в контексте конкретных социальных задач. Вместе с тем, в духовно-культурном наследии человечества и, особенно, в российских религиозных традициях накопилось немало продуктивных подходов к проблеме передачи знания и способов целостности воспитания. Они выражены этнически, конфессионально, по-разному понимаются и осваиваются в разных культурах. Сегодня важно обратиться к российскому духовному наследию и подвергнуть феномен образования теоретическому анализу в ракурсе культурологического видения, выработанного отечественной традицией.

Основополагающее свойство человека – его способность к культурной идентификации – закладывается и формируется с детских лет и представляет собой осознание своей принадлежности к определенной культуре, интернационализации ее ценностей (принятию их как своих), выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни, поведения.

В современных условиях поликультурного общества особая роль принадлежит тем духовно-нравственным ценностям, которые передаются людьми разных этнических групп, национальностей и вероисповедания из поколения в поколение и служат основой для формирования их культурной идентичности. Однако чрезвычайно важным, на наш

взгляд, в решении проблемы культурной идентификации человека выступает осмысление им тех основ, из которых с детства складывается наиболее общее представление о смысле и предназначении жизни, ее истоках и приоритетах.

В этом контексте в российском образовании в рамках новой области государственных стандартов важное место принадлежит курсу «Основы религиозных культур и светской этики» (для учащихся 4–5 классов). Именно в нем, на наш взгляд, должны быть продекларированы общечеловеческие ценности и ценности религиозных культур: христианства (православия), ислама, иудаизма, и буддизма.

В качестве основополагающих подходов к преподаванию курса «Основы религиозных культур и светской этики», отбору содержания нового предмета и выбору методического обеспечения учебников [См., например: 2; 5], определены культурологический, аксиологический, коммуникативный и деятельностный. Следует заметить, что ценности светской этики в данном курсе должны быть рассмотрены не отдельно, а вкупе с теми духовно-нравственными ценностями, которые представлены в традиционных для России религиозных учениях. Понятие «светская этика» не подразумевает того, что она будет противопоставляться религии, это бытовое и непрофессиональное представление. «Светское», если идти от этимологии этого слова, – «мирское»: «жизнь и жить в миру», «всем миром» («всем миром решаем», «всем миром поможем» и т.д.). «Свет» означает «мир», в котором живут все: и верующие люди (причем, разных верований), и атеисты, и агностики. Главный вопрос: как им научиться жить всем вместе, на каких основах строить свои взаимоотношения, чтобы и жить в ладу друг с другом и сохранить наш общий дом – нашу планету [5].

Представленная в курсе тематика интегрирует религиозные и этические традиции через систему базовых ценностей, составляющих ядро национальной культуры: религия, Отечество, семья, – которые выполняют функцию ценностно-смысловых переходов между содержанием разных модулей учебного комплекса. К примеру, школьники в заключительном разделе знакомятся с тем, как представители православия, ислама,

буддизма, иудаизма относятся к Отечеству, ценностям православной, мусульманкой, еврейской и буддисткой семьи.

Освоение учащимися содержания учебного материала призвано сыграть важную роль не только в расширении образовательного кругозора школьников, но и в воспитательном процессе формирования достойного гражданина РФ, соблюдающего Конституцию и законы страны, уважающего права и свободы других граждан, готового к межкультурному и межконфессиональному диалогу во имя сплочения общества. В результате обучения в рамках курса у учащихся должны сформироваться действенные мотивы к уважению своих собственных культурных и религиозных традиций, а также – уважительному диалогу с представителями других культур и мировоззрений.

При разработке и преподавании данного курса, безусловно, полезен международный опыт религиозного образования. Например, в Германии в общественных школах обучение и воспитание детей ведется на основе христианских образовательных и культурных ценностей, но при этом детей открыто знакомят с убеждениями других религий и мировоззрений [3, с. 30–31]. В норвежской школе для тех детей, которые не желают посещать уроки религии, разработан альтернативный курс. Кроме того, существуют рекомендации по структуре образования по иным религиям и убеждениям [Там же. С. 25–27]. В Бельгии курс духовно-нравственных ценностей преподается в рамках изучения католицизма, протестантизма, ислама, иудаизма и морали. Общество считает необходимым ознакомить школьников, не исповедующих никакую религию, на уроках морали с общечеловеческими, нравственными ценностями, объяснить обобщенно кодекс общественного поведения в повседневной жизни [Там же. С. 20–22].

Интересен опыт Финляндии. Здесь с конца 1990-х гг. происходят существенные изменения в организации религиозного образования в государственных школах. Финское государство взяло на себя ответственность обеспечить право каждого ребенка на получение религиозного образования в соответствии с национальной и религиозной традицией его семьи, преподавая традиционные духовно-нравственные ценности той

или иной религии. Если раньше предмет в рамках религиозного образования имел общее наименование «Вероисповедальное обучение религии», то с 2003-го года его стали называть «Обучение своему вероисповеданию» (или «Свое вероисповедание»), поскольку теперь в школах стали преподавать не только лютеранскую и православную веру, но также католическую, ислам, буддизм и кришнаизм. В школьную программу введен предмет «Мировоззрение» для детей из семей, официально вышедших из церкви, который, как и «Свое вероисповедание», является обязательным компонентом школьной программы с 1-го по 9-й класс основной школы (по выбору), а также в гимназиях. В среднем на каждом году обучения на это отводится один час в неделю.

Финские педагоги считают, что современный человек должен быть образованным в религиозных и мировоззренческих вопросах, поскольку религия была и остается влиятельным феноменом в человеческом обществе. В религиозном обучении подчеркивается как важность познания собственной веры, так и готовность встретиться с другими религиями, верованиями и мировоззрениями, прежде всего, это касается наиболее влиятельных мировоззренческих традиций, существующих в финском обществе.

В настоящее время религиозное образование в Финляндии носит *конфессионально-светский* или *смешанный* характер (Ф. Н. Козырев) [1, с. 27]. Например, совместная молитва в школе разрешается только в качестве обучения, но она не должна иметь вероисповедального характера, поскольку в образовательный процесс нельзя включать культовые действия и открытые формы религиозного почитания. Целью религиозного образования становится воспитание толерантности в отношении иноверцев, открытости к опыту другого. В целом, образование в Финляндии основано на развитии аналитического мышления, этот же критерий относится и к религиозному образованию. Построение обучения должно обязательно идти в ногу со временем, т. е. реагировать на постоянно возникающие новые вопросы в сфере религии, на вызовы времени, поэтому содержание религиозного образования постоянно корректируется. Обучение в большей степени основывается на

диалоговых подходах, совместном размышлении, нежели на передаче информации от учителя к ученикам. Одной из задач религиозного обучения является предоставление учащемуся знаний, обретение им навыков и опыта, которые составят «кирпичики» для построения своего собственного мировоззрения и формирования своей идентичности, важной составной частью которой является принадлежность человека к той или иной конфессии, тому или иному мировоззрению, укрепление конфессиональной идентичности.

Перед религиозным образованием стоит также и задача нравственного воспитания. Ученик должен научиться понимать этические нормы конфессии, к которой он принадлежит, и применять их в своей жизни. Оно также призвано развивать ответственную жизненную позицию, прежде всего, в этическом плане [4, с. 131–135].

Таким образом, Финляндия поддерживает одну из наиболее важных тем в европейском религиозном образовании – взаимодействие представителей разных религий, мирное сосуществование разных культур, исходя из понимания того, что признание и изучение существенного многообразия духовного опыта человечества способствует развитию способности к диалогу с людьми иных убеждений, поиску внутреннего центра душевной жизни; самостоятельной выработке человеком мировоззрения и системы ценностей.

Итак, можно утверждать, что культурная идентичность, формирование которой опирается на традиционные духовные ценности, предполагает формирование у индивида устойчивых качеств, благодаря которым те или иные культурные явления или люди

вызывают у него симпатию или антипатию, в зависимости от чего он выбирает соответствующий тип, манеру и форму общения. Сущность культурной идентичности заключается в осознанном принятии индивидом соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка; понимании своего «Я» с позиций тех культурных характеристик, которые приняты в данном обществе; самоотождествлении себя с культурными образцами именно этого общества. Необходимо подчеркнуть, что использование в образовании традиционных ценностей требует от преподавателя корректного отношения: акцент должен делаться не на религиозной догматике, а на культурно-мировоззренческих смыслах.

Библиографический список

1. *Козырев Ф. Н.* Религиозное образование в светской школе. – М., 2005. – 634 с.
2. *Костюкова Т. А.* Проблема профессионального самоопределения будущего педагога в традиционных российских духовных ценностях: поиски и решения: Монография. – Томск, 2002. – 252 с.
3. *Костюкова Т. А., Воскресенский О. В., Савченко К. В., Шапошникова Т. Д.* Основы православной культуры: Учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Дрофа, 2012. – 192 с.
3. *Скопец А. Е.* Финляндский опыт организации религиозного образования в светской школе: традиции, вызовы времени, перспективы. Концептуальные вопросы преподавания «Духовно-нравственной культуры» в школе // *Материалы международной научно-практической конференции* – Санкт-Петербург, 2010. – 232 с.
4. *Шемшурин А. А., Брунчукова Н. М.* Основы светской этики /под ред. Т. Д. Шапошниковой. – М.: Дрофа, 2012. – 192 с.

Дорошко Ольга Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, doroshko@list.ru, Гродно

КРИТЕРИИ ТИПОЛОГИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье анализируются определения критерия в педагогических исследованиях. Особое внимание уделяется изучению критерия сформированности экологической культуры будущих учителей. Раскрывается многоаспектность экологической культуры и сложность ее диагностирования. Рассматриваются предлагаемые исследователями системы критериев. Обоснована целесообразность применения критерия – «отношение», который имеет три показателя, каждый из которых описывается семью признаками. Доказывается, что сочетание и степень проявления выделенных признаков, позволяет достаточно легко и точно диагностировать тип экологической культуры будущего учителя.

Ключевые слова: критерий, показатели, признаки типологии, взаимодействия общества и природы, диагностика типа экологической культуры, тип экологической культуры гармонии.

Doroshko Olga Michailovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of Department of Pedagogy, Yanka Kupala State University Grodno, doroshko@list.ru, Grodno

THE CRITERIA OF ECOLOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS TYPOLOGY

Abstract. The criterion definitions in pedagogical researches are analyzed in the article. The attention is paid to the studying of the future teachers ecological culture formation criterion. Ecological culture in all its aspects and the difficulties of its diagnostics are described. Criteria systems offered by the researchers are considered. The criterion "relationship" usage expediency is substantiated. The criterion has three indicators each of its can be described by seven signs. The combination and degree of the described signs permit to diagnose ecological culture type future teachers rather easily and exactly.

Keywords: criterion, indicators, signs of ecological culture typology, criteria system, human's relationship to the surrounding reality, society and nature interaction, ecological culture type diagnostics, ecological culture type of harmony.

В педагогике при оценке экологической культуры личности существуют различные точки зрения на основополагающую проблему – выбора критерия. Определяя «критерий» как первичную природную или искусственную зависимость каких-либо параметров системы, считаем необходимым выбирать такую универсальную характеристику изучаемого, которая может объединить сущностные параметры личности и внешнего мира, равно как и их изменения.

Особенно сложна эта задача при определении критерия экологической культуры педагога, которую определяют, как культуру взаимодействия человека с окружающей его действительностью, что включает в себя

культуру отношения к природе, к другим людям и к самому себе [2]. В связи с этим, нужен такой критерий, который бы указывал на развитие знаний экологии, природы, о себе и окружающих людях, на развития экологического сознания и самооценки, на наличие умений экологически правильного поведения и многое другое. Именно поэтому, при выборе критерия экологической культуры будущих учителей у педагогов исследователей нет единого мнения.

Существующие подходы можно условно разделить на группы. К первой относятся исследователи, которые критериями называют характеристики, измерение и сочетание которых позволяет выявить уровни эколо-

гической культуры будущих учителей. Например: развитая система ценностей, интересов; наличие социально-психологических установок; осознание себя элементом единой системы «человек – природа»; наличие нравственно-ориентированного мышления; творческий подход в решении экологических проблем; наличие четко выраженной направленности на саморазвитие, личностный эколого-профессиональный рост, самоактуализацию [4]. Данный перечень можно продолжать, уточнять. Сложность их использования связана с отсутствием ведущего компонента, системности критериев и следовательно высока вероятность упустить что-нибудь важное, или обращать излишнее внимание на второстепенные показатели.

Вторая группа – связана с выделением системы критериев: мотивационно-ценностные, когнитивные, деятельностные [7]; системные и функциональные [3]. Каждая из указанных групп содержит большое число характеристик экологической культуры, и в совокупности дают полную картину ее проявления, но, осложняет диагностику целостной культуры.

Особый интерес представляет собой подход, при котором предпринимаются попытки определения единого критерия экологической культуры. Предлагается ее критерием считать отношение человека к природе по нравственным нормам «этично – неэтично» [1]; отношения сосуществования, добрососедства и согласия каждого отдельного человека [5]; или индивида и группы людей к миру природы и вещей: «Я – Оно» и «Мы – Оно» [6].

Состояние данной проблемы явился толчком к поиску критерия, который позволил бы изучить личность и ее экологическую культуру с учетом достоинств и недочетов существующих подходов. Для этого мы изучили экологическую культуру лиц различных возрастных групп, начиная от младших школьников и заканчивая работающими педагогами. Использовались методы: педагогическое наблюдение, анализ рисунков учащихся и эссе старшеклассников и студентов, проводилось анкетирование, тестирование и метод экспертной оценки. Мы изучали их знания, умения экологически оправданно вести себя в природе и с окружающими их людьми. Работа велась на протяжении 5

лет, было обследовано 3952 респондента. Полученные данные анализировались, систематизировались и позволили определить критерий экологической культуры, ее показатели и признаки. Значимым моментом исследования явилось возможность выделения типов экологической культуры личности. Проверка достоверности наших выводов осуществлялась в процессе диагностики типов экологической культуры студентов педагогических специальностей и работающих учителей. Далее в статье представлены основные результаты нашего исследования.

Большой число исследованных позволили утверждать, что критерием уровня развития экологической культуры будущих учителей является «отношение». «Отношение», может быть использовано в качестве критерия, в силу целого ряда причин, среди которых:

- оно является необходимым моментом взаимосвязи всех явлений, объясняет широкий круг психических процессов личности, говорит о его (человека) целостной сущности, а не об отдельных ее составляющих;

- отношение имеет сложную структуру, виды, стороны; отражает доминирующие отношения; уровень желаний, динамику реакций;

- оно позволяет оценить связи человека со средой; несет в себе информацию о жизненной значимости окружающих человека предметов и явлений, о способности индивида удовлетворять потребности;

- выражает личный опыт и определяет действия и переживания, избирательную позицию, индивидуальный характер деятельности;

- дает возможность изучить личность и ее поведение, т.к. обеспечивает благодаря адекватности переживаемых отношений адекватность поведения;

- фиксирует факт связи человека и среды, рассматривает развитие личности как процесс регулирования его отношений;

- имеет свойство фиксироваться и измеряться в эксперименте, что позволит говорить о динамике, темпах и качестве его развития;

- им можно управлять, оно отзывается на воспитательное воздействие, наличие системы отношений может быть основой типизации;

- отношение комплексно оценивает восприятие человеком мира, экологическую культуру личности с позиций общей культуры индивида.

Объективность критерия зависит от полноты и точности отражения характерных черт им оцениваемых. Видимые и фиксируемые, изменяемые характеристики критериев принято называть показателями. В нашем исследовании показателями являются отношения к себе, отношение к другим людям и отношения к природе (среде). Связано это, прежде всего с тем, что экологическая культура отражает взаимодействие с окружающей действительностью, которая может быть структурирована как природа, другие и «Я». Определение этих показателей основывается на идее границ между «Я» и социальным и природным окружением. Они трактуются через дихотомии – «Я – Я», «Я – не Я», «Я – другое».

Показатель экологической культуры «отношения к себе» включает в способность организма отличать внутренние сигналы от внешних; ощущение границ личного пространства; способность выражать и понимать сигналы индивидуальной дистанции. Оно предполагает адекватную самооценку, оценку собственных возможностей, степени удовлетворённости и самоуважения.

«Отношение к другим людям» отражает позицию человека по отношению к власти, подчинению и управлению, регулируемая своим нравственно-экологическим императивом и принципом использования власти в интересах дела и человека. Значимость «отношения к другим людям», подчеркивал С.Л. Рубинштейн, отмечая, что человек является производным непосредственных отношений людей друг к другу как к одухотворенной части природы и именно эти отношения определяют богатства его чувств, сознания, его ценностных ориентаций и отношения к миру вещей. Данный показатель складывается из информации о людях, способах сбора и переработки информации.

И третий показатель – «отношение к природе (среде)». Природная среда становится для человека источником существования и развития лишь тогда, когда психические и физические объекты, которые составляют его окружение, станут стимулами для индивида. При оценке экологической культуры учителя важным является то, что именно природа должна выступать основным источником знаний учеников. В тоже время, действительностью выступает не только

природа, но и пространство школы, вуза, в котором он работает.

Показатели раскрываются в признаках, определяющих уровень развития соответствующего качества, его специфику, выраженную в устойчивых отношениях человека, его повторяющиеся существенные действия, а также отчетливо выраженные результаты. Обычно, признаки на элементарном уровне могут дать возможность целостно-дискретного анализа системы отношений человека. Признаки экологической культуры раскрываются через 7 универсалий, выведенных Майклом Керни в общей теории восприятия пространственного окружения. Данные показательные категории реализуются человеком в процессе взаимодействия с окружающей его средой, его «экологической нишей». К этим универсалиям относятся:

1) «Я» – понимание того, что «Я» такое, автономность сознания по отношению к людям и природе, рефлексия, самоуважение;

2) «не Я» (другое) воспринимаемое социальное и культурное окружение;

3) отношение между «Я» и «не Я», выражающее возможность освоения человеком окружающей его действительности, включенность «не Я» в жизненное и психическое пространство человека;

4) классификация другого, его методы, степень конкретности или абстрактности классифицируемого объекта, степень зрелости и опыта личности;

5) причинность – указывает на причинно-следственные связи между явлениями и процессами, на которые ссылается человек при объяснении происходящего. Зависят они от степени близости «Я» и «не Я», от специфических взглядов и верований и т.п.;

6) пространство – широта охвата предметов и явлений, включенных в понятия «Я» и «не Я» (психологическое, рабочее, жизненное пространство) Определяя данное пространство для себя, человек оценивает изменчивость вещей в их взаимном расположении;

7) время – как свидетельство ориентации на прошлое или на будущее, значимость жизни и всего что окружает для себя и будущих поколений.

Анализ данных универсалий, позволил выделить признаки каждого из показателей экологической культуры. Признаками показателя

«отношение к себе» являются: сформированность самосознания и уровня самооценки, ее адекватность; степень самоуважения, рефлексия; знание об окружении, о значимости «другого» для раскрытия «Я», для самореализации, («другое – «не Я»); восприятие среды и культурного окружения, к которым принадлежу («не Я»); широта психологического и жизненного пространства. Место «Я» в них; «Я» – во времени; «Я» – активный субъект или жертва обстоятельств (причинность).

Показатель «отношение к другим людям» определяется системой признаков, к которым относятся: сформированность знаний об обществе и других людях (характеристика социума); взаимодействия с другими людьми; производственные отношения; история развития природопользования; структура и характер социальной среды; экологическое прогнозирование; уровень развития экологической культуры общества.

И признаками третьего показателя экологической культуры – «отношение к природе» является: понимание природы как компонента системы «природа – общество»; чувственное восприятие природы, окружающей среды; структура экологической систем; создание искусственных экологических систем; природа – как источник творческой деятельности; освоение природы человеком; влияние природы на развитие общества.

В таблице 1 представлен 21 признак, каждый из них характеризуется школой из-

мерения. Амплитуда их изменений дает возможность описать типы экологической культуры. Типология является приемом анализа обобщенных признаков социальных явлений и поиска устойчивых сочетаний свойств социальных объектов (или явлений), рассматриваемых в соответствии с идеальной теоретической моделью и по теоретически обоснованным критериям. Основными типами экологической культуры, выделенными нами экспериментальным путем, являются: тип слияния, личностной достаточности, тип экологического оптимизма, экологического пессимизма, абсолютизации экологических знаний и тип экологической гармонии. Каждый из них отражает культуру отношения педагога к природе как основному источнику знаний, содержанию образования, отношению к себе определяется, прежде всего, отношением к себе как к учителю и отношению к другим людям отражает отношение педагога к своим ученикам и коллегам по школе. Для большей наглядности критерий, признаки и показатели представлены в таблице 1.

Используя вышеназванные подходы, мы выделили типы экологической культуры: слияния, личной достаточности, экологического оптимизма, экологического пессимизма, абсолютизации экологических знаний, экологической гармонии. Обобщенные данные о них представлены в таблице 2 «Типы экологической культуры будущих учителей».

Таблица 1– Критерий, показатели и признаки экологической культуры будущих учителей

Критерий – «Отношение»			
Показатели	Отношение к себе	Отношение к другим людям	Отношение к природе
Признаки	самосознание и самооценка	общество – как компонент системы «природа – общество»	природа как компонент системы «природа – общество»
	самоуважение, рефлексия	взаимодействие с другими людьми	чувственное восприятие природы
	«другое», «не-Я» материальный аспект окружающей среды	производственные отношения	структура экологических систем
	духовный аспект	история развития природопользования	искусственная среда
	«Я» в пространстве	социальная среда	природа и творчество
	активность «Я»	экологическое пространство	освоение природы человеком
	«Я» и время	уровень развития экологической культуры общества	влияние природы на развитие общества

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Таблица 2 – Типы экологической культуры будущих учителей

Тип эколог. культуры	Компоненты экологической культуры		
	Отношение к природе	Отношение к обществу	Отношение к себе
Слияния	Учитель не обладает экологическими знаниями.	Общество и природа неразделимы.	Не выделяю себя из природы и от других людей
Личной достаточности	Природа существует для удовлетворения моих потребностей, как физических, так и духовных. Никакого отношения к содержанию образования она не имеет.	Экологические проблемы меня мало волнуют. Ученики хотят учатся, хотят нет. Я занят преподаванием в тех объемах которые требует руководство. Мне интересны те люди, которые меня ценят.	Я самодостаточен. Мне много не надо, у меня есть, мне и моим детям хватит
Экологического оптимизма	Природа способна мне обеспечить хорошее состояние, жизнь смогу улучшить	Я верю в способности учеников. Общество само обеспечит себя необходимыми ресурсами	Я все смогу, природа работает на меня.
Экологического пессимизма	Природа больше не может удовлетворять потребности человека, она просто не в состоянии	Общество бессовестно эксплуатирует природу, оно – убийца, и в конце концов, погубит и себя	Я ничего не могу изменить
Абсолютизации экологических знаний	Природа развивается в строгом соответствии с экологическими законами, нарушать их нельзя.	Общество не обладает необходимыми экологическими знаниями, чтобы не допускать экологических катастроф.	Я знаю причины экологических кризисов и как с ним бороться.
Экологической гармонии	Есть знания и способности для установления гармонического отношения с природой	Общество состоит из единомышленников, уважающих себя и других. Работа только с учетом взаимных интересов (общества и природы).	Я знаю, что и как делать, я не боюсь, быть смешным или непонятым, Мы вместе преодолеем все трудности.

Описание типов экологической культуры позволяет говорить об эффективности экологического воспитания, которое смогут осуществлять педагоги с различными её типами. А выделение названных типов стало возможно при определении критерия, показателей и признаков, представленных в статье.

Использование данных типов экологической культуры обеспечит оценку качества подготовки будущих учителей к экологическому воспитанию школьников, и в конечном этапе, будет способствовать улучшению вузовской подготовки педагогов.

Библиографический список

1. *Аниськин С. В.* Формирование экологической культуры будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете : на примере естественно-географического факультета: автореф. дисс... канд. пед. наук – Самара: Самарский гос. ун-т, 2005 – 23 с.

2. *Дорошко О. М.* Экологическая культура: педагогический аспект – Гродно, ГрГУ, 2002 – 236 с.

3. *Карона Г. Н.* О методах экологического образования школьников // Народная асвета. – 2005. – №2. – 76–79 с.

4. *Котова И. Н.* Экологическая культура как фактор устойчивого развития местного сообщества в условиях современной России (социологический анализ): автореф. дисс... канд. соц. наук – М.: МГПУ, 2008 – 32 с.

5. *Марар О.И.* Экологическая культура в современном российском обществе: автореф. дисс. доктора соц. наук – Москва: МГУ, 2012. – 41 с.

6. *Лачашвили Р. А., Орлова Е. В.* Экологическое образование и экологическая культура // Формирование экологической культуры и развитие молодежного движения. – М., 2008. – С. 47–57.

7. *Ерошенко В. И.* Отношение к природе: философские, психологические и методические аспекты // Экологическая культура и образование: Опыт России и Югославии. – М., 1998. – С. 248–255.

Джамалова Бика Багавдиновна

Кандидат юридических наук, директор правового колледжа Северо-Кавказского филиала РПА Минюста РФ, yusup1976@yandex.ru, Махачкала

ФОЛЬКЛОР КАК СОСТАВНОЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыты и обоснованы необходимость и возможности использования фольклора как системообразующего элемента содержания национально ориентированного образования для малочисленных народов, не имеющих письменность. Для этого проанализирована динамика становления и развития фольклора у разных народов Дагестана, выявлены особенности подготовки фольклорного материала в форме невербальных аудио- и видео средств, разработана и апробирована методика изучения фольклора для формирования этнической идентичности и национального характера молодежи.

Ключевые слова: фольклор, фольклористика, методика, бесписьменные языки, национально ориентированное образование, невербальные ценности этнической культуры

Jamalova Bika Bogavdinovna

Candidate of law sciences, the head of Law College of the North Caucasus branch of the Russian legal academy of the Ministry of Justice of the Russian Federation, yusup1976@yandex.ru, Mahachkala

THE FOLKLORE AS AN INTEGRAL COMPONENT OF THE CONTENT OF THE NATIONAL ORIENTED EDUCATION

Abstract. The necessity and capabilities of the folklore as a system of forming the element of the national oriented education for national minorities which have no written language are given in this article. The dynamics of the formation and development of the folklore among the different nations of Dagestan is analyzed. The peculiarities of the training of folklore material in the form of nonverbal audio and video facilities are identified. The methodology for the study of the folklore for formation of the ethnic identity and national character of youth is developed and tested.

Keywords: folklore, folkloristic, methodology, unwritten languages, nationally oriented education, the non-verbal values of the ethnic culture

Возрождение и развитие национального сознания в последних концепциях модернизации образования обозначена как приоритетная задача демократизации общественных отношений. Решение этой задачи требует создания такого института образования, который был бы способен использовать в полной мере этническую культуру народов России в формировании у молодежи культурной идентичности и национального характера, что позволит сохранить связь поколений.

Наше исследование позволяет определить одной из оптимальных форм такого института национально ориентированное образование как «часть общего и профессионального образования, содержание и формы организации которого позволяют в

полной мере использовать познавательный и воспитательный потенциал этнической культуры» [3, с. 34]. При этом надо иметь в виду, что такие попытки в истории развития образования в нашей стране уже предприняты. Так, в советское время многие малочисленные народы создали свою письменность и школы на родном языке. Они назывались национальными школами. Но постепенно они потеряли свой статус и были заменены школами с изучением родного языка, а не культуры народов. Но культура многогранна и имеет множество взаимосвязанных компонентов. Одним из системообразующих элементов фиксации ценностей культуры является фольклор как «народное творчество, совокупность народных обрядовых действий, включающих словесные, музыкаль-

ные и танцевальные мотивы» [4, с. 855]. Если совместить такое понятие фольклора с его родовым понятием этнокультуры, то можно получить смысловое представление фольклора как части духовной культуры этноса, включающей словесные, музыкальные, декоративные и танцевальные обрядовые действия и смысловые конструкции. Но в такой формулировке фольклор одного народа не отличается от фольклора другого народа. Чтобы соотнести его с культурой отдельного этноса, народности, национальности, необходимо рассмотреть смысл выражения «обрядовые действия», установленные в обычаях, ритуалах традициях обыденной жизни этноса. Эта особенность фольклора хорошо выставлена в пословицах народов Дагестана о ремесле. Каждый народ Дагестана имеет своё специфическое ремесло и в оценке характера человека они придерживаются своего видения мира. Вот некоторые пословицы об оценке ремесла у разных этносов Дагестана:

- только огонь делает железо мягким (даргинская);
- кинжальный мастер – всегда без ножа (лезгинская);
- серебряк – жулик, лудильщик – работник (лакская);
- богатство кончается, ремесло – неисчерпаемо (аварская) [1, с. 28].

Сравнение этих изречений показывает, как отображаются в сознании разных народов одни и те же события жизни. Получается, что знакомство детей с фольклором своего народа, отражающим нормы, правила, принципы самобытной жизни, позволит формировать национальное сознание как основу самостоятельного статуса народа. Реальное наблюдение событий жизни, участие в них и размышления над их природой и значением для народа, может послужить основанием этнической идентичности, которую никто не хочет потерять в своей жизни.

Роль фольклора в этом процессе – особенная. В фольклоре информация о жизни народа выражена в уплотненной форме, понимание которого требует вероятностного движения мысли, сопоставительного анализа и размышлений над собственным поведением. А знаковый характер выражения уникальных действий, национального поведения, придающий им смысловой индизнаказательный характер, заставляет детей

задуматься, пытаться находить их причины и следствия, находить возможность понять самобытность и уникальность народного устного творчества. Именно такие попытки проникновения в ментальность народа могут привести молодежь к этнокультурной идентификации, к пониманию генетических и социальных корней, придающих их поведению устойчивый характер. Глубина такого понимания определяется тем, что фольклор раскрывает народную мудрость, кристаллизует все аспекты культуры и самобытной жизни этноса [5].

Однако в национально ориентированном образовании непосредственно трудно использовать произведения фольклора. Их использование требует целого комплекса мероприятий дидактического характера. К ним относятся, сбор и систематизация фольклорных произведений каждого народа, выявление их познавательного и воспитательного потенциала, определение возможностей их приложения к разным уровням образования, разработку методики изучения разных областей фольклора, подготовку средств и технологий работы с ними и наличие критериев оценки их влияния на культурную идентичность обучающихся.

Мы обратились к изучению исторических традиций и современных концепций рассмотрения роли фольклора в культуре этноса. Так специалисты в области этнической культуры выделяют несколько динамических этапов изучения фольклора:

- синкретический, спонтанно аккумулирующий нравственные, социальные, религиозные, эстетические и бытовые духовные ценности народа (до XVII века);
- собирательный, когда составлялись сборники фольклорных произведений разных народов (до XIX века);
- установочный, когда приводили в систематизацию, типизацию и тематическое расчленение произведений фольклора народов по их видам и направлениям на разные сферы жизни (до середины XX века);
- социокультурный, требующий выявления и разграничения специфики народного менталитета в фольклоре (по настоящее время) [5].

Если проследить динамику развития исследований фольклора на территории Дагестана по этим этапам, то можно обнаружить следующие особенности. Разные народы

Дагестана находятся на разных этапах этого процесса. Так некоторые народы (аварцы, даргинцы, кумыки, лезгины, лакцы и табасаранцы) еще в 1920-е г. создали письменность и получили возможность фиксировать произведения фольклора в родном грамматическом языке. Для многих других народов, еще не имеющих письменность, фольклор остается истинно устным народным творчеством. До сих пор у них нет средств фиксации фольклорных ценностей. Собираателями и выразителями народной мудрости и эстетических чувств народа в фольклоре остаются мудрецы, исполнители народных песен и ашуги. Уникально в этом аспекте творчество ашугов, которые собирают народные песни или от имени народа сочиняют их, придумывают к ним музыку, сами поют и аккомпанируют, выходят на состязания в мастерстве выражения народного духа в своем творчестве как патриоты своего народа. Собираательный этап в исследовании фольклора у народов Дагестана включает сбор и издание сказок, пословиц, поговорок, изречений, анекдотов и мудрых мыслей. Такие сборники созданы у аварцев, лакцев, даргинцев, кумыков, лезгин, табасаранцев, татов, рутульцев и цахуров в 1960-1970-е г. («Песни народов Дагестана», «Традиционный фольклор народов Дагестана», «Пословицы и поговорки народов Дагестана»).

Установочный этап можно связать с созданием сектора фольклористики при Дагестанском центре РАН для изучения фольклорного наследия народов Дагестана, их этнологических особенностей и взаимосвязи фольклора и литературного творчества. Собранный в этом центре материал можно использовать при составлении учебного пособия по народоведению для национально ориентированного образования.

Социокультурный этап мы связываем с национально ориентированным образованием, содержание и способы обучения которого связаны с использованием этнических особенностей фольклора. Введение в содержание образования фольклора требует учета его конкретной специфики для каждого народа, поскольку конечной целью является формирование идентичности с культурой своего народа у учащихся.

Прослеживание динамики развития фольклористики в Дагестане показывает, что

для народов, имеющих письменность, основа для изучения в школах фольклора как составного компонента культуры уже создана. Фольклорные произведения и конструкции фиксированы в вербальных средствах, которыми могут пользоваться и учителя, и учащиеся. Остается решать проблему подготовки учителей, способных приобщать детей к фольклору отдельного народа и раскрывать его познавательный и воспитательный потенциал. Решение проблемы упирается в нежелание молодых людей идти в такую профессию в связи с ее непрестижностью в современных условиях глобализации информации и образования (этот вывод нами сделан на основе анализа результатов приема на факультеты дагестанской филологии университета и педагогического университета).

Социализацией детей у бесписьменных народов занимаются родители в многодетной семье, более опытные люди в роду и селе. Дети сами наблюдают традиционные церемонии на свадьбах, похоронах, праздниках, трудовых процессах [2, с. 137]. Для бесписьменных народов весь этот цикл возрождения и развития фольклористики нужно создавать с самого начала и только на основе невербальных средств сохранения ценностей этнической культуры: устного разговорного языка, наблюдений социальной и бытовой жизни, видео- и аудиозаписей опыта народных мудрецов, ашугов, исполнителей народных песен. Таких народов еще достаточно много и их многоязычие и своеобразие культуры и жизни требует еще учета неповторимости смысловых оттенков мира фольклора.

О том, что глубина мысли и форма ее выражения в пословицах раскрывается только на родном языке, говорит признание исследователя фольклора народов Дагестана А. Ф. Назаревича. Он считал, что многоязычие создает невероятные трудности в попытках проникнуть в художественную ткань фольклора при его переводе на другой язык. При переводе искажается смысл, теряется звучание и возможность самовыражения сказителя [1, с. 12]. Получается так, что сила влияния фольклора на молодежь зависит от реальной связи его с народным духом, родным языком и привычной социальной средой.

Для использования произведений фольклора в учебном процессе необходимо об-

ратиться к его специфике в народном менталитете. Хотя специалисты признают некое единообразие в художественном оформлении произведений фольклора по форме и глубине выражения мысли, у каждого народа они имеют свою специфику. Значит, сохраняя содержательное различие, можно разработать примерную методику изучения фольклора в этнокультурной школе. Анализ научно-лингвистических, философских и педагогических исследований показывает, что в методике изучения фольклора необходимо отражать ряд факторов, позволяющих раскрывать познавательный и воспитательный потенциал фольклора.

Проведенный нами анализ фольклорных произведений народов Дагестана позволяет выделить следующие аспекты этнокультурного потенциала фольклора:

- духовный смысл и уникальность жизни народа;
- глубина мысли, чувств и переживаний, присущих только данному народу в его этнокультурной среде;
- географическое, историческое и социальное содержание фольклора;
- отражение национального стереотипического характера и взаимоотношений людей;
- отражение жизненной полноты потребностей народа;
- допустимое разрушение грамматических и стилистических норм языка ради выражения точности мысли;
- придание особого художественного звучания мысли и даже единичной детали;
- сочетание образности выражения детали, логичности и целостности всей конструкции фольклорного произведения;
- синтез глубинной нравственной правды и сатирической формы ее выражения.

Этими компонентами пронизана каждая форма фольклора: песенного, сказочного, музыкального, танцевального, декоративно-бытового.

Наши научные изыскания и опыт работы по изучению фольклора в сельской школе, где дети лишены возможности учиться на родном языке, поскольку нет письменности, позволили разработать примерную методику, включающую следующие логически связанные компоненты:

1. Определение цели, направленной на формирование этнической идентичности и

национального характера учащихся.

2. Создание содержания из более значимых и глубинных по форме выражения мысли фольклорных источников и их дидактическая обработка по выделению познавательных и воспитательных возможностей.

3. Подготовка средств изучения фольклорных произведений в словесной форме для народов, имеющих письменность и в невербальной для бесписьменных народов.

4. Использование специфических способов понимания и объяснения мира в ментальности народа при изучении фольклорных конструкций.

5. Тренинг по самовыражению учащихся в различных ролях фольклорных конструкций и персонажей.

6. Формирование метапредметных умений в оценке фольклорных произведений и определение их значимости в выражении национального характера.

7. Наблюдение обрядовых самобытных событий жизни народа и социальная закалка учащихся в проявлении особенностей национального характера.

8. Оценка качества влияния описанной методики изучения фольклора на этническое сознание, идентичность и ментальные черты характера.

Эта методика была апробирована в экспериментальной работе в сельских школах, где учатся дети бесписьменных народов аварской группы в Дагестане. Для этого были организованы экспедиции студентов факультетов дагестанской филологии в горные села и собран фольклорный материал по обрядовым традиционным событиям жизни этих народов в форме аудио- и видео записей на устных разговорных языках. Параллельно этим были разыграны традиционные ситуации песенного, танцевального, музыкального и декоративного жанров народного фольклора; скопированы народные орнаменты домов, одежды и бытовой утвари; сделаны аудио записи сказок, былин, благопожеланий, притч, проклятий, басен, шуток, гаданий, примет на устном разговорном языке, известные в культуре и традициях народа.

Совместно с инициативными учителями и преподавателями университета этот материал был дидактически обработан и подготовлен для изучения в школе. По разработанной нами методике, используя диа-

логовые технологии раскрытия уплотненной мысли и специфики художественного оформления, было организовано изучение фольклора на уроках народоведения. Критериями оценки эффективности влияния фольклора на этническую идентичность и национальный характер школьников стали: проявление интереса к фольклору, вопросы по содержанию и значению пословиц, споры о роли традиций в современных условиях жизни, желание выбрать и исполнять роли в фольклорных произведениях, предложения по созданию фольклорного фонда народа и своего письменного языка.

В результате такой работы удалось доказать, что этнокультурная идентичность и народный патриотизм являются изначальными базовыми ценностями для любого человека и способствуют выходу учащихся на интерактивный диалог с другими культурами на других уровнях образования и межнационального общения.

Обобщение материалов нашего исследования приводит к некоторым научно-методическим положениям, позволяющим формировать методологию национально ориентированного образования:

1. фольклор является системообразующим компонентом содержания национально ориентированного образования, поскольку интегрирует почти все ценности этнической культуры и опыта традиционной жизни;

2. включение фольклора в содержание национально ориентированного образования требует изучения динамики его становления и развития;

3. для бесписьменных народов фольклор-

ные произведения можно собирать и использовать в учебном процессе в форме небывалых аудио- и видео средств;

4. уплотненность информации и особые приемы художественного оформления произведений и конструкций фольклора дают широкий простор использованию в учебном процессе интерактивных технологий;

5. использование фольклора в учебном процессе требует особой методики с использованием обобщенных приемов его изучения с сохранением разнообразия этнического содержания и выражения мысли;

6. оптимальной формой формирования национального характера и этнической идентификации молодежи является национально ориентированное образование.

Библиографический список

1. *Назаревич А. Ф.* Пословицы и поговорки народов Дагестана. – Махачкала: Эпоха, 2006. – 112 с.

2. *Нурмагомедова Р. М., Нюдюрмагомедов А. Н.* Традиции и тенденции развития национальных систем педагогического образования // Сибирский педагогический журнал, 2010. – № 9. – С. 135–142.

3. *Нюдюрмагомедов А. Н.* Национально ориентированное образование: сущность и перспективы развития // Традиции и тенденции развития национально ориентированного образования. – Махачкала: Изд-во ДГУ, 2010. – С. 32–38.

4. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944с.

5. *Шоглева Е. В.* Интерпретационные возможности фольклора [Электронный ресурс] // URL: <http://www.nii-etno.ru/pages/11-2009/25> (дата обращения: 16.06.2013).

Фомичева Наталья Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, ffkdekanat@mail.ru, Ишим

Поливаев Алексей Геннадьевич

Старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, palex-77@mail.ru, Ишим

Волохина Наталья Андреевна

Старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, volohina_n@mail.ru, Ишим

Родионов Алексей Николаевич

Старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, ffkdekanat@mail.ru, Ишим

**ТЕХНОЛОГИИ И ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ
ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются основные достоинства и недостатки комплексного, базово-вариативного, тренировочного, спортивно-ориентированного и валеологического подходов в физкультурном образовании учащихся и студентов, обосновывается инновационный подход на основе развивающего обучения занимающихся физической культурой в школах и вузах.

Ключевые слова: физическая культура, физкультурное образование, развивающее обучение, двигательные действия, классно-урочная форма, активизация мыслительной деятельности.

Fomitchyeva Natalia Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences, an Associate Professor of the department of Theory and Methods of Physical Training, Ishim Ershov Teachers Training Institute, ffkdekanat@mail.ru, Ishim

Polivaev Alexei Gennadievich

Senior lecturer of the department of Theory and Methods of Physical Training, Ishim Ershov Teachers Training Institute, palex-77@mail.ru, Ishim

Volohina Natalia Andreevna

Senior lecturer of the Chair of Theory and Methods of Physical Training, Ishim Ershov Teachers Training Institute, volohina_n@mail.ru, Ishim

Rodionov Alexei Nikolaevich

Senior lecturer of the Chair of Theory and Methods of Physical Training, Ishim Ershov Teachers Training Institute, ffkdekanat@mail.ru, Ishim

**TECHNOLOGIES AND APPROACHES TO THE ORGANIZING
OF EDUCATIONAL PROCESS ON PHYSICAL CULTURE
IN THE MODERN SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION**

Abstract. The article deals with the main advantages and disadvantages of a complex, basic and variation, training, sports-oriented and nature protective approaches in Physical Training education of school children and students; it states an innovative approach based on developing training of the ones who go in for Physical Culture at schools and higher educational institutions.

Keywords: Physical Culture, Physical Culture Training, developing training, motor movements, classes and lessons form, stirring up mental activity.

Многочисленными исследованиями доказано [1; 5–6], что сколько-нибудь существенного воздействия уроков физической культуры (ФК) на развитие двигательных функций и приобщения к ценностям здорового образа жизни (ЗОЖ) средствами физической культуры практически не происходит. Причин тому несколько. Прежде всего, задача, которая звучит в программах следующим образом: обучение жизненно важным двигательным умениям и навыкам, на практике не решается и не соответствует действительности. Порой усвоение умений и навыков является целью для получения положительной оценки, а не для изменения собственного состояния в соответствии с изменяющимися условиями внешней среды, собственными потребностями, жизненными целями и планами.

Следующая причина вытекает из первой. Это слабая разработанность технологии реализации подходов в организации учебного процесса, осуществление которого было бы направлено на формирование ФК личности школьника. И поэтому на первое место сейчас должна быть поставлена систематическая целенаправленная работа по разъяснению сути новых концептуальных подходов в процессе обучения, вскрытию причин низкой эффективности традиционных форм обучения. В данном направлении ведется соответствующая работа: выходят в свет документы министерства образования, направленные на совершенствование физкультурно-оздоровительной работы в общеобразовательных учреждениях.

В настоящее время в общеобразовательных школах действуют около десятка одобренных Минобнауки РФ учебных программ по ФК. Существуют также утвержденные региональные и авторские программы. По данным исследований (И.И. Сулейманов, 2000) в физкультурном образовании существующие программы по физической культуре имеют четыре основных направления. Проанализируем все четыре направления и их влияние на организацию процесса физического воспитания, а так же на овладение ценностями ЗОЖ.

Первое направление акцентируется на освоении знаний и формировании двигательных умений и навыков. Данное направление является традиционным и отражено в программах по ФК на базе комплексного и базово-

во-вариативного подходов в физкультурном образовании. Основным достоинством данного направления мы считаем тот факт, что обучающиеся овладевают основным набором знаний и умений, необходимых для самостоятельного освоения ценностей ФК и ЗОЖ в дальнейшей их профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Однако, существенным недостатком данного направления мы считаем недостаточное внимание на формирование мотивации и стимулов к занятиям ФК и спортом, к освоению ценностей здоровья. Поэтому, даже владея определенными знаниями и умениями, учащиеся после периода обязательных занятий перестают использовать средства и методы ФК для поддержания своего здоровья и уровня работоспособности.

Второй подход базируется на тренирующем эффекте процесса обучения, в достижении высокого уровня физических качеств в повышении двигательной активности. Это так называемый тренировочный подход (И. И. Сулейманов), когда метод тренировки мышц по указанию тренера-преподавателя не всегда приводит к тренировке умственных и развитию мыслительных способностей для того, чтобы осознанно перенести полученные знания и навыки в жизнь.

Сторонники третьего направления видят главную задачу физического воспитания в оздоровительной направленности (сказали детям: «Заботьтесь о своем здоровье» – и они стали здоровыми). Наряду с положительным эффектом данного направления в формировании здорового стиля жизни обучающихся, необходимо отметить и существенный недостаток. Несмотря на повышение резервов здоровья, валеологические программы физического воспитания детей существенно не развивают физические качества занимающихся, такие как быстрота, сила, и что самое важное выносливость. А данные качества являются прикладными и впоследствии оказывают влияние на работоспособность человека, производительность его труда. И столкнувшись затем с повышающейся производительностью труда в сочетании с неблагоприятными факторами окружающей среды, рабочий теряет свои резервы здоровья, необходимые для выполнения трудовых функций. А при наличии или поддержании высокого уровня выносливости, координа-

ции, силы человек мог бы безболезненно избегать данных проблем.

Авторы четвертого подхода видят назначение физического воспитания в спортивной подготовке (спортизация физической культуры) [1; 3–4]. Достоинствами данного направления является возможность интеграции технологий спортивной подготовки в учебном процессе по ФК в школах, следовательно, повышение интенсивности нагрузки, объема упражнений, объема двигательных умений, которые необходимы человеку, а также формирование более высокого уровня физической подготовленности детей. Недостаток же данного направления – отсутствие материально-технической и кадровой базы для реализации данного спортивно-ориентированного подхода в большинстве школ России, кроме этого, наличие в школах детей, наименее способных к занятиям каким-либо видом спорта в рамках данного подхода.

Несмотря на применение различных подходов в физкультурном образовании, выпускники наших школ как не владели способами творческого применения полученных знаний, умений и навыков для поддержания высокого уровня физической работоспособности, состояния здоровья, так и не владеют. Отсюда следует вывод, что изменения в учебном процессе должны происходить преимущественно за счет качественных показателей, а занятия должны проходить в оптимальном для каждого школьника режиме, с учетом индивидуальной программы развития.

Во многих публикациях по совершенствованию учебно-воспитательного процесса физического воспитания [1–3] отмечается, что одна из главных причин кроется в самих истоках формирования системы отечественной системы физического воспитания, которая складывалась под влиянием насущных практических потребностей общества. При этом, решение задач прикладной физической подготовки осуществлялось в ущерб комплексному подходу, когда физическая культура декларировалась в качестве важнейшего и эффективного средства интеллектуального, нравственного, эстетического трудового воспитания в теории и не находила отражения в практической деятельности специалистов по физической культуре и спорту. Это естественно, не могло не оказать негативного влияния на всю систему форми-

рования физической культуры, определение её роли и места в обществе, представление об основном содержании процесса физического воспитания.

Одной из главных причин несовершенства физического воспитания школьников ряд авторов [2–3; 6] видят в несовершенстве урочной формы проведения занятий по физической культуре и физического воспитания школьников. По их мнению, необходимо пересмотреть с позиций развивающей парадигмы классно-урочную систему в целом. Во всяком случае, она не может быть одной и той же на различных этапах обучения физическим упражнениям. Не может быть застывшей и структура урока.

Одним из путей решения проблемы мы видим в переходе от традиционной организации учебного процесса к развивающей организации учебной деятельности в физическом воспитании. Каждый ученик при изучении ведущих знаний в процессе развивающего обучения должен реализовать полный цикл учебно-познавательной деятельности – от принятия цели до самооценки полученного результата, от восприятия знаний до их систематизации и применения. Завершается решение каждой учебной задачи фазой самоконтроля, самооценки и коррекции деятельности.

Однако мелкая структура традиционного процесса физического воспитания не позволяет включать в обучение задачи, требующие относительно длительной работы над ними. В связи с этим организация коллективной деятельности ученика и учителя должна строиться на основе наблюдения, сравнения, группировки, выяснения закономерностей двигательного действия, самостоятельного формулирования выводов по дальнейшему использованию данного движения.

При этом активность учителя направлена на формирование у детей навыков самооценки учебной деятельности как основы умения учиться. Тем самым на уроках физической культуры целенаправленно и осознанно формируются двигательные навыки. В процессе учебной деятельности дети овладевают обобщенными способами ориентации в сфере определенного класса двигательных задач и обобщенными способами их решения.

Ученики становятся активными участниками творческого процесса поиска решения,

начинают понимать источники его возникновения, а не просто заучивают этапы получения результата. В этом процессе они легче осознают причины своих ошибок, затруднений, оценивают найденный способ действия, сравнивают его с теми, которые предлагаются другими учащимися. Приступая к овладению навыком какого-либо движения, школьники с помощью учителя производят следующие действия:

- содержание двигательного действия, выделяют в нем исходные общие закономерности, имеющиеся в данном упражнении;

- продолжая анализ двигательного действия, раскрывают закономерные связи этого движения с его различными проявлениями и добиваются содержательного обобщения об изучаемом движении;

- используют содержательную абстракцию и обобщение для последовательного выведения других, более частных задач, затем объединяют их в целостную систему, которая обеспечит положительный результат при решении двигательной задачи.

Безусловно, противопоказано развивающему подходу преобладание чисто механических (тренировочных) упражнений. Поэтому занятия необходимо строить таким образом, чтобы учащиеся сами находили нужные решения, выводили элементарные правила и алгоритмы выполнения двигательных действий. Для этого учитель должен правильно уметь ставить наводящие вопросы, организовывать дискуссию, в процессе которой учащиеся самостоятельно формулируют основные выводы, опираясь на свой двигательный опыт, теоретические знания и своё понимание темы. При этом следует акцентировать внимание учащихся на своих индивидуальных особенностях и возможностях, методах, способах достижения поставленной задачи, способствовать формированию их творческого проявления, убеждая в ценностях использования полученных знаний.

Таким образом, одним из направлений совершенствования системы физического воспитания в целом, и организации учебного процесса по физической культуре в частности, нам видится в разработке и реализации таких программ физического воспитания, которые направлены на формирование творческого отношения к ФК на основе развивающего обучения (Н.В. Фомичева, 2012),

начиная с дошкольного возраста и заканчивая студенчеством, результатом чего должна стать сформированность у занимающихся ответственного отношения к себе, к своему здоровью как гаранту жизненного, профессионального благополучия.

Механизмами реализации программы могут стать повсеместная пропаганда ЗОЖ, социальная реклама, демонстрация возможностей ФК для сохранения, поддержания здоровья, а также во многих случаях и как средства лечения и реабилитации; насыщение программ по ФК оздоровительными методиками, позволяющими нивелировать воздействие таких отрицательных факторов как простудные заболевания, нарушения зрения, типичные бытовые травмы, курение и т.п.; использование новейших технологий для повышения интереса и формирования мотивации к ФК (социальные сети, ИКТ, вебинары с лучшими учителями, спортсменами, руководителями в сфере ФКиС); интегрированный характер обучения с использованием средств ФКиС.

Библиографический список

1. *Бальсевич В. К.* Спортивно-ориентированное физическое воспитание в общеобразовательной школе // Спорт в школе (приложение к «Первое сентября»). – 2004. – №4. – С. 5–7.
2. *Иванов И. В.* Реорганизация физического воспитания на основе гуманистического подхода // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №4. – С. 216–222.
3. *Лубышева Л. И.* Спортизация в общеобразовательной школе / под общ. ред. докт. пед. наук, профессора Л. И. Лубышевой. – М.: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2009. – 168 с.
4. *Поливаев А. Г.* Экспериментальное обоснование модели спортивно-ориентированного физического воспитания в общеобразовательной школе / Международный научно-исследовательский журнал=Research Journal of International Studies. – № 5-3. – 2012. – С. 47–49.
5. *Сулейманов И. И., Аюшева О. А., Коротаева Н. А.* Общее физкультурное образование: т. 2: физкультурное образование в системе профессионального образования: учебник. – Тюмень: Вектор Бук, 2000. – 128 с.
6. *Фомичева Н. В.* Концептуальные основы развивающего обучения в физкультурном образовании младших школьников / Международный научно-исследовательский журнал = Research Journal of International Studies. – 2012. – № 53. – С. 57–58.

Ахметов Нурлан Каркенович

Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой химии Казахского национального педагогического университета имени Абая, Kamilla 3012@mail.ru, Алматы

Нурахметова Айгуль Радылкановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии Казахского национального педагогического университета имени Абая, nurahmetovaa@bk.ru, Алматы

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ИГР

Аннотация. В данной статье рассматривается компонентная структура искусственной игры, которая лежит в основе учебной. Целью настоящего исследования является разработка технологии создания учебных игр. Дан широкий анализ и систематизация отечественной и зарубежной литературы по условиям и методическим критериям к конструированию педагогических игр. Алгоритм создания учебных игр – это есть совокупность дидактических методов, приемов и способов игровой деятельности по поиску, обработке и усвоению учебной информации. Предлагается система поэтапных шагов определенной последовательности по моделированию игр, когда каждая последующая стадия создает операционную базу для последующих действий. Результаты исследования: предложенная модель технологии создания игры дополнена рядом новых дополнительных методических требований по созданию учебных игр фундаментальных дисциплин, где важное значение придается оценке самой модели игры.

Ключевые слова: сфера игровой деятельности, искусственные игры, учебные игры, имитация деятельности, модель игры.

Akhmetov Nurlan Karkenovich

Doctor of pedagogical science, head of the department of Kazakh national pedagogical university named after Abay, Kamilla 3012@mail.ru, Almaty

Nurakhmetova Aigul Radylkanovna

Candidate of pedagogical sciences., assistant professor of chemistry of Kazakh national pedagogical university named after Abay, nurahmetovaa@bk.ru, Almaty

THE TECHNOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL GAMES

Abstract. This article examines the component structure of an artificial game, which underlies in educational/academic game. The purpose of this scientific research is a development of technologies creating educational games. The report provides a broad systematic analysis of domestic and foreign literature based on conditions and methodology criteria necessary to design academic games. An algorithm of creating the game is a set of teaching methods and techniques of gaming activities by a way of guide how to gather sort out and assimilate studying material. The following article also proposes the system of sequences of phased steps to model the game, where an each subsequent stage creates an operational base for the next action. Research results: proposed a phased technology with a number of new additional requirements to develop educational games of fundamental discipline with an accent on the model of game itself.

Key words: gaming activities area, artificial games, educational games, imitation of work, game model.

В статье «Учебные игры: анализ и систематизация», опубликованной в журнале ранее [1] нами был дан краткий теоретический анализ классификации игр и моделирования. В то же время, анализ научно-методической литературы по игровому обучению показал, что большое число преподавателей как отечественных, так и зарубежных, воздерживаются от использования на своих

занятиях игр, т.к. затрудняются в их разработке из-за отсутствия методических рекомендаций по их созданию и применению. Поэтому мы попытаемся проследить наиболее существенные моменты, знакомство с которыми, может помочь преподавателям в создании своей собственной игры или адаптации уже существующих применительно к своим условиям.

Для начала необходимо вернуться к сущности искусственной игры, которая лежит в основе учебной. В общем виде искусственная игра включает в себя и предметную, теоретическую деятельность, где человек одновременно осуществляет игровую деятельность, как во внешней предметной форме, так и во внутренней мыслительной деятельности (Л. С. Выготский, Л. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина).

Очевидно также, что искусственная игра имеет вполне определенное поле предметной деятельности (например, шахматная доска) и практически неограниченную сферу теоретической деятельности. При этом игровая деятельность возможна лишь при соблюдении вполне определенных правил, в рамках конкретных условий, в той или иной системе координат, знаков, средств коммуникации и др. В общем виде компонентную структуру искусственной игры можно представить следующим образом. Существует сфера игровой деятельности (СИД), в которой игроки (А, В, С, ...) осуществляют свою игровую деятельность.

Предметная часть сферы игровой деятельности – СИД ограничена правилами игры. Теоретическая часть в большинстве искусственных игр не лимитируется правилами, но она ограничена продолжительностью игры. Игроки осуществляют в СИД деятельность, которая подчинена цели игры. При этом цель должна находиться в центре СИД, или, по крайней мере, в ее центральной области. Это объясняется тем, что в большинстве искусственных игр наблюдается единство целей для всех игроков. С этой позиции искусственная игра является довольно устойчивой системой деятельности в преследовании и достижении цели игры.

Очевидно, что в общем случае игра имеет СИД, а не плоское поле. Отсюда, такие понятия, как игрок, цель, деятельность игроков имеют вполне определенные позиции, координаты, количественные и качественные характеристики. Например, игрок *X* или *У* достигнет цели игры в момент времени *T*, когда его деятельность пройдет через точку цели игры с определенными координатами. Проще говоря, например, в шахматной партии это координаты последнего хода игрока.

Искусственная игра – реальность, вполне определенная сфера человеческой деятель-

ности, заключенная в своеобразную «оболочку», состоящую из конкретных условий и правил самой игры. Она существует и развивается в этой «оболочке», благодаря всепроникающему воздействию теоретической деятельности человека. Таким образом, главное отличие игры от практической деятельности человека заключается в том, что она существует как искусственное образование, в вымышленной «оболочке» из условий и правил, которая отграничивает ее от окружающего мира и вместе с тем объединяет их.

Для воплощения игровой деятельности в учебном процессе нужно иметь технологию создания учебной игры. На наш взгляд, такая технология должна представлять собой совокупность дидактических правил, условий, приемов и способов игровой деятельности по поиску, обработке и усвоению учебной информации для принятия решений в проблемной ситуации. При этом очевидно, что технология учебной игры выступает главным образом как самостоятельная познавательная деятельность учащихся. Учащийся-игрок перевоплощает в СИД свои умения в предметные результаты игры. При этом учебная игра, как активный познавательный процесс, направлена как на усвоение конкретных знаний, так и на самостоятельное овладение способами действий в сфере игровой деятельности. Это тем более важно, что конкретное содержание деятельности, т.е. сам результат усвоения, который нужно достигнуть в игре, всегда связан с сознанием учащегося о выполнении системы действий в сфере игровой деятельности. Эти действия являются первичными, а приобретаемые знания носят вторичный характер, но вне СИД . надеемся, не теряют свою значимость, как – конкретные цели для деятельности игрока-учащегося. Все это позволяет сказать, что предметом игры является *деятельность учащегося, в процессе которой им осуществляется усвоение знаний.*

Можно утверждать, что в основе искусственной игры заложен основной принцип диалектики – принцип развития, вокруг которого синтезированы соответствующие законы, из которых можно выделить следующие: закон единства цели, выражающий однозначный конечный результат игровой деятельности для игроков (поставить мат, забить гол, и др.); закон материального ра-

венства, проявляющийся в том, что игроки в исходный момент деятельности имеют эквивалентные материальные возможности в предметах, материалах и средствах игры; закон цикличности, означающий возврат к исходному состоянию после достижения цели игры; закон действия, выражающий необходимость и очередность в действиях игроков; закон ограниченной свободы деятельности, проявляющийся в том, что деятельность игроков должна находиться в СИД, ограниченной правилами игры. Этот закон также определяет продолжительность циклов всей игры. Выделение этих законов позволяет игрокам пользоваться определенными правилами игровой деятельности.

В качестве примера методических рекомендаций по конструированию учебных игр могут служить предложенные В. П. Бедерхановой [3; 4] условия или методические требования к проведению в вузах педагогических игр. Так, прежде всего, необходимо определить место игр в процессе обучения в сочетании с другими методами и приемами. Е. В. Семенова дополнила это условие В. П. Бедерхановой тем, что необходимо установить педагогическую меру использования игровых методик [10]. Следующее условие заключается в том, что нужно отобрать самые продуктивные модели деятельности для проигрывания. При этом создаваемые искусственные ситуации должны быть максимально приближены к действительности. Учащиеся должны быть психологически готовы к принятию ролей и проведению игр.

Одно из условий соответствует некоторым принципам П. И. Пидкасистого, сформулированным в его работе [9] – это создание эмоционального фона, атмосферы коллективно-взаимодействия, соревнования. С. Я. Харченко дополнил это требование тем, что роль преподавателя должна быть определена как организатора игры. Он же предложил к разработанным В. П. Бедерхановой методическим требованиям по проведению педагогических игр следующие условия: 1) соответствие педагогической и вообще любой учебной игры целям обучения; 2) создание интеллектуальной установки у участников игры; 3) соответствие содержания игры уровню подготовленности ее участников; 4) четкое и ясное отражение содержания педагогических игр (и как следствие, всех

других учебных игр) и способов их применения в учебно-педагогической литературе.

Безусловно, предлагаемые разными исследователями методические рекомендации по конструированию и применению игр вряд ли можно считать исчерпывающими, поэтому, этот вопрос, достаточно сложный и требует дальнейшего изучения. В целом за основу можно взять поэтапные шаги создания игры, предлагаемые американским исследователем Н. Фэрвазером [11] (Рисунок).

Первым шагом в создании игры является разработка темы. Для этого необходимо, чтобы тема имела приложение в реальности и могла быть легко понята учащимися, соответствовала учебной программе, имела обучающую ценность и гарантирована возможность конструирования самой игры.

Второй стадией создания игры является определение границ и критериев игры: точно объясняются понятия, задаётся необходимая информация, определяются границы и место игры в пространстве и времени относительно параллелей реальной учебной дисциплины и моделируемых игрой ее черт.

На *третьей* стадии определяются цели игры – необходимо, чтобы они были точны. Без точного объяснения цели учащиеся могут не увидеть ценности игры, и тогда финальная оценка эффективности игры, как инструмента обучения, будет затруднена. Цели игры рекомендуется ставить в виде поведенческих целей, хотя это и не всегда необходимо.

После определения четких и достижимых целей игры на *четвертой стадии* выбирается подходящий тип игры.

На *пятой* стадии конструируется материальное оформление игры: должно быть как можно более привлекательным, функциональным и долго действующим, что усилит желание учащихся играть и снизит затраты времени.

На *шестой* стадии определяются роли, исполняемые участниками игры: должны быть уточнены, ясно описаны и объяснены.

На *седьмой* стадии разрабатывается процедура игры или механизм ее действия, который должен соответствовать духу игры и игроков, иначе имитируемая модель действительности окажется неэффективной. *Пятая, шестая и седьмая* стадии создания игры являются в какой-то мере равноценными и служат основой для восьмой стадии.

На *восьмой* стадии устанавливаются

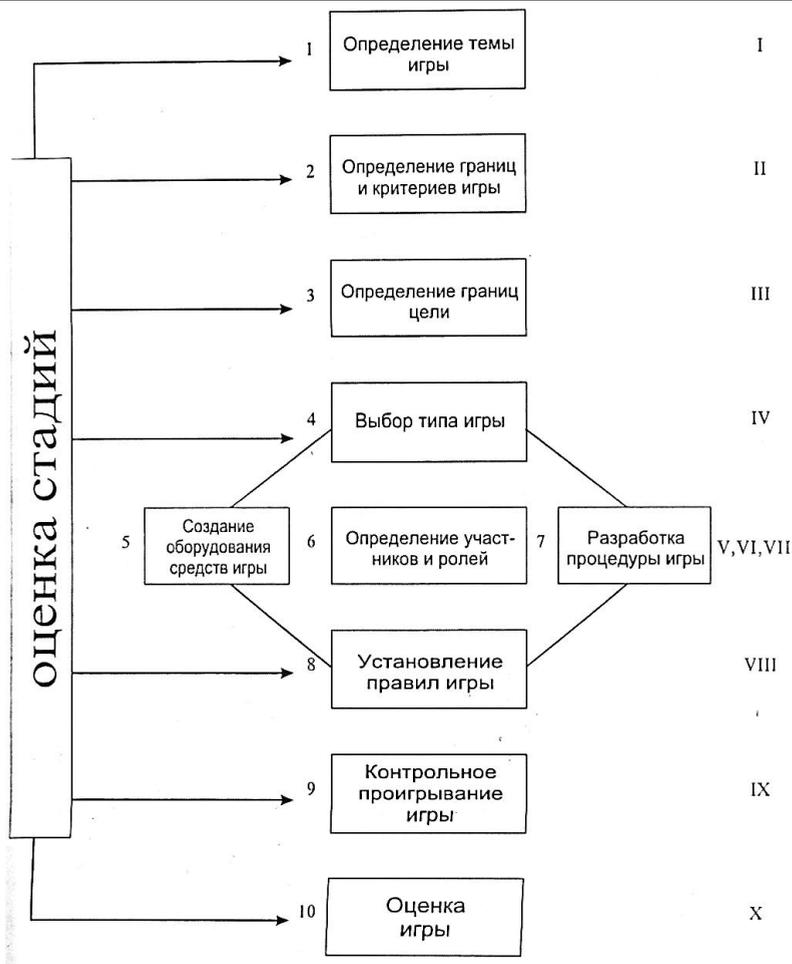


Рисунок – Модель технологии создания игры по Н. Фэрвазера

специфические правила игры: они должны быть краткими и ясными. Это связано с тем, что большое число сложных правил может снизить энтузиазм игроков, а неполные или непонятные правила игры привести к потере интереса и ослаблению внимания.

Окончательная готовность игры, т.е. ее способность обучать, устанавливается при контрольном проигрывании – *стадия 9*.

Финальная *десятая* стадия заключается в обобщении и оценке всей процедуры применения игры.

Приблизительно те же этапы в процессе создания модели игры выделяют, правда, в различной последовательности, и многие другие авторы, Д. Н. Кавтарадзе, В. М. Ефимов, В. Ф. Комаров [5,8]. М. М. Крюков и Л. И. Крюкова [6] особое внимание обращают на стадию обсуждения результатов проведения игры. По мнению авторов,

умелое обсуждение итогов игры дает возможность учащимся дополнить свой игровой опыт анализом правильной и неправильной стратегии игры, поделиться впечатлениями.

Рассмотренный системный подход Н. Фэрвазера в основном предназначен для игр, связанных с имитацией какой-либо деятельности. В то же время существует сравнительно новый вид игр, так называемые учебные игры, возможность использования которых в фундаментальных дисциплинах показана в работах Н. К. Ахметова и др. [2]. Для создания такого рода игр подходят многие основные положения рассмотренные выше. Но как дополнение к ним нами предложен также ряд требований, предъявляемых при конструировании учебных игр по фундаментальным дисциплинам:

1) учебная игра должна основываться на одном или нескольких законах и закономерностях

стях каждой данной фундаментальной науки;

2) фундаментальные законы и закономерности, применяемые для построения границ основных рамок учебной игры (т.е. правил), должны не только быть хорошо знакомы играющим, но и лежать в основе применяющихся учебных планов;

3) учебная игра должна удовлетворять также всем требованиям, предъявляемым нами к игре, т.е. она должна быть увлекательна, динамична, проста в правилах (как самой игры, так и определения победителя), проста в материальном оформлении и т.п.;

4) учебная игра должна органически дополнять существующую в настоящее время для каждой конкретной науки форму обучения;

5) ход и результаты учебной игры должны давать преподавателю ясную картину о степени подготовленности играющих учащихся и о местах пробелов в их знаниях о предмете;

6) учебная игра должна быть познавательной, т.е. учащиеся-игроки могут получать знания о предмете прямо в процессе игры, как их комментариев и советов преподавателя и играющих, так и из собственных наблюдений;

7) в учебную игру должны быть вовлечены все присутствующие на занятиях учащиеся, а сама она по времени не должна быть продолжительной (т.е. за 45 минут можно было бы сыграть несколько раз);

8) в учебной игре могут участвовать учащиеся-игроки с различной степенью подготовки, но заинтересованные результатом игры (это конечно, заранее почти однозначно определяет победителей, но позволяет не иметь неиграющих учащихся). Такие учащиеся при традиционной форме обучения из-за своего разного уровня подготовленности по изучаемому предмету относятся безразлично к результату вследствие отсутствия между ними духа соревнования.

Важное место в создании модели игры имеет последующая оценка созданной модели. Американским профессором Г. Качатуровым [7] предлагаются следующие вопросы, позволяющие дать оценку созданной модели игры: была ли использованная в игре ситуация лучшей, из возможных для достижения намеченной цели; какие дополнительные цели реализуются в процессе игры; было ли описание хода игры кратким и точным; точно ли были объяснены роли; были ли точно установлены и применены правила; все ли учащиеся были вовлечены

в игру. В случае необходимости модель следует пересмотреть и переделать. Но, даже если она приемлема, необходимо все время искать пути усиления ее эффективности.

Последний компонент модели – период обсуждения – позволяет учащимся собраться вместе после проведения игры для вдумчивого размышления над ней и определения ее значимости в достижении поставленных целей. При этом учащимся можно предложить высказаться по самой модели игры. Может ли она быть пересмотрена и модифицирована для более успешной реализации идей, большего вовлечения и заинтересованности учащихся.

Библиографический список

1. *Ахметов Н. К.*, Нурахметова А. Р., Тапалова О. Б. Учебные игры: анализ и систематизация // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №4. – С. 117–121.
2. *Ахметов Н. К.*, Хайдаров Ж. С. Игра как процесс обучения. – Алма-Ата: Знание, 1985. – 38 с.
3. *Бедерханова В. П.* Опыт применения профессиональных игр в решении профессиональных задач. // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: ЛГУ, 1978. – №4. – С. 124–126.
4. *Бедерханова В. П.* Обучающие игры как средство подготовки студентов университета к воспитательной работе: автореф. ... дисс. канд. пед. наук. – Л., 1977. – 18 с.
5. *Ефимов В. М.*, *Комаров В. Ф.* Введение в управленческие имитационные игры. – М.: Наука, 1980. – 272 с.
6. *Крюков М. М.*, *Крюкова Л. И.* К вопросу об историко-культурном обосновании метода деловых игр. Тезисы доклада Всесоюзного семинара «Деловые игры и их программное обеспечение». – М., 1979. – 46 с.
7. *Kachaturoff G.* Learning Through Simulation. The social Studies. – 1978. – V.69. – P. 222–226
8. *Кавтападзе Д. Н.* Активные методы обучения в природоохранительном образовании. – М.: МГУ, 1982. – 34с.
9. *Лидкасистый П. И.*, *Арыстанов М. Ж.*, *Хайдаров Ж. С.* Проблемно-модульное обучение: вопросы теории и технологии. – Алма-Ата: Мектеп, 1980. – 204 с.
10. *Семенова Е. В.* Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педвуза: дисс.канд.пед.наук. – М., 1984. – 230 с.
11. *Fairweather N.* Simulation games a systematic approach // Educational Technology. – 1976. – V.16. – P. 48–0.

Окулова Лариса Петровна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры финансов, учета и управления Филиала ФГБОУ ВПО Удмуртского государственного университета в г. Воткинске, lokulova@ya.ru, Воткинск

ЭРГОНОМИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ДИДАКТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБУЧЕНИЯ В ЦЕЛЯХ СОЗДАНИЯ КОМФОРТНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье рассматривается проблема создания благоприятной учебной среды для субъектов образовательного процесса: педагога и ученика. Данный процесс реализуется на основе дидактических средств обучения с учетом эргономических требований. Обозначены главные эргономические требования к средствам обучения. Определены дидактические средства обучения для обеспечения эргономических требований в учебных заведениях. Рассмотрены психологические и физиологические особенности учеников при использовании наглядных и визуальных средств обучения. Обосновано создание и внедрение новейших средств обучения и информационных технологий. Аргументирована автоматизация учебного процесса, ускоряющая и интенсифицирующая его. Исследованы эргономические требования к учебнику, как основной учебной книге.

Ключевые слова: педагогическая эргономика, эргономизация образования, эргономические требования, комфортная учебная среда.



Okulova Larisa Petrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Finance, Accounting and Management at the Branch FGBOU VPO "UdSU" in Votkinsk, lokulova@ya.ru, Votkinsk

ERGONOMIC REQUIREMENTS FOR DIDACTIC MEANS TRAINING FOR COMFORT OF LEARNING ENVIRONMENT

Abstract. The article considers the problem of creating a supportive learning environment for the subjects of the educational process: the teacher and the student. This process is implemented on the basis of didactic learning tools ergonomically. Identified the main ergonomic requirements for training facilities. Defined didactic learning tool for ergonomic requirements in schools. We consider the psychological and physiological characteristics of students using visual and visual training aids. Justified the creation and implementation of new training tools, and information technology. Argued the automation of the educational process that accelerates and intensifies it. Studied the ergonomics of the textbook as a basic training book.

Keywords: pedagogical ergonomics, ergonomization of education, ergonomic requirements, the comfortable educational environment.

В условиях информатизации и компьютеризации системы образования обязательным элементом обеспечения учебного процесса наряду с содержанием образования, становятся средства обучения (дидактические средства). Сущность, принципы и роль средств обучения исследовали в своих трудах: Л. В. Занков, Л. С. Выготский, Л. П. Прессман, П. И. Пидкасистый и другие. Под средствами обучения (дидактические средства) понимают объекты, являющиеся источником учебной информации и инструментами для усвоения содержания учебного материала, решения воспитатель-

ных задач. В рамках эргономических требований к дидактическим средствам следует относить средства, которые развивают сенсомоторные стимулы, влияют на органы чувств учеников, и облегчают им познание мира и обеспечивают успешность, комфортность и безопасность учебно-воспитательного процесса. В связи с этим, актуализируется проблема освоения эргономических требований, способных влиять на эффективность, успешность и комфортность применяемых средств обучения педагогами и обучающимися. Под эргономичностью средств обучения будем понимать свойства средств

обучения, повышающие эффективность учебной деятельности в зависимости от степени их соответствия психологическим и физиологическим особенностям ученика [2].

Одним из важнейших дидактических принципов обучения, способным повысить эффективность и комфортность процесса обучения, является наглядность. В процессе обучения принцип наглядности применяли Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский [4]. Рассмотрим психологические и физиологические особенности учеников при использовании средств наглядности в учебном процессе. Усвоение знаний является целостным процессом. Все его элементы взаимосвязаны, и пренебрежение или недооценка одного из них отрицательно сказывается на конечном результате – качестве усвоения знаний. Усвоение информации начинается с ее восприятия. Так ещё Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко считали, что у младших школьников восприятие хорошо развито [1]. Они различают цвет, форму, величину предметов, их расположение в пространстве, могут правильно назвать предлагаемые формы и цвета. Однако, для учащихся 1–2 классов характерна слабая дифференциация при восприятии подобных объектов. Иногда они не различают похожие по изображению цифры (6 и 9), буквы (З и Б), часто выделяют случайные детали, а существенное и важное не воспринимают. Особенностью восприятия младших школьников является его тесная связь с действиями. Чтобы воспринять предмет, они должны прикоснуться к нему. Поэтому успешности восприятия свойственны интерес, яркость и четкость исследуемого предмета. В таких условиях меняется роль ученика. Учебная информация растёт в геометрической прогрессии, а психологические и физиологические возможности ученика для её усвоения ограничены. Ещё Л.С. Выготский выделил два уровня развития возможностей ученика: зона актуального развития и зона ближайшего развития. Можно считать, что уровнем актуального развития ребенка первого класса является наглядно-действенная умственная деятельность, основанная на восприятии выполненных практических операций с предметами, а наглядно-образная и словесно-логическая умственная деятельность – зоной ближайшего развития.

В процессе обучения начальных классов, особенно первого, прослеживается четкая последовательность в использовании средств обучения: от действий с конкретными объемными предметами к постепенному переходу к действиям с плоскостным дидактическим материалом (наглядные картинки) и, наконец, к абстрактным предметам (геометрические фигуры, знаковые модели и т.п.). Тем самым, наглядный материал непосредственно воздействует на органы чувств, формирует образ восприятия. В его создании участвуют не только ощущение, но и память, мышление, опыт. Ученик не только определяет, но и активно действует, сравнивает, осмысливает, понимает, поэтому формирование наглядного образа становится познавательным процессом. На восприятие влияют особенности личности, т.е. ученики воспринимают внешнюю среду, учитывая свои потребности, интересы и т.п. Именно средства наглядности наиболее полно отражают действительность, социализируют ученика.

Современными психологами М. В. Бодуновым, Э. А. Голубевой, А. И. Крупновым, В. А. Петровским, В. М. Русаловым и другими доказано, что наглядность не только способствует глубокому освоению таких психических процессов, как восприятие, запоминание, мышление, но и на их основе помогает активизировать умственную деятельность, глубже проникнуть в суть объекта изучения.

Современные физиологические концепции объясняют механизмы познавательной деятельности ученика при использовании наглядного материала. В этой связи показателен опыт педагогов-новаторов. Интенсификацию обучения на основе принципа наглядности изучают В. Ф. Шаталов, С. Д. Шевченко. Ряд учёных (И. М. Чередов, С. Ю. Курганов, В. К. Дьяченко, А. Б. Резник, Н. П. Гузик) анализируют совершенствование форм организации и средств обучения и взаимодействия педагогов и учащихся на уроке. И. П. Волков справедливо считает, что использование наглядных средств обучения обеспечит индивидуализацию обучения.

Сегодня мы наблюдаем, что мозг школьника не справляется с поступающей информацией, тем самым, снижается эффективность обучения. Процесс обучения в значительной степени детерминирован

образованием временных связей в коре полушарий головного мозга. Именно наблюдение, подкрепленное словесным объяснением, активизирует процесс восприятия у ученика и ускоряет образование соответствующих нервных связей. Устойчивость впечатлений у учеников зависит от многих факторов: наглядных пособий, методики их применения, уровня подготовки учащихся к восприятию объекта. Нейрофизиологические исследования свидетельствуют, что процесс воспоминания связан с активизацией тех же нейронов, которые реагировали на воздействие существующего объекта. Мозг словно ищет и восстанавливает ранее воспринятые сигналы. Так образуется мысленный образ предмета при отсутствии непосредственного контакта с ним. Поэтому при использовании на уроке мультимедиа ученик сначала начинает вспоминать визуальный ряд знаний прошлого, что позволяет ему быстрее и успешнее анализировать и адаптировать поступающую информацию, приспосабливаться к новым условиям.

Для эффективного применения средств обучения необходимо знание учителем закономерностей процессов возбуждения и торможения. При изложении учебного материала следует избегать однообразных раздражителей. Так, использование на учебных занятиях однотипной наглядности приводит к торможению, что препятствует образованию новых временных нейрофизиологических связей, необходимых для усвоения знаний. Слишком яркие демонстрации, используемые для того, чтобы активизировать учащихся, могут вызвать чрезмерное возбуждение, которое препятствует усвоению урока. Практика показывает, что применение на уроках средств наглядности помогает привлечь к процессу восприятия все анализаторы – слуховые, зрительные, двигательные и прочие. Чем больше анализаторов задействовано, тем лучше усваивается материал предмета. Если на анализаторы одновременно действуют различные свойства предмета, то, с точки зрения физиологии, следует говорить о влиянии комплексного раздражителя. При этом образуются временные связи между соответствующими группами нервных клеток в коре больших полушарий головного мозга, что позволяет организму реагировать на предмет как

целое. Итак, совместная работа различных анализаторов является важным условием целостного восприятия. Совместное действие анализаторов обеспечивает отражение не только свойств предметов, но и сложных связей между явлениями.

Таким образом, средства обучения вместе с живым словом педагога являются важным компонентом учебно-воспитательного процесса и обязательным элементом учебно-материальной базы любого образовательного учреждения. Они существенно повышают действенность других элементов процесса обучения – цели, содержания, форм и методов.

От дидактической концепции, цели, содержания, методов и условий образовательного процесса зависит выбор педагогом средств обучения. Современный педагог из всей типологии средств обучения использует, в том числе, печатные и электронные образовательные ресурсы. Главным средством обучения по-прежнему остаётся учебник, как активно используемое визуальное средство. Это официально признанная основная учебная книга, в которой систематически изложены учебный предмет или его части в соответствии с программой. Ученики пользуются им под руководством педагога, как на учебном занятии, так и при выполнении домашних заданий. Наряду с печатным учебником в учебную среду активно входит электронный учебник. Он способен формировать определенные общеобразовательные научные знания, умения и навыки, способствует развитию личности. В электронном учебнике представлена научно достоверная и современная информация. Ее приводят с учетом основных принципов дидактики, как систематичность, последовательность, преемственность, наглядность, усвояемость. Учебная информация в нём предлагается в проблемном изложении материала с критическим его осмыслением, но при этом придерживается оптимального соотношения между научностью и доступностью.

Для формирования эмоционально-чувственного отношения к явлениям реальной жизни в электронном учебнике помещают материалы, способные вызвать эмоции с учетом психически возрастных особенностей учеников. Учебник не только предоставляет информацию, но и руководит познавательной деятельностью ученика. Ос-

новой функцией электронного учебника, как визуального средства обучения, является демонстрация явлений и процессов, улучшение восприятия информации и стимулирование учебной деятельности.

С целью повышения эффективности и комфортности обучения педагоги самостоятельно разрабатывают и используют электронные учебники. На наш взгляд, при создании педагогом электронного учебника следует учитывать следующие принципы:

– коммуникативность – способность обеспечить диалог ученика с книгой;

– комплиментарность – возможность его дополнения дополнительными средствами обучения;

– моделирование – построение модели как средства получения необходимого знания об объекте или явлении, которое изучается;

– автономность, что позволяет рассматривать учебник как самодостаточную систему.

Структурными составляющими такой книги является текст (основной, дополнительный, объяснение) и внетекстовые компоненты (иллюстративный материал, аппарат организации усвоения, аппарат ориентировки). В электронном учебнике педагог может использовать тексты следующих видов:

а) основные, содержащие основной теоретический материал для усвоения, они, в свою очередь, делятся на: теоретические и инструментально-практические;

б) дополнительные, которые охватывают интересную развивающую информацию, их подают в виде пословиц или поговорок;

в) объяснительные, содержащие необходимый дополнительный материал, непосредственно связанный с основным текстом.

На наш взгляд, в процессе обучения на учеников эффективно воздействуют современные аудиовизуальные (экранно-звуковые) и мультимедийные (компьютер с подключенными к нему аудио – и видеотехническими устройствами) средства обучения. Мультимедиа технология имеет большие перспективы в педагогике, поскольку позволяет обеспечить автоматизацию интеллектуальной деятельности субъектов образовательного процесса [2]. Поэтому в школах внедряют новейшие средства обучения и информационные технологии. При этом меняется их роль: от вспомогательной и иллюстративной деятельности информацион-

ные технологии переходят к организации и определению направлений деятельности педагога. Он выбирает соответствующие средства обучения, продумывает, как их совместить с помощью интерактивных методов, подбирает стратегию обучения, адекватную поставленной цели, согласовывает всё это с педагогическими технологиями, которые он использует. Но, так как информационно-коммуникационные технологии постоянно видоизменяются и предлагают широкий спектр возможностей для ученика и педагога, целесообразно рассмотреть новые средства обучения.

Нам представляется, что создание новых средств обучения основывается на следующих дополнительных принципах:

– эргономических (безопасности, психофизиологической адаптивности, надежности, комфорта, хронометрического соответствия и эстетичности);

– организационно-производственных (технологичности, унификации и стандартизации, экономичности, непрерывного управления качеством);

– прогностических (анализ научно-технических достижений в области разработки средств обучения).

С эргономической точки зрения важны знание и использование общих и специальных педагогико-эргономических требований к средствам обучения (экранно-звуковых, печатных, натуральных объектов, моделей, приборов и т. д.) [3]. Особенно значимы они при самостоятельном изготовлении педагогом дидактических средств обучения (таблиц, стендов, раздаточного материала и др.) и их использовании в учебном процессе. Например, с помощью средств обучения можно формировать определенные общеобразовательные и политехнические знания, умения, навыки, способствовать развитию личности учащихся, а также определить соответствуют ли они антропометрическим, физиологическим и психическим особенностям учеников. Поэтому главной задачей педагога становится предоставление информации, передаваемой с помощью средств обучения, научно достоверной, обоснованной, соответствующей современному уровню науки, изучаемого содержания программы и учебника, возрастным особенностям, уровню подготовки учеников, доступной

для детей конкретного возраста, их знаний, умений и навыков.

С эргономических позиций средства обучения должны быть пригодными для использования в современных информационно-коммуникационных технологиях и формах обучения, органично сочетаться с другими учебными методами. Так, в педагогико-эргономических требованиях к средствам обучения отражено, что размеры, форма, яркость, контрастность, цвет и расположение объектов наблюдения в средствах обучения должны соответствовать возможностям органов зрения учащихся, а характеристики звуковой информации (контраст, громкость сигнала и шума, продолжительность звукового сигнала, темп подачи, понятность языка) – возможностям органов слуха, физическим возможностям учащихся и учителя [3]. Таким образом, средства обучения должны быть наглядными, активизировать внимание учащихся, вызывать интерес и сосредоточение на объекте, явлении, результате. При необходимости они должны сопровождаться методическими указаниями по их использованию.

Отметим главные эргономические требования к средствам обучения. Информация, передаваемая с их помощью, должна быть научно достоверной и соответствовать современному состоянию науки. При этом

содержание, объем, и глубина заложенной информации должны соответствовать содержанию программы и учебника. Используемый метод обучения должен быть согласованным с возрастными особенностями и уровнем подготовки учеников. Он должен быть наглядным, активизировать внимание учащихся, вызывать интерес и сосредоточение на объекте, явлении, результате. Средства обучения следует обеспечивать методическими указаниями по его использованию.

Таким образом, рассмотренные эргономические требования обеспечат комфортные и безопасные для здоровья учеников условия обучения и воспитания, и будут способствовать повышению их работоспособности, активному психофизиологическому развитию и производительности обучения.

Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф.* Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
2. *Окулова Л. П.* Педагогическая эргономика: монография. – М. – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2011. – 200 с.
3. Педагогико-эргономические требования к средствам обучения. – СПб., М: Крисмас+, ИОСО РАО, 2000 – 64 с.
4. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений. – Т. 10. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1950. – 390 с.

Бондаренко Марина Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка Академии труда и социальных отношений, marbondina@mail.ru, Москва.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлена характеристика речевых компетенций, которыми должен обладать современный специалист в области официально-делового стиля речи. Рассмотрены методы и приемы, способные обеспечить повышение эффективности формирования данных речевых компетенций. Наиболее продуктивно знания, умения и навыки деловой коммуникации усваиваются при использовании в учебном процессе проблемно-поисковых и активных методов обучения. Приведены примеры разработки учебных занятий с применением методики ролевых игр, лингвистических тренингов, заданий творческого, аналитического и поискового характера.

Ключевые слова: речевые компетенции, деловая коммуникация, профессиональная ориентированность, ролевые игры.

Bondarenko Marina Anatolyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docen, Professor of the Department of Russian Language, Academy of Labor and Social Relations, marbondina@mail.ru, Moscow.

FORMATION OF STUDENTS' SPEECH COMPETENSES WHILE STUDYING OFFICIAL-BUSINESS STYLE

Abstract. The article is devoted to the modern specialists' competence in the questions of the official-business style of speech. As the consequence of negligence of this element in the structure of specialist's training is the absence of corresponding abilities necessary in different professional fields. The author of the article examines methods and receptions that provide the increase of efficiency of forming of these speech competences. It is the problem-searching and the active methods of educating. The author makes examples of employments, role plays, linguistic training, tasks of creative, analytical and searching character, are used in that.

Keywords: speech competences, business communication, professional oriented, linguistic games.

Одним из ведущих понятий современной педагогической науки и практики стало понятие компетенций. Под компетенциями принято понимать совокупность знаний, умений и навыков, формирующихся в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность применять полученные знания, умения и навыки на практике [4]. В федеральных государственных образовательных стандартах ВПО именно через компетенции – общекультурные и профессиональные – формулируются требования к освоению основных образовательных программ. Среди общекультурных компетенций, которыми должны обладать бакалавры и специалисты, государственный стандарт называет «умение логически верно, аргу-

ментированно и ясно строить устную и письменную речь на русском языке» [5]. Данная компетенция относится к числу речевых, в свою очередь входящих в состав коммуникативных, которые отражают способность участника общения использовать единицы языка и речи в зависимости от того, в какой сфере это общение происходит.

Деловая сфера коммуникации развивается наиболее интенсивно и для успешного общения выпускнику вуза необходимо обладать значительными речевыми компетенциями, опирающимися на устойчивые представления об особенностях делового стиля речи. В их число входит: знание функциональных особенностей делового стиля речи, его дифференциации, языковых осо-

бенностей, способов выражения императивности, правил оформления документации, умение использовать устойчивые обороты при создании устных и письменных текстов, активное владение лексикой, применяемой в деловых переговорах, навык оформления документов в соответствии со стандартами и с соблюдением норм современного русского языка. Развитие этих компетенций – необходимая составляющая подготовки в любой области деятельности.

Изучение в вузе делового стиля речи предусматривается, в зависимости от специальности или направления обучения, стилистикой русского языка, культурой речи и основами делового общения. Однако стандарты последнего поколения не предполагают обязательного изучения русского языка для всех специальностей и направлений, и вопрос о его введении в учебный план решает вуз. Отрицательные последствия такого ограничения языковой подготовки не раз становились предметом обсуждения педагогического сообщества.

Примеры тому есть и в истории отечественного образования, в том числе военного, сыгравшего значительную роль в формировании системы российского образования в целом. В истории Артиллерийского училища, например, сохранились свидетельства, как во время экзамена лучший ученик не смог по требованию генерал-адъютанта И. О. Сухозанета написать рапорт, поскольку не знал установленной для этого формы. В результате инспектор классов получил строгий выговор, а начальник училища – замечание [2, с. 132]. Изменения начались с приходом на должность преподавателя А. В. Никитенко, сумевшего так организовать учебный процесс, что скоро были получены весьма значительные результаты в подготовке юнкеров к составлению всевозможных реляций, необходимых офицерам по службе. После исключения курса русского языка из системы подготовки юнкеров-артиллеристов выпускники училища, на деле испытывавшие проблемы при подготовке служебных документов, рекомендовали руководству учебного заведения ввести курс деловой переписки в программу обучения офицеров. С 1875–1876 уч. г. началось преподавание этой дисциплины благодаря усилиям начальника Артиллерийского училища

и академии генерала К. И. Рота, убедившего Конференцию (аналог современного ученого совета) в необходимости ввести в курс подготовки офицеров предмет, не составлявший, как считали многие, профессиональной надобности будущим офицерам-артиллеристам.

Пример из практики организации учебного процесса в высшем военном заведении приведен потому, что традиционно военная сфера мыслится как наиболее отдаленная в рамках задач, которые стоят перед ее представителями, от необходимости обладать развитыми речевыми компетенциями. Однако именно военный – наполеоновский генерал Дюэм – в начале XIX в. сказал: «Армия, которая не пишет, – это армия, которая не мыслит». Думается, эту мысль можно использовать для актуализации процесса языкового развития в любой профессиональной сфере.

Деловая коммуникация занимает сегодня одну из лидирующих позиций не только по месту в иерархии общественных предпочтений, но и по количеству отступлений от литературных норм, и по числу ситуаций, в которых обнаруживается явная коммуникативная неудача. Проведенный анализ позволил выделить методы, при использовании которых формирование речевых компетенций в процессе усвоения специфики официально-делового стиля речи наиболее продуктивно. В первую очередь это проблемно-поисковые методы, базирующиеся на принципе деятельностного подхода, предусматривающего проектирование в учебном процессе таких ситуаций, в которых студент выступает субъектом деятельности в реальных жизненных обстоятельствах. Такой подход опирается на интеграцию учебных предметов, в том числе на сочетание профессиональных и общеобразовательных дисциплин, предполагает использование разнообразных проблемно-деятельностных форм проведения занятий, с применением коллективной работы, работы в малых группах и индивидуальной деятельности. В совокупности это создает условия для реализации индивидуальных творческих способностей и формирования навыка коллегиального решения поставленных задач, развивая социально важные качества.

Профессиональная ориентированность содержания обучения, которая опирается на

использование игровых технологий, имитирующих профессиональную деятельность при обучении студентов, играет важную роль, тем более, что именно решение вопросов служебного характера требует от работника любой сферы грамотного, сознательного, четкого использования навыков делового общения как в устной, так и в письменной форме. Успех разрешения многих ситуаций зависит от того, в какой мере он овладел необходимыми для этого речевыми компетенциями.

Изучение курса культуры речи, как правило, предлагается студентам на первых курсах, когда специальные дисциплины еще не представлены в их учебном процессе в полной мере, а интерес к будущей сфере деятельности велик. Этот интерес и можно использовать, делая работу профессионально ориентированной. Для всех специальностей и направлений это использование законодательных актов, регулирующих функционирование определенного ведомства, должностных инструкций, требований к работнику. Создание с применением механизмов ролевой игры ситуации, когда студенту необходимо отрегулировать определенный административный вопрос, пробуя себя в роли руководителя какого-либо звена, ответственного за организацию того или иного мероприятия, за создание благоприятной атмосферы в подразделении, за подбор кадров и регулирование отношений с ними (проведение собрания с составлением протокола и подготовкой выписок из него, издание приказов, разработка инструкций, написание поздравительных адресов, благодарственных писем и пр.), или в роли подчиненного, нарушившего должностную инструкцию либо проявляющего свой творческий потенциал и вносящего предложение по улучшению организации служебной или производственной деятельности (докладная записка, предложение, доклад, переговоры и пр.), создает все условия для того, чтобы усвоение норм делового общения получило объективную значимость в глазах студентов.

В школьной практике такой прием также имеет хорошие предпосылки для реализации: учащиеся как среднего, так и старшего звена достаточно активно включаются в ролевые игры. Интерес вызывает у них предложение сформировать параллельную администрацию и создать необходимые для

руководства школой документы: устав, инструкции, положения, приказы; провести административные расследования каких-либо дисциплинарных или хозяйственных нарушений, сопровождаемых созданием протоколов, актов, доверенностей, заявлений, служебных записок и пр.; организовать ревизию хранящихся в кадровой службе личных дел и написать автобиографии, характеристики, заявления и др.

Организация занятий в такой форме предполагает тщательный отбор материала, чтобы игровая форма не увела на задний план основную задачу – развитие речевых компетенций, а сделала ведущим формирование в деятельности учащихся алгоритма использования определенных синтаксических конструкций, лексических рядов, грамматических форм и норм организации текстового пространства. Чтобы сохранить заявленную форматом игровой организации учебного процесса заинтересованность, все необходимые для создания текстов компоненты также стоит предлагать не в виде готовых стандартных вариантов, а в режиме поиска, когда приходится отбирать подходящие для конкретного случая комбинации среди множества имеющихся, применяемых в самых разных ситуациях.

Для этого используются различные лингвистические игры, например, лото, материал и содержание которого организуется в зависимости от конкретной задачи, стоящей перед преподавателем и учащимися, в том числе в условиях деловой игры. Так, в работе с подстилами официально-делового стиля речи в лото можно ввести термины, называющие речевые жанры, с предложением соотнести их с подстилами, при этом выборку осуществлять в формате групповой работы, разделив аудиторию на мини-коллективы. Дипломаты, законодатели, администраторы получают специальные карты, в которых одинаковое количество «открытых» ячеек, требующих заполнения. Одновременно лингвистические консультанты, приставленные к каждой группе, оказывают помощь, используя различные словари. Работа эта проходит в быстром темпе, и проконсультироваться по каждому слову группа не сможет, но получить ответ на какой-либо трудный вопрос ей удастся. При этом консультанты получают и собственное задание: выявить происхождение слов и определить

языки заимствования. Одновременно с работой над терминами учащимся предлагаются языковые формулы, которые надо соотносить с определенным видом документа и обоснованно использовать в ситуациях, предусматривающихся при создании конкретных типов деловых текстов.

К работе привлекаются документы личного характера, составленные какими-либо авторитетными личностями. Среди опубликованных материалов встречаются не только автобиографии: например, в собрании сочинений В. В. Маяковского есть деловые письма, прошения, заявления, доверенности, объяснительные записки и др. [3]. Поскольку данные тексты созданы в начале XX века, учащиеся имеют возможность сравнить использованные поэтом языковые средства и формы с характерными для современной деловой коммуникации. Анализ таких текстов продуктивен в силу интереса к автору и сознания того, что документ – это сочинение публичное, которое может стать общественным достоянием, а это накладывает на пишущего определенную ответственность.

К формам организации учебного процесса, способствующим активизации сознания учащихся, относится также работа по оценке уместности применения *канцелярского* языка в иных сферах коммуникации. При подготовке таких заданий предложим учащимся познакомиться с шестой главой книги К. И. Чуковского «Живой как жизнь» [6]. Книга дает много примеров нелепого использования канцеляризмов и формирует активное неприятие их употребления в деловой сфере. По аналогии учащиеся создают собственные мини-импровизации на заданные темы, отрабатывая конструкции, характерные для официально-делового стиля речи. При этом формируется опыт создания комического текста, что способствует развитию творческого компонента личности, и осознанное использование языковых средств в связи с функциональным стилем текста. Параллельно с оценкой неуместности «делового» языка в межличностном общении для работы используются предложения, взятые из реальных официально-деловых текстов. Они в свою очередь демонстрируют то, как нелепо и смешно выглядят авторы, не соблюдающие нормы литературного языка в сфере деловой коммуникации. В предлагаемых фразах учащиеся выявляют

виды ошибок и находят варианты их исправления. Такие примеры можно найти, например, в книге Б. Н. Григорьева «Повседневная жизнь советского разведчика». Автор называет их засоризмами и во вступительной статье характеризует так: «По-моему, еще никто не решался выносить на суд широкой публики «перлы», принадлежащие сотрудникам разведки, безвестно павшим в борьбе с правилами русского языка при написании оперативных отчетов» [1, с. 12].

Подбор аналогичного материала можно предложить сделать самим учащимся. Найти их можно в объявлениях в общественных местах: в транспорте, на щитах городских организаций, в студенческих общежитиях, у деканатов, отделов по воспитательной работе, финансовых и кадровых отделов. Многочисленные примеры ошибок разного характера подбирают учащиеся в рекламных текстах. Важно, что все эти иллюстрации находятся под рукой – в той среде обитания, в которой человек проводит большую часть своей жизни. Это способствует формированию неприятия низкой речевой компетентности и постановке задачи преодоления такого речевого поведения в рамках собственного личностного и профессионального роста.

Применение представленных здесь форм организации учебной деятельности, как показывает практика, интенсифицирует учебный процесс, что в итоге способствует формированию значимых для будущей профессиональной деятельности выпускников вузов речевых компетенций в области деловой коммуникации.

Библиографический список

1. Григорьев Б. Н. Повседневная жизнь советского разведчика, или Скандинавия с черного хода. – М.: Мол. гвардия, 2004. – 471 с.
2. Исторический очерк образования и развития Артиллерийского училища. – СПб.: Тип. 2-го отделения Собственной Его Имп. Вел. канцелярии, 1870. – 374 с.
3. Маяковский В. В. Письма и другие материалы. – Т. 13. — М.: Гослитиздат, 1961. – 627 с.
4. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: ИКАР, 2010. – 448 с.
5. Федеральные государственные стандарты ВПО по направлениям подготовки бакалавриата [Электронный ресурс]. – www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm221-1.pdf (дата обращения: 15.12.2011).
6. Чуковский К. И. Живой как жизнь – Т. 1. – М.: Правда, 1990. – С. 467–651.

Олефир Валентина Петровна

Старший преподаватель кафедры специальной психологии и медицины Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, valentina.olefir@mail.ru, Киев

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЁНКА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Аннотация. Работа посвящена эмпирическому исследованию влияния проблемно-направленного обучения на развитие музыкальных способностей и индивидуальности младших школьников. Особенности предложенного нами подхода было применение методов проблемного обучения к урокам музыки. На каждом уроке, в зависимости от его цели, педагог может объединять детей по их темпераментам, типам музыкальных способностей, типам мышления. Выявлено, что предложенный метод позволяет каждому ребёнку продемонстрировать свои умения, быть включённым в ход урока, независимо от исходного уровня развития музыкальных способностей. Процесс обучения музыкально-творческой деятельности построен с учетом общепсихологических характеристик младших школьников (типа мышления; ведущей модальности, восприятия; типа темперамента). Обнаружено, что в результате применения данной программы произошло улучшение показателей музыкальности, дифференциация когнитивного стиля.

Ключевые слова: индивидуальность, музыкальные способности, музыкальное воспитание, проблемное образование, лонгитюд.

Olefir Valentyna Petrovna

Senior Lecturer, Department of Psychology and Special Medicine National Pedagogical University named after M. P. Dragomanova, valentina.olefir@mail.ru, Kiev

PSYCHOLOGICAL – PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE CHILD'S MUSIC LESSONS

Abstract. The work is devoted to the empirical study of the influence of problem-directed learning on the development of musical abilities and personality junior methods of problem teaching the lessons of music. In each lesson, depending on its purpose, the teacher can integrate children in their temperaments, types of musical abilities, types of thinking. It is revealed that the proposed method allows each child to demonstrate their skills to be included in the course of the lesson, regardless of the initial level of musical ability. The process of learning music and creative activities designed around general psychological characteristics of primary school children (type of thinking, leading modality, perception, temperament). It was found that the application of this program has improved performance of musicality, the differentiation of cognitive style.

Keywords. Personality, musical ability, musical education, problem formation, longitюд.

Постановка проблемы. Важной педагогической психологии становится создание условий для всестороннего развития детской индивидуальности. Существуют немногочисленные исследования музыкальной одаренности и средств ее развития, но в современной психологической литературе недостаточно отображён процесс развития детской индивидуальности средствами музыкально – творческой деятельности.

Целью нашего исследования было изучение динамики развития музыкальных

способностей младших школьников в музыкально – образовательном процессе с учетом их индивидуальных общепсихологических характеристик.

Анализ предыдущих исследований особенностей развития индивидуальности детей младшего школьного возраста выявил факторы успешности их музыкально-творческой деятельности.

Исследуя в течение многих лет причины индивидуальных различий между людьми в интеллекте и личности (включая психо-

патологические проявления), Р. Пломин и Д. Даниэль [5] пришли к выводу, что одна из основных причин психологической вариативности – воздействие социальной среды, в которой формируется индивидуальность ребёнка (в частности, взаимоотношения родителей и их отношение к детям, различные формы обучения и общения со сверстниками).

А. В. Торопова рассматривает индивидуальность как интегральное целое, которое проявляется на трёх базовых уровнях:

- 1) организмический (природный) уровень;
- 2) собственно психологический;
- 3) социальный [4, с. 118].

Мы применили данную концепцию к исследованию проблемы развития и формирования индивидуальности на уроках музыки.

В ряде зарубежных исследований установлена зависимость успешности музыкального обучения (в частности, уровня развития музыкальной памяти) от проявленности свойств силы, активности и лабильности нервной системы.

В то же время, существуют экспериментальные данные о связи более высокой музыкальности (по оценкам педагогов-экспертов) со слабостью нервной системы (данные были получены на базе Московского хорового училища имени Свешникова). Различия по фактору силы-слабости нервной системы, вероятно, отражают качественно-отличные проявления музыкальной личности. Сила, как свойство нервной системы, способствует успешности в публичной музыкальной деятельности, сдаче экзаменов по музыкальным дисциплинам. Вне экзаменационной обстановки, в творческой работе по интерпретации произведений, преимущество на стороне слабой нервной системы, высокой чувствительности и эмоциональной подвижности.

Е. А. Голубева отмечает, что «то обстоятельство, что почти все (за исключением ритмической составляющей) параметры музыкальности обнаружили связь с чувствительностью (слабостью) нервной системы» [1, с. 301]. Её исследование позволяет предположить, что данной характеристике нервной системы принадлежит существенная роль в структуре рассмотренных музыкальных способностей, а чувствительность может рассматриваться в качестве одной из природных предпосылок музыкальности.

Психологический уровень интегральной индивидуальности может быть также представлен общими и специальными характеристиками. К общим относятся тип темперамента и ведущая модальность представлений в сознании (визуальная, аудиальная, кинестетическая или амодальная), к специальным – музыкальные способности и музыкальное мышление. Одной из важнейших сторон индивидуального своеобразия, по мнению Н. В. Морозовой [3], является степень полимодальности или ведущая модальность музыкально-образных представлений в сознании. Выявление ведущей модальности (визуальной, аудиальной, кинестетической или амодальной) образного состава индивидуального сознания ученика и учителя, может значительно увеличить взаимопонимание между ними и позволит учителю сознательно осуществлять эффективное педагогическое влияние на ученика непосредственно в процессе музыкально-педагогического процесса. Уровень индивидуальных особенностей модальностей восприятия во многом определяет способы и личностные ограничения в общении, понимания и интерпретации информации, в том числе музыкальной. Поэтому этот подуровень можно считать переходным к уровню социально-психологических особенностей интегральной индивидуальности. К психологическому уровню интегральной индивидуальности относятся музыкальные способности, которые являются проявлением собственно музыкальности.

В отечественной науке понятие музыкальности впервые было введено Д. Г. Кирнарской. Данный подход может быть символически изображён в виде пирамиды, разделенной на 2 уровня. В основании пирамиды располагаются музыкальные способности (интонационный слух, чувство ритма, аналитический слух) – это необходимые психофизиологические условия развития музыкальности, у верхней части пирамиды размещаются составляющие музыкального таланта: архитектурный слух и музыкально-производительная способность (Рисунок) [2, с. 355].

Данная структура музыкальности отражает путь развития, который прошла музыка на протяжении истории человечества.

Особенностями предложенного нами подхода было применение методов проблемно-

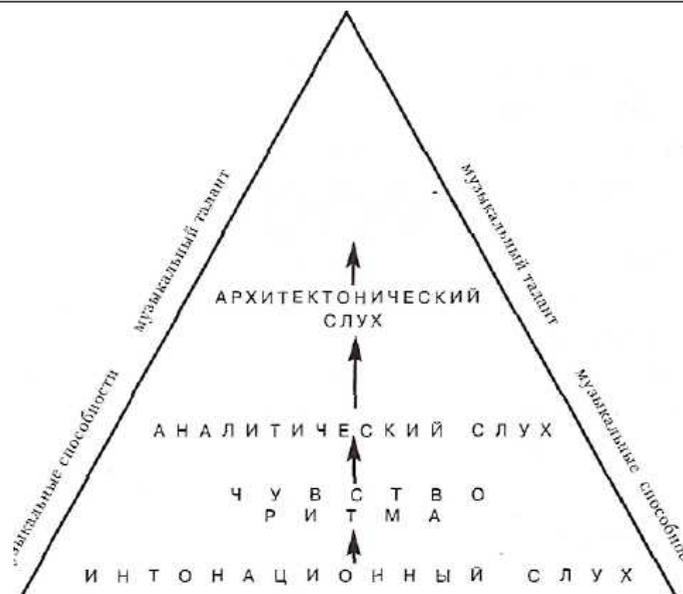


Рисунок – Структура музыкальности Кирнарской Д.Г.

го обучения к урокам музыки. Проблемное обучение предусматривает работу учащихся в центрах, где происходит обсуждение и принятие совместного решения. На уроках музыки целью работы центров может стать как анализ музыкального произведения, так и создание собственного творческого продукта. На каждом уроке, в зависимости от его цели, педагог может объединять детей по их темпераментам, типам музыкальных способностей, типам мышления. Данная система позволяет каждому ребёнку продемонстрировать свои умения, быть включённым в ход урока, независимо от исходного уровня развития музыкальных способностей. Для обеспечения такой организации учебного процесса был проведен тренинг, предназначенный для учителей музыки. В ходе тренинга педагоги были ознакомлены с принципами диагностики музыкальных способностей, темперамента и стиля восприятия, который свойственен детям. Они самостоятельно разработали уроки музыки, руководствуясь полученными психологическими знаниями и принципами проблемного обучения.

В процессе нашего формирующего эксперимента отработывалась следующая гипотеза: важнейшим условием развития музыкальных способностей является целенаправленное воздействие образовательной среды, в котором

процесс обучения музыке построен с учетом индивидуального стиля музыкально – творческой деятельности детей. Целью формирующего эксперимента было развитие музыкальных способностей младших школьников в музыкально-образовательном процессе с учетом их индивидуальных общепсихологических характеристик.

Базой формирующего эксперимента были общеобразовательные школы города Ставище. В нем приняли участие 72 ученика – экспериментальная группа, и 100 учеников – контрольная группа.

Показателем эффективности проведения данного эксперимента была динамика развития музыкальных способностей младших школьников. Эффективность предложенной программы исследовалась с помощью диагностики различных музыкальных способностей (звукоразличительного слуха, чувства ритма, эмоциональной отзывчивости, музыкального мышления) до начала эксперимента и после его окончания. Анализ результатов реализации программы осуществлено на основании применения диагностического инструментария для изучения:

- интонационного слуха – тест на определение уровня развития звукоразличительного слуха (по В. П. Анисимову) «Куда идет мелодия?»;
- чувства ритма – тест на определение

уровня развития чувств метроритма (по Анисимову В.П.);

- эмоциональной отзывчивости – тест «Музыкальная палитра» (по В.П. Анисимову);
- музыкального мышления (аналитический слух) – игра «Музыкальный брат» (по Д. Г. Кирнарской).

На основании проведенного лонгитюдального исследования была составлена сравнительная таблица результатов уровня музыкальных способностей учащихся 1-х классов и учеников 4-х классов. Особенностью проведения исследования было то, что мы изучали динамику развития музыкальных способностей у учащихся, которые посещали только общеобразовательную школу, сочетали обучение в общеобразовательной школе со специализированной музыкальной школой, и теми, кто занимался дополнительно хоровым пением, хореографией и другими видами музыкального творчества. Нас интересовало в какой степени обучение в общеобразовательной школе может способствовать развитию музыкальности детей без специальных способностей и дополнительного обучения. Уровни достоверности различий между результатами лонгитюдально-

го исследования музыкальных способностей учащихся первого и четвёртого классов под влиянием предложенного нами индивидуально-направленного обучения и обучения в специализированных внешкольных учреждениях отражены в таблице 1. На основе сравнения данных достоверности различий можно сделать вывод, что эксперимент по развитию музыкальных способностей младших школьников в музыкально-образовательном процессе с учетом их индивидуальных общепсихологических характеристик доказал свою успешность. Причем, следует отметить, что наиболее существенные сдвиги в развитии музыкальных способностей произошли именно у учащихся общеобразовательной школы – тех детей, развитие которых проходило только в рамках общеобразовательной школы без дополнительной музыкальной подготовки (в отличие от учеников, занимаются еще и дополнительным образованием и музыкальной школе). Там обучение велось с учетом их индивидуальных общепсихологических характеристик по предложенной нами экспериментальной программе, что еще раз убедительно подтверждает, что основную гипотезу исследования, что

Таблица 1 – Оценка достоверности различий развития музыкальных способностей младших школьников в музыкально-образовательном процессе

Учащиеся общеобразовательной школы			
Индивидуально-психологические характеристики	Критерий знаков	Критерий Вилкоксона	Коэффициент Пирсона
Звуковысотный слух	> 0,01	> 0,01	R=0,73; P<0,00000
Чувство ритма	> 0,01	> 0,01	R=0,74; P<0,00000
Эмоциональная чувствительность	> 0,01	> 0,01	R=0,61; P<0,00000
Музыкальное мышление	> 0,01	> 0,01	R=0,56; P<0,00000
Учащиеся с дополнительным образованием			
Индивидуально-психологические характеристики	Критерий знаков	Критерий Вилкоксона	Коэффициент Пирсона
Звуковысотный слух	> 0,01	> 0,01	R=0,60; P<0,00000
Чувство ритма	> 0,01	> 0,01	R=0,66; P<0,00000
Эмоциональная чувствительность	> 0,01	> 0,01	R=0,66; P<0,00000
Музыкальное мышление	> 0,05	> 0,05	R=0,77; P<0,00000
Учащиеся музыкальной школы			
Индивидуально-психологические характеристики	Критерий знаков	Критерий Вилкоксона	Коэффициент Пирсона
Звуковысотный слух	> 0,01	> 0,01	R=0,61; P<0,00004
Чувство ритма	> 0,05	> 0,05	R=0,60; P<0,00006
Эмоциональная чувствительность	> 0,01	> 0,01	R=0,70; P<0,00000
Музыкальное мышление			R=0,79; P<0,00000

важнейшим условием развития музыкальных способностей является целенаправленное воздействие образовательной среды.

В нашей программе процесс обучения музыкально-творческой деятельности построен с учетом общепсихологических характеристик младших школьников (типа мышления; ведущей модальности, восприятия; типа темперамента).

С целью определения возрастной динамики развития общепсихологических составляющих интегральной индивидуальности младших школьников нами было проведено исследование влияния нового типа проведения уроков музыки. Были обследованы ученики в первом и четвертом классе общеобразовательной школы. Наличие динамики исследуемых параметров проверялось с Q-критерием сдвига, который в наибольшей степени соответствует поставленной задаче. Также был осуществлен сравнительный анализ динамики исследуемых параметров в основной группе (где применялись предложенные методики обучения) и в контрольной – где обучение происходило по традиционной методике. Было выявлено отсутствие достоверных изменений на уровне организма и индивида: у учащихся осталось без изменений доминирующее полушарие, тип темперамента и модальность восприятия, изменений не произошло ни в основной, ни в контрольной группе. Преобладающий тип мышления претерпел некоторые изменения. Если в первом классе только происходила дифференциация типов мышления, поэтому значительное количество исследуемых принадлежала к смешанному типу, то в результате созревания и увеличения межполушарной дифференциации в четвертом классе произошло увеличение количества детей мыслительного типа на 8%, и художественного на 4% с соответствующим уменьшением количества исследуемых со смешанным типом мышления (в контрольной группе). В основной группе дифференциация происходила значительно интенсивнее – увеличение количества детей мыслительного типа на 12%, и художественного на 14% с соответствующим уменьшением количества исследуемых со смешанным типом мышления. Это можно объяснить большим количеством задач, требующие для своего решения различных типов мышления и возможностью

детей преуспевать в учебной деятельности применяя присущий им тип мышления. Особенно удобными предложенные нами условия обучения оказались для правополушарных учащихся.

На уровне личности произошли достоверные изменения показателей. Достоверно (на уровне 0,05) повысилось развитие эмпатии, как в основной, так и в контрольной группе, что связано с тем, что у детей значительно расширился опыт межличностного общения и произошло окончательное созревание отделов головного мозга, отвечающих за произвольную эмоциональную регуляцию. Учителя, во время поддерживающих встреч, обращали внимание на значительное развитие навыков общения и сплоченность коллектива в экспериментальных классах, что вызвано опытом работы по специально организованным микрогруппам (центрам). Состоялось также достоверное (на уровне 0,01) улучшение показателей ассоциативного мышления, что связано с развитием мыслительных операций в процессе учебной деятельности, тогда как в контрольной группе эти изменения оставались на уровне тенденций. Невербальная креативность достоверно уменьшилась (на уровне 0,05) в испытуемых контрольной группы, и так же достоверно увеличилась у участников эксперимента, что обусловлено спецификой учебной деятельности в условиях эксперимента в младшей школе, созданными нами условиями для развития креативности. Достоверные изменения произошли в развитии запоминания. Улучшились показатели всех видов запоминания, но у каждого исследуемого улучшилось только тот тип запоминания, который был присущ ему еще с первого класса, тогда как другие виды памяти не претерпели существенных изменений. Возможно некоторым недостатком предложенной программы является то, что она развивает и закрепляет имеющиеся проявления индивидуальности, не влияя на слабо развитые характеристики. При исследовании динамики эмоционального отношения детей к урокам музыки обнаружено «поляризацию» эмоционального отношения в контрольной группе. Если в первом классе преобладало нейтральное отношение к урокам, то в четвертом классе только 24% испытуемых относились к урокам нейтрально, тогда как положительное

Таблица 2 – Формирование типов музыкально – творческой деятельности в младшей школе (в %).

Эмоционально-креативный	Эмоционально-воспроизводящий	Аналитический	Неопределённый	Воспринимающий	Смешанный
9,2	10,3	5,7	16,6	22,5	35,7
9,2	10,3	9,6	16,6	25,2	29,1
10	11,2	18,5	12,3	34,7	13,3

отношение сохранилось в 17%, что наблюдалось и в первом классе и еще 18% стали относиться к урокам музыки положительно. В то же время 49% исследуемых начали негативно воспринимать уроки музыки. Это связано с развитием критичности мышления младших школьников и более субъектным отношением к учебе в четвертом классе.

Если в первом классе значительное количество школьников воспринимали уроки музыки как возможность отдыха от более напряженных занятий, то в четвертом классе учащиеся смогли оценить собственную успешность на уроках музыки и соотнести пребывания на этих уроках удовлетворением собственных познавательных потребностей. Состоялась более четкая дифференциация детей по стилям музыкальной деятельности, что также повлияло на эмоциональное отношение к урокам музыки. Однако, наблюдалось 10% школьников с низкой школьной успеваемостью и низким уровнем развития музыкальных способностей. Они вообще отрицательно относились ко всем видам учебной деятельности, а уроки музыки вызывали у них негативное отношение из-за того, что «там приходится тоже думать и что-то учить, а не просто отдыхать». Вероятно, что данная категория учащихся нуждается в специализированной коррекционной программе, направленной на преодоление когнитивных и мотивационных нарушений, препятствующих успешному обучению.

За счет большей дифференциации типов мышления и развития слуховой памяти и восприятия достоверно увеличилось количество детей с аналитическим и воспринимающим типом музыкально – творческой деятельности, тогда как количество детей с высоким и низким уровнем музыкальной одаренности остается почти неизменной на протяжении обучения в начальной школе.

Влияние экспериментальной методики обучения на развитие типов музыкально – творческой деятельности отражено на таблице 2.

Исходя из результатов, которые приведены в таблице 2, в условиях экспериментального обучения значительно ускоряется процесс формирования индивидуального стиля музыкально – творческой деятельности. Ученики развивают прежде всего навыки анализировать и воспринимать музыкальные произведения, независимо от уровня развития музыкальных способностей.

Выводы

Важнейшим условием развития музыкальных способностей является целенаправленное воздействие образовательной среды, в котором процесс обучения музыке строится с учетом общепсихологических характеристик младших школьников (тип мышления; ведущая модальность представлений в сознании, тип темперамента). Внедрение предложенной нами программы достоверно способствовало развитию музыкальных способностей школьников общеобразовательной школы и их интегральной индивидуальности.

Библиографический список

1. Голубева Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность. – Дубна, 2005. – 485с.
2. Курнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
3. Морозова Н. В. Полимодальные музыкально-образные представления и их развитие. – М., РАО, 2007. – С. 187–205.
4. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебное пособие. – М.: «ГРАФ-ПРЕСС», 2008. – 200 с.
5. Plomin R. A., Daniels D. Why are children in the same family so different from one another? // Behavior Genetics, 1978. – №9. – P. 505–517.

Даллакян Татьяна Евгеньевна

Заместитель директора по воспитательной работе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 10» г. Ульяновска, Tatyanaul76@mail.ru, Ульяновск

ШКОЛА-СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ЦЕНТР КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье описываются результаты исследования процесса создания на базе школы интегрированного сообщества – социокультурного центра, эффективность функционирования которого оценивается через категорию личностного роста как потенциала личностной реализации. Приводятся результаты сравнительного эмпирического исследования личностного роста старших подростков в гимназии и общеобразовательной школе, воспитательная система которой строится по модели социокультурного центра. Установлено, что у подростков школы, функционирующей как социокультурный центр на более высоком уровне, чем в гимназии представлено устойчиво-позитивное отношение к «личностному» спектру ценностей: семье, отечеству, труду, культуре, человеку как таковому, человеку как к Другому, своему внутреннему миру, своему душевному Я. Полученные данные свидетельствуют о преимуществе функционирования школы как социокультурного центра, что является закономерным следствием интегрирования воспитательного потенциала среды.

Ключевые слова: личностная реализация, личностный рост, школа как социокультурный центр.

Dallakyan Tatiana Evgenievna

Deputy Director on educational work of State Secondary School 10 Ulyanovsk, Tatyanaul76@mail.ru, Ulyanovsk

SCHOOL-SOCIOCULTURAL CENTER IS A FACTOR OF TEENAGERS' PERSONAL REALIZATION

Abstract. Some research results of building the school-based integrated community, that is a sociocultural center the operating benefits of which are assessed by the category of personal development as self-realization potential are discussed in the article. The personal development of senior students from grammar schools and schools with sociocultural educational system was analyzed. The results of the comparative empirical research are described in the article. It is established that teenagers from school-sociocultural center have more positive relation to the «personal values» (such as family, fatherland, culture, people, their inner world) than the students from grammar schools. The research data prove the advantages of school operating as sociocultural center that is the result of educational potential integration.

Keywords: personal realization, personal development, school as sociocultural center.

Анализ современных педагогических исследований и практика отечественного образования свидетельствуют о значимости проблемы личностной реализации старших подростков, составляющей одну из сторон жизнедеятельности человека и занимающей важное место в развитии личности.

Проблема личностной реализации в ряде философских, психологических и педагогических исследований в настоящее время представлена в основном двумя направле-

ниями. В рамках первого направления личностную реализацию рассматривают как синоним самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс): «самоактуализация – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Согласно А. Маслоу, самоактуализация – желание стать всем, чем возможно; потребность в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала» [2, с. 401]. Во втором направлении (более

узом), самореализацию анализируют с позиции личностных ценностей (Р. Ассаджиоли, Л. Г. Брылёва), характера, склонностей, способностей, задатков и активности самой личности в процессе самореализации (К. А. Абульханова-Славская, Л. Н. Коган). Так, К. А. Абульханова-Славская определяет самореализацию как своего рода высшую стадию развития зрелой человеческой личности, результат личностного роста и развития.

Словосочетание «личностная реализация» чаще всего рассматривается как синоним самореализации. Нам представляется, что феномен личностной реализации шире, чем явление самореализации. Самореализация подразумевает осознанность процесса проявления сущностных сил, потенциалов личности. Личностная же реализация, как реализация потенциалов личности, может быть слабоосознаваемой или вообще незознаваемой человеком. В таком контексте самореализация может рассматриваться как уровень личностной реализации.

Для развития человеческой личности и дальнейшей реализации её потенциала необходимы условия. Д. А. Леонтьев видит возможность выявить и реализовать личностный потенциал при использовании конкретных социокультурных условий среды, дающих возможность человеку действовать [5]. Однако зачастую в условиях традиционной организации воспитательного процесса в школе возможности для личностной реализации старших подростков ограничены. Одним из путей расширения возможностей личностной реализации старших подростков может быть построение на базе школы социокультурного центра, который при определённых условиях становится фактором личностной реализации школьников.

Объединение общеобразовательной школы и внешкольных учреждений в рамках социокультурного центра приводит к образованию нового интегрированного сообщества, в котором социальные партнёры взаимно обогащаются разнообразными формами культурно-образовательной и творческой работы, опытом специалистов-профессионалов; приобретают разнообразную и более совершенную материальную базу, что в свою очередь предоставляет больше возможностей для личностной реализации подростков. Особенно это актуально для го-

родских школ с «бедным» социокультурным окружением, расположенных на окраинах городов.

Школа № 10 города Ульяновска находится на окраине, в микрорайоне, удаленном от центра города, большинства культурных учреждений, мест активного отдыха. Образовательный уровень родителей характеризуется доминированием среднего образования (18% родителей имеют высшее образование); немало неблагополучных семей, семей группы «риска». Из 516 детей школьного возраста, проживающих в микрорайоне, в школе учатся всего 329 человек, что составляет 63,7%. Где же остальные дети школьного возраста?

Отток учащихся из школы в другие образовательные учреждения, имеющие более высокий статус или имидж у родителей (по определению В. А. Караковского «утечка мозгов» [4]), порождает сокращение нагрузки учителей, которые, в свою очередь, начинают искать своё место в других учебных заведениях. А отсутствие высококвалифицированных специалистов толкает учащихся среднего и старшего звена на поиск школ, где преподаётся на должном уровне физика, информатика, английский язык, история. Соответственно теряются кадровые и организаторские ресурсы. К концу 2007 г. перед школой встал острый, жизненно важный вопрос о дальнейшем существовании. Выходом из сложившейся ситуации стало создание на базе школы социокультурного центра.

Знакомство с опытом создания подобных центров, оценка собственного потенциала для построения такого типа организации стали основанием формирования в микрорайоне единого воспитательного пространства, посредством интеграции деятельности учреждений образования, правоохранительных органов, общественных организаций, находящихся вблизи от школы. Социальными партнёрами школы выступили детский сад, центры детского творчества, детско-юношеские спортивные школы, Центр профессиональной подготовки УМВД России по Ульяновской области, воинская часть, находящаяся вблизи от школы, Центр временного содержания несовершеннолетних правонарушителей.

С 2008 года школа функционирует в качестве социокультурного центра. Это зна-

чительно расширило возможности старших подростков реализовать себя в деятельности по художественно-эстетическому, физкультурно-спортивному, эколого-биологическому, информационно-техническому направлениям. Одной из форм интеграции этих направлений стала работа разновозрастной детской общественной организации «Союз единомышленников», деятельность которой направлена на социум, что позволяет подросткам реализоваться в социально-значимой деятельности.

Оценить эффективность функционирования социокультурного центра на базе школы как фактора личностной реализации старших подростков можно через категорию личностного роста (С. Л. Братченко, М. Р. Миронова [1]). Концепция и методика диагностики личностного роста подростков как ценностного явления разработана Д. В. Григорьевым П. В. Степановым, И. В. Кулешовой [6]. В качестве ценностных характеристик личностного роста выделены такие феномены как: Семья, Отечество, Земля (природа), Мир (ненасилие), Труд, Культура, Знание, Гуманность, Альтруизм, Толерантность, Здоровье, Самопринятие, Свобода.

Для полноценного описания личностного роста старшего подростка необходима также оценка устойчивости данных отношений. Авторы данной диагностики выделили два типа отношений.

1. Устойчивые отношения, осознанные, характеризующиеся относительной стойкостью к различным жизненным ситуациям, фиксируются в личностной позиции.

2. Ситуативные отношения, изменчивые, зависящие от конкретной жизненной ситуацией, в которой оказывается личность.

Для оценки эффективности функционирования социокультурного центра на базе школы нами была проведена сравнительная диагностика личностного роста старших подростков: учащихся 8-11 классов школы № 10 (школа – социокультурный центр) (86 человек) и гимназии № 30 (277 человек), которая находится в той же части города Ульяновска.

Учащимся было предложено выразить своё отношение к 91 утверждению и решить для себя, насколько они согласны (или не согласны) с высказываниями, содержащимися

в опросном листе, а затем оценить степень своего согласия (или не согласия) в баллах в диапазоне от «+4» до «-4». При анализе результатов диагностики личностного роста как развитости личностной реализации мы использовали градацию [Там же], в которой выделены четыре уровня развития конкретных ценностных ориентаций подростков: устойчиво-позитивный, ситуативно-позитивный, ситуативно-негативный, устойчиво-негативный. Результаты диагностики представлены в таблице.

Сравнение позитивных ценностных отношений (сумм устойчивых и неустойчивых позитивных отношений в 10 школе и в гимназии) показало наибольшие различия в пользу старших подростков 10 школы по ценностям: Самопринятие (22%), Гуманность (19%), Толерантность (15%), Труд (14%) Культура и Мир (по 13%), и в пользу учащихся гимназии – по ценностям: Земля (12%) и Знание (7%).

Представленные результаты вероятно, связаны с разным типом организации образовательного процесса в общеобразовательной школе и гимназии. По мнению И. Д. Егорычевой, «обучение в гимназиях, как правило, осуществляется в знаниевой парадигме, ориентировано преимущественно на интеллектуальное развитие и подготовку выпускников к поступлению в ВУЗ, личностное же развитие, во многом, носит «вспомогательный», «сопутствующий» характер» [3, с. 56]. У подростков школы, функционирующей как социокультурный центр, на более высоком уровне представлено устойчиво-позитивное отношение к более «личностному» спектру ценностей: Семье, Отечеству, Труду, Культуре, Человеку как таковому, Человеку как к Другому, своему внутреннему миру, своему душевному Я.

На наш взгляд, это связано со спецификой организации интегрированного воспитательного пространства, сложившегося вокруг школы, в рамках социокультурного центра. Социальное окружение школы, взаимодействие с социальными партнёрами позволяют подросткам проявлять социальную активность, реализовывать себя в общественно-полезной деятельности, художественно-эстетической, спортивной, осваивать ценности материальной и духовной отечественной культуры. Включение под-

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Таблица – Диагностика личностного роста старших подростков

Показатели личностного роста (в %)								
Уровень ценностных отношений	Устойчиво- позитивное		Ситуативно- позитивное		Ситуативно- негативное		Устойчиво- негативное	
	школа №10	гим- назия №30	школа №10	гим- назия №30	школа №10	гим- назия №30	школа №10	гим- назия №30
1. Семья	48	36	44	52	8	11	0	1
2. Отечество	17	10	58	59	25	31	0	0
3. Земля (природа)	9	6	53	68	36	25	2	1
4. Мир (ненасилие)	9	9	73	60	18	30	0	1
5. Труд	38	31	60	53	2	16	0	0
6. Культура	22	16	54	47	23	33	1	4
7. Знания	10	12	52	57	34	27	4	0
8. Гуманность	5	1	70	55	24	42	1	2
9. Альтруизм	15	12	69	65	13	20	3	3
10. Толерантность	8	8	62	47	28	40	2	5
11. Здоровье	1	7	68	67	30	24	1	0
12. Самопринятие	19	0	55	52	43	43	2	5
13. Свобода	14	10	84	80	2	10	0	0

ростков в различные виды деятельности, социально признаваемой и одобряемой, позволяет им почувствовать свою значимость в этой деятельности, а успех дает возможность сформировать у школьников устойчиво-позитивное отношение к ценностям.

Библиографический список

1. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1997. – С. 38–46.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
3. Егорычева И. Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в её развитии: автореф. дис. докт.

психол. наук. – М.: Московский психолого-социальный университет, 2012. – 51 с.

4. Караковский В. А. Годовое планирование работы школы // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 4. – С. 41–53.

5. Леонтьев Д. А. Самореализация и существенные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 156–176.

6. Степанов П. В., Григорьев Д. В., Кулепова И. В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. – М.: Академия: АПКИПРО, 2003. – 82 с.

7. Степанов П. В. Структура воспитательной деятельности как объясняющая модель // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 49–57.

УДК 378

Морозова Ольга Петровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Алтайской государственной педагогической академии, kaf-ped@mail.ru, Барнаул

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ДПО В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА*

Аннотация: В статье раскрываются возможности системы дополнительного профессионального образования в формировании профессионально-педагогического сообщества преподавателей профессиональной школы: организация диалогового общения, обеспечение коллективного характера обучения, предъявление специальных заданий, стимулирующих готовность к профессиональному сотрудничеству и др.

Ключевые слова: система дополнительного профессионального образования, профессионально-педагогическое сообщество, профессиональное сотрудничество, диалогическое общение.



Morozova Olga Petrovna

Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogics of the Altai state pedagogical academy, kaf-ped@mail.ru, Barnaul

HEURISTIC POTENTIAL OF SYSTEM OF APE IN FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMMUNITY**

Abstract: In article possibilities of system of additional professional education in formation of professional and pedagogical community of teachers of vocational school are revealed. They are the organization of dialogue communication, ensuring collective nature of training, presentation of the special tasks stimulating readiness for professional cooperation, etc.

Keywords: *system* of additional professional education, professional pedagogical community, professional cooperation, dialogical communication.

Качественные преобразования, происходящие в современной профессиональной школе, связаны с решением ею задач, которые в значительной степени отличаются по своей значимости, сложности и новизне, требуют интеграции усилий всех, кто причастен сегодня к их реализации, и прежде всего, преподавательского корпуса. «Мы живем в потоке всеохватывающей взаимности» (М. Бубер). Таким образом, речь идет о создании профессионального сообщества, члены которого находятся между собой в тесных коммуникативных связях и отношениях с целью обмена опытом и практиками, выработки знаний и поиска новых, более эффективных подходов к решению поставленных

перед ними профессиональных задач. Главной целью существования таких сообществ является профессиональное общение коллег-единомышленников, в ходе которого за счет постоянного обмена знаниями между участниками обеспечивается их личностное и профессиональное совершенствование.

Результаты проведенного нами исследования на основе реализации программ переподготовки и повышения квалификации преподавателей профессиональной школы позволяют утверждать, что система дополнительного профессионального образования представляет собой мощный ресурс, реализация которого создает благоприятные условия для достижения такого рода целевых установок.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-06-00010).

** Research is executed with financial support of RFH (No 13-06-00010).

Методологической «платформой», объединяющей содержание всех реализуемых в системе дополнительного образования программ повышения квалификации и формирующей единые ценностно-целевые установки у их участников, выступает современная образовательная парадигма «как способ видения научным (и профессиональным – О. М.) сообществом соответствующего аспекта реальности, подлежащего исследованию, допустимых научных проблем и методов их решения» [2]. В настоящее время в отечественной педагогике происходит замена парадигмы «человека знающего» (т.е. вооруженного системой знаний, умений и навыков) на парадигму «человека, подготовленного к жизнедеятельности», т.е. человека, способного активно и творчески мыслить и действовать, саморазвиваться, интеллектуально, нравственно и физически самосовершенствоваться.

Эта ключевая идея в различных модификациях проходила через содержание всех дополнительных профессиональных образовательных программ. Человек по своей сути диалогичен (М. М. Бахтин), он может проявить себя и быть понят только через диалог. И только в совместном творчестве равных партнеров, которые слышат друг друга, возможен процесс взаимообогащающего влияния, обеспечивающего в дальнейшем решение важнейших личностных и профессиональных задач.

Диалог выступает как способ события участников образовательного процесса, позволяя «обмениваться смыслами», понимать смыслы других людей, дополнять их, «открывать новые смыслы» (Е. В. Бондаревская).

Диалоговый режим обучения, атмосфера сотворчества создают благоприятные условия для взаимообучения, взаимораскрытия всех участников образовательного процесса, обогащения перспектив развития существующей практики. В ходе совместного бытия, споров, дискуссий, диалога «здесь и сейчас» рождается новый опыт, новое знание, новый образовательный продукт.

Не вызывает сомнений тот факт, что диалогическая стратегия воздействия переосмысливает различные позиции как момент взаимодействия, участники которого принципиально равны и вместе с тем взаимозависимы. «Каждый из них не только относится

с полным уважением к личности партнера, но и видит в постижении его отличающейся позиции, средство своего собственного развития» [1, с. 42].

Ситуация диалога развивает способность думать над проблемой в условиях существования множества точек зрения. В процессе такого диалога происходит обмен духовно-нравственными ценностями, взаимное духовное обогащение, рост самосознания. Благодаря открытости глубинного диалога у слушателей разрушаются свойственные в той или иной мере всем людям инерционные тенденции к сохранению своей смысловой структуры, происходят изменения в самой личности, в результате чего осознается значимость присутствия Другого, возможности «соприкосновения» с его духовным миром.

В условиях диалогического общения происходит не просто «соприкосновение» с системой ценностей Другого, а взаимодействие смыслов, переживание внутри себя смысловых установок Другого, внутренний диалог альтернативных смысловых позиций, их взаимопроникновение, что и способствует рождению нового смысла.

Под влиянием такого рода отношений в коллективе деятельность педагога начинает разворачиваться в принципиально ином ключе, обретает новый ценностно-смысловой контекст, порождает ситуации творческого самовыражения, «надситуативной», «сверхнормативной», «надролевой» активности. Знания, которые слушатель получает в процессе непосредственного общения с коллегами, приобретают в его глазах особую личностную значимость, практическую достоверность и убедительность. По-видимому, этим обстоятельством объясняется предпочтение, которое отдается слушателями личным контактам в процессе обучения как важнейшему каналу коммуникации, через который они получают новые идеи и методы.

Коллективный характер обучения в системе дополнительного образования выступает в роли важнейшей стимульной ситуации, побуждающей слушателей к осознанию значимости коллективного мышления и согласования функционально-ролевых ожиданий.

Именно в группе единомышленников открывается перед педагогом удивительная возможность увидеть себя глазами других

людей, искать и пробовать новые формы поведения и общения, осознавать особенности своего взаимодействия с людьми и сознательно формировать индивидуальный характер деятельности. Здесь создаются благоприятные условия для самосознания и самовоспитания личности, более глубокого постижения теоретических вопросов и освоения новых умений, проверки на себе, «примерки» к себе новых идей и решений.

Обретение единомышленников органически переходит в совместную выработку коллективной позиции участников программы. Организуемая нами работа с педагогами в системе дополнительного образования предполагала прежде всего дальнейшее развитие профессионального типа (склада) мышления, представляющего собой преобладающее использование «принятых в данной профессиональной области приемов решения проблемных задач, способов анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений, способов вычерпывания содержания предмета труда» [3, с. 90].

В условиях коллективного поиска решения постепенно изменялось педагогическое сознание, теоретические знания начинали использоваться для конструирования практики. Коллективный поиск средств обеспечивал деятельность в особом поисковом режиме, представлял собой мобилизацию «тактик думанья» для решения конкретных педагогических затруднений на различных этапах: на этапе анализа ситуации, на этапе формулировки проблемы, на этапе поиска интеллектуальных ресурсов для решения, на этапе осмысления способов и механизмов реализации проекта и др.

Совместное решение проблем демонстрировало разнообразие стилей мышления, помогало слушателям в постановке важных вопросов, в формулировании стратегии, оценке альтернатив и развитии планов для принятия оптимального решения.

Нами также осуществлялась специальная работа, направленная на развитие коллективных усилий вузовских педагогов. С этой целью им предъявлялись задания, стимулирующие готовность к сотрудничеству в процессе познания: задания на декомпозицию сложной задачи, ее расчленения на «подзадачи»; задания на выбор участников деятельности; задания на взаимоконтроль,

взаимоинформирование, обобщение частных результатов и др.; задания на понимание природы разной трактовки вопроса разными обучаемыми; задания, предполагающие «коллективную рефлексию» (П. Юцявичене) и др.

Усиление интеграционных процессов в профессиональной школе связано еще и с тем, что сегодня ни одна сколько-нибудь серьезная проблема жизнедеятельности профессионального учреждения не может быть решена силами одного преподавателя. Формирование профессионального мышления будущих специалистов, развитие творческого стиля деятельности, способности к сотрудничеству, оптимизация культуры и общения и др. – задачи, успешное решение которых требует коллективных усилий преподавателей, работающих в одной и той же студенческой группе. Это одна из ключевых идей, которую мы стремились донести до слушателей, формируя у них готовность к созданию коллектива педагогов-единомышленников в своем образовательном учреждении, к реализации принципа профессиональной педагогической солидарности.

Решению обозначенных выше проблем способствовало выполнение участниками программ повышения квалификации коллективных, групповых заданий в ходе обучения, осознание роли взаимопомощи, сотрудничества, взаимообучения в преодолении различного рода трудностей, переживание ситуаций, побуждающих к само- и взаимооценке, а также дискуссионные ситуации, базирующиеся на проблемах коллективной деятельности, переживание успеха за счет опоры на содействие группы; взаимосвязь делового и личностного общения.

Видное место занимали коллективные формы подготовки слушателями учебно-исследовательских заданий. Главные требования к их организации: (а) предлагаемая обучаемым тема должна поддаваться декомпозиции, т.е. расчленению на подтемы; (б) проблематизация выбранной темы осуществляется слушателями, а не дается в готовом виде преподавателями, реализующими программу; (в) создаются условия для совместного выбора стратегии выполнения исследовательского задания, оценки промежуточных конечных результатов; (г) обеспечивается поддержка слушателям, предла-

гающим новые, не предусмотренные ранее подходы к проблеме; (д) в группе утверждаются подлинно демократические, личностные отношения.

Организация такого обучения – задача исключительно сложная. Ее решение сегодня недостаточно обеспечено соответствующими педагогическими технологиями (А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, Л. А. Петровская, А. А. Леонтьев, М. С. Каган и др.). В связи с этим преподаватели, реализующие программу, должны были обсудить, какая инструментовка содержания учебного занятия стимулирует способность к диалогическому поиску; как через компоновку информации устанавливаются личностные взаимоотношения между участниками образовательного процесса; каковы способы создания эмоциональной партитуры учебного занятия с разной информационно-тематической основой и др.

При выборе форм организации учебного процесса в системе ДПО важно было не потерять из виду, что каждая из них выступает для слушателей как особого рода предмет научения различным видам совместно-разделенной деятельности (в единстве ее содержательных, коммуникативных, операциональных аспектов). Особая роль в данном случае отводилась междисциплинарному диалогу, известному как «бинарное занятие», «лекция вдвоем», суть которого именно в том, чтобы продемонстрировать обучаемым культуру обсуждения межпредметной проблемы преподавателями, выступающими в роли полномочных представителей различных отраслей научного знания.

Совершенно очевидно, что успех организованного таким образом обучения в системе ДПО возможен лишь в том случае, если его участниками реализована стратегия понимания, психолого-педагогическими условиями которого выступают:

- «– наличие единого предмета общения;
- организация значимой для учителя и учащихся (слушателя и преподавателя в системе ДПО – О.М.) деятельности;
- наличие единой системы кодирования участников совместной деятельности;
- глубокие знания психологии Другого;
- одновременность восприятия» [5, с. 124].

В ходе мониторинга нам удалось установить, что в системе дополнительного профессионального образования при организации подобной работы со слушателями происходит:

- нарастание опыта в направлении усиления мотивационной и содержательно-процессуальной готовности слушателей к разнообразным формам профессионального сотрудничества;
- формирование понятий, с помощью которых представители данной образовательной отрасли «улавливают» многообразные феномены современной педагогической действительности и овладевают профессиональным языком как системой педагогических категорий, с помощью которой происходит оценка, осмысление профессиональной деятельности;
- становление педагогических ценностей, убеждений и др., которые обеспечивают своеобразное восприятие профессиональной деятельности и средств, а также индивидуальный образ себя как профессионала;
- утверждается установка на взаимопомогающее поведение;
- осмысление места своих действий, своего «включенного труда» (А. И. Китов) в целостную систему деятельности педагогического коллектива.

Библиографический список

1. Балл Г. А., Волинец А. Г. К анализу идейных основ гуманистически ориентированного образования // Гуманизация образования. – 2000. – № 1. – С. 36–51.
2. Кун Т. Структура научных революций. – М.: АСТ, 2009. – 310 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международ. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 312 с.
4. Морозова О. П. Особенности системогенеза профессиональной деятельности учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №2. – С. 12–23.
5. Фроловская М. Н. Педагогика понимания в высшей школе: монография. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2013. – 256 с.
6. Чеснокова Т. С. Системный подход в профилактике кризисов профессионального развития учителя / Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2012. – №2. – С. 41–45.

Степанова Инга Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий образования института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, stepanova_inga@kspu.ru, Красноярск.

Адольф Владимир Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

Аннотация. В рамках предлагаемой статьи определяются возможности проектирования профессиональной подготовки педагога в вузе. Для этого определяются равноуровневые цели подготовки, сущностно раскрывая образ профессионала через педагогические понятия «профессиональная культура», «профессиональная компетентность», «профессиональная готовность», «профессиональный потенциал», компетенция. Очерчивается дидактический потенциал образовательного процесса, который позволяет пошагово на основе обратной связи проектировать его реализацию, обеспечивая реалистичность достижения образовательных результатов. Данный потенциал определяется использованием задачного подхода, конструированием содержания подготовки с применением предметно- и системно-деятельностного принципов, моделированием учебно-профессиональной деятельности на основе эвристических предписаний. Как показал позитивный опыт, предлагаемый подход к проектированию может выступать концептуально-технологической рамкой разработки проектов реализации образовательных программ подготовки педагога непосредственно на местах в вузах при переходе на ФГОС ВПО.

Ключевые слова: проектирование, профессиональная подготовка педагога, конструирование содержания, дидактический потенциал, моделирование учебно-профессиональной деятельности.

Stepanova Inga Yurievna

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of Information Technology of Education, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology of the Siberian Federal University, stepanova_inga@kspu.ru, Krasnoyarsk

Adolf Vladimir Alexandrovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk

DESIGNING OF STUDENT PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER SCHOOL

Abstract. The planning possibilities of the professional training students in high school are defined in the offered article. For this purpose the different levels of training are determined, appreciably revealing the image of a profession through the pedagogical concepts «professional culture», «professional competence», «professional readiness» competence; a didactic potential of the educational process is outlined and it allows step by step on the basis of the feedback to design its realization, providing a realistic achievement of learning results. Didactic potential of the educational process is shown as a set of subject – and system-activity principles used in the designing content of training, heuristic prescriptions applied for non-linear organization of the educational process. The positive experience has shown that the offered summarized description can be a conceptual and technological framework of the development projects and realization of the main educational programs directly on the ground in the universities during the transition of the Federal state educational standards.

Keywords: Designing, professional training, didactic potential, content construction, modelling of academic-professional activity.

На современном этапе модернизации образования, при переходе на федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) одной из важнейших задач является обеспечение качества профессиональной подготовки педагога. Стандарты задают рамки и нормы качества, описывая требования к результатам подготовки педагога на языке общекультурных и профессиональных компетенций. А каждое образовательное учреждение ищет свой путь достижения заявленных результатов. При такой постановке вопроса предлагаем обратиться к возможностям проектирования, рассматривая его и как способ деятельности по конструированию образовательной практики, и как способ становления субъектной позиции каждого участника образовательного процесса. Внимание к проектированию обосновано тем, что оно позволяет разрабатывать еще не существующие в практике системы, используя преимущества сочетания нормативного и диагностического аспектов за счет разработки модели «должного» в соответствии с наличными ресурсами; соотношения проблемы с общим образом ее решения, при допусках вариативных путей и средств достижения цели; обоснования временных рамок решения проблемы, обусловленных характеристиками проблемной ситуации.

Для проектирования важным является определение целей и результатов осуществляемой деятельности. Применительно к профессиональной подготовке педагога в вузе, цели задают векторы, обозначая ориентиры реализации процесса подготовки в контексте непрерывного педагогического образования, а результаты определяют те качественные личностные новообразования, которые предполагается сформировать у студента к моменту его завершения и которые могут быть зафиксированы.

Описывать цели стратегического уровня нами предлагается с использованием понятий, характеризующих образ личности профессионала как некоего идеала: «профессиональная культура педагога», «профессиональная компетентность педагога», «профессиональная готовность педагога» [1]. При этом профессиональная культура рассматривается как стратегический ориентир непрерывного профессионального обра-

зования, позволяющий за счет постоянного перехода через границы областей и знаний конструировать идеальные образы профессионала, расширять ценностно-смысловое поле профессиональной деятельности, порождать облики (смыслы, образы) для преобразования профессиональных культурных норм, которые не препятствуют движению в будущее. Профессиональная компетентность выступает обобщенной профессиональной характеристикой личности, определяющей качество деятельности, выражающейся в способности личности самостоятельно и ответственно действовать адекватно в изменяющейся профессиональной среде. Профессиональная готовность отражает равновесие между отношением личности к процессу деятельности, к ее объектам и субъектам, результатам, к самой себе как субъекту деятельности и умения теоретически мыслить и практически действовать при решении профессиональных задач в различных ситуациях, которое может нормироваться посредством компетенций.

Компетенции как качественные новообразования личности, необходимые для успешного решения профессиональных задач, определяются как цели-результаты тактического уровня. Компетенция предстает как комплексная характеристика личности, включающая мотивационно-поведенческие качества, знания в определенной сфере и умения их применять в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности. При таком понимании каждая из компетенций выступает не только как цель, но и как результат подготовки, который конкретен, измерим, реалистичен, определен по времени.

Другой тактической целью-результатом выступает становление профессионального потенциала студента. Профессиональный потенциал представляет собой возобновляемую самоуправляющуюся систему внутренних ресурсов студентов, которые проявляются в профессиональных достижениях и перспективах. Он выступает личностным механизмом, позволяющим устанавливать осознаваемое соответствие между способностью действовать и готовностью к действию в условиях образовательной практики. Его становление предполагает обретение внутреннего «видения» своих потенциаль-

ных возможностей, способностей и ресурсов, а также дефицитов, требующих устранения для продуктивного решения новых профессиональных задач.

Движение к заявленным целям и достижение заданных результатов подготовки требует значительного дидактического потенциала образовательного процесса, обеспечивающего нелинейность его организации, создающего условия для становления студента как субъекта профессиональной деятельности.

Для обеспечения вариативности и интенсификации процесса профессиональной подготовки предлагается проектирование данного процесса на основе структурирования деятельности педагога на основе задачного подхода. Структурирование профессиональной деятельности педагога в форме задач позволяет моделировать образовательный процесс, создавая условия для самостоятельного анализа студентами изучаемых явлений и процессов, установления связей между явлениями, осознания логики, последовательности профессиональных действий, сопоставления ранее изученного с новыми знаниями и использования их для осмысления и разрешения проблемных ситуаций профессиональной деятельности.

Конструирование содержания профессиональной подготовки при этом строится на основе сочетания предметно- и системно-деятельностных принципов конструирования ее содержания. Реализация предметно-деятельностного принципа предполагает выделение отдельных дисциплин как компонентов научного знания и компетенций, как составляющих осваиваемой деятельности, создавая основу для определения необходимых знаний, ориентировочной и операциональной основы действий, опыта их применения. Реализация системно-деятельностного принципа связывается с определением сквозных линий в содержании подготовки, создающих интегративную основу связей между общекультурными, методологическими, общепрофессиональными, специальными, практическими компонентами подготовки при формировании основных профессиональных умений. Детерминантами сквозных линий выступают: формирование профессионального мировоззрения, целостного видения «профессиональной

картины мира»; формирование теоретической и практической готовности профессиональной деятельности; формирование предметных (специальных) компетенций или готовности к специфическому виду деятельности; развитие субъектности и творческих способностей.

Логика связывания компонентов содержания подготовки на основе задачного подхода предполагает нелинейную организацию образовательного процесса и требует отхода от широко распространенной практики использования алгоритмических предписаний по передаче логически завершенной системы знаний и правил их применения. Возникает потребность организации образовательного процесса на основе эвристических предписаний, обеспечивающих обратную связь от участников процесса подготовки, позволяющих формировать систему компетенций в процессе продуктивного коммуникативного взаимодействия между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто желает их приобрести и использовать на практике.

Эвристические предписания, позволяющие моделировать учебно-профессиональную деятельность, задавать проблематику и осуществлять рефлексию осуществляемой деятельности, могут быть представлены в виде дидактических процедур целеполагания, информационно-познавательного структурирования, осмысления опыта учебно-профессиональной деятельности, которые сосуществуют одновременно и разворачиваются во времени и пространстве профессиональной подготовки, дополняя и взаимообогащая друг друга [4].

Целеполагание предполагает установление и поддержание связи мотива и цели учебно-профессиональной деятельности в ходе целеопределения, целеудержания и целекоррекции, направленных на формирование образа будущего результата; принятие, удержание и коррекцию этого образа в качестве основы совершаемых действий; осознание профессионального и личностного смысла цели; организацию совместной деятельности, обеспечивающей активное участие студента в движении к цели; самостоятельный поиск студентом способов достижения цели с учетом индивидуальных особенностей. Основными механизмами, определяющими успешность целеполага-

ния, выступают диагностичная постановка целей и управление рефлексивными процессами на основе получаемой обратной связи.

Информационно-познавательное структурирование направлено на формирование системы профессиональных знаний и умений, позволяющих действовать в ситуациях неопределенности, с овладением способами самостоятельного познания профессиональной действительности и включает две подпроцедуры, направленных на овладение умениями осуществлять информационный поиск и структурировать информацию.

Овладение умениями осуществлять информационный поиск проходит несколько этапов. На первом из них происходит ориентирование студентов в массивах информации в процессе решения учебно-профессиональных задач с вполне понятными и простыми условиями. На следующем этапе осуществляется приобщение студентов к деятельности по формированию или уточнению понятийного аппарата, по анализу различных нормативных документов и изучению чужого опыта деятельности, по освоению эвристических правил и приемов решения учебно-профессиональных задач, по оцениванию полученного решения задачи. Третий этап связывается с активизацией информационного поиска, на котором студенты овладевают действиями по формулировке собственных учебно-профессиональных задач с включением целевого, содержательного и операционально-деятельностного компонентов, что позволяет увидеть принципиальную возможность их решения.

Структурирование информации связывается с формированием у студентов умений осознанного знакомства с новым материалом, освоением способов логического встраивания новых понятий в структуру наличных знаний на основе циклического обращения трех процессов: от абстрактного к конкретному; от конкретного к абстрактному; установление общих элементов [2]. Сформированность умений структурировать информацию проявляется в качестве усвоения учебного материала, в готовности решать и искать новые учебно-профессиональные задачи: информационно-теоретические (представлять теоретический материал в виде различных структур и наглядных форм – линейная, древовидная, матричная,

ступенчатая с обратными связями, концентрическая); аналитические (заполнять и разрабатывать схемы, позволяющие анализировать профессиональные ситуации, представленные отдельными или рядом факторов); проективные (разрабатывать проекты реализации отдельных фрагментов профессиональной деятельности).

Рефлексивный анализ накопленного опыта, выявление дефицитов учебно-профессиональной деятельности, проблем и потребностей профессионально-личностного развития студентов осуществляется в рамках процедуры осмысления опыта учебно-профессиональной деятельности, достижений и перспектив. Организация рефлексивно-аналитической и познавательно-проектировочной деятельности по реконструкции собственной деятельности, ее содержания, придает процессу подготовки исследовательский характер. Реализация рефлексивно-аналитической деятельности предполагает групповую работу на основе использования разнообразных методов: диагностических процедур, направленных на самопонимание, раскрытие внутренних ресурсов; осмысления случаев из практики, анализа материала, возникающего «здесь и сейчас»; ролевых игр, позволяющих участникам выражать мысли, переживать чувства под прикрытием роли; групповых дискуссий для анализа трудностей учебно-профессиональной деятельности, типичных для многих студентов.

Познавательно-проектировочная деятельность предполагает обсуждение ближайших планов учебно-профессиональной деятельности, выявление проблем и ресурсов, позволяющих их успешно разрешать. Она связывается с перестройкой установок и мотивов личности студента, развитием его «профессиональной картины мира». Для реализации познавательно-проектировочной деятельности создаются специфические ситуации совместной продуктивной деятельности студентов и преподавателей по обсуждению системы перспективных целей и задач профессиональной подготовки в целом, целей и задач ближайшего периода учебно-профессиональной деятельности, перспективы профессиональной деятельности по окончании вуза.

Пошаговое проектирование образовательного процесса на основе использова-

ния совокупности эвристических предписаний создает основу для «рекурсивного обучения» [5], обеспечивающего возврат к прошлому, ранее освоенному, оказывая значительное влияние на качество образовательного результата. У студентов происходит процесс присвоения знаний, умений, опыта деятельности, переосмысливается на новом витке спирали отношение и к профессии, и к профессиональной деятельности, и к самому себе как субъекту деятельности, что способствует расширению мотивационно-поведенческой сферы личности. Вместе с тем, организуемая учебно-профессиональная деятельность позволяет раскрывать профессиональные способности студентов, обнаруживать внутренние ресурсы, дефициты, устремления. Тем самым в процессе подготовки происходит и формирование компетенций, и становление профессионального потенциала студента, т.е. обеспечивается достижение заявленных результатов подготовки.

Полноценность реализации дидактического потенциала образовательного процесса определяется качеством организации совместной деятельности преподавателей, студентов, практиков-профессионалов при конструировании содержания и моделирования процесса профессиональной подготовки, а также степенью их активности при развитии информационной образовательной среды, разработке комплекса педагогических средств диалогической направленности, применении интерактивных форм и методов обучения.

Представляется, что предложенный в статье способ определения разноуровневых

результативно-целевых установок, конструирования содержания и моделирования процесса подготовки, может выступать некой концептуально-технологической рамкой разработки проектов реализации образовательных программ непосредственно на местах в вузах при переходе на ФГОС ВПО. Подобный вывод сделан нами на основе позитивного опыта проектирования реализации в образовательном процессе вуза профессиональной подготовки педагога на уровне бакалавриата, магистратуры в институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, в Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева.

Библиографический список

1. *Адольф В. А., Степанова И. Ю.* Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2008. – №3. – С. 158–161.
2. *Ахтамова С. С., Степанова И. Ю.* Дидактические аспекты формирования у студентов умения структурировать учебный материал в процессе профессиональной подготовки // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2011. – №6. – С. 30–39.
3. *Степанова И. Ю., Адольф В. А.* Профессиональная подготовка учителя в условиях постиндустриального общества: монография. Красноярск, 2009. – 520 с.
4. *Степанова И. Ю.* Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки: монография. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. – 450 с.
5. *Doll W. E.* Post-modern perspective on curriculum. – New York and London: Teacher College Press, Columbia University, 1993. – 215 p.

*Шилов Сергей Павлович**Доктор исторических наук, профессор, ректор Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Sshilov@mail.ru, Ишим*

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье автор раскрывает стратегические направления развития педагогического образования, содействующие трудоустройству выпускников такие как: пересмотр подходов преподавания в целях повышения активности и интерактивности образовательного процесса; усиление практикоориентированности образовательного процесса; развитие профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава; обновление системы мониторинга развития профессиональных компетенций студентов; обновление системы профориентационной работы; повышение мотивации абитуриентов для поступления на педагогические специальности, формирование мотивации выпускников вуза для педагогической работы в общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: трудоустройство выпускников, программа развития педагогического вуза, практикоориентированность образовательного процесса.

*Shilov Sergey Pavlovich**Doctor of historical sciences, professor, rector of the Ishim state pedagogical institute named after P.P. Ershov, Sshilov@mail.ru, Ishim*

INCREASE OF EFFICIENCY OF EMPLOYMENT OF GRADUATES AS A RESULT OF IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Annotation: In the article the author reveals strategic directions of the development of teachers training education which contribute to the employment of graduates such as reconsidering the approaches to teaching to raise the activity and interactivity of educational process; intensifying practical orientation of educational process; the development of professional competence of instructors; updating the system of monitoring the development of professional competencies of students; updating the system of career counseling; raising the motivation of applicants to enter the teachers training departments; forming the motivation of graduates to work as teachers in comprehensive educational institutions.

Keywords: graduates' employment, the program of development of a teachers training higher educational institution, practical orientation of educational process.

Программа мониторинговых исследований качества образования в российских вузов строится на системе индикаторов, одним из которых является уровень востребованности выпускников, их успешное трудоустройство.

Рассматривая детально вопрос трудоустройства студентов и выпускников вуза, можно сформулировать основные причины их невостребованности: слабая организация связи высшего образования с рынком труда, низкий уровень практикоориентированности образовательного процесса вуза. Соот-

ветственно, бывшие студенты, выходя из вуза, не могут трудоустроиться по специальности, поскольку им не хватает практики.

Анализ результатов мониторинга ИГПИ им. П. П. Ершова позволил конкретизировать основную проблему невостребованности выпускников и сформулировать стратегические направления развития педагогического образования, содействующие трудоустройству молодых специалистов:

1. пересмотр подходов преподавания в целях повышения активности и интерактив-

ности образовательного процесса, усиления его мотивационной основы и развивающего потенциала;

2. усиление практикоориентированности образовательного процесса;

3. пазвитие профессиональной компетентности профессорско-преподавательскую состава;

4. обновление системы мониторинга развития профессиональных компетенций студентов, включая входную психолого-педагогическую диагностику и организацию квалификационных испытаний в компетентностном формате;

5. обновление системы профориентационной работы;

6. повышение качества предметной подготовки студентов; совершенствование методической подготовки студентов (по профилям);

7. повышение мотивации абитуриентов для поступления на педагогические специальности, формирование мотивации выпускников вуза для педагогической работы в общеобразовательных учреждениях;

8. обогащение научно-методического сопровождения новых профилей подготовки материалами нового содержания, в том числе в сфере межкультурных коммуникаций и физической культуры.

Выделенные направления обусловили создание «Программы развития системы педагогического образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова». Рассмотрим детально каждое из них.

В современных условиях намечаются тенденции, проявляющиеся в переходе: от узкой специализации и ограниченной ответственности – к широкой профессиональной ответственности; от планируемой карьеры – к гибкому выбору пути профессионального развития. Реализация первого направления позволит подготовить студентов не только к преподаванию «своего» предмета на базовом уровне, но и к реализации программ инклюзивного образования, работе с одарёнными детьми, к организации индивидуальной, парной, групповой работе на уроках и во внеурочной деятельности, к работе в системе дополнительного образования.

Сегодня от профессионального образования ждут адекватной кадровой и иннова-

ционной отдачи, поэтому усиление практикоориентированности образовательного процесса это необходимое требование, которому должна соответствовать подготовка будущего педагога. Реализация данного направления предлагает:

- изменение сроков, форм, методов, содержания и результатов педагогической практики студентов;

- изменение технологий, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса в вузе согласно профилям подготовки;

- увеличение доли аудиторных, внеаудиторных занятий и самостоятельной работы студентов на базе общеобразовательных учреждений (СОШ, ДОУ, ДОД);

- создание базовых школ, базовых кафедр и лабораторий в общеобразовательных учреждениях и расширение баз практик.

Говоря о трудоустройстве молодых специалистов, необходимо обратить внимание на разницу в требованиях к выпускникам со стороны профессорско-преподавательского состава и работодателей. Необходимо таким образом организовать работу с преподавателями, чтобы результаты их профессиональной деятельности были согласованы с запросами рынка труда.

Деятельность вуза в этом направлении включает в себя:

- организацию курсов повышения квалификации для ППС по овладению технологиями работы с разными категориями школьников;

- включение ППС вуза в работу учебно-методических объединений учителей и базовых школьных лабораторий;

- приглашение ведущих методистов по дисциплинам профильной подготовки для проведения научно-педагогических семинаров, аудиторных и внеаудиторных занятий, мастер-классов, курсов повышения квалификации;

- разработку и реализацию программ совершенствования иноязычной компетентности ППС в рамках лингвистического центра на базе ИГПИ;

- овладение ППС современными педагогическими практико-ориентированными технологиями, формами, методами и средствами организации учебно-воспитательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС и современной общеобразовательной практики.

Известно, что компетентный подход является ключевым в подготовке студентов педагогического вуза, следовательно, Большое внимание необходимо уделять мониторингу развития общекультурных и профессиональных компетенций студентов, изучению уровня сформированности у них новых профессиональных компетенций (умение работать с одарёнными детьми; работать по программам инклюзивного образования; преподавать русского языка учащимся, для которых он не является родным; работать с учащимися, имеющими проблемы в развитии, с девиантными, зависимыми, социально-запущенными детьми с серьёзными отклонениями в поведении и др.) Результаты системного изучения процесса подготовки студентов позволяет своевременно соотнести и скорректировать целевой компонент и педагогический инструментарий в соответствии с требованиями работодателей.

По данным Комитета по образованию и науке Государственной Думы РФ более 80% учащихся высшей школы нуждаются в содействии трудоустройству по окончании вуза. Следовательно, ключевым блоком системы подготовки современного учителя является обновление системы организации профориентационной работы в вузе, которая включает следующие виды деятельности.

1. Создание на базе общеобразовательных учреждениях педагогических классов, школы юного педагога, физико-математической школы, филологической школы, школы юного биолога, проблемных групп, кружков, Центра развития «Академия детства».

2. Научно-методическое сопровождение преподавателями вуза работы с одаренными детьми.

3. Научно-методическое сопровождение ППС вуза организации учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников.

4. Организация на базе вуза региональной научно-практической конференции учащихся школ «На пути к открытиям».

5. Подготовка преподавателями вуза олимпиадных заданий и проведение предметных олимпиад для учащихся школ (иностранный язык, русский язык, литература и др.).

6. Подготовка студентами вуза портфолио профессиональных, личностных и социальных достижений: 100% обеспеченность выпускников портфолио.

7. Организация конкурсов педагогического мастерства разного уровня и подготовка студентов.

8. Встречи с лучшими учителями, педагогами, проведение мастер-классов победителями конкурсов педагогического мастерства, организация встреч с педагогическими династиями.

9. Проведение и участие студентов во встрече с лучшими выпускниками вуза («Формула успеха»).

10. Организация круглых столов и встреч с работодателями с обязательным участием всех выпускников вуза.

Перспективность трудоустройства выпускников напрямую зависит от предметной подготовки обучающихся по профилям, включающей:

- ведение сдвоенных профилей подготовки студентов;

- перераспределение часов, сроков, изменение форм, методов и содержания учебных и педагогических практик по реализуемым профилям подготовки студентов;

- введение в учебные планы всех профилей подготовки в блок дисциплин по выбору предметов, направленных на формирование профессиональных компетенций по работе с детьми разных категорий;

- включение в учебные планы по всем профилям подготовки в рамках курсов по выбору дисциплин, формирующих иноязычную компетентность студентов;

- овладение студентами знаниями ФГОС общеобразовательных школ и ФГТ в рамках методик преподавания предметных дисциплин;

- введение в рабочие учебные программы дисциплин модульных, проектных, дистанционных, информационно-коммуникационных технологий по всем реализуемым профилям подготовки;

- разработку и реализацию учебных рабочих программ дисциплин «Русский язык как иностранный», «Иноязычные основы специальной профессиональной лексики»;

- разработку и реализацию программы дополнительной специализации для студентов «Физкультурно-оздоровительная работа в общеобразовательных учреждениях»;

- овладение профессиональными и общекультурными компетенциями;

- овладение проектными, информацион-

но-коммуникационными, модульными и кейс-технологиями, умениями создания учебно-методического и образовательного продукта.

Реализация «Программы развития системы педагогического образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова» позволяет устранить существующее несоответствие между требованиями вуза и рынка труда к уровню подготовки выпускников, согласовать взгляды на трудоустройство молодых специалистов.

Библиографический список

1. *Ведерникова Л. В.* Профессиональная социализация педагога в условиях социального партнерства: монография. – Ишим: Изд-во ИГПИ, 2009. – 100 с.
2. *Ведерникова Л. В.* Проблема подготовки профессионально мобильного педагога // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 34–40.
3. *Ведерникова Л. В.* К вопросу о становлении научно-исследовательской позиции магистран-

тов // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. – 2012. – №5. – С. 51–57.

4. *Ведерникова Л. В.* Организация научно-исследовательской деятельности как основы инновационного развития вуза // Педагогическое образование и наука. – Москва. – М.: МАНПО. – №2. – 2012. – С. 77–80.

5. *Ведерникова Л. В.* Основные принципы и условия становления исследовательской компетентности студентов педагогического колледжа // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 12. – С. 43–45.

6. *Поворознюк О. А.* Социально-психологическая адаптация студентов в педагогическом вузе // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. – 2012. – №5. – С. 91–94.

7. *Поворознюк, О.А.* Этапы организации самостоятельной работы бакалавров // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 12. – С. 20–21.

8. *Шилов С. П.* Педагогический вуз как субъект социокультурного развития региона // Педагогическое образование и наука. – М.: МАНПО. – №2. – 2012. – С. 52–55.

Ведерникова Людмила Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Wedernikowa@mail.ru, Ишим

Поворозник Ольга Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и педагогики детства Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, olgi-ya@mail.ru, Ишим

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В данной статье процесс профессионального становления студентов в вузе рассматривается в контексте социализации. Авторы описывают возможный вариант решения проблемы профессиональной социализации студентов вуза в условиях модернизации педагогического образования, где определяющую роль выполняет программа развития педагогического образования вуза. Данная программа имеет основной целью – повышение качества педагогического образования в вузе и включает следующие подпрограммы: «Подходы преподавания», «Практикоориентированность образовательного процесса», «Профессиональная компетентность профессорско-преподавательского состава» и др., реализация которых будет способствовать успешному профессиональному становлению студентов педвуза.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональная социализация, программа развития системы педагогического образования, социализирующая роль вуза.



Vedernikova Lyudmila Vasilyevna

Doctor of pedagogical sciences, professor, vice rector for scientific and innovative activity of the Ishim state pedagogical institute named after P.P. Ershov, Wedernikowa@mail.ru, Ishim

Povoroznyuk Olga Alexeyevna

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of social pedagogics and pedagogics of the childhood of the Ishim state pedagogical institute named after P.P. Ershov, olgi-ya@mail.ru, Ishim

PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. In this article process of professional formation of students in higher education institution is considered in a socialization context. Authors describe possible option of a solution of the problem of professional socialization of students of higher education institution in the conditions of modernization of pedagogical education where the defining role is carried out by the program of development of pedagogical education of higher education institution. This program has a main objective – improvement of quality of pedagogical education in higher education institution and includes the following subprograms: “Teaching approaches”, “ Practical orientation of educational process”, “Professional competence of the faculty”, etc. which realization will promote successful professional formation of students of higher pedagogical educational institution.

Keywords: professional formation, professional socialization, the program of development of system of the pedagogical education, socializing role of higher education institution.

Успешная профессиональная социализация выпускника вуза сегодня приобретает для общества первостепенную экономическую значимость, поскольку социализированная личность строит свою профессиональную и образовательную траекторию

деятельность более целенаправленно, не затрачивая собственную энергию и государственные средства на пробы и ошибки [2]. Однако в рамках системы высшего педагогического образования профессиональное становление личности будущего учителя до

настоящего времени сводилось в основном к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков. Значимые для будущей профессии характеристики личности, её ценности и мировоззренческий потенциал, согласно стандартизированным суждениям, принадлежали к более далеким перспективам профессионального становления уже на постдипломном этапе подготовки [2].

Профессиональное становление личности на этапе обучения в вузе характеризуется рядом специфических новообразований: становлением и развитием профессионального самосознания, проявлением у субъекта обучения чувства причастности к определенной профессии, стремлением к повышению профессиональной компетентности, формирование особой системы профессиональных ценностей и др. Изучению механизмов развития указанных новообразований в контексте социализации личности пока уделяется фрагментарное внимание.

Г. М. Андреева полагает, что неправильно рассматривать процесс социализации только со стороны социализирующегося индивида. Социализация, по мнению исследователя, это двухсторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, а с другой стороны – активное воспроизводство социальных связей индивидом за счет его активной деятельности. Таким образом, человек не просто усваивает социальный опыт, но, что не менее существенно, преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации [1].

С учетом вышесказанного, профессиональная социализация понимается не только как процесс вхождения индивида в профессиональную среду, усвоения профессионального опыта, овладения стандартами и ценностями профессионального сообщества, но и как процесс активной реализации накапливаемого социального опыта, предполагающего непрерывное профессиональное саморазвитие [2].

Учитывая то, что процесс профессиональной социализации проходит в рамках образовательного процесса вуза, необходимо отметить, что современная система педагогического образования имеет ряд внутренних факторов, негативно отражающихся на

эффективности профессиональной социализации студентов. Ключевыми проблемами являются:

1. дисбаланс между уровнем подготовки выпускников и реальными требованиями работодателей;
2. недостаточность предварительной профессиональной ориентации абитуриентов;
3. недостаточное наполнение ФГОС новыми компетенциями для реализации программ инклюзивного образования, работы с одаренными детьми, учащимися, имеющими проблемы в поведении, социально уязвимыми учащимися;
4. недостаточная оснащенность учебного процесса технологиями, формами, средствами, методами формирования новых компетенций, предъявляемых к современному учителю.

Рассмотрим один из вариантов решения вышеперечисленных проблем на примере Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. На основе многоаспектного анализа выявленных негативных факторов и при поддержке губернатора Тюменской области В. В. Якушева, определившего основные ориентиры подготовки нового учителя, в вузе была разработана «Программа развития системы педагогического образования ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова». Авторский коллектив (д.ист.н., ректор С. П. Шилова, д.пед.н., профессор, проректор по НИИД Л. В. Ведерникова, проректор по УРИЛ А. Г. Поливаев, к.пед.н., зав. сектором взаимодействия с вузами и научными организациями Департамента образования и науки Тюменской области О. В. Огороднова, к. биол. н., доцент А. Ю. Левых) сформулировал основные цель и задачи деятельности, разработал подпрограммы, план мероприятий и план по достижению показателей эффективности Программы.

Цель данной Программы – повышение качества педагогического образования в вузе. Основными задачами, решение которых позволит достичь намеченной цели, являются:

1. пересмотр подходов преподавания в целях повышения активности и интерактивности образовательного процесса, усиления его мотивационной основы и развивающего потенциала;

2. усиление практикоориентированности образовательного процесса;

3. развитие профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава;

4. обновление системы мониторинга развития профессиональных и общекультурных компетенций студентов;

5. обновление системы профориентационной работы;

6. повышение качества предметной и методической подготовки студентов (по профилям).

Сформулированные задачи позволили определить основные блоки мероприятий и ожидаемые поэтапные результаты.

Подпрограмма «Подходы преподавания» предполагает включение в учебные планы дисциплин по выбору, ориентированных на подготовку студентов к работе с особыми группами детей, внеучебной работе и дополнительному образованию; насыщение рабочих учебных программ инновационными технологиями, активными и интерактивными методами и формами работы. Ожидаемым итогом реализации данной подпрограммы будет полное соответствие организации образовательного процесса в вузе требованиям ФГОС, современной общеобразовательной практики и регионального развития.

Основными результатами Подпрограммы «Практикоориентированность образовательного процесса» являются: скорректированные учебные планы и графики учебного процесса в части организации практик, лабораторных и практических занятий; увеличение доли аудиторной и внеаудиторной работы студентов на базе общеобразовательных учреждений; применение технологий, форм, методов, средств организации учебно-воспитательного процесса в вузе, выстроенных на основе деятельностного подхода; создание базовых школ, кафедр, лабораторий в общеобразовательных учреждениях, расширение баз практик.

Подпрограмма «Профессиональная компетентность профессорско-преподавательского состава» реализуется через организацию курсов повышения квалификации для преподавателей вуза по овладению новыми технологиями педагогической деятельности и совершенствованию иноязычной ком-

петентности. Кроме того, предполагается включение педагогов института в работу учебно-методических объединений учителей и школьных лабораторий, организацию педагогической и методической школ, научно-практических семинаров, мастер-классов, курсов повышения квалификации в тесном взаимодействии с общеобразовательными учреждениями г. Ишима и Приишимья.

Реализация подпрограммы «Мониторинг развития общекультурных и профессиональных компетенций студентов» предусматривает создание и апробацию системы психолого-педагогической диагностики абитуриентов и студентов, поступивших в вуз, нацеленной на выявление уровня сформированности мотивации, профессионально-педагогической направленности и базовых компетенций. Важной составляющей данного блока является создание фонда диагностических оценочных средств, представленных компетентностно-ориентированными заданиями. Разработанные и реализованные диагностические системы позволят осуществлять объективный анализ результативности образовательного процесса и своевременно его корректировать.

Подпрограмма «Профориентация» осуществляется по двум направлениям: профориентация школьников и профориентация студентов. Активизируется работа педагогического коллектива по организации на базе общеобразовательных учреждений педагогических классов и школы юного педагога, физико-математической и филологической школ, школы юного биолога, проблемных групп и кружков, центра развития «Академия детства». Данные структурные подразделения позволяют эффективно организовать работу преподавателей с одаренными детьми, осуществлять научно-методическое сопровождение проектной деятельности школьников, результаты которой представляются в рамках научно-практических конференций, проводимых на базе вуза.

Профориентация студентов включает такие виды деятельности, как подготовку и презентацию портфолио профессиональных, личностных и социальных достижений, участие в конкурсах педагогического мастерства, встречу с лучшими учителями и педагогическими династиями, с лучшими выпускниками вуза и работодателями.

Подпрограмма «Предметная подготовка студентов по профилям» ориентирована на разработку и реализацию программно-методического обеспечения по двоянным профилям подготовки, включение в учебные планы по всем профилям подготовки в рамках курсов по выбору дисциплин, формирующих иноязычную компетентность студентов, разработку и реализацию программ дополнительной специализации, овладение студентами проектными, информационно-коммуникационными, модульными и кейс-технологиями.

План мероприятий Программы («Дорожная карта») предусматривает детализацию разработанных подпрограмм на уровне конкретных дел, имеющих фиксированные сроки реализации, четко сформулированные результаты работы.

План по достижению показателей эффективности Программы повышения качества педагогического образования в вузе обеспечивает результативность разработанной модели.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что комплексная реализация Программы позволит повысить социализирующую роль вуза в профессиональном становлении студента за счет:

- создания ситуации сознательного выбора профессии. Сознательное определение будущей профессиональной деятельности может стать основой для успешной социализации студентов в период обучения в вузе;
- совершенствования механизма взаимодействия высшей школы с организациями – потенциальными работодателями выпускников;

– совместного решения на уровне регионального управления системой образования вопросов формирования образовательных программ, программ прохождения производственной практики и последующего трудоустройства студентов.

Библиографический список

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
2. *Ведерникова Л. В.* Профессиональная социализация педагога в условиях социального партнерства: монография. – Ишим: Изд-во ИГПИ, 2009. – 100 с.
3. *Ведерникова Л. В.* Проблема подготовки профессионально мобильного педагога // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 34–40.
4. *Ведерникова Л. В.* К вопросу о становлении научно-исследовательской позиции магистрантов // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. – 2012. – №5. – С 51–57.
5. *Ведерникова Л. В.* Организация научно-исследовательской деятельности как основы инновационного развития вуза // Педагогическое образование и наука. – Москва. – М.: МАНПО. – №2. – 2012. – С. 77–80.
6. *Ведерникова Л. В.* Основные принципы и условия становления исследовательской компетентности студентов педагогического колледжа // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 12. – С. 43–45.
7. *Поворознюк О. А.* Социально-психологическая адаптация студентов в педагогическом вузе // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. – 2012. – №5. – С 91–94.
8. *Поворознюк О. А.* Этапы организации самостоятельной работы бакалавров // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 12. – С. 20–21.

Руденко Ирина Викторовна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методик преподавания Тольяттинского государственного университета, ivrudenko@rambler.ru, Тольятти

СТУДЕНЧЕСКИЕ ОБЩНОСТИ КАК СУБЪЕКТЫ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ*

Аннотация: В статье обосновывается значимость внеучебной работы в деятельности вуза, рассматриваются направления внеучебной работы, среди которых выделяется деятельность студенческих общностей. Автор раскрывает генезис понятия «студенческая общность», характеризует виды студенческих общностей в вузе; даёт разносторонний анализ исследований отечественных ученых по изучению педагогического отряда как студенческой общности в системе внеучебной работы. Теоретическое и практическое осмысление данного феномена обогащает теорию и методологию профессионального образования.

Ключевые слова: внеучебная работа, студенческие общности, студенческий педагогический отряд.

Rudenko Irina Victorovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy and teaching methods of Togliatti State University, ivrudenko@rambler.ru, Togliatti

STUDENT COMMUNITY AS SUBJECTS IN HIGH SCHOOL EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

Abstract: This article explains the importance of extracurricular activities in high school activities are considered areas of extracurricular activities, among which the activities of student communities. The author reveals the genesis of the concept of “student community”, describes the types of student communities in high school, gives comprehensive analysis of research of our scientists to study the pedagogical group as a community of students in the extracurricular activities. Theoretical and practical understanding of this phenomenon enriches the theory and methodology of professional education.

Keywords: extracurricular activities, student community, student teaching unit.

Современная высшая школа в условиях перехода на новые Федеральные государственные стандарты всё более ориентируется на становление и личностное развитие студента не только как квалифицированного специалиста, но и как человека культуры, способного к самоопределению и продуктивной творческой деятельности. Как показал многолетний опыт отечественного образования, эффективность решения этой проблемы зависит от учебной, внеучебной деятельности и их успешной интеграции.

Традиционно внеучебная работа со студентами остается неотъемлемой частью процесса качественной подготовки специа-

листов и проводится с целью формирования у студентов гражданской позиции, сохранения и преумножения нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, сохранения традиций вуза. Анализ передового педагогического опыта показывает, что в отечественных вузах реализуются следующие направления внеучебной работы со студентами:

- создание оптимальных условий, направленных на творческое саморазвитие и самореализацию личности;
- организация физического воспитания, здоровьесбережения студентов;
- организация научно-исследовательской

* Статья публикуется при поддержке гранта РФНФ, проект № 12-06-00031

** Article is prepared with Russian Foundation for Humanities Research, Project № 12-06-0031

работы студентов во внеучебное время;

- обеспечение трудовой занятости студентов;

- организация психологической поддержки и на ее основе консультационной помощи;

- организация профилактики наркомании и антисоциальных явлений в студенческой среде;

- информационное обеспечение студентов;

- создание системы морального и материального стимулирования преподавателей и студентов, активно участвующих в организации внеучебной работы.

В Законе РФ «Об образовании» 2013 года (статья 34., п.5) закреплено право обучающихся на создание и участие в общественных объединениях вуза с целью реализации интересов и способностей, что, безусловно, расширяет возможности внеучебной деятельности в социальном воспитании будущих профессионалов [10]. Создание объединений, клубов, спортивных секций, научных и творческих коллективов позволяет говорить о наличии *студенческих общностей* как субъектов внеучебной работы в вузе.

Автором термина «общность» по праву считается немецкий социолог Ф. Тённис. Он в 1881 году выделил две категории социальных объединений – общность (*Gemeinschaft*) и общество (*Gesellschaft*), отметив, что общность основана на чувстве принадлежности, солидарности. Ф. Тённис выделил две основные черты общности – близость и интерес [14].

К настоящему времени уже существует большое количество исследований, которые дополняют и значительно расширяют содержание первоначального понятия «общность». Общность как систему или совокупность коллективов, организованных и упорядоченных на основе единых нормативных образцов, включающих нормы, ценности и нормативные образцы рассматривал К. Левин. Описывая психологическое пространство общности, ученый в своих исследованиях считал обязательными характеристиками общности комплекс интрагрупповых социально-психологических процессов, феноменов, явлений, эффектов, раскрывающих психологическую природу существования коллектива, особенности его жизнедеятельности, основные этапы его жизненного пути и функционирования с

момента зарождения до «умирания» и окончательного распада как единой, целостной общности [3].

По мнению отечественного исследователя Б. Д. Парыгина, общность «характеризует связь и сопричастность людей друг к другу по тому или иному признаку». Общность означает свойства субъекта, обусловленные чувством, сознанием и переживанием им той или иной связи с другими участниками совместной деятельности. Общность как диалог развивается в ходе встречи; ее нормы, ценности не задаются извне, а вырабатываются самими субъектами [5]. Г. М. Андреева считает, что универсальным принципом психического оформления «группового сознания» общности является различие для индивидов, входящих в группу, некоторого образования «мы – чувства», являющегося своеобразным индикатором социальной идентичности. Общность содержания деятельности социальной группы порождает и общность психологических характеристик группы, тем самым формируя «групповое сознание» [1].

Главной детерминантой социальной идентичности общности выступает совместная деятельность и общение. «...Формы общения включены в специфические формы совместной деятельности: люди не просто общаются в процессе выполнения ими различных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, «по поводу» нее. Именно общение формирует общность индивидов, выполняющих совместную деятельность», – констатирует А. И. Донцов [4].

Опираясь на мнения вышеперечисленных авторов, представляется возможным выделить *студенческую общность* как формальную структуру и как неструктурированное образование, определяемое конкретным образом жизни и имеющие единые ценностные основания для всех, входящих в нее.

Студенческая общность становится одним из главных субъектов и внеучебной деятельности, которую выбирают на аксиологическом и идеологическом основаниях молодёжь. Анализ современного опыта позволяет выделить различные типы студенческой общности. В высшем учебном заведении во внеучебной деятельности студенческие общности имеют, прежде всего, ценностно-целевую ориентацию. В аспекте

содержательного, сущностного основания можно выделить студенческие общности следующей направленности:

- учебные (студенческие группы);
- научные и научно-профессиональные;
- творческие;
- досуговые;
- спортивные;
- трудовые (студенческие отряды);
- общественные формирования и объединения.

Рассматривая студенческие общности, отметим, что их участникам присуще: общая цель, эмоциональное единство группы, чувство общности, духовное единство; существование в непосредственном контактном взаимодействии; возможность проявления в коллективе через эмоционально-психологический характер связей и отношений; возможность кратковременного и длительного существования. Как правило, студенческие общности имеют свою специфику и логику, присущие им функции, принципы, содержание, формы и методы, критерии оценки, результаты деятельности. Именно поэтому в поле зрения исследователей высшей школы попадают те или иные студенческие формирования – общности.

Среди работ такого плана выделяются исследования, посвященные изучению потенциала студенческих педагогических отрядов. Студенческий педагогический отряд определяется как профессионально ориентированная социальная группа, действующая на основе добровольности, самоуправляемости, предусматривающая объединение студентов и педагогов на основе интереса к педагогической деятельности для осуществления социально-образовательных инициатив. Специфическими особенностями деятельности студенческого педагогического отряда являются добровольность, высокая степень сплоченности, стремление осуществлять совместно педагогическую деятельность, непрерывность педагогической деятельности. Именно эти характеристики позволяют рассматривать студенческие педагогические отряды как специфические общности.

Педагоги-исследователи последних десятилетий достаточно разносторонне изучили этот феномен в теоретическом и эмпирическом аспектах. Студенческие педагогические отряды рассматриваются

в качестве средства внеучебной работы, влияющей на саморазвитие студентов и профессиональное становление будущих педагогов (М. Ю. Ананченко, А. Б. Денисова, А. Е. Подобин, А. В. Пономарева, Л. Н. Ручко, Е. Н. Сорочинская, Е. М. Харланова).

«Студенческие профессиональные формирования обладают достаточно сильным воспитательно-развивающим потенциалом. Участие в деятельности педагогического отряда оптимизирует процесс осознания субъектного опыта, способствует раскрытию творческих сил, удовлетворению потребности в самореализации через взаимодействие», – отмечает А. Е. Подобин [7]. Педагогический отряд является, по его мнению, средой формирования социально и профессионально значимых качеств личности будущего педагога, в которой студенты приобретают субъектный опыт педагогической деятельности, способствующий осознанному выбору технологий, методов и приемов в воспитательной работе.

Е. Н. Сорочинская, исследуя проблему формирования педагогических умений будущих педагогов во внеучебной деятельности, отмечает одной из форм внеучебной деятельности педагогической отряд, который по её представлению собой «креативную среду обучения и воспитания, ориентированную на выявление глубинной внутренней сущности студентов» [13]. Исследователем детально разработаны и внедрены программы подготовки, курсы, факультативы, практические семинары, стажерские площадки, смены в лагерях актива для эффективной подготовки студентов к работе с детскими общностями в деятельности педагогического отряда.

Работы Р. И. Платоновой, А. В. Савченко, Р. М. Ситько доказывают, что педагогический отряд представляет собой не только эффективную форму внеучебной работы, но и средой подготовки студентов к воспитательной работе, является важным фактором их профессионально-личностного развития. В деятельности педагогического отряда студенты получают возможность развивать и реализовывать свой личностный и творческий потенциал; более интенсивно включаться в социальные отношения, овладевать новыми социальными ролями; осваивать программно-целевой подход к профессионально-педагогической деятель-

ности; приобрести психолого-педагогические знания, умения, навыки; обрести опыт коллективной деятельности, практического общения с детскими общностями. А.В. Савченко предложено рассматривать профессиональную подготовку будущего педагога в деятельности педагогического отряда как процесс, включающий формирование личностной, интеллектуально-педагогической и практической готовности. Под личностной готовностью автор понимает ориентацию студента на успешное сотрудничество с детьми в неформальной социально-педагогической среде; интеллектуально-педагогическая готовность выражается в стремлении будущего педагога к приобретению знаний, умений и навыков, связанных с познанием социокультурной среды будущей профессии; практическая готовность подразумевает личный опыт социально-педагогического характера в сфере деятельности детской общности [11].

Студенческий педагогический отряд как среду для профессиональной подготовки будущего педагога рассматривает Р. И. Платонова. По мнению автора, эффективность подготовки будущих педагогов в педагогическом отряде заключается в созданных специальных организационно-педагогических условиях. Данные условия необходимы для развития устойчивой позитивной мотивации у студентов к взаимодействию с детьми, использовании практикоориентированных форм учебной деятельности по активизации сотрудничества студентов с различными детскими коллективами, накоплении и творческом осмыслении студентами субъективного опыта взаимодействия с детскими объединениями [6].

Р. М. Ситько исследованы педагогические средства, усиливающие подготовку студентов к воспитательной деятельности в условиях педагогического отряда: студенческий коллектив, жизнедеятельность которого способствует формированию педагогической позиции у каждого его члена, педагогическая программа, реализуемая будущими педагогами с детскими коллективами, подготовка студентов и программа подготовки студентов к работе с детскими коллективами [12].

По мнению Л. Н. Ручко, наиболее эффективными методами обучения студентов пе-

дагогического отряда являются: проблемные лекции, лекция-беседа, метод круглого стола, метод «мозговой штурм», групповой тренинг, анализ конкретных ситуаций, деловая игра, ролевая игра [9]. Применение данных методов способствует усвоению будущими педагогами теоретических психолого-педагогических знаний, развитию теоретического мышления, формирует познавательный интерес к воспитательной работе.

Е. М. Харланова к формам деятельности студентов педагогического отряда относит школу педагогического мастерства, учебно-методические сборы, создание методических разработок, социальные акции, слет. Исследователь считает, что формы деятельности должны быть заложены в дополнительные образовательные программы по подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности [15].

Принципы организации деятельности педагогического отряда и психолого-педагогические условия их функционирования рассматривают в своих исследованиях М. Ю. Ананченко, А. В. Пономарева.

М. Ю. Ананченко исследует принципы организации деятельности педагогического отряда. По её мнению, эффективность профессионального становления будущего педагога обеспечивается осуществлением деятельности, основанной на ряде принципов:

- лично-ориентированного подхода;
- творческой, исследовательской направленности и концептуальной обоснованности воспитательной деятельности;
- демократизма;
- собственной активности личности;
- ориентации на развитие.

В своих исследованиях М. Ю. Ананченко рассматривает виды деятельности студенческого педагогического отряда. *Педагогическая* деятельность осуществляется в учреждениях социального патронирования, общеобразовательных учреждениях, учреждениях дополнительного образования, детских оздоровительных лагерях, специальных учреждениях. К *развивающей* деятельности относятся курсы вожатского мастерства, обучающие тренинги, научно-исследовательская деятельность, конкурсы, фестивали, проекты, культурно-творческие дела, выездные сборы, слеты, форумы, конференции, мастер-классы [2].

Характеризуя психолого-педагогические условия функционирования педагогического отряда, А.В. Пономарева отмечает, что *первым условием* является интеграция деятельности студенческого педагогического отряда в социально-культурное пространство. Ко *второму педагогическому условию* исследователь относит стимулирование потребности студентов в творческом самовыражении. *Третье педагогическое условие* представляет собой влияние руководителя студенческого педагогического отряда на процесс развития социальной успешности молодежи [8].

Таким образом, анализируемые работы подтверждают, что студенческий педагогический отряд как студенческая общность является полноправным субъектом внеучебной деятельности, нашедшим нишу в учреждениях высшего профессионального образования. Участие студентов в деятельности педагогического отряда является продолжением и расширением учебного процесса и предполагает интеграцию внеучебной и учебной деятельности с целью создания условий для развития профессиональной компетентности будущих педагогов.

Теоретическое осмысление опыта работы студенческих общностей различной направленности обогащает теорию и методику современного профессионального образования, раскрывает пути совершенствования опыта внеучебной работы на основе лучших традиций отечественной высшей школы.

Библиографический список

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология . – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
2. *Ананченко М. Ю.* Лидер как субъект процесса социального управления: социально философский анализ: автореф. дисс. канд. фил. наук. – Архангельск, 1999. – 17 с.

3. *Левин К.* Теория поля в социальных науках. – СПб.: Речь, 2000. – 364с.
4. *Донцов А. И.* Проблемы групповой сплоченности. – М.: Медиа, 2012. – 120 с.
5. *Парыгин Б. Д.* Социальная психология. Истоки и перспективы. – СПб.: Изд-во Гум. инст. проф., 2009. – 538 с.
6. *Платонова Р. И.* Общепедагогические проблемы подготовки будущих педагогов к взаимодействию с детскими организациями: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2000. – 20 с.
7. *Подобин А. Е.* Вариативно-ситуационный подход к формированию профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя во внеаудиторной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1999. – 228 с.
8. *Пономарева А. В.* Развитие социальной успешности молодежи в социально-культурной деятельности студенческого педагогического отряда: диссертация ... кандидата педагогических наук. – Челябинск, 2010. – 207 с.
9. *Ручко Л. С.* Факторы актуализации и блокирования мотивов участия личности в совместной деятельности : дис. ... канд. псих. – М., 2006. – 222 с.
10. *Ромм Т. А.* Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 26–31.
11. *Савченко А. В.* Формирование готовности будущего педагога к организации деятельности детских общественных объединений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1999. – 17 с.
12. *Ситько Р. М.* Непрерывность педагогического образования как условие его модернизации // Пед. образование и наука : науч.-метод. журн. – 2002. – № 4. – С. 48–52.
13. *Сорочинская Е. Н.* Подготовка социальных педагогов детско-юношеских объединений. – Ростов-на-Дону, 1996. – 175 с.
14. *Тённис Ф.* Общность и общество [Электронный ресурс] URL: http://www.fidel-kastro.ru/sociologia/tennis_ob.htm (дата обращения: 15.07.2013)
15. *Харланова Е. М.* Развитие социальной активности студентов педвуза в деятельности студенческого педагогического отряда: автореф. дис. ... канд. пед. наук – Челябинск, 2002. – 22 с.

Агасандян Леонид Эдуардович

Проректор Московского социально-экономического института, leosand@mail.ru, Москва

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы определения сущности профессиональной позиции преподавателя вуза. Анализируются существующие направления в изучении профессиональной позиции в целом и педагогической позиции в частности. Показывается необходимость включения в содержание понятия профессиональной позиции преподавателя вуза понятий профессиональной идентичности. Характеризуется феномен множественной профессиональной идентичности преподавателя вуза.

Ключевые слова: профессиональная позиция, педагогическая позиция, профессиональная идентичность.

Agasandyan Leonid Eduardovich

Prorector of Moscow socio-economic institute, leosand@mail.ru, Moscow

PROFESSIONAL POSITION OF A UNIVERSITY TEACHER AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON

Abstract. The article considers the problems of determination of the essence of the professional position of a lecturer. It analyzes trends in the study of the professional position in general and teaching positions in particular. The author shows the need to include the concept of professional identity in the concept of the professional position of a lecturer. The phenomenon of multiple professional identity of a University teacher is characterized.

Keywords: professional position, teacher's position, professional identity

Жизнедеятельность человека во многом может быть описана через понятие позиции. Феномены жизненной позиции, социальной позиции, педагогической позиции достаточно давно исследуются в гуманитарных науках. Среди них профессиональная позиция занимает весьма важное место. С помощью понятия профессиональной позиции возможно системно описать многие стороны профессиональной деятельности, особенности и проявления личности субъекта.

В рамках философии изучение феномена позиции человека имплицитно рассматривалось в контексте основных философско-антропологических концепций. В работах философов термин «позиция» трактуется достаточно неоднозначно, но, как правило, связывается с теми и или иными характеристиками как активность, деятельность и отношения подчеркивая некую особенность, специфичность определенного «места» в некоторой системе. Так, Н.И. Кузьминков [5] и отчасти Н.А. Давитовская [7] рассматривают понятие позиции как проявление ролевых

отношений человека, как основа его свободы.

В большинстве педагогических исследований вплоть до конца 90-х гг. удерживалась советская традиция отождествления термина «позиция» с некоей недифференцированной социально-полезной и идеологически «правильной» активностью человека, которая, как правило, обязательно связывалась с развития самостоятельности [1, с. 37]. Например, Е. А. Климов, толковал позицию расширительно, включая в нее гражданское и творческое отношение к профессии, уважительное и товарищеское отношение к коллегам и участникам совместной деятельности, высоко-критичное отношение к себе и пр. А. К. Маркова определяет педагогическую позицию посредством привлечения таких категорий как «педагогическая направленность» и «педагогическая компетентность», указывая на то, что это – источник личностно-профессиональной активности человека.

Работы общего характера, в которых рассматривается понятие позиции (В. Г.

Алексеева, М. С. Каган, Н. Н. Седова, Л. Ю. Сироткин, В. А. Ядов, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович и др.) не выходят за рамки очерченного выше понимания. Ряд ученых вслед за социально-философским пониманием в основе педагогической позиции видят ту или иную систему отношений (А. А. Бодалев, К. А. Абульханова-Славская, И. Ф. Исаев, Л. И. Божович и др.). Многие данные демонстрируют тесную связь между позицией педагога и его личностными качествами (Т. Г. Галактионова, Л. А. Григорьева, М. Г. Ермолаева, Г. А. Засобина, К. А. Кормилицына и др.).

Лишь в более поздних работах было предпринято более углубленное изучение феномена позиции, в том числе профессиональной позиции. Е. И. Исаев с соавторами включает в определение личности необходимость определения своей позиции в пространстве культуры и историческом времени [6, с. 59-60]. Интересную, хотя и не завершенную, попытку трактовать позицию как элемент интересубъектного пространства предпринял М. В. Воропаев [2].

Использование понятие позиции типично для многих представителей религиозно-ориентированной психологии. Так, В.И. Слободчиков активно использует термин «позиция» связывая его с диалогической философией М. Бубера и собственной методологией. Соответственно основным понятием, которое ложится, в основу анализа педагогической позиции становится понятие «встреча», позволяющее связать общеличные аспекты позиции и специально-педагогическую позицию человека. А. Г. Гогоберидзе, изучая профессиональную позицию педагога, трактует ее как характеристику, определяющую выбор субъектом своего профессионального пути или способов решения профессиональных задач [3]. Различные авторы в целом соглашаются с тем, что профессиональная позиция, затрагивает такие личностно-профессиональные образования, как отношение к выбранной профессии, в том числе и к таким ее элементам как цели и средства деятельности педагога.

Существуют исследования, специально направленные на изучение проблем формирования профессиональной позиции преподавателя вуза. М. Т. Громкова в своем исследовании общих проблем образования

взрослых отдельно изучала профессиональную позицию преподавателя вуза [4]. Она определена как осознание собственного жизненного опыта, в структуру которого включалась взаимосвязанная система потребностей, норм и способностей, их взаимосвязи и регуляция. Помимо этого в содержание понятия включалась практическая деятельность по осуществлению данной позиции. По мнению этого автора, педагогическая позиция преподавателя вуза основана на понимании собственного места и функций в образовательном процессе, что в свою очередь является источником его личностной и профессиональной активности». О. С. Руденко под этим феноменом понимает профессионально-личностную характеристику преподавателя – выражающую систему его ценностных отношений к своей профессиональной деятельности и ее результатам, участникам образовательного процесса – студентам и к себе.

Завершая обзор существующих подходов к исследованию феномена профессиональной позиции педагога мы можем заключить, что, несмотря на большой массив выполненных исследований, ни один из подходов не связывает профессиональную позицию с феноменом идентичности и, в частности, – профессиональной идентичности. Это объединяет изучение профессиональной позиции в целом, а в отношении профессиональной позиции преподавателя вуза приводит к тому, что в предметную область исследования не попадает важнейшая характеристика профессиональной позиции преподавателя вуза: множественность профессиональных идентификаций.

Идентичность – важнейшее понятие, вошедшее в педагогику в последние десятилетия. Идентичность рассматривается как одна из основных характеристик социальной жизни человека. Во многом проблематика идентичности наследовала проблемное поле исследований в области развития самосознания и «Я-концепции», Это неслучайно, так как современная действительность предъявляет высокие требования к человеку, к его ответственности, возможности брать на себя ответственность.

Идентичность позволяет с одной стороны, описать некоторые и очень важные индивидуальные особенности человека, а с

другой осветить взаимосвязь личностного развития с нормами различных сообществ. А. В. Мудрик, В. Г. Бочарова и их ученики рассматривают идентичность как проявление процесса социализации личности, ее формирование встает в один ряд с другими задачами воспитания. Идентичность определяется как динамическая характеристика самосознания, представляющая собой совокупность присвоенных, преобразованных, выработанных субъектом антропообразов и образцов, имеющая различный уровень целостности и непротиворечивости, категоризируемая и реализуемая вовне субъектом соответственно как «мое», «отражающее меня», «не противоречащее мне», либо «не мое», «противоречащее мне» [8, с. 154-155].

Говоря другими словами, социокультурная идентичность позволяет человеку осуществлять свою деятельность и осознавать себя с позиций приятых им сообществ и институтов, точнее с позиций норм, образцов поведения, верований и ожиданий, которые укоренены в социальных институтах, с которыми человек себя отождествляет.

Понятие профессиональной позиции преподавателя, описывая систему отношений субъекта и характер решения их профессиональных задач, неизбежно должно включать в себя и систему профессиональной идентификации, т.е., образно говоря, ту точку, из которой субъект осуществляет свою профессиональную деятельность. И специфика преподавателя вуза в том, что одновременно представляя перед студентами педагога и специалиста, он должен быть идентичным минимум с двумя сообществами: с сообществом специалистов в выбранной области и с сообществом педагогов высшей школы. Учитывая продолжающуюся дифференциацию научно-исследовательской деятельности и преподавания в высшей школе, можно предположить еще третью систему идентификации – с научно-исследовательским сообществом. Если идентичность, например, с сообществом специалистов будет стерта, то преподаватель вуза не сможет сформировать профессиональную позицию, которая позволит реализовать задачи подготовки студентов.

Мы считаем, что профессиональная позиция преподавателя вуза – это система

отношений личности к своей профессии, к субъектам профессиональной деятельности и к самому себе, основанная на множественной профессиональной идентичности, включающей принадлежность к исследовательскому сообществу, сообществу преподавателей и сообществу специалистов. Особенно ярко значимость идентификации с сообществом специалистов проявляется в работе преподавателей, работающих в сфере дополнительного профессионального образования, в том числе бизнес-образования. В этих сферах реализовывать педагогическую деятельность, не ощущая себя идентичным с профессиональным сообществом просто невозможно.

Таким образом, по нашему мнению включение профессиональной идентичности в содержание понятия профессиональной позиции плодотворно и открывает новые исследовательские перспективы.

Библиографический список

1. Бочкина Н. В. Педагогические основы формирования самостоятельности школьника: автореф. дис.... д-ра пед. наук. – СПб., 1991. – 43 с.
2. Воронаев М. В. Социально-феноменологические механизмы функционирования рефлексии в массовом педагогическом сознании // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. № 1–1. – С. 240–242.
3. Гогоберидзе А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования: автореф. дис.... д-ра пед. наук. – СПб., 2002. – 46 с.
4. Громкова М. Т. Педагогическая позиция преподавателя /Magister. – 1995. – N 2. – С. 58–66.
5. Давитовская Н. А. Позиция личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1971. –16 с.
6. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. – 2005. – №3. – С.57–67
7. Кузьминков И. И. Активность личности и механизм становления свободы // Социальная активность личности. – Волгоград, 1978. – Вып. 2. – С. 51–63
8. Шакурова М. В. Социально-педагогическая обусловленность становления и развития социокультурной идентичности личности: к постановке проблемы // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – С. 150–162.

Демченко Зинаида Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики Института экономики и управления, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, dza.nw@yandex.ru, Архангельск

Орешкина Анна Константиновна

Доктор педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией методологии образовательного пространства ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, oreschkina@itiprao.ru, Москва

РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ВКЛЮЧЕНИЯ ЕГО В РАБОТУ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ

Аннотация. Автор анализирует смысловое содержание таких феноменов как: академическая и социальная мобильность будущего специалиста во взаимосвязи с получением высшего профессионального образования, в частности в контексте элективных образовательных учебных курсов и на примере целевого включения студентов в процесс освоения основ и методологии научно-исследовательской деятельности как целостного педагогического процесса. В статье исследована специфика деятельности «Научной школы студента-исследователя» в одни из её направлений – академическая свобода студентов при учёте личностно-ориентированной направленности студентов. Обоснована роль и содержание диагностики ценностных ориентаций и природных задатков обучаемых, мониторинга их ценностно-смысловой позиции и гражданской направленности.

Ключевые слова: социальная и академическая мобильность, современное образование, специфика образования в обществе XXI в., социальная компетентность, уровни зрелости, целостность процесса, позиция, ценностное отношение и пр.

Demchenko Zinaida Alekseevna

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of economics of Institute of economics and management, the Northern (Arctic) federal university named after M.V. Lomonosov, dza.nw@yandex.ru, Arkhangelsk

Oreshkina Anna Konstantinovna

Doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, head of the laboratory of methodology educational space Research Institute of theory and history of pedagogics» RAO, oreschkina@itiprao.ru, Moscow

DEVELOPMENT OF THE ACADEMIC AND SOCIAL MOBILITY OF STUDENT IN THE MODERN UNIVERSITY IN THE PROCESS OF ITS INCLUSION IN WORK OF ELECTIVE COURSES

Abstract. The author analyzes the semantic content of such phenomena as: academic and social mobility of the future specialist in conjunction with the acquisition of higher professional education, in particular in the context of elective educational and training courses on the example of the target inclusion of students in the process of development of the framework and methodology of scientific research activities as the whole. The article analyses the specificity of the activity of the «Scientific school student-researcher» in one of its branches – the academic freedom of the students at the account of a person-oriented orientation of students. There is substantiated the role and contents of diagnostic value orientations and of natural inclinations of students, monitoring their value sensitive positions and civil orientation

Keywords: social and academic mobility, modern education, the specific character of education in the society of the twenty-first century, social competence, maturity levels, the integrity of the process, position, value ratio etc

Стратегической задачей инновационных процессов в высшем образовании выступает формирование профессиональных, общекультурных, общенаучных, информационных компетенций будущего специалиста постиндустриального производства, что предполагает приоритет становления на современном этапе развития системы высшего образования ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности как современной организационной культуре и системообразующей ценности субъекта деятельности.

Такая сущность стратегических задач согласуется с Концепцией Федеральной целевой программы развития образования и научно-исследовательской деятельности в учреждениях высшего образования Российской Федерации на период до 2015г., Федеральной Целевой Программой «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на период 2009-2013гг., совместным Заявлением государств «Зоны Европейского Высшего образования» – Болонская декларация, подписанная 19 июня 1999 года, Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования третьего поколения, «Законом об Образовании в Российской Федерации» [7].

Исходя из положений «Закона об Образовании в Российской Федерации», гарантирующих право на получение непрерывного и многоуровневого образования, высшее образование отвечает потребностям личности в актуализации интеллектуального, культурного и нравственного развития обучающихся; совершенствованию процесса интеграции образовательной и научно-исследовательской деятельности, в образовательном процессе современного вуза в целях оптимизации качества подготовки специалистов нового поколения в рамках мировых образовательных стандартов. При этом обеспечение стратегического развития и повышения эффективности системы высшего образования должно осуществляться способом оптимального приобретения и применения новых знаний и достижений науки, техники и современных технологий в рамках современных образовательных уровней академического и прикладного бакалавриата, магистратуры и специалитета.

В данном контексте исследуются проблемы, связанные с разработкой теоретико-методологических оснований формирования ценностно-позитивного отношения к образованию и научно-исследовательской деятельности на основе идеи парадоксальности жизненных принципов как двух систем основания ценностного мира в контексте современных проблем человечества (Л. А. Микешина, др.); развития представления у студентов о роли субъективных и объективных факторов, влияющих на его отношенческое поведение к образованию и деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Л. М. Архангельский, Е. В. Бондаревская, М. Я. Виленский, И. И. Логвинов, В. В. Сериков, др.); развитием непрерывного профессионального образования (В. Н. Ермоленко, Ю. Н. Кулюткин, Т. Ю. Ломакина, А. М. Новиков, Г. С. Сухобская, Е. В. Ткаченко, А. К. Орешкина, Е. В. Ткаченко и др.); преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования, обеспечивающим «...вариативность институциональных, неинституциональных форм образования, их взаимосвязь на основе преемственности основных и дополнительных типов и видов образовательных программ по всем образовательным линиям...» [4, с. 14].

Одной из важных проблем современного процесса модернизации образовательного процесса вуза является развитие академической мобильности, как студентов, так и профессорско-педагогического состава. В педагогической теории и практики выделены и другие виды мобильности, в частности индивидуальная и социальная. Анализ авторских исследований Н. В. Жукова, О. О. Мартыненко, В. А. Садовничий и др.), касающихся понятий: «мобильность»; «индивидуальная мобильность»; «академическая мобильность» указывает на их идентичность. Поэтому остановим внимание на материале, касающемся понятия «мобильность» В. А. Садовничего [8]. Данное исследование позволяет принять определения в качестве рабочих, и на их основе уточнить сущностное содержание отдельных понятий «мобильность»: *индивидуальная мобильность* есть перемещение обучающегося (других лиц) на определенный период в другое образовательное или научное учреждение (в своей стране или за рубежом)

для обучения или проведение исследования с последующим возвращением в свое основное учебное заведение (в свою страну); *академическая мобильность* так же есть перемещение обучающихся (других лиц) для обучения или проведения исследований на определенный академический период (семестр, или учебный год в другое высшее учебное заведение (внутри страны или за рубежом), но уже с обязательным перезачетом освоенных образовательных программ в виде кредитов в своем вузе или для продолжения учебы в другом вузе.

С позиции развития международного образовательного пространства индивидуальная и академическая мобильность направлены на оптимизацию международных связей по внедрению образовательных программ, обмену студентами и совместной деятельностью профессорско-преподавательского состава.

Академическая мобильность согласуется с обучением студентов и аспирантов отечественного вуза в зарубежных вузах, а также деятельностью преподавателей и сотрудников в зарубежных образовательных или научных учреждениях, что в педагогической теории трактуется как внешняя (международная) мобильность. Что касается внутренней мобильности, то она согласуется с обучением студентов, аспирантов и преподавателей в вузах РФ [6]. Подобные определения сущности понятий «внутренняя и внешняя» мобильность мы находим в кейсе описания лучших практик вузов по направлению Болонского процесса «Академическая мобильность» на примере вузов Дальневосточного Федерального округа [3].

Проблемы, связанные с развитием академической мобильности студентов в контексте процессов глобализации, интернационализации и европеизации высшего образования, исследуются в работах отечественных ученых В. И. Байденко, Н. И. Башмаковой, В. А. Козырева, В. А. Садовниченко, В. М. Филиппова и др. Актуальной проблеме развития академической мобильности студентов в условиях современного образовательного пространства вуза посвящены работы Е. И. Артамоновой, В. А. Ильина, Б. В. Касевича, Г.Ф. Ткач и др.

Понятие «социальная мобильность» вошедшее в педагогический тезаурус в связи с

переходом системы высшего образования на многоуровневую систему подготовки специалистов в рамках ФГОС ВПО, общепринятого в педагогической теории определения не имеет; приоритетно под «социальной мобильностью» понимается перемещение, но уже индивидов (иногда групп людей) между различными позициями в иерархии социальной стратификации, связанными с изменением статуса личности [3; 6], переход индивида от одной социальной позиции к другой.

Что касается определения понятия «профессиональной мобильности» будущего специалиста-выпускника современного вуза, то под ним понимается интегративное качество, объединяющее в себе сформированную потребность личности специалиста в переменах, определяют готовность и способность его проявлять активность при смене профессиональных функций в связи с реализацией производственной необходимости.

Отметим, что в определении сущности понятия «мобильность» в её различных экстраполяциях не обнаруживается чёткого разграничения по уровням, формам, видам. Все виды мобильности, кроме «социальной» имеют идентичное содержание – это перемещение, обучение, исследование, возвращение (либо внутри страны, либо за её пределами, либо из одного вуза в другой).

Современный этап развития высшего образования характеризуется интенсивным поиском нового в теории и практике приобщения обучающихся различных уровней (бакалавры, магистры, специалисты) к интерактивному включению в проектирование индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов функциональной грамотности. Этот процесс обусловлен рядом противоречий, главное из которых – несоответствие традиционных форм и методов обучения требованиям подготовки будущего специалиста в условиях постиндустриального производства, обуславливающего повышение качества профессионального образования.

Представление теоретико-методологических оснований развития у студентов современного вуза индивидуальной мобильности как детерминанты других видов мобильности, в том числе социальной и академической (Е. П. Ильин, А. М. Новиков, Д. А. Новиков, А. А. Файзуллаев, Х. Хекга-

узен, др.); способов аксиологизации образовательного процесса вуза и роли ценностных ориентации в данном процессе (С. Ф. Анисимов, В. С. Библер, М. В. Богуславский, Т. М. Буянис, В. К. Вилюнас, О. С. Газман, Б. С. Гершунский, С. В. Иванова, М. С. Каган, А. В. Кирьякова, М. А. Лукацкий, З. И. Равкин, В. А. Слостенин, Я. С. Турбовской, Н. Е. Щуркова, др.), – выступает ведущим направлением в развитии современной педагогической теории и педагогики высшей школы.

Отметим, что целостное представление о процессе формирования индивидуальной мобильности студента как субъекта организационной культуры деятельности основывается на теоретических положениях: Н. А. Бердяева об экзистенциалистском утверждении ничем не ограниченного духовно-творческого начала личности посредством коммуникаций; Ж. Мартина об интеграционном гуманизме и персоналистической демократии как идеи самореализации потенций человека; Ж. Лакруа о развитии человеческого в человеке через вдохновение, интенцию как путь к самопостижению, саморазвитию и самоопределению; Г. Гадамара, Э. Левинаса, И. Канта, др. о том, что ценностное отношение к познавательной или преобразующей деятельности всегда связано с актом восприятия субъектом значимости самого себя в этой деятельности.

Философское осмысление понятия «индивидуальная мобильность» на основе экзистенциально-гуманистической парадигмы позволяют представить, что, с одной стороны, понятие «мобильность» есть понятие универсальное, а с другой – все более расширяется «арсенал» современных теоретических представлений в его различной трактовке. Особое внимание обращено на такое понятие как «интерпретирующий себя субъект», согласующееся с представлениями авторов о приоритетном развитии личности студента в образовательном процессе современного вуза, характеризующемся «...мировоззренческой, функциональной, профессиональной компетентностью, профессиональной и нравственной культурой деятельности» [5, с. 8].

Академическую и другие виды мобильности нельзя свести к конкретным действиям, технологиям и механизмам, связанным толь-

ко с системой обмена студентами учебных заведений (или другими лицами). Это достаточно сложный и многогранный процесс управления на новом этапе международного сотрудничества по обмену обучающими программами, внедрением в образовательный процесс российских вузов многоуровневой системы подготовки специалистов нового поколения (прикладной и академической бакалавриат и магистратура) при сохранении специалитета [2, 5, 7].

Становление современной организационной культуры, согласующейся с научно-исследовательской деятельностью студентов, как творческим процессом приобретения новых знаний и смысла целостной жизнедеятельности субъекта; средства и метода повышения качества образовательного процесса вуза и есть один из способов формирования у обучающихся индивидуальной и социальной мобильности. Данный процесс, находящий свое выражение в педагогической практике, целесообразно рассмотреть на примере авторского проекта «Научная школа студента-исследователя» [1; 2].

Организационная культура в «Научной школе студента-исследователя» (далее «Школа») реализуется в рамках построения преемственности всех этапов, уровней, способов и форм образовательного процесса вуза и внеаудиторной деятельности студентов с учетом форм самостоятельной работы под руководством научного руководителя (в качестве которого выступает преподаватель вуза). Это обуславливает формирование устойчивой мотивации личности к инновационному пониманию процесса приобретения знаний, востребованных постиндустриальным производством материальных и духовных ценностей. Вследствие традиционной сущности образовательной парадигмы первоочередной задачей теории и практики образовательного процесса в «Школе» по развитию научно-исследовательской деятельности студентов как практико ориентированной основы современной теории и методологии учебной деятельности в целях эффективного воспроизводства исследовательских, научных, научно-педагогических кадров [2].

По инициативе и при непосредственном участии слушателей и обучающихся «Школы» в Северном (Арктическом) федераль-

ном университете имени М. В. Ломоносова с 2011 года проводится Международная научно-практическая конференция «Проблемы развития энергетической и транспортной инфраструктур в условиях освоения Европейского Севера и Арктического региона на ближайшую перспективу» с элементами «Научной школы». Данный проект в качестве альтернативной педагогической технологии транслирует культурные смыслы в образовательный процесс современного вуза, межпоколенный опыт деятельности предшествующих научных поколений и школ и выступает в качестве аксиологического и педагогического средства развития исследовательского стиля мышления студентов и определённого способа к решению образовательных, познавательных и других задач. Кроме этого «Школа» является базовой платформой для диалога мнений и расширения аксиологического понятийного аппарата будущих специалистов – выпускников вуза.

В качестве основных целей деятельности «Научной школы студента-исследователя» выступают: 1) актуализация познавательного интереса студентов к науке и технике, к истории зарождения научных студенческих обществ, научных школ и творческих лабораторий; 2) развитие у студентов системного представления о роли ценностных ориентаций в образовательном процессе вуза, в окружающем мире; 3) потребностно-мотивационное стимулирование студентов к занятиям научно-исследовательской работой, как основы формирования базовой культуры личности и др. [1; 2].

В соответствии с развитием программы обеспечения индивидуальной, а в последствии социальной и академической мобильности (участие студентов в семинарах, конференциях, выставках, публикации, грантовой деятельности и международных программах, программах обучения за рубежом), индивидуальный или групповой исследовательский модуль по освоению основ и методологии научно-исследовательской деятельности проектируется согласно: 1) диагностики вводного контроля знаний и умений в целях определения уровня готовности обучаемых к предстоящей учебно-исследовательской либо научно-исследовательской деятельности; 2) методологии учебной деятельности – определение вида задания: эссе;

реферат, расчётно-графическое задание; творческий проект; разработка модели механизма либо приспособления; статья для публикации; тезисы выступления и пр.); 3) мониторинга образовательной стратегии студента – обучение в магистратуре либо аспирантуре, в том числе и за рубежом.

В целях развития различных видов мобильности у студентов вуза в проекте «Школа» особое значение придаётся наличию следующих свойств организации научно-исследовательской деятельности: а) структурированность процесса деятельности (функции и задачи, особенности и сущность, цели и ценности); б) согласованность процесса взаимодействия (тип поведения и общение); в) организованность деятельности и взаимодействия (способность, планомерность, активность, сотрудничество); г) академические свободы студентов с учётом различных образовательных уровней, в частности:

- социологическим, согласующимся с подготовкой конкурентоспособного специалиста, в связи с чем усиливаются философско-антропологический, синергетический, социокультурный и ценностно-смысловой аспекты в управлении процессом самореализации личностных компетенций обучаемых при проектировании ими индивидуальных образовательных маршрутов;

- психолого-педагогическим, согласующимся со сменой парадигмы с субъект-объектной на субъект-субъектную, что обеспечивает смену ценностно-смысловой позиции студента от наблюдателя к позиции будущего специалиста, проявляющейся в понимании и осознании значимой информации и построения образа профессионала;

- установочно-действенным, согласующимся с разработкой студентами как субъектами научно-исследовательской деятельности собственной смысловой парадигмы, базирующейся на связи мотива, цели и смысла; смысла и содержания деятельности; отношения к деятельности и в деятельности.

Проблема развития индивидуальной, социальной и академической мобильности есть проблема развития ценностно-смысловой позиции студентов в условиях образовательного процесса современного вуза, в том числе и в формате ее инновационной модели деятельности «Научной школы студента-исследователя» обусловлена:

– общественной потребностью студента в новом качестве жизни, зависящем от позиционирования самой личности, общества, вуза, но в первую очередь, от собственной активности, целеустремленности, самостоятельности, ответственности, его умения вступать в культурно-исследовательскую взаимосвязь с окружающим миром;

– необходимостью переосмысления студентом своего отношения к рациональному и бережному использованию времени пребывания в вузе, выбору образовательных траекторий и проектированию индивидуальных образовательных маршрутов научно-исследовательской деятельности в условиях инновационных процессов в высшем образовании.

Библиографический список

1. Демченко З. А. Научная школа студента-исследователя как вариативный проект развития у её слушателей ценностно-смысловой позиции // *Философия образования*. – 2012. – Т. 40. – № 1. – С. 247–254.
2. Демченко З. А. Проектирование социокультурного пространства для развития научно-исследовательской деятельности обучающейся молодежи в современном вузе // *Сибирский педагогический журнал*. – 2012. – №. 4. – С. 72–84.
3. Кейс описания лучших практик вузов по направлению Болонского процесса «Академическая мобильность» на примере вузов Дальневосточного Федерального округа» (работа выполнена в рамках проекта НФПК «Обобщение опыта участия вузов Российской Федерации в реализации принципов Болонского процесса», 2007. – 63 с.: [Электронный ресурс]: Режим доступа. – bologna.ntf.ru/DswMedia/case_mobility_vsues.p. – Заголов. с экрана.
4. Орешикина А. К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – М.: 2009. – 45 с.
5. Орешикина А. К. Развитие образовательного процесса в системе непрерывного образования. – М.: Эгвес, 2007. – 152 с.
6. Садовничий В. А. Проект положения МГУ об академической мобильности, Москва. – 2007: [Электронный ресурс]: Режим доступа. – window.edu.ru. – Заголов. с экрана (дата обращения: 16.09.2013).
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года [Электронный ресурс]: Режим доступа. – <http://news.sfu-kras.ru/node/11515/10.05.13> – Заголов. с экрана (дата обращения: 16.09.2013).

Бутакова Светлана Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики-3 Сибирского федерального университета, butakovasvet@mail.ru, Красноярск

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная сегодня проблема повышения качества математической подготовки студентов технических направлений и специальностей вуза, как интегрирующей базовой составляющей при освоении специальных и общетехнических дисциплин. Анализируются подходы к формулировке понятий «математическая подготовка», «профессиональная направленность обучения математике». Обосновано, что принцип связи теории с практикой в современных условиях реализуется посредством усиления прикладной и профессиональной направленности математической подготовки, формирования профессионально-математической компетентности студентов как ключевой составляющей профессиональной компетентности, овладения ими навыками математического моделирования с учетом использования возможностей новых информационных технологий.

Ключевые слова: качество образования, математическая подготовка, профессиональная направленность обучения, профессионально-математическая компетентность, профессионально-ориентированная задача.

Butakova Svetlana Mihailovna

Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of the Higher Mathematics Department-3, Siberian Federal University, butakovasvet@mail.ru, Krasnoyarsk

THE ORGANIZATION OF THE PROFESSIONALLY-ORIENTED MATHEMATICAL TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article deals with the current issue of improving the quality of mathematical training of technical students being the integrated component of mastering university special and technical disciplines. The approaches to the formulation of the concepts of «mathematical training», «professional orientation of teaching mathematics» are analyzed. It is proved that the principle of interrelation between theory and practice in the current context is realized by the intensification of the applied and professional orientation of mathematical training, the formation of professional mathematical competence of students as a key component of professional competence, as well as mastering the skills of mathematical modeling by students in view of the use of new information technologies.

Key words: quality of education, mathematical training, professional orientation of teaching, professional mathematical competence, professionally-oriented task.

Профессиональное образование в современных условиях не удовлетворяет актуальным требованиям общества и производства, не готовит молодое поколение к успешной и качественной жизни в постоянно изменяющемся мире. Сегодня более важна способность человека оперировать знаниями и навыками, постоянно их обновляя, сформированность у него как ключевых, так и профессиональных компетентностей.

Основой высшего профессионального образования является фундаментальное образование, формирующее способность логически рассуждать, анализировать и систематизировать факты, принимать решения и применять научный подход к изучению процессов. Именно фундаментальное образование создает базу для дальнейшего непрерывного образования. В рамках действующих государственных стандартов высшего

профессионального образования второго и третьего поколения математическое образование является фундаментом, обеспечивающим изучение дисциплин общетехнического, специального и профессионального направления. Его фундаментальность определяется абстрактностью математических понятий, наличием универсальных математических методов. В рамках нашего исследования хотелось бы отметить фундаментальный системообразующий характер математического образования в подготовке современного специалиста (бакалавра).

В данной статье речь идет о профессиональном образовании студентов технических специальностей и направлений вуза, где дисциплины математического цикла более интересны своими прикладными аспектами, считаем уместным в дальнейшем использовать термин «математическая подготовка». Суть понятия «математическая подготовка» представлена следующими формулировками: целостное, способное к изменению и развитию психическое свойство личности, характеризующееся владением математическими знаниями, умениями, навыками для системного усвоения знаний общетехнических и специальных дисциплин, исследования их прикладных аспектов (С. Н. Мухина) [3]; единство знаний, умений и навыков творческого использования математического аппарата в решении задач будущей профессиональной деятельности, которое отражается в интеллектуальной, предметно-практической и мотивационной сферах личности (А. Б. Ольнева) [4].

Анализ представленных выше точек зрения позволяет рассматривать математическую подготовку в техническом вузе и как процесс, и как результат. Особо важна роль такой подготовки как интегрирующей составляющей при освоении многих дисциплин учебного плана, поскольку изучение материала специальных дисциплин и дисциплин общетехнического направления требует знаний различных разделов высшей математики.

Одной из проблем профессионально-технического образования является повышение качества фундаментальной подготовки профессиональных инженерных кадров. В связи с этим эффективная деятельность специалиста в современном обществе пред-

полагает и повышение качества математической подготовки. С позиций системного подхода, повышение качества образования, в том числе и математического, предполагает: изменение предметного содержания, использование новых инновационных педагогических технологий, информатизацию образования, интерактивный характер взаимодействия между всеми участниками процесса обучения и т. п. Проблема повышения качества математического университетского образования исследуется в работах Л. Д. Кудрявцева, В. А. Садовниченко, В. М. Тихомирова и других. Вопросы совершенствования математической подготовки студентов технических вузов рассматривают В. А. Далингер, О. В. Зимина, Н. А. Мамаева, А. Б. Ольнева и др. Авторы акцентируют внимание на содержательной составляющей обучения – усилении профессионально-прикладной направленности математической подготовки, говорят о разработке и совершенствовании методических систем обучения математике, а также о применении в учебном процессе модульных, проблемных, информационных технологий, что способствует повышению учебной мотивации и математической культуры студентов. В данной статье остановимся на вопросе усиления профессиональной направленности математической подготовки.

Обучение в вузе характеризуется рядом особенностей связанных со спецификой дидактики высшей школы. Выбор форм, методов, средств обучения и структурирование содержания образования определяется системой дидактических принципов, сформулированных Я. А. Коменским. Эти принципы синтезируют в себе достижения классической теории обучения и обновляются в современных условиях. Сегодня в работах ряда исследователей они получили новое развитие. А. С. А. Щенников, рассматривая вопрос актуального на сегодняшний день электронного обучения, говорит о появлении новой постиндустриальной парадигмы образования и ущербности базовой образовательной модели, в рамках которой происходит внедрение новых информационных технологий. Автор выделяет следующие универсальные дидактические принципы такого обучения: принцип деятельности, принцип поддерживающей дружественной

среды, принцип лично-опосредованного взаимодействия, принцип открытости коммуникативного пространства, принцип индивидуального подхода [6].

Подробнее остановимся на классическом дидактическом принципе связи теории с практикой, который предполагает, что процесс обучения стимулирует студентов использовать полученные знания в решении поставленных прикладных задач, преобразовывать окружающую действительность. Практическое использование данного дидактического принципа, характерного именно для профессиональной школы, в современных условиях связано с необходимостью усиления профессиональной направленности обучения в вузе. О.Г. Князева отмечает, что еще в 60-е годы прошлого столетия одним из наиболее значимых принципов вузовской дидактики провозглашался принцип связи обучения с практикой, практического опыта с наукой, а о профессиональной направленности обучения в высшей школе впервые упоминалось в середине 70-х годов двадцатого века [2]. В рамках современного профессионального образования данный вопрос разрабатывается в работах И. Н. Аleshиной, В. И. Загвязинского, В. В. Краевско-го, А. Я. Кудрявцева и других. В педагогике рассматриваются два основных подхода к пониманию профессиональной направленности обучения: ориентация системы потребностей, мотивов, интересов и склонностей личности на положительное отношение к будущей профессии; построение содержания образования на основе межпредметных связей [2].

Профессиональная (профессионально-прикладная) направленность обучения математике учеными определяется по-разному, как: изменение содержания учебного материала и организация его усвоения в таких формах и видах деятельности, которые соответствуют системной логике построения курса математики и моделируют познавательные и практические задачи профессиональной деятельности будущего специалиста (А. А. Вербицкий) [1]; развитие мышления и формирование профессионально значимых приемов умственной деятельности, применение математического аппарата для изучения специальных дисциплин, методологическая подготовка к непрерывному са-

мообразованию в области математики и ее приложений (О. Г. Князева) [2].

Анализируя содержание вышеприведенных понятий, отметим, что усиление профессиональной направленности обучения математическим дисциплинам в образовательном процессе вуза предполагает предъявление профессионального контекста теоретического обучения математике и возможностей математического аппарата для построения моделей инженерных задач, что будет способствовать формированию положительной мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности и акцентировать их внимание на межпредметных связях общеобразовательных и специальных дисциплин. Так, одним из специальных разделов высшей математики является тензорное исчисление, аппарат которого используется для изложения основ механики сплошных сред, кристаллографии, теоретической физики, изучаемых в вузах. Курс дисциплины «Тензорная алгебра» и соответствующий электронный ресурс, разработанный и реализуемый нами для направления «Металлургия» профиля «Обработка металлов давлением» Сибирского федерального университета, выполняет роль своеобразного «мостика» между дисциплинами «Математика» и «Механика сплошных сред». Цель изучения данной естественнонаучной дисциплины – усиление механико-математической подготовки студентов указанного профиля, придание ей профессионально-ориентированной направленности, так как математические методы тензорной алгебры и общие результаты специальной дисциплины «Механика сплошных сред» нашли широкое применение при исследовании и оптимизации процессов обработки металлов давлением.

Реализация профессиональной направленности в образовательном процессе требует соответствующего методического обеспечения. В рамках актуальных сегодня деятельностного, компетентностного и контекстного подходов в обучении ключевым моментом является выявление и типизация профессионально-ориентированных задач. Профессионально-ориентированную задачу отличает от учебной то, что ее решение демонстрирует контекст профессиональной деятельности и межпредметные связи, что

способствует формированию профессионально-математической компетентности студента. Такую компетентность будем понимать «как динамическое интегративное свойство личности, выражающее способность и готовность человека как субъекта специализированной деятельности к рациональному и успешному применению математических методов и моделей в профессиональной сфере и других областях человеческой деятельности на базе освоенных базисных понятий (категорий), операций и базисных методов» [5, с. 47]. Хотелось бы отметить, что эти задачи необходимо брать на выпускающих кафедрах или формулировать в процессе анализа специальной литературы соответствующего профиля.

При построении структуры содержания вузовского курса математики, преподаватель ставит перед собой следующие цели: проанализировать и выделить базисные понятия, категории, операции и методы по разделам высшей математики для успешного оперирования ими при решении профессионально-ориентированных задач; продемонстрировать студенту универсальность практического применения математического аппарата в различных отраслях науки; создать условия интеграции знаний в сознании студента с помощью установления внутрипредметных, межпредметных связей и использования интерактивных технологий обучения; моделировать содержание будущей профессиональной деятельности студента, усиливая профессионально-прикладную составляющую обучения без изменения аудиторных часов.

Приведем опыт профессионально-направленного преподавания нами высшей математики студентам горно-геологических специальностей Сибирского федерального университета. В рамках изучаемого математического курса на этапе обобщения и систематизации учебного материала одного или нескольких разделов дисциплины рассматриваются, профессионально-ориентированные задачи, как на лекционных, так и на практических занятиях, решение которых связано с построением математических моделей процессов горного дела и геологии. В ходе работы над такими задачами студент, совместно с преподавателем на начальном этапе, анализирует прикладную задачу и со-

ставляет соответствующее аналитическое выражение, описывающее изучаемый процесс (строит математическую модель). На втором этапе, исследуя математическую модель, решает задачу, используя возможности современных информационных технологий, если это необходимо. На заключительном этапе интерпретирует полученные результаты. Представим наиболее типичные профессионально-ориентированные задачи, решение которых связано с построением математических моделей процессов горного дела и геологии (табл. 1). Выделим соответствующий математический аппарат, используемый для их анализа.

В педагогической литературе существует ряд типологий задач по разным основаниям. Систематическое использование преподавателем профессионально-ориентированных задач (мотивационных, ценностных, объяснительно-иллюстративных, проблемных, межпредметных) демонстрирующие контексты профессиональной деятельности при проведении учебных занятий в ходе математической подготовки в вузе способствует формированию профессионально-математической компетентности будущего специалиста, с нашей точки зрения, в основном, на среднем уровне.

Анализируя данные таблицы, хотелось бы отметить, что освоение таких разделов, как «Методы оптимизации», «Численные методы» либо не предусмотрено стандартами горных и геологических специальностей, либо данный материал изучается обзорно. Поэтому рассмотрение соответствующих профессионально-ориентированных и прикладных межпредметных задач осуществляется во внеаудиторное время при выполнении частично-поисковых и исследовательских заданий. Приведем некоторые формулировки тем этих заданий: «Применение теории дифференциальных уравнений второго порядка при описании процесса механических колебаний», «Использование методов оптимизации и нелинейного программирования для определения оптимального места постройки обогатительной фабрики в случае минимизации транспортных расходов».

В процессе выполнения такого задания студент получает консультацию преподавателя-предметника, после представляет его в

Таблица – Типология профессионально-ориентированных задач в соответствии с математическими моделями процессов горного дела и геологии

№	Виды задач	Математический аппарат
1	Оценка проектов освоения месторождений полезных ископаемых и функционирования предприятий горного производства	– линейная алгебра; – математическое – программирование
2	Определение веса, объема породного блока	– векторная алгебра
3	Моделирование трехмерных геологических структур	– аналитическая геометрия; – теория множеств; – численные методы
4	Определение оптимальных размеров: крепежной рамы горной выработки, резервуаров для хранения воды в шахтах и т. п.	– элементарная геометрия; – дифференциальное исчисление функции одной переменной
5	Определение объема купола очистного забоя шахты, массы вывалившейся породы в кровле очистного забоя	– аналитическая геометрия; – интегральное исчисление
6	Сглаживание геологических данных	– гармонический анализ
7	Определение формы рудного тела на основе построения поверхностей месторождения по данным измерений толщины пласта в точках бурения разведочных скважин	– аналитическая геометрия; – теории поля; – численные методы
8	Измерение геодезических кривых на земном эллипсоиде, получаемых плоскими сечениями	– дифференциальная геометрия; – дифференциальные уравнения; – метод наименьших квадратов
9	Оценка содержания полезных компонентов и вредных примесей в рудах, объемной массы руды, прочности характеристик грунтов и пород	– теория вероятностей и математическая статистика
10	Определение оптимального места постройки обогатительной фабрики в случае минимизации транспортных расходов	– методы оптимизации; – нелинейное программирование

форме реферата или доклада, а также готовит слайдовую презентацию. Обязательным условием является его защита на научной студенческой внутривузовской или межвузовской конференции. Решая частично-поисковую или исследовательскую задачу студент: самостоятельно перерабатывает, систематизирует и интерпретирует информацию из разных источников; учится использовать полученные знания для решения прикладных, профессионально-ориентированных задач; осваивает коммуникативные компетенции; приобретает навыки исследовательской деятельности. В контексте усиления межпредметных связей математических и специальных дисциплин хотелось, чтобы научными консультантами студента по выполнению исследовательского задания был не только преподаватель математики, но и представитель соответствующей выпускающей кафедры или смежной естественнонаучной. Сопровождение преподавателем выполнения студентами внеаудиторных межпредметных работ, решения исследовательских и частично-поисковых прикладных

задач выводит их на более высокий уровень сформированности профессионально-математической компетентности.

Реализуя один из основных дидактических принципов в ходе математической подготовки студентов технических направлений и специальностей вузов – принцип связи теории с практикой, необходимо учитывать такой процесс современного общественного развития, как информатизация образования. При использовании элементов математического моделирования в ходе решения профессионально-ориентированных и прикладных задач студентов младших курсов вуза необходимо нацеливать на применение готовых, проверенных, оптимизированных и сведенных в специальные инструментальные пакеты прикладных программ (Mathematika, Maple, MS Excel, MathCAD).

Подводя итог, отметим, что наиболее характерными особенностями математической подготовки студентов в современных условиях являются: усиление ее прикладной и профессиональной направленности, формирование профессионально-математической

компетентности студентов как ключевой составляющей профессиональной компетентности, обучение их навыкам математического моделирования. Все это реализуется с учетом использования новых информационных технологий в образовательном процессе, что позволяет повысить качество математической подготовки в вузе и делает процесс обучения математическим дисциплинам более эффективным, профессионально значимым.

Библиографический список

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

2. *Князева О. Г.* Проблема профессиональной направленности обучения математике в техниче-

ских вузах // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 9 (87). – С. 14–18.

3. *Мухина С. Н.* Подготовка студентов к изучению специальных дисциплин в процессе обучения математике в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2001. – 136 с.

4. *Ольнева А. Б.* Вариативный подход к математическому образованию в техническом вузе: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2006. – 40 с.

5. *Осинова С. И., Бутакова С. М.* Интегративно-базисный подход в формировании математической компетентности студентов // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2011. – № 2. – С. 46–51.

6. *Щенников С.А.* Дидактика электронного обучения // *Высшее образование в России.* – 2010. – №12. – С. 83–90.

Виневская Анна Вячеславовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института имени А.П.Чехова, annkurepina@rambler.ru, г.Таганрог

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОБИЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация. В статье раскрываются вопросы управления процессом проектирования мобильной образовательной среды на примере педагогического вуза. Дается обоснование проектирования как современной педагогической технологии, раскрываются позиции современных авторов на процесс проектирования. В статье делается попытка разработки категории «мобильная образовательная среда вуза», дается формулировка характеристик проектируемой среды, которые определяются как четкие и конкретные, измеримые и проверяемые, достижимые и валидные, реалистичные, определяемые во времени. Приводится предполагаемая структура мобильной образовательной среды вуза, этапы проектирования заданной среды. Управление проектированием мобильной образовательной среды сводится к целенаправленному влиянию на процесс формирования, как самой образовательной среды, так и на личность субъектов образовательной деятельности.

Ключевые слова: проектирование, мобильная образовательная среда, образовательная среда вуза

Vinevskaya Anna Vyacheslavovna

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the Department of primary education pedagogy, Taganrog state pedagogical institute named after A.P.Chehov, annkurepina@rambler.ru, Taganrog

MANAGEMENT OF THE PROCESS OF PLANNING THE MOBILE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTE

Abstract. In article questions of management of process of design of the mobile educational environment on the example of pedagogical higher education institution are revealed. Design justification as modern pedagogical technology is given, positions of modern writers on design process reveal. In article attempt of development of the category “mobile educational environment of higher education institution” becomes, the formulation of characteristics of the projected environment which are defined as accurate and concrete, measurable and checked, achievable and valid, realistic, defined in time is given. The estimated structure of the mobile educational environment of higher education institution, design stages of the set environment is given. Management of design of the mobile educational environment is reduced to purposeful influence on formation process, as most educational environment, and on the identity of subjects of educational activity.

Keywords: design, mobile educational environment, educational environment of higher education institution.

Как известно, становление проектного подхода в образовании относится к началу XX в. Так, в отечественной педагогике вопросами проектирования образовательной среды в контексте воздействия воспитания на формирование личностных и социальных качеств ребенка занимались А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. Н. Шульгин и др. В середине XX в. Г. П. Щедровицким была высказана идея новой научной дисциплины «педагогическое проектирова-

ние», что обеспечило бы создание новой программы образования, новых учебных целей, предметов, методов и приемов обучения. В отечественной педагогике в этот период проводились исследования по проектированию педагогических условий, которые бы обеспечили стимулирование самостоятельности, творческой инициативы обучающихся в рамках определенного предмета, учебной дисциплины. Впоследствии авторами В. П. Беспалько, А. А. Вербицким,

В. М. Монаховым предлагалось ввести алгоритм педагогической деятельности, разрабатывались профиограммы педагогических и административных руководящих работников.

В конце XX в. процесс проектирования рассматривался в связи с определенными видами педагогической деятельности. Предполагалась связь проектирования с целеполаганием, прогнозированием, моделированием, программированием, планированием, конструированием. Особое место занимают работы Б. С. Гершунского, Г. Е. Муравьевой, В. И. Загвязинского, В. И. Слободчикова, А. П. Тряпицкой, в которых разработаны вопросы методологии проектирования, проблематика изучения механизма проектирования, как инновационного процесса в образовании [3].

В настоящее время проектирование в образовательном процессе рассматривается как особый самостоятельный вид деятельности, объектом которого является не только педагогический процесс, но и педагогические системы разного уровня. Так, В. И. Слободчиков выделяет три уровня педагогического проектирования: социально-педагогическое проектирование, объектом которого являются образовательные институты, развивающие образовательные среды; психолого-педагогическое проектирование, объектом которого являются развивающие образовательные процессы; педагогическое проектирование, объектом которого являются образовательные технологии, способы и средства педагогической деятельности, и, как результат, построение педагогической системы образовательного учреждения [6].

Заслуживает внимания подход научной школы Г. Е. Муравьевой, которая рассматривает понятие «проектирование» как социокультурный феномен, выделяя при этом следующие его аспекты:

«– деятельность по преобразованию естественных природных явлений в искусственные предметы и процессы, удовлетворяющие человеческим потребностям;

– процесс создания представления об объекте еще не существующем;

– выбор способа действия, подготовительные действия;

– компонент жизнедеятельности человека, позволяющий ему рационально строить свою жизнь и выполнять различные виды

необходимой деятельности;

– отношение человека к действительности, в котором отражается стремление к комфортному существованию» [3, с. 12].

Мы разделяем позицию ученого Г. Е. Муравьевой в том, что проектирование само по себе имеет «идеальный характер», т.к. проектные действия производятся, прежде всего, с гипотетическими моделями, другими словами, как отмечает Г. Е. Муравьева, проектирование – это «мысленное изменение среды».

Необходимо отметить еще одну точку зрения на процесс проектирования. Е. С. Заир-Бек указывает на то, что «педагогическое проектирование – это специальным образом организованное осмысление педагогических проектов и систем, когда на основе имеющегося состояния и прогноза желаемых результатов создается новый облик системы и одновременно процесс реализации в действительности задуманного» [5, с. 23]. В качестве такой системы может быть предложена как образовательная среда вуза, так и исследуемая нами категория «мобильная образовательная среда вуза» [1]. Разработка категории «мобильная образовательная среда вуза» связана с тем, что в современной педагогической науке наблюдается ряд противоречий:

– между потребностью подготовки выпускника, обладающего качествами профессиональной и социальной мобильности и необходимостью проектирования такой образовательной среды, в которой качество мобильности в различном его понимании получало бы должное и соответствующее формирование и развитие;

– между быстрой сменой информационных потоков и необходимостью мобильного реагирования на изменение информационного потока и применения полученной информации в профессиональной и социальной деятельности;

– между потребностью общества в мобильном специалисте, обладающем высокой степенью адаптивности и переключаемости, владеющим определенным набором компетенций и «неповоротливостью» образовательной системы, связанной, прежде всего, с человеческим фактором;

– между динамично развивающимся обществом и тем, что инфраструктура совре-

менного вуза изменяется медленно [2].

Необходимость устранения вышеуказанных противоречий за счет разработки теоретических и методологических основ проектирования мобильной образовательной среды вуза обусловило актуальность теоретического исследования по изучению возможностей управления процессом проектирования мобильной образовательной среды вуза.

В работах Г. Е. Муравьевой [3; 4] определена логическая структура проектирования, которая включает следующие основные этапы: постановку задачи – сбор информации – анализ данных – выбор стратегии – выбор тактики – формулирование идей – сравнение вариантов – синтез – оценка – оптимальное решение – конкретизация. Следуя логике размышления автора, проектирование представляет собой педагогическую деятельность, направленную не только на освоение содержания образования, но и на формирование компетенций, как заданный результат проектной деятельности. Для нас важна структура проектирования, которая будет основываться на том, что заданная цель и конкретный результат должны быть идентичны. А главными элементами в проектировании будут цель, соизмеримая с результатом, технология моделирования деятельностью обучающихся по освоению содержания образования и формированию компетенций, планирование по управлению этим процессом, измерение результатов и их экспертиза.

Таким образом, заданная нами цель, которая должна быть соизмерима с получаемым результатом проектирования мобильной образовательной среды вуза, должна обладать определенными характеристиками:

- четкостью и конкретностью, т.е. необходима четкая формулировка критериев и параметров модели, которую проектируют в заданной среде;

- измеримостью и проверяемостью, т.е. должны существовать критерии и единицы измерения свойств модели среды, которые могут быть как количественными, так и качественными;

- достижимостью и валидностью, т.е. результаты должны быть проверяемы и переносимы в другие среды, их можно получить при создании заданных средовых критериев;

- реалистичностью, т.е. заданные качества модели должны учитывать объективные условия и средовые факторы;

- временной определенностью, т.е. результаты проектирования достижимы в определенном реальном промежутке времени.

Учитывая технологизированность процесса обучения и исследуя проектирование как технологию, соизмеримую с заранее заданным и определяемым результатом цели процесса проектирования, желательны обозначить как SMART–цели, т.е. цели с уже заданными заранее и достижимыми характеристиками.

В планировании процесса проектирования мобильной образовательной среды мы исходим из положения о том, что среда, как результат и процесс проектирования должна обладать заданными факторами, которые и будут определять вектор развития будущего специалиста и выступать как профессионально и личностно-развивающий феномен.

Измерение результатов проектирования и их экспертиза подразумевают соотнесение заданной в измеряемых критериях модели мобильной образовательной среды с получаемыми диагностическими результатами на каждом этапе проектирования; сформулированными требованиями к организации средового пространства вуза; выявление проектируемых компонентов среды, являющихся значимыми для обеспечения формирования компетентного специалиста и специфичными для педагогического вуза.

К характеристикам проектируемой мобильной образовательной среды мы отнесли: открытость среды, т.е. широкую информационную доступность знаний; адаптивность, т.е. использование потенциала среды по ресурсному обеспечению образовательных и социальных запросов субъектов взаимодействия, к которым мы отнесли как обучающихся, так и обучающихся; интегрированность, т.е. возможность среды вовлекать в свою структуру различные комплексы, как образовательные, научные, производственные, так и социокультурные; многокомпонентность, т.е. включение в структуру образовательной среды множества ее составляющих; иерархичность, т.е. распределенность компонентов среды в соответствии с иерархией; взаимосвязанность факторов среды, т.е. организацию внутри средового

пространства системы сложных взаимодействий, взаимоотношений, взаимосвязей.

Этапами проектирования мобильной образовательной среды вуза будут следующие:

– выявление подходов к проектированию различных областей деятельности педагогического вуза;

– обоснование рациональности структуры мобильной образовательной среды, основные компоненты которой должны соответствовать образовательной, социально-культурной, научно-методической организационно-управленческой деятельности педагогического вуза, а также деятельности, связанной с проведением педагогической практики студентов и работой с различными организациями и образовательными учреждениями, а также учителями – выпускниками вуза;

– разработку системы теоретико-педагогических, методических и технологических требований и рекомендаций по созданию, оценке качества и использованию мобильной образовательной среды педагогического вуза;

– определение факторов интеграции различных областей деятельности педагогического вуза, построение на основе таких факторов многокомпонентной модели мобильной образовательной среды, отражающей иерархию структуры среды, виды внутренних и внешних ресурсов и требования к ним, рекомендации по формированию и использованию среды при обучении педагогов, условия подготовки преподавателей и сотрудников педагогического вуза к работе в мобильной образовательной среде;

– разработку технологии оценки качества, с целью определить эффективность проектирования мобильной образовательной среды с использованием показателей экспертизы и результатов апробации;

– разработку методологии подготовки педагогов в вузах на основе проектирования мобильной образовательной среды;

– выработку подходов к включению образовательных сред учреждений образования в мобильную образовательную среду вуза.

Исходя из положения о том, что управление – это процесс организации деятельности, а в педагогике это деятельность

обучающихся, – процесс управления проектированием мобильной образовательной среды вуза заключается в деятельности педагога по организации деятельности субъектов образовательной среды между собой, а также субъектов и объектов, субъектов и организаций. Эффективность управления проектированием заключается в достижении заданных, определяемых, измеримых, повторяемых результатов, которые заложены в модели мобильной образовательной среды. Итоговым результатом проектирования будет педагог, готовый к мобильности во всех сферах своей профессиональной и социальной жизнедеятельности.

Управление проектированием мобильной образовательной среды будет заключаться в целенаправленном влиянии на процесс формирования, как самой образовательной среды, так и на личность, как будущего, так и готового к профессиональной деятельности в современном мире выпускника.

Библиографический список

1. *Виневская А. В.* Информационные технологии в педагогическом вузе как средство создания мобильной образовательной среды // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №8. – С. 208–212.
2. *Виневская А. В.* Профессиональная мобильность бакалавра профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 70–74.
3. *Муравьёва Г. Е., Моругина В. В.* Проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода: монография. – Шуя: Изд-во ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2012. –170 с.
4. *Муравьева Г. Е.* Проектирование в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Проектирование в педагогической деятельности: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной Году Учителя и 70-летию кафедры общей педагогики «ШГПУ». В 2-х т. – Т.1. – Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2011. – С. 35–41.
5. *Заир-Бек Е. С.* Основы педагогического проектирования: учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов – практиков. – СПб.: Просвещение, 1995. – 234 с.
6. *Слободчиков В. И.* Очерки психологии образования. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2003. – 315 с.

Коробейникова Ирина Анатольевна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и педагогики детства Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, igpizao@mail.ru, Ишим

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В настоящее время можно выделить различные возможности стимулирования демократических тенденций в управлении образовательным учреждением, одной из которых является привлечение самих педагогов к участию в управлении. В статье обоснована необходимость формирования управленческой компетентности студентов педагогических вузов. С позиций аксиологического подхода уточнено понятие управленческой компетентности. Выявлены и охарактеризованы этапы формирования управленческой компетентности студентов в педагогических вузах, определено содержание работы при проектировании процесса формирования управленческой компетентности студентов с учётом специфики педагогического образования.

Ключевые слова. Управленческая компетентность, формирование, позиция, установки, этапы, аксиологический подход

Коробейникова Ирина Анатольевна

Candidate of pedagogical sciences, senior teacher of the department of social pedagogics and pedagogics of the childhood of the Ishim state pedagogical institute named after P. P. Ershov, igpizao@mail.ru, Ishim

AXIOLOGICAL ASPECT OF FORMING MANAGERIAL COMPETENCE OF STUDENTS

Abstract. Nowadays there are several various ways of stimulating democratic tendencies in managing an educational institution, one of which is to attract teachers themselves to take part in the process of management. The article proves the necessity of forming managerial competence of students at teachers training higher educational institutions. The notion of managerial competence is cleared from the point of view of an axiological aspect. The stages of forming managerial competence of students at teachers training higher educational institutions are stated and characterized. The content of planning the process of forming managerial competence of students which considers the specificity of pedagogical education is defined.

Keywords: managerial competence, forming, position, principles, stages, axiological approach.

Социально-экономическое развитие современного общества в целом, изменение системы образования в частности, в большей степени зависят от организации эффективного управления образовательными учреждениями, образовательным процессом, образованием учащегося, воспитанника. Это выдвигает новые требования к профессиональной подготовке студентов педагогического вуза.

В условиях перехода к демократической системе управления возникает проблема поиска средств управления, которые стимулировали бы развитие демократических тен-

денций. В настоящее время можно выделить различные возможности стимулирования демократических тенденций в управлении образовательным учреждением, одной из которых является привлечение самих педагогов к участию в управлении. Поэтому неслучайно в современном образовательном учреждении многие педагоги помимо роли «учителя», «воспитателя» выполняют и другие, которые соответствуют выделяемым в менеджменте ролям руководителя.

Процесс демократизации образования требует от педагога реализации управленческих функций не только в системах «пе-

дагог-педагог», «педагог-руководитель», «педагог-родитель», но и в системе «педагог-ученик– воспитанник» В этих условиях остро ощущается потребность в формировании у будущего педагога базовой управленческой компетентности.

Одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации сегодня становится переход к ценностной парадигме образования. В условиях глобальной гуманизации общественных отношений гуманистический смысл приобретает и современное управление в образовании, это отражают аксиологические характеристики управленческой деятельности, которые предметно рассматриваются теоретиками аксиологического подхода (В. И. Гинецинский, И. Б. Котова, В. А. Слостёнин, Г. И. Чижакова, Е. Н. Шиянов.)

С точки зрения аксиологического подхода управленческая деятельность понимается как паритетное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в основе которой лежит субъект-субъектное взаимодействие. Как любая другая совместная деятельность субъект-субъектное взаимодействие невозможно вне общения. «Общение – это обмен духовными ценностями, который происходит в форме диалога... как с «другими Я», так и в процессе взаимодействия с окружающими людьми» [5]. В данном определении можно проследить важную логическую цепочку: общение – диалог – ценности. Как отмечает в своём исследовании Л. В. Ведерникова, диалог – это множество смыслов или разные смыслы [2]. Применительно к управлению общение через диалог можно рассматривать и как условие, и как средство, и как метод согласования субъект-субъектных отношений между участниками управленческого процесса. В таком контексте управление определяется нами как согласование отношений субъектов образовательного процесса в рамках диалога, направленного на понимание и принятие другого для достижения целей управленческой деятельности, что и определяет управленческую компетентность будущего педагога.

В. А. Слостёнин через категорию «отношение» определяет позицию личности руководителя, рассматривая её как устойчивую систему мотивационно-ценностных отношений личности к различным проявлениям

окружающей действительности, деятельности, к людям и самому себе [6]. Разделяя данную точку зрения, в рамках предмета нашего исследования можно определить позицию субъектов управленческой деятельности как устойчивую систему мотивационно-ценностных отношений личности к различным проявлениям образовательной деятельности, а управление определить как взаимодействие, которое рассматривается как согласование позиций субъектов в рамках диалога, направленного на понимание и принятие Другого. Таким образом, на наш взгляд, управленческую компетентность педагога можно определить как готовность к диалогу позиций субъектов образовательного процесса.

Данный вывод позволяет нам рассматривать и организовывать процесс формирования управленческой компетентности студентов в педагогическом вузе как процесс формирования готовности к управленческой деятельности

Формирование управленческой компетентности это не стихийный процесс, а поэтапное, планомерное движение, которое предполагает качественное преобразование всех ее содержательных компонентов постепенно. Этапы процесса формирования определяются не столько календарными сроками и количественными накоплениями в соответствии с годами обучения, сколько их качественным своеобразием – каждый этап подготовки представляет собой целостную систему содержания, форм и методов работы со студентом.

Мы выделяем этапы формирования управленческой компетентности в соответствии с этапами становления воспитательной позиции педагога, выделенными Н. М. Борытко: рефлексивный, ценностный и проективный.

В логике нашего исследования, в основе формирования управленческой компетентности лежит готовность к эмоционально-смысловому взаимодействию позиций, и, соответственно, выделяются три этапа формирования управленческой компетентности студента в условиях педагогического вуза.

1-й этап – рефлексивный (осмысление). Переживание ситуаций педагогической, управленческой деятельности, их обсуждение, постижение их смыслов и значений.

Здесь целью является обращение к смыслам своей деятельности, достижение внутреннего согласия. При этом, как отмечает Н. М. Борытко, важен не только вопрос «против чего я?», но и «за что я?», «почему именно это меня привлекает?»

Е. Л. Федотова в своем исследовании утверждает, что влияние педагогического взаимодействия на личностный рост учащихся не только зависит от реального уровня их собственного саморазвития, но и определяется степенью включенности субъектов в процесс сознательного самосовершенствования [7]. Таковую включенность, по нашему мнению, обеспечивает на первом этапе формирования управленческой компетентности студентов рефлексия опыта управленческой деятельности.

Логика освоения содержания профессионального образования в направлении от эмпирического опыта к формулировке понятий и далее – к общим категориям – достаточно традиционна. На стихийный опыт как отправную точку обучения указывают, в частности, Л. Я. Зорина, И. А. Колесникова, Ю. В. Сенько.

А. Г. Маслоу утверждал, что если говорить об образовании в терминах «улучшения» человека, саморазвития и самовоплощения или в терминах «вочеловечивания» человека, то в этом случае нет более ценного, чем научение опытом, уроки которого он ценил больше всего [4]. Соглашаясь с мнением знаменитого психолога, мы считаем, что на первом этапе формирования управленческой компетентности необходимо помочь студенту стать экспертом собственного опыта: находить в нем опору и определять основы становления собственной позиции. Задачами этого этапа формирования управленческой компетентности студента мы считаем:

- включение студента в разнообразные формы рефлексии педагогической, управленческой деятельности;
- стимулирование интереса к приобретению необходимого минимума управленческой информации;
- овладение аналитическими умениями;
- акцентирование внимания студента на выявлении особенностей управленческой деятельности и прогностическом аспекте в управленческой деятельности.

Главное на этом этапе работы – «чтобы

студент ощутил себя не инструментом воплощения чьей-то начальственной воли, инструкций, предписаний или концепций, но творцом управленческих отношений и взаимодействия в рамках диалога позиций, построенного на объективных закономерностях» [1].

Поэтому характерным для этого этапа методом является анализ педагогических ситуаций, который в нашей экспериментальной работе занимает особое место по ряду причин.

Первое, что переводит профессиональную подготовку из плоскости передачи-усвоения информации в плоскость осмысления деятельности – это отсутствие при анализе педагогических ситуаций и решении задач единственно верных решений. Анализ ситуации требует сформулировать и обосновать свою точку зрения на описываемые события и предложить свой вариант решения выделенных противоречий, а подчас и свое обоснование проблемы (в одной и той же ситуации студенты выделяют различные проблемы).

Потребность в теоретическом знании особенно проявляется при прогнозировании развития ситуации. Теория здесь воспринимается как достоверный и обобщенный опыт.

Коллективный анализ ситуации приводит к восприятию другого студента, педагога, коллеги как носителя иных, отличных от собственного опыта и знания, позволяющих взглянуть на ситуацию с различных точек зрения, видеть ее «объемно», многоаспектно. При этом и обучающиеся, и педагоги становятся более восприимчивы к другому мнению, отличающееся мнение признается, как минимум, имеющим право на существование.

Очень важно при анализе педагогических ситуаций то, что она раскрепощает участников обсуждения, помогает «обойти» имеющиеся межличностные противоречия. При этом организатору обсуждения необходимо отметить мнение каждого, найти в нем рациональное зерно, подчеркнуть вклад в общее решение проблемы.

2 й этап – ценностный (осознание). Осмысление и осознание ситуаций позволяет оформить смыслы управленческой деятельности в личностные (индивидуальные) ценности. Выделение типичных алгоритмов и освоение техники управленческого взаимодействия, освоение методов исследования

управленческой деятельности становятся основой для развития управленческой компетентности. Этот этап характеризуется развитой познавательной активностью студентов, и нашей целью становится обратить эту активность на понимание себя, Другого, понимание позиций всех участников образовательного процесса.

Если на предыдущем этапе работы со студентом главным было создание условий для его аналитической деятельности и рефлексии опыта, то на этапе осознания принципиально важным является обеспечение моделирования и на основе этих моделей переструктурирование опыта с целью повышения его технологичности. В этом отношении этап осознания, или системного моделирования, характеризуется повышением активности обучающихся в поисках и освоении эффективных технологий управленческой деятельности. Моделируя управленческую деятельность, студент применяет теорию уже не как инструмент анализа, а как «строительный материал» для разработки концепции управленческой деятельности. В процессе такого становления позиции студента, будущего управленца все меньше становится случайных элементов, выстраиваются причинно-следственные связи, структура позиции.

На данном этапе происходит осознание смыслов профессионального бытия, поведения в управленческой деятельности, оформление смыслов в ценности. Так как обучающийся закономерно оказывается в центре подготовки к управленческой деятельности, на втором этапе работы он «активно участвует в процессе модификации содержания своего образования: целесообразности, логики, способов его осуществления. Через это он проявляет свою субъектность, преобразует себя, свою профессионально-педагогическую позицию» [1], то есть осваивает роль руководителя, поскольку управленческая деятельность может быть только субъектной.

3-й этап – проективный (проектирование). Самопроектирование, реализация профессиональной позиции и управленческой деятельности. На этом этапе оформляются ценностные ориентиры студента, осознаются принципы его будущей управленческой деятельности в реальной практике управления.

На данном этапе работы со студентом закладывается основа для свободного, произвольного профессионального поведения в управленческой деятельности.

Для обеспечения разработки студентами проектов своей управленческой деятельности на третьем этапе мы адаптировали требования, сформулированные Н. М. Борытко:

– управленческая деятельность, в которую включается обучающийся в процессе профессионально-педагогической подготовки, должна быть органически связана как с потребностями практики управления и конкретного образовательного учреждения, так и с его собственными потребностями и интересами;

– осваивая управленческую деятельность в реальной ситуации, студент в позиции руководителя должен иметь возможность осуществить собственный выбор в реализации своих концептуальных замыслов;

– выполнение любого практического задания должно быть связано с получением конкретного, значимого для студента результата, т. е. иметь личностный смысл, превращающий учебную работу в профессиональную;

– практическая управленческая деятельность должна протекать в условиях, предполагающих ее целостность и осознанность, т. е. выполняться не стихийно, а на теоретической основе, связанной с рефлексией;

– уровень реализации управленческой деятельности, заданной ситуацией, на каждом этапе проекта должен выводить обучающегося на осознание моделей, алгоритмов, технологических принципов управления;

– деятельность должна носить гуманистический характер и быть наполнена гуманитарным содержанием.

Таким образом, системный анализ, моделирование и проектирование педагогической деятельности составляют содержание формирования управленческой компетентности студентов в условиях педагогического вуза на каждом этапе.

Очевидно, что при переходе от одного этапа к другому возрастает потребность в осознании собственной позиции будущего педагога, руководителя

Так, формирование управленческой компетентности должно осуществляться при переходе от учебной деятельности к профессиональной, т.е. постепенного измене-

ния, трансформации личностной позиции в профессиональную. В связи с этим, особый интерес для нас представляет концепция знаково-контекстного обучения в вузе А. А. Вербицкого [3]. Переход от учения управлению к управленческой деятельности представляет собой сложнейший процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную, что связано с превращением знаний об управлении из предмета учебной деятельности в средство регуляции деятельности профессиональной, со сменой одного ведущего типа деятельности другим, с изменением управленческой позиции студента. Данная теория не только не противоречит выявленным в нашем исследовании этапам и их содержанию, но и подтверждает правильность их выделения.

Библиографический список

1. *Борытко Н. М.* Педагог в пространстве современного воспитания: монография. – Волгоград, 2001. – 214 с.
2. *Ведерникова Л. В.* Формирование ценностных установок будущего учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности. – М.: Прометей, 2001. – 144 с.
3. *Вербицкий А. А.* Контекстный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
4. *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М., 1982. – 110 с.
5. *Мудрик А. В.* Введение в социальную педагогику: учебное пособие для студентов. – М.: Институт практ. психол., 1997. – 365 с.
6. *Сластенин В. А.* Педагогика: учебное пособие. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
7. *Федотова Е. Л.* Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: дис. ... д-ра пед. наук. – Иркутск, 1998. – 345 с.

Григоревская Людмила Петровна

Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой Инженерной геометрии и компьютерной графики Братского государственного университета, grilp@mail.ru, Братск

Григоревский Лев Борисович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Инженерной геометрии и компьютерной графики Братского государственного университета, grigorevskii@mail.ru, Братск

Фрейберг Светлана Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Инженерной геометрии и компьютерной графики Братского государственного университета, igkg@rambler.ru, Братск

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье исследован процесс применения новых информационных технологий при обучении начертательной геометрии и инженерной графике студентов технического вуза. Рассматривается авторская методика организации практического занятия по дисциплине «Инженерная графика» с использованием возможностей графических компьютерных технологий и специальных дидактических средств – информационных карт-модулей, обеспечивающих реализацию деятельностного компонента процесса обучения и его индивидуализацию. Анализируются: критерии оптимального содержания обучения на практическом занятии, методы реализации основной идеи повышения качества самостоятельной работы студентов, процесс влияния новых информационных технологий на качество геометро-графической подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: практическое занятие, информационная карта-модуль, система автоматизированного проектирования.

Grigorevskaya Ludmila Petrovna

Doctor of pedagogies, professor, chair, engineering geometry and computer graphics Bratsk state university, grilp@mail.ru, Bratsk

Grigorevsky Lev Borisovich

Candidate of pedagogies, assistant professor, chair, engineering geometry and computer graphics Bratsk state university, grigorevskii@mail.ru, Bratsk

Freyberg Svetlana Alekseevna

Candidate of pedagogies, assistant professor, chair, engineering geometry and computer graphics Bratsk state university, igkg@rambler.ru, Bratsk

PECULIARITIES OF APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES AND SPECIAL TEACHING METHODS TRAINING IN THE GRAPHIC PREPARATION OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. In the article the process of applying new information technologies in the study of descriptive geometry and engineering graphics students of technical University. Considered, the author's technique of organization of practical training on the subject «Engineering graphics» using the power of graphics computer technologies and special didactic tools – information card modules, ensuring implementation of the active component of the learning process and its individualization. Analyzed are the criteria for the optimal content of training on practical lesson, methods of implementation of the basic ideas of improving the quality of students' independent work, the process of influence of new information technologies on the quality of geometric-graphic training of future

specialists. The article considers the author's methods of the organization of practical studies on discipline «Engineering graphics» using the possibilities of the graphic computer technology and information card modules, ensuring the implementation of the activity component of the learning process and its individualization.

Keywords: a practical session, an information card-module, the system of the automated designing.

Разработка методики организации практического занятия – ключевой этап педагогического проектирования учебного процесса. От выбранных преподавателем способов и средств управления познавательной деятельностью обучающихся в конечном итоге будет зависеть качество подготовки и уровень сформированности профессионально значимых ориентиров личности будущего специалиста. В ходе практического занятия осуществляется целостное воздействие на личность обучающегося, вырабатываются формы общения на основе педагогических принципов. Эффективность методики проведения практического занятия обуславливается решением преподавателя перечня теоретических и практических вопросов, к числу которых относят следующие: выбор оптимальных методов и средств обучения в зависимости от специфики педагогической ситуации; использование в сочетании традиционных и инновационных способов управления познавательной деятельностью студентов; оценка текущих и итоговых результатов эффективности проведения практического занятия; разработка методических и учебных пособий; совершенствование собственного педагогического мастерства [1].

Анализ педагогических исследований, посвящённых проблемам повышения качества профильной графической подготовки при использовании компьютерных технологий, позволил сделать вывод о том, что аппарат знаний, умений и навыков которыми вооружается студент на практическом занятии при изучении графических дисциплин, оказывается недостаточно эффективным. Для повышения качества обучения на практическом занятии, на наш взгляд, необходимо:

- управление процессом формирования запланированного качества профессиональных знаний, умений и практических навыков на основе деятельностного, личностного, квалификационного и процессуально-результативного методических подходов в обучении;

- разработка и применение специальных дидактических средств – информационных

- карт – модулей (ИК-М), с целью обеспечения высокого уровня взаимосвязи между теоретическими и практическими знаниями по дисциплине;

- использование функциональных возможностей графических информационных технологий – систем автоматизированного проектирования.

Новые методические подходы в реализации системы обучения на практическом занятии с использованием информационных карт-модулей основаны на нормативах, соблюдение которых обеспечивает единство образовательного уровня и интеграцию дисциплины «Начертательная геометрия. Инженерная графика» в перечень изучаемых дисциплин учебного плана. Информационная карта-модуль (ИК-М) (рис.2) – это отражение в свернутом виде нормативных положений, используемых при изучении графических дисциплин. ИК-М создает благоприятную образовательную среду для профессиональной подготовки и оценки уровня образованности, обучаемых студентов (профессиональный интеллект, предметная обученность, готовность к выполнению выбранной профессиональной деятельности). В широком общетеоретическом смысле ИК-М, на наш взгляд, обеспечит результативность целей обучения не только при аудиторной работе под руководством преподавателя, но и большей мере при организации самостоятельной работы студентов. Кроме этого ИК-М будет способствовать достаточной предметности. Позволит более четко диагностировать образование, контролировать доброкачественность подготовки, подлинность и осмысленность сведений, заложенных в дисциплине. Содержание информации, включенной в ИК-М, отвечает ряду условий: свернутость, многоплановость, согласованность со смежными темами дисциплины, взаимосвязь с дисциплинами учебного плана, синдикативность [2; 3].

В качестве гипотезы ИК-М можно считать логическим элементом категории обучения, соответствующим требованиям образова-

тельного стандарта. Он является основой разноуровневого аппарата обучения графике, одним из видов контроля результата, видом и объемом самостоятельной работы студента. Информационные карты-модули, используемые при изучении «Начертательной геометрии. Инженерной графики» могут играть положительную роль при освоении теории по базовым категориям в рамках частично-поискового метода. Очевидно, что ИК-М соответствуют наиболее значимым категориям образовательной среды: создает эффективно действующую информационную структуру; обеспечивает консультативное обслуживание по теме; способствует внедренческой и исследовательской учебной деятельности студента; помогает эффективно отслеживать качество усвоения знаний; способствует преемственности и взаимодействию тем в методической системе учебной дисциплины. По своему влиянию на структуру содержания обучения ИК-М учитывает интеллектуальные, деловые, эстетические и физические качества личности студента, позволит эффективно сформировать благоприятные условия для ускоренного движения по образовательному маршруту в сложившиеся сокращенные сроки обучения.

Рассмотрим особенности применения ИК-М при организации одного из практических занятий по теме «Нанесение размеров». Необходимо отметить, что данное занятие является вторым по указанной теме и студенты уже знакомы с общими положениями простановки размеров. Занятие проводится в компьютерной аудитории и все изображения студенты выполняют с помощью универсальных графических автоматизированных систем. Для удобства использования ИК-М разработаны в программе Power Point, и в виде файла отображаются на компьютере каждого студента.

В соответствии с авторской методикой учебный процесс на практическом занятии разделяется на три взаимосвязанных этапа: организационно-целевой, учебно-познавательный и контрольно-оценочный.

Организационно-целевой этап. Занятие начинается с предъявления на интерактивной доске первого слайда, и преподаватель в сокращенный промежуток времени обеспечивает целостное по содержанию, но лаконичное по форме наглядное изложение

основных вопросов для работы на практическом занятии (Рисунок 1).

Практическое занятие №5
Нанесение размеров

Цель занятия: Освоить способы нанесения размеров с учётом технологических операций, выполняемых при изготовлении детали

План занятия:

1. Решение тестового задания
2. Категории размеров проставляемых на изделия
3. Способы нанесения размеров
4. Выполнение практического задания средствами графического пакета Компас 3D
5. Получение задания для домашней работы

Рисунок 1 – Визуальный макет №1

Далее преподаватель с целью проверки качества усвоения студентами материала первого практического занятия по теме «Простановка размеров» предлагает выполнить тестовое задание, содержащее десять вопросов и решение которого занимает в среднем 5-7 минут. Студентам сообщается расположение файла базы заданий, сохранённой на каждом компьютере в аудитории. Обучаемый выбирает номер тестового задания и начинает работу. Далее тестовое задание преподаватель отображает на интерактивной доске и в устной форме решает его для всей аудитории, подтверждая выбор каждого ответа подробными комментариями. В этом случае для обучаемых создаётся учебная ситуация самооценивания результатов своей работы.

Учебно-познавательный этап. Преподаватель приступает к изложению новой части программного материала по теме, используя специальные дидактические средства – информационные карты-модули. ИК-М отображается на аудиторной интерактивной доске и на монитор рабочего места каждого студента (Рисунок 2).

Использование ИК-М для управления познавательной деятельностью студентов, предоставляет преподавателю следующие возможности: раскрыть на высоком качественном уровне сущность всей изучаемой темы и концентрировать внимание студентов на отдельных её аспектах; создать условия для одновременного ориентирования по различным вопросам изучаемого материала; исключить трудность восприятия сложных,

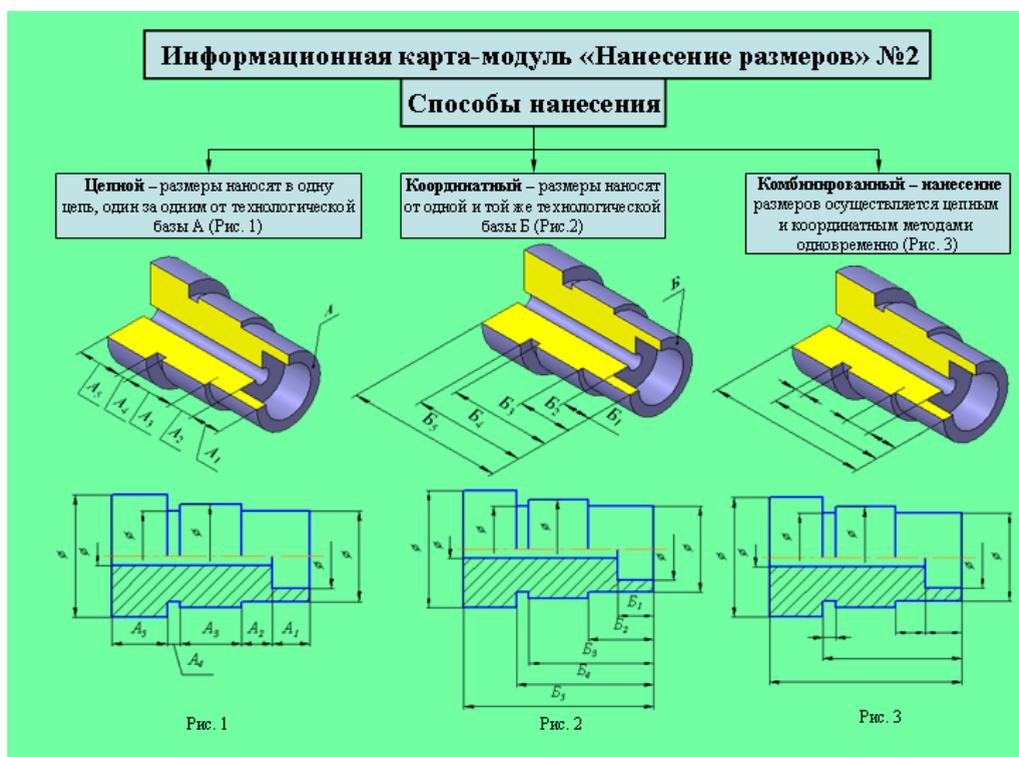


Рисунок 2 – Примеры карт-модулей, используемых преподавателем в начале занятия

графических изображений. ИК-М способствует представлению в сознании обучаемых целостной и логически завершенной системы теоретических знаний.

После изложения содержания основных теоретических положений преподаватель предлагает студентам с помощью системы автоматизированного проектирования выполнить промежуточное практическое задание. Функциональные возможности системы Компас 3D за короткий промежуток времени на занятии позволяют: повторить и закрепить теоретические знания о способах образования простейших геометрических тел, совокупность которых может составлять поверхность любого машиностроительного изделия; дать понятие о минимальном, но достаточном количестве проставляемых на рассматриваемые геометрические тела размеров, с учётом всех метрических характеристик. Итоговое практическое задание содержит наглядное изображение втулки с проставленными размерами. С помощью системы автоматизированного проектирования студенты выполняют построение трёхмерной параметрической модели, это позволяет более подробно представить внутреннее строение детали. Далее, считывая наглядное изображение детали, обучаемый самостоятельно выполняет простановку всех необходимых размеров на её плоском чертеже, приведенном ниже. Нанести размеры с учётом особенностей технологического процесса изготовления детали студенту помогает ИК-М последовательности действий.

Считывая дополнительную информацию, обучаемый не только демонстрирует знания техники простановки размеров, но и при отсутствии производственного опыта успешно осваивает особенности технологии изготовления типовой детали.

Контрольно-оценочный. В заключительной части практического занятия ИК-М выступает в роли обобщенной схемы, в которую как бы сводится изложенный по частям материал. Такое обобщение имеет своей целью доказательное подтверждение главной проблемы темы и создание благоприятных условий для последующей деятельности обучаемых по ее самостоятельному углубленному изучению. Наличие ИК-М позволяет

преподавателю исключить простое перечисление выводов, свойственное традиционному (информационно-рецептивному) методу обучения. Преподаватель, размышляя вслух, подводит к общим выводам студентов путем анализа всей системы основных положений темы, заключенных в ИК-М.

Выполненное итоговое задание студенты распечатывают на бумажном носителе и предъявляют на проверку преподавателю. В конце занятия студент получает две оценки: за тестовое задание в начале занятия и за практическое задание в завершении. Контроль эффективности усвоения полученной информации и её закрепление отслеживается на стадии выполнения домашнего аналогичного задания по индивидуальным вариантам. Результаты самостоятельной домашней работы студент анализирует вместе с преподавателем на следующем практическом занятии.

Многолетний педагогический опыт реализации в учебном процессе на практических занятиях возможностей графических информационных технологий с помощью специальных дидактических средств – ИК-М, позволил: повысить результативность аудиторной и домашней самостоятельной работы студентов; усовершенствовать способ предъявления учебного материала с обеспечением внутритемных связей дисциплины; обеспечить мотивацию студентов к изучаемой дисциплине.

Библиографический список

1. Григорьевский Л. Б. Информационно-технологическая модель обучения инженерной графике студентов технического вуза; монография. – Братск, ФГБОУ ВПО «БрГУ», 2011. – 199 с.
2. Григорьевская Л. П., Григорьевский Л. Б. Организационно-методическое обеспечение профессионального самоопределения студентов первого курса технического вуза при обучении инженерной графике: монография – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ», 2007. – 175 с.
3. Григорьевская Л. П., Григорьевский Л. Б., Полкова А. В. Разработка специальных дидактических средств для повышения качества обучения дисциплине «Инженерная графика» // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №4. – С. 101–102.

УДК 378.14

Цаликова Ида Константиновна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, idusic@yandex.ru, Ишим

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ГРУППАХ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ

Аннотация: Статья посвящена возможным подходам к организации практических занятий по иностранному языку для аспирантов и соискателей, готовящихся к кандидатскому экзамену. Анализируются пути устранения трудностей организации занятий в группах с разным уровнем подготовки и различными специальностями аспирантов и соискателей. Автор предлагает принципы подбора текстовых материалов для аспирантских занятий, делится собственным опытом создания специальных заданий и упражнений.

Ключевые слова: аспирант, иностранный язык, организация занятий по иностранному языку в группах аспирантов.

Tsalikova Ida Konstantinovna

Candidate of philological sciences, associate professor of the department of foreign languages at the Ishim state pedagogical institute named after P. P. Ershov, idusic@yandex.ru, Ishim

SPECIFICS OF THE ORGANIZATION OF THE PRACTICAL TRAINING ON THE FOREIGN LANGUAGE IN GROUPS OF GRADUATE STUDENTS AND COMPETITORS

Abstract. Article is devoted to possible approaches to the organization of a practical training on a foreign language for graduate students and the competitors preparing for candidate examination. Ways of elimination of difficulties of the organization of occupations in groups with different level of preparation and various specialties of graduate students and competitors are analyzed. The author offers the principles of selection of text materials for postgraduate occupations, imparts own experience of creation of special tasks and exercises.

Keywords: the graduate student, a foreign language, the organization of classes in a foreign language in groups of graduate students.

В вузах, где успешно функционирует институт аспирантуры как форма получения послевузовского образования, организация занятий по дисциплине «иностранному языку» связана с рядом сложностей. Это, прежде всего, разный уровень языковой подготовки, различный возраст и специальности слушателей таких групп.

В статье будет представлена модель организации работы на практических занятиях в группах аспирантов и соискателей, готовящихся к кандидатскому экзамену по иностранному языку.

Основной целью аспирантского курса по дисциплине «иностранному языку» является формирование навыков извлечения профессионально-значимой информации из научной литературы.

В соответствие с новыми требованиями

ВАК РФ, все занятия аспирантов нацелены на освоение методологии научного исследования, в данном случае, средствами иностранного языка.

Текстовые материалы, предназначенные для проведения практических занятий по иностранному языку в группах аспирантов и соискателей, содержание разработанных к ним заданий должны служить реализации указанной главной цели и соответствовать требованиям и дидактическим единицам Программы-минимума кандидатского экзамена по общенаучной дисциплине «Иностранный язык» ВАК РФ [4] и рабочей программе по иностранному языку для аспирантов, разработанной в вузе.

В соответствии с тематикой научно-профессионального общения, рекомендуемого программой аспирантского курса, содержа-

ние текстов подбирается с учетом проблематики истории научного знания, социальной значимости науки и ее этических норм, перспективных направлений исследований. Вместе с тем, необходимы материалы по аспектам морально-этических норм ученого в современном обществе, научному этикету – использованию источников, передаче научной информации, плагиату. Интерес в группах аспирантов стабильно вызывают темы межкультурных особенностей ведения научной деятельности, вопросы науки и образования, возможности карьерного роста молодого ученого. Отобранные преподавателем материалы должны быть содержательно актуальны и ориентированы, прежде всего, на освоение необходимых аспектов общей методологии науки и научного исследования. Подход к отбору текстовых материалов должен учитывать требования ВАК РФ об освоении социальных и философских аспектов науки средствами других дисциплин [6]. Так удается еще и учесть междисциплинарные связи, что является дополнительной мотивацией выполнения предлагаемых видов работы.

В вузах в группах аспирантов обычно обучаются представители различных специальностей, поэтому учитывать узкую специальную направленность аспирантов при отборе текстовых материалов не представляется возможным. Имея определенный опыт работы, можно выработать для себя правило: оставлять узкоспециальные тексты для самостоятельной работы в рамках подготовки экзаменационного реферата по прочитанному научному исследованию, соответствующему профилю подготовки. На это учебным планом уделяется достаточно много времени, контролировать такую работу преподаватель может только индивидуально по ходу руководства подготовкой реферата.

Однако отобранные преподавателем тексты должны стать не только дополнительным источником информации по общенаучной проблематике. По желанию аспиранта они могут быть расширены и развиты до уровня самостоятельного творческого или научного исследования, причем, как по иностранному языку, так и по специальности (например, их содержание, возможно, будет использовано в собственных научных исследованиях аспирантов) [1, с.55]. В содержательном научном отношении нуж-

но стремиться подбирать важные и актуальные материалы «вне времени». В качестве текстов рекомендуется использовать оригинальную литературу – монографическую и периодическую – по тематике широкого профиля вуза. Здесь преподавателю можно рекомендовать несколько электронных ресурсов – сайтов международных библиотек и языковых порталов. Приведем несколько адресов: библиотека Конгресса США: <http://www.loc.gov/index.html>; <http://www.gutenberg.org/> – самая крупная в Интернете бесплатная многоязычная библиотека художественной литературы. Содержит тексты на английском, немецком, французском и многих других языках. Полезный справочный сайт, включает также многотомную библиотеку классической литературы на английском языке, словари, циклопедии: <http://www.bartleby.com/reference/>. Философские библиотеки: <http://www.philosophv.ru/librarv/catalog.html>; <http://www.epistemelinks.com/>.

Дополнив этот список адресами он-лайн версий словарей, переводчиков, можно представить его и группе аспирантов. Это значительно облегчит их работу как на этапе подбора научного исследования по специальности для представления на кандидатском экзамене, так и на этапе работы по реферативному изложению прочитанного.

Предлагаемые к текстам задания на таких занятиях направлены на развитие имеющихся к началу аспирантского курса языковых навыков и умений [2, с. 99].

Задания должны быть четко и корректно сформулированы, их содержание нужно привести в соответствие с распределением учебного материала по темам в программе для аспирантов по иностранному языку [5].

В силу уже указанных особенностей групп аспирантов, занятия всегда начинаются с подготовительного к речи этапа, построенного на комплексе устных предречевых упражнений с опорой или без опоры на текст. На этом этапе цель усилий преподавателя – обучение свободно читать на иностранном языке научную литературу; давать адекватный перевод извлеченной из иноязычных источников информации; кратко (реферативно) излагать (устно и письменно) основное содержание прочитанного.

Дотекстовые упражнения учат догадываться о значении незнакомых языковых

единиц по контексту; искать информацию по ключевым словам; прогнозировать содержание текста, фрагментов по значимым компонентам – заголовкам, подзаголовкам, первым предложениям: *Match the titles to the paragraphs of the text; Define the main idea of each part of the text; Choose out the key sentence of the paragraph.*

Послетекстовые задания учат четко и ясно излагать свою точку зрения по научной проблеме на иностранном языке: *Correct the statements in accordance with the text; What proves the following in the text; Agree or disagree.*

Целесообразно предлагать задания на изучение структуры, лексической компоненты и содержания текста. Во-первых, такая структура позволяет сделать достаточное количество заданий разного уровня сложности, что в полной мере учитывает такие психолого-педагогические особенности аспирантских групп, как разновозрастность и различный уровень подготовки по дисциплине. Во-вторых, такой подход позволяет развивать навыки сразу всех видов чтения – просмотрового чтения, поискового чтения с целью определения наличия/отсутствия нужной информации в тексте, изучающего чтения, сопровождающегося сопоставлением информации.

В статье не будут упомянуты чисто грамматические задания, но предполагается, что основной курс грамматических правил уже пройден теми, кто получает послевузовское образование. Учитывая тот факт, что в языке различные аспекты (лексика, грамматика, фактическое наполнение) тесно взаимосвязаны и не способны существовать вне этой связи, при выполнении указанных заданий также можно акцентировать внимание обучающихся на тех или иных грамматических явлениях.

В соответствии с рабочей программой аспирантский курс нацелен на изучение лексических единиц общего и терминологического научного характера, а также на формирование умений использовать лексику по сферам употребления. Упражнения, направленные на расширение словарного запаса, должны быть сосредоточены на сочетаемости слов. Ряд заданий в разделе «Лексика» позволяет расширить словарный запас и научный кругозор аспирантов посредством изучения устойчивых речевых конструкций и фразеологизмов (*Translate the sentences paying attention to the different connotations of the*

word in italics; Find out what these idiomatic expressions from the text mean. Translate the sentences into Russian and change the underlined words with a proper idiom).

Также на занятиях предлагаются задания на словообразование, знание основных морфем, часто встречающихся в научной литературе, значительно облегчает задачу перевода и понимания прочитанного. Например, *Fill in the chart of related words (consult the text and the dictionary): Verb – Noun – Noun Person – Adjective; Translate the following chains of the related words into Russian and define their parts of speech; Translate the following words and combinations from the text into Russian and make the chains of related words of them.*

В текстах выделяется общенаучная терминология, рекомендуемая для запоминания – это делается преподавателем для расширения научного кругозора аспирантов и соискателей. Преподавателю необходимо сделать чисто механический процесс заучивания научной лексики (в каждом из текстов, предлагаемых на занятиях, ее нужно выделять с учетом частотности употребления и научной ориентированности) более мотивированным и осознанным, для этой цели именно выделенная лексика тренируется по ходу выполнения всех послетекстовых заданий. Здесь можно предложить такие задания: *Change the following definitions with a word or phrase marked in the text; Change the underlined parts of the sentences with the synonyms from the words marked in the text; Translate the words marked in the text and use them to render the following sentences into English; Finish the sentences with one of the words marked in the text; Fill in the charts with the words on the following topics; Paraphrase the underlined parts of the following sentences completing the second sentences so that they are equivalent in meaning to the given sentences.*

В текстовом формате уместно и целесообразно познакомить с требованиями к оформлению научных трудов (научной статьи, презентации, резюме) в соответствии с международной практикой – этим достигается цель интегративного подхода в части обучения чтению и извлечению информации из научного текста и методологии научного исследования.

На речевом этапе аспиранты и соискатели должны научиться делать сообщения и доклады на иностранном языке по профилю

специализации аспиранта (соискателя) и по смежным направлениям; отвечать на вопросы и уметь поддерживать диалог по теме научного исследования и сфере научных интересов аспиранта (соискателя) с учетом нормативности высказывания. Особое внимание должно уделяться на занятиях ведению переписки на иностранном языке. Аспиранты должны познакомиться со структурой написания делового письма в целом, с его обязательными частями, с оформлением этого специфического жанра письменного произведения.

Преподаватель ориентирует аспирантов на привлечение дополнительных источников информации по ходу выполнения заданий, а именно, предлагает задания творческого характера, которые требуют использования специальных словарей и ресурсов компьютерных сетей. К примеру, *Make brief encyclopedia inquires about ...; Using the recourses of the computer search systems find detailed information about the activities of the following institutions; Consult the computer search systems and find further information about ... to devise his CV.* Также творческие задания на речевом этапе предполагают практику овладения таких видов письменных произведений, как написание деловых писем, заявок на участие в научных конференциях, резюме, презентаций, научных статей и реферата на иностранном языке по прочитанному научному исследованию (*While reading the text study the life story of ... and write/finish a CV (a resume) for him, using the scheme; Restore the life story of ... on this CV and be ready to tell about it to your instructor; Prepare a five-minute extemporaneous presentation on a term or concept in your major field of study. Address the presentation to an audience that is unfamiliar with that term or concept.*

С самого начала работы необходимо ознакомить слушателей курса со всеми требованиями, предъявляемыми программой к аспирантам и уровню их подготовки к сдаче кандидатского экзамена. Также необходимо дать рекомендации по созданию и оформлению всех заданий, представляемых на кандидатском экзамене.

Что касается непосредственно подготовки к кандидатскому экзамену, то она включает работу слушателей по составлению монологической презентации собственных научных исследований. Проще всего сделать

это на занятии на основе образца монологического высказывания, в котором выделен необходимый для его составления лексический минимум. Также в помощь аспирантам нужно дать шаблоны оформления реферата и глоссария. На занятиях должны быть представлены незаменимые для выполнения реферата устойчивые речевые обороты, применяющиеся для изложения прочитанного. Для их успешного присвоения необходим ряд заданий с опорой или без опоры на текст (*Fill in the gaps with the suitable set phrases*).

Полагаем, что именно такой подход к организации занятий в группах аспирантов и соискателей будет способствовать развитию у аспирантов опыта осуществления научной и профессиональной деятельности с использованием изучаемого языка и языковой самостоятельности обучаемого, его творческой активности.

Библиографический список

1. Ведерникова Л. В. К вопросу о становлении научно-исследовательской позиции магистрантов // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. – 2012. – №5. – С. 51–56.
2. Ведерникова Л. В., Поворознюк О. А. Организация научно-исследовательской работы студентов как условие эффективности послевузовского образования // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 98–103.
3. Пахотина С. В. Самостоятельная работа студентов неязыковых факультетов педагогического вуза в процессе обучения немецкому языку // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 92–97.
4. Программа-минимум кандидатского экзамена по общенаучной дисциплине «Иностранный язык» ВАК РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://vak.ed.gov.ru/ru/docs/?id54=12&i54=9> (дата обращения 24.03.2013).
5. Садохин А. П. Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: Омега-Л, 2010. – 189 с.
6. Яшина Н. К. Практикум по переводу с английского языка на русский. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 72 с.
7. *Read to Learn Science*. Курс английского языка для аспирантов: учебное пособие. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 87 с.
8. *Scientific Method* [Электронный ресурс]. URL: http://physics.about.com/lr/scientific_method. – (дата обращения 24.03.2013).
9. Tannen, D. *Analyzing Discourse: Text and Talk*. – Washington, D.C.: Editor Georgetown University Press, 2007.

Розанова Яна Викторовна

Старший преподаватель кафедры иностранного языка физико-технического института Национального исследовательского Томского политехнического университета, ioannastar@list.ru, Томск

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ПОМОЩЬЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ MOODLE

Аннотация. В статье обосновывается необходимость использования сети Интернет, как эффективного способа повышения мотивации обучающихся к изучению английского языка в области профессиональной коммуникации. Кроме того, в статье рассматривается принцип реализации проектной работы студентов технических специальностей посредством информационных и коммуникационных технологий. Проектная работа представлена в качестве метода активного обучения. Также, в работе описываются преимущества электронной учебной платформы MOODLE, которая является одним из видов современных информационных и коммуникационных технологий, используемых в обучении иностранным языкам. Представлена характеристика основных инструментов данной образовательной среды.

Ключевые слова: e-learning, проектная работа, образовательная платформа MOODLE, английский язык в области профессиональной деятельности.

Rozanova Yanah Victorovna

Senior Teacher of Foreign Languages Department of Physics and Technology Institute in National Research Tomsk Polytechnic University, ioannastar@list.ru, Tomsk

ORGANIZATION OF PROJECT WORK IN ENGLISH WITH STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALIZATION WITH HELP OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT MOODLE

Abstract. The reasons for Internet application as effective tool to increase students' motivation in learning. English for professional communication are described in the article. The project work organization by means of information technology is considered for technical students. Project work is treated in the article as the method of active learning. Also, in the work the advantages of the electronic educational environment MOODLE as example of modern information and communication technology are presented; some characteristics of MOODLE instruments which are widely used for English studies are given.

Keywords: e-learning, project work, electronic educational program MOODLE, English for professional communication.

Для эффективной работы в современных условиях необходимо использовать технологии, которые позволяют эффективнее работать с информацией, планировать свою работу, поддерживать коммуникацию со студентами и коллегами, расширяют возможности учебной и научной деятельности. После утверждения государственной программной политики об информатизации образования в настоящее время продолжает набирать популярность различные инструменты и технологии реализации обучения в сети Интернет (*e-learning*).

В преподавании иностранного языка в

области профессиональной коммуникации непрерывный поиск путей совершенствования методов обучения и повышения мотивации обучающихся является актуальным вопросом повседневности. Использование элементов дистанционного обучения в сети Интернет в аудиторное и внеаудиторное время в обучении иностранным языкам постепенно привлекает все большую аудиторию преподавателей. Как справедливо отмечает В. П. Сысоев: «несмотря на то, что информационные коммуникационные технологии относительно недавно вошли в методику обучения иностранному языку, тем не менее, в

научной и учебно-методической литературе уже сформировался внушительный корпус работ по данной тематике» [4, с. 5].

В качестве примера приведем учебную среду в сети Интернет, которая называется MOODLE. Данная среда располагает инструментами, позволяющими разрабатывать контент, распространять через Интернет и использовать встроенные средства совместной работы, совмещать работу и обучение в одном процессе. Применению системы MOODLE для реализации методов активного обучения иностранному языку в области профессиональной деятельности стоит уделить особое внимание, так как для обучающихся представляется возможным в реальном времени осуществлять иноязычную коммуникативную деятельность, организованную преподавателем посредством, например, вебинаров, что является средством проведения виртуальных мероприятий. Возможность диалога через встроенную аудиосвязь и чат, а также возможность организации опросов и голосований обеспечивают полноценную обратную связь от слушателей к докладчику. В случае отсутствия возможности синхронного взаимодействия или отсутствия студента на вебинаре возможно записать встречу и оставить для просмотра теми студентами, кто не присутствовал в виртуальной комнате.

Кроме того, платформа MOODLE позволяет обучающимся оценить прогресс обучения, в интерактивном режиме проверять свои знания по дисциплине «Профессиональный иностранный язык». После завершения задания обучающийся мгновенно получает ответ на иностранном языке от преподавателя по выполненному заданию с комментариями, что особенно ценно в условиях, когда обучающиеся имели возможность увидеть только свои результаты в бальном выражении без объяснения оценки. Таким образом, можно сделать вывод, что реализация индивидуального и личностно-ориентированного подходов в обучении имеет место быть, так как доступность к электронному журналу успеваемости студентов позволяет последним быть осведомленными о своих академических достижениях, а со стороны преподавателя – возможность статистической оценки динамики успеваемости студентов.

С помощью среды MOODLE появляется возможность быстрой связи с преподава-

телем, постоянное владение информацией, касающейся учебного процесса (новостная лента, чат, блог, форум), так как организационные документы (программа курса, рейтинг листы для обучающихся, журналы преподавателя и т.д.) размещаются в самом курсе, созданном на данной образовательной платформе. Представление этих документов на иностранном языке является дополнительной языковой нагрузкой для студентов, возможностью расширить терминологический словарь по теме «Education».

Немаловажным преимуществом данного ресурса является разнообразная форма подачи материала как чтение текстового материала, сочетание визуальной и аудио информации, её обсуждение с другими, возможность объяснения учебного материала другому.

К основным особенностям MOODLE можно отнести простой, интуитивно понятный интерфейс, совместимость с большинством широко используемых баз данных, структурирование курса по категориям, модульная архитектура, мультиязычность, поддержка основных стандартов SCORM, IMS. Безусловно, насыщенность учебного курса по профессиональному иностранному языку мультимедийными элементами, использование только учебных интернет ресурсов, социальных сервисов не гарантирует успешного усвоения этого курса, если преподаватель не сможет подобрать наиболее удачное сочетание всех доступных форм подачи материала. Однако «применение дистанционной поддержки, позволяет не только избежать нарушения целостности образовательного процесса, но и дополнить его содержание, путем предоставления преподавателю и студенту возможности организации совместного диалога, обмена лекционными и дополнительными учебными материалами в процессе дистанционного взаимодействия, реализуемого посредством информационных и коммуникационных технологий» [2, с. 91].

Проектная деятельность студентов, как метод активного обучения, демонстрирует такой способ организации обучения, где можно сочетать аудиторное и внеаудиторное время учебного процесса, групповую и индивидуальную форму работы, урочную и самостоятельную деятельность обучающихся, текстовую информацию, представленную на экране монитора и напечатанного на бумаге

как раздаточный материал, сочетать визуальный и аудио материал, обсуждать информацию с другими и излагать эту же информацию индивидуально, в виде письменной работы. MOODLE помогает преподавателю выстроить алгоритм выполнения проектной работы со студентами как целую систему поэтапных действий, направленных на достижение поставленных педагогических и дидактических целей, как, например, развитие «учебной автономии», увеличение роли познавательной и самостоятельной деятельности студентов на иностранном языке.

На первом этапе выполнения проектной работы, который предполагает выбор её темы эффективно использовать вебинар. Инструмент «электронная доска» или «белая доска» при проведении вебинара позволяет посредством мозгового штурма собрать ответы и определить наиболее интересные обучающихся темы для исследования, погрузить студентов в начало работы над проектом, вызвать ассоциативные связи. Так как во время вебинара все участники находятся «на связи», работают синхронно, преподаватель может обеспечить обучающихся какой-либо иноязычной информацией по темам проектных работ, дать теоретическую справку. Кроме того, использование инструмента голосования определит самые популярные профессиональные области для исследования на иностранном языке для проектной работы и самые мало интересные. На втором этапе происходит планирование и обсуждение формы конечного продукта, планирование и структурирование содержательной части. В данном случае, преподаватель в режиме вебинара может провести синхронный Web-тур, перемещая всех участников на Web-сайты, которые преподаватель подготовил в качестве ссылок для обучающихся, необходимых для выполнения проектных работ. Стоит подчеркнуть тот факт, что использование профессионального иностранного языка для разработки курса на учебной платформе MOODLE будет невольно погружать студентов в дополнительную языковую практику при выполнении заданий и просто работе над проектом во внеаудиторное время. С помощью записи демонстрационных роликов и флэш-роликов в виртуальном режиме вниманию студентов можно представить примеры разнообразных

по структуре, конечному продукту проектные работы на иностранном языке технической направленности, как российских исследователей, так и зарубежных.

Третий этап работы можно обозначить как «рабочий» процесс т.е. составление черновика проектной работы, а именно сбор информации, критическая переработка, компиляция. Интерактивные тесты на иностранном языке помогут обучающимся быть готовыми к восприятию грамматических и лексических явлений, которые наиболее типичны для научно-популярной литературы. Именно этот жанр более всего распространен в текстовом материале по профессиональному иностранному языку. Кроме размещения в веб-книге или на веб-странице теоретической информации по правилам цитирования иноязычных источников, рационально использовать гиперссылки, перемещающие обучающихся на внешние ресурсы с on-line упражнениями на перефразирование и компиляцию прочитанного материала во вторичный текст; подобная практика повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации. Кроме совершенствования языковых умений и навыков это ещё и «возможность формирования профессиональной компетенции обучающихся через организацию сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса, использование сетевых тестов для контроля и самоконтроля успеваемости обучающихся, использование информационно справочных ресурсов» [1, с. 4-5].

Четвертый этап работы над проектом включает в себя защиту результатов своей исследовательской деятельности. Так как защита проектной работы проходит в реальном времени, следовательно, разработчики MOODLE предлагают применить вебинар для организации данного мероприятия, пригласив в комиссию экспертов и преподавателей профилирующих кафедр, специализирующихся на предмете исследования обучающихся. Привлекательным моментом является тот факт, что при невозможности физического присутствия в комиссии во время представления результатов проектной работы студентами, тот или иной член комиссии может войти в аудиторию в виртуальном режиме. Кроме того, инструмент «вебинар

или виртуальный класс» – это отличная возможность пригласить иностранных студентов, преподавателей, коллег и т.д. поучаствовать в дискуссии после защиты проекта. Более того, вебинар, организованный в MOODLE, позволяет не только расширить аудиторию слушателей на представлении результатов проектной работы, но и возможность «вручную подладить содержимое вебинара под нужды отдельных учащихся» [5, с. 199].

В заключении, этап рефлексии или оценки проектной работы, возможно, осуществить с помощью инструмента WIKI, создав, в некотором смысле, групповую книгу отзывов и предложений по проектной деятельности каждого обучающегося. По сути, данный инструмент представляет собой набор совместно создаваемых страниц, где каждый участник проектной работы дает критическую оценку работе одноклассника. Автор статьи разделяет взгляд Е. С. Полат, о том, что проектный характер такой работы, формирование единого продукта совместной деятельности наполняют смыслом работу студентов и преподавателей, обеспечивают взаимодействие, обмен мнениями [3, с. 162].

Проектная работа студентов на иностранном языке в MOODLE – один из примеров информатизации языкового образования. Нельзя не признать, что подобная деятельность делает учебный процесс более мобильным (возможность выполнения проектной работы на иностранном языке в любое время и в любом месте), глобальным (взаимодействие с людьми различных культур), независимым (обучение без физического присутствия преподавателя). Подобный дис-

танционный способ взаимодействия – является совместным обучением, где инструктор (преподаватель) управляет учебным процессом, ходом проектной деятельности обучающихся, осуществляет «электронное наставничество», а разработанный преподавателем методический материал для выполнения проектной работы в MOODLE является отличным учебным ресурсом. Проектная работа, организованная подобным образом стимулирует когнитивные способности обучающихся, ориентирует на самообучение, позволяет студентам оценить свои слабые и сильные стороны, знания, способности. Важно осознавать, что «технологические изменения видоизменяют методы реализации обучения и доступа к знаниям» [5, с. 581] к лучшему, а не искажают их.

Библиографический список

1. *Евстигнеев М. Н.* Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно– коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9. – С. 4–5.
2. *Ломов А. С.* Дистанционная поддержка в процессе подготовки студентов высших учебных заведений // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 91–93.
3. *Полат Е. С.* Педагогические технологии дистанционного обучения. – М.: Академия, 2008. – 162 с.
4. *Сысоев В. П.* Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 5–7.
5. *Хортон У., Хортон К.* Электронное обучение: инструменты и технологии / пер. с англ. – М.: Кудиц-образ, 2005. – 640 с.

Кузеванова Елена Валерьевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова», helen.ishim@yandex.ru, Ишим

РОЛЬ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АКТУАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БАКЛАВРОВ ПЕДВУЗА

Аннотация: Статья посвящена проблемам подготовки бакалавров педвуза к будущей профессиональной деятельности, необходимости усвоения исследовательских знаний и умений, опыта совместной творческой деятельности, как для процесса обучения, так и для будущей профессии. Важная роль в процессе подготовки отводится квазипрофессиональной деятельности как переходному этапу между учебной деятельностью и учебно-профессиональной деятельностью. Она повышает уровень подготовки студентов к педагогической практике, интерес к выбранной ими профессиональной области, актуализирует их творческий потенциал. Введение спецкурса «Особенности организации проектно-исследовательской деятельности» предлагается как вариант включения бакалавров в квазипрофессиональную деятельность в роли учителя-организатора проектно-исследовательской деятельности, основанной на личностно ориентированном педагогическом взаимодействии.

Ключевые слова: исследовательские знания и умения, опыт совместной творческой деятельности, подготовка к педагогической практике, квазипрофессиональная деятельность, проектно-исследовательская деятельность, актуализация творческой самореализации.

Kuzevanova Elena Valeryevna

Senior teacher of the department of foreign languages, postgraduate student of department of pedagogics at the Ishim state pedagogical institute named after P.P. Ershov, helen.ishim@yandex.ru, Ishim

ROLE OF QUASIPROFESSIONAL ACTIVITY IN ACTUALIZATION OF BACHELORS CREATIVE SELF-REALIZATION AT PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTE

Abstract. Article is devoted to problems of preparation of bachelors of pedagogical higher education university to future professional activity, need of assimilation of research knowledge and abilities, experience of joint creative activity, both for training process, and for future profession. The important part in the course of preparation is assigned to quasiprofessional activity as to a transitional stage between educational activity and educational professional activity. It raises level of preparation of students to student teaching, interest to the professional area chosen by them, actualizing their creative potential. Special course introduction "Features of the organization of design and research activity" is offered as option of inclusion of bachelors in quasiprofessional activity as the teacher-organizer of the design and research activity based on personally focused pedagogical interaction.

Keywords: research knowledge and abilities, experience of joint creative activity, preparation for student teaching, quasiprofessional activity, design and research activity, updating of creative self-realization.

Педагогический вуз имеет своей главной целью подготовку будущих учителей, и образовательный процесс должен строиться в соответствие с данной целью. В процессе профессиональной подготовки важно, чтобы студенты не только усвоили необходимые знания и умения по изучаемой дис-

циплине, приобрели опыт в осуществлении определенного вида деятельности, например, проектно-исследовательской, но и научились передавать приобретенные знания и умения учащимся. Другими словами студент, будущий учитель, должен научиться учить, при этом осуществлять это с творче-

ским подходом. Это предполагает не только знание форм организации учебного процесса, способов передачи знаний и формирования умений, но и организацию личностно ориентированного взаимодействия субъектов учебной деятельности, реализацию в профессиональной сфере накопленного в процессе обучения опыта творческой деятельности с использованием инновационных технологий, умений находить нестандартные интересные пути решения педагогических задач.

Не только насыщение процесса обучения основным дисциплинам ООП бакалавриата творческими формами и методами работы с элементами исследования, но и возможность введения за счет вариативной части программы разнообразных спецкурсов дает возможность вооружить студентов необходимыми исследовательскими знаниями и умениями. Например, введение такого спецкурса, как «Проектно-исследовательская деятельность как основа актуализации творческой самореализации студентов педвуза», направлено на освоение студентами основ исследовательской деятельности с применением проектной технологии. Данные исследовательские знания и умения, определенный опыт творческой деятельности помогут студентам быть успешными в процессе обучения в вузе, особенно если бакалавры решат продолжить своё обучение в магистратуре. Но самое главное – полученные знания и умения будут широко применяться студентами в их профессиональной деятельности и помогут им интересно, творчески и продуктивно организовать учебный процесс в школе.

Поэтому для студентов важно не просто усвоить данные знания и умения их эффективно применения в учебном процессе в вузе, необходимо также научиться использовать их в будущей профессиональной деятельности. Для этого будущие учителя должны получить возможность попробовать себя в роли учителя, в том числе и учителя – организатора исследовательской деятельности учащихся. С этой целью в программе бакалавриата запланирована педагогическая практика в школе. Педагогическая практика предполагает включение студентов в процесс учебно-профессиональной деятельности в школе, а это вид деятельности, связанный с взаимодействием с учащимися, их обучением и воспитанием, что требует

достаточного уровня знаний и умений, необходимых для создания благоприятных психолого-педагогических условий обучения и развития детей.

Мы считаем, что необходимо очень ответственно подходить к подготовке студентов к прохождению педагогической практики. Прежде чем студенты приступят непосредственно к работе с детьми в школе, они должны получить возможность практически реализовать приобретенные исследовательские знания и умения в деятельности, приближенной к профессиональной. Если, например, это знания и умения, полученные в ходе спецкурса «Проектно-исследовательская деятельность как основа актуализации творческой самореализации студентов педвуза», то вовлечение бакалавров в приближенную к профессиональной деятельность, специально организованную преподавателем, может произойти почти сразу же после прохождения программы спецкурса. Это способствует эффективному закреплению полученных исследовательских знаний и умений, дает возможность преподавателю убедиться в необходимом уровне их усвоения, а студентам почувствовать себя в роли учителя, продуктивно и интересно организующего деятельность обучающихся с применением проектной технологии.

Данный вид деятельности носит название квазипрофессиональной. Она поможет студентам повысить свой интерес к выбранной ими профессиональной области, актуализировать свой творческий потенциал, снять психологическое напряжение и страх, который часто возникает у студентов перед педагогической практикой в школе. Квазипрофессиональная деятельность выступает необходимым этапом перехода от учебной деятельности в мир профессиональной культуры, задавая предметный (освоение знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности с помощью системы учебных заданий, моделей и ситуаций), социальный (взаимодействие участников образовательного процесса в соответствии с принятыми нормами социальных отношений) и психологический («включение» в профессию как часть культуры: через присвоение ее норм, правил, ценностей) контексты, благодаря чему происходит перестройка ценностно-смысловых составляющих образа мира

человека – будущего профессионала. Сущность квазипрофессиональной деятельности заключается в том, что она протекает в реальных условиях и обеспечивает единство вышеназванных контекстов [1]. Квазипрофессиональная деятельность является одной из форм контекстного обучения и предполагает моделирование определенного отрезка профессиональной деятельности, создание реальных педагогических ситуаций. Путем включения в квазипрофессиональную деятельность студенты учатся решать различные профессиональные задачи и вопросы педагогического взаимодействия. Квазипрофессиональную деятельность можно рассматривать в качестве некоего переходного этапа между собственно учебной деятельностью и учебно-профессиональной деятельностью. Она повышает уровень подготовки студентов к педагогической практике и решает проблему страха публичного выступления.

По мнению А. А. Вербицкого, квазипрофессиональная деятельность является переходной от академической учебной деятельности к учебно-профессиональной. Студенты не выполняют профессиональную деятельность, а имитируют её. «Студент накапливает опыт использования учебной информации как средства деятельности, всё более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, то есть в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста, в его профессиональные компетентности» [4, с. 75]. А.А. Вербицкий считает, что основным методическим приемом перевода студента в позицию развивающегося профессионала является профессиональное позиционирование – формирование позиции профессионала даже у студентов первого курса [Там же, С. 92]. Квазипрофессиональная деятельность дает возможность студентам усвоить и актуализировать профессиональные знания, компетенции, способствует становлению смыслообразующих профессиональных мотивов, развитию профессионально важных качеств, профессионального мышления, приобретению опыта реализации знаний, а также эмоционально-волевой регуляции.

Так, например, усвоив знания по одной из дисциплин гуманитарного, социального и

экономического цикла в первом и втором семестрах (например, иностранный язык, экономика и т.п.) а также спецкурса «Проектно-исследовательская деятельность как основа актуализации творческой самореализации студентов педвуза» в третьем семестре, бакалавры получают возможность в четвертом семестре реализовать накопленные знания и умения и творческий опыт в специально организованной деятельности по включению их в процесс подготовки студентов младшего курса по программе вышеназванного спецкурса.

Студентам второго курса предлагается проявить себя в организации проектно-исследовательской деятельности младшего курса в ходе практических занятий, нацеленных на усвоение основ проектно-исследовательской деятельности и поэтапную организацию работы студентов над исследовательскими проектами по выбранным темам.

Включение студентов второго курса в деятельность по подготовке первокурсников по программе спецкурса «Проектно-исследовательская деятельность как основа актуализации творческой самореализации студентов педвуза» происходит не сразу. Вначале бакалавры проходят своего рода инструктаж по предстоящей работе, организованный преподавателем. С этой целью проводятся организационные лекции, в ходе которых студентам обозначают цели и задачи квазипрофессиональной деятельности, рассказывают о возможных трудностях, конфликтных ситуациях и способах их решения, способах взаимодействия со студентами младшего курса, их мотивации к исследовательской деятельности, а также форме отчета о результатах проделанной работы, который они должны предоставить на заключительном этапе. Студенты второго курса получают в процессе выполнения квазипрофессиональной деятельности условное звание студенты-«тьюторы» (англ. tutor – наставник, помощник, опекун, попечитель, индивидуальный научный руководитель студента). В Европе и США система тьюторства, при которой каждый учится по собственному алгоритму, широко используется в вузах. Тьютор в этой системе – это преподаватель, сопровождающий студента в процессе обучения, он участвует в разработке для него индивидуальных образователь-

ных программ. В нашей исследовательской работе мы не используем звание «тьютор» в полном его смысле, поэтому ставим его в кавычки. В нашей интерпретации «тьютор» – это студент, который прошел обучение по программе определенного спецкурса (в нашем случае спецкурса «Проектно-исследовательская деятельность как основа актуализации творческой самореализации студентов педвуза») и может руководить небольшой группой студентов младшего курса, организовывать их деятельность, прослеживать каждый этап работы, направлять, помогать, консультировать. Данное звание мы дали студентам с целью повышения их самооценки и авторитета, оно дает им возможность почувствовать свою значимость, ответственность за результативность проводимой ими работы.

Преподаватель, организовывая квазипрофессиональную деятельность студентов, несет двойную ответственность. Ему необходимо следить, корректировать, направлять деятельность студентов-«тьюторов», при необходимости консультировать их, а также прослеживать каждый этап работы студентов младшего курса по программе спецкурса. При этом делать это нужно без явного вмешательства в процесс активного взаимодействия студентов.

«Тьюторы» работают в группах по четыре-пять человек (тьюторские группы). Каждая такая группа курирует проектно-исследовательскую работу двух-трех мини-групп первокурсников, которая может состоять из двух-четырех студентов. Если есть индивидуально (одним студентом) выполняемые проекты, тогда группа «тьюторов» может курировать сразу несколько таких работ. Оценка преподавателем деятельности «тьюторских групп» будет зависеть от результативности работы курируемых ими мини-групп и предоставленного ими отчета.

Когда «тьюторы» и первокурсники приступают непосредственно к осуществлению работы над исследовательским проектом, преподаватель четко обозначает деятельность «тьюторов» на каждом этапе выполнения проекта и нацеливает их на гуманное отношение к студентам младшего курса и необходимость учета личностных особенностей и возможностей каждого из них.

Кроме того, важным является организованная и слаженная работа не только между

«тьюторами» и студентами младшего курса, но и доброжелательное взаимодействие «тьюторов» между собой. Только в этом случае исследовательская деятельность будет творческой, эффективной и продуктивной.

Организация квазипрофессиональной деятельности студентов не может быть спонтанным процессом. Она предполагает разработку программы с целью поэтапного целенаправленного её осуществления студентами, то есть введение в вариативную часть программы бакалавров спецкурса, который получил название «Особенности организации проектно-исследовательской деятельности». Он предполагает работу со студентами в четвертом семестре на втором курсе и рассчитан на 72 часа (2 кредитных единицы), из которых 8 часов – организационная часть (лекционные занятия, нацеленные на подготовку к предстоящей деятельности), 14 часов – проведение практических занятий спецкурса «Проектно-исследовательская деятельность как основа актуализации творческой самореализации студентов педвуза», 6 часов – проведение зачета и проверка знания глоссария по теме спецкурса (совместно с преподавателем), 6 часов – семинарские занятия по рефлексии и организации творческой самореализации в учебном процессе, 2 часа – итоговая лекция (отчетная конференция). Самостоятельному обучению и подготовке к занятиям отводится 36 часов общей трудоемкости (50%).

Цель спецкурса – творческая самореализация студентов в процессе организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся, знакомство и осмысление особенностей данного процесса.

Задачи курса:

- моделирование педагогической деятельности бакалавров в условиях образовательного процесса;

- включение бакалавров педвуза в квазипрофессиональную деятельность в роли учителя-организатора проектно-исследовательской деятельности, основанной на лично-ориентированном педагогическом взаимодействии;

- закрепление и практическое применение знаний и умений, полученных во время обучения по программе спецкурса «Проектно-исследовательская деятельность как основа актуализации творческой самореализации»

ции студентов педвуза»;

– выявление уровня усвоения бакалаврами исследовательских знаний и умений их практического использования в будущей профессиональной деятельности;

– актуализация творческого исследовательского потенциала студентов в исследовательской деятельности;

– усвоение и осмысление особенностей педагогической деятельности учителя в области проектного исследования и возможности использования приобретенных знаний и умений в будущей профессиональной деятельности;

– формирование интереса у будущих учителей к организации проектно-исследовательской деятельности учащихся в педагогической деятельности.

В процессе изучения спецкурса «Особенности преподавания основ проектного исследования» студенты знакомятся с требованиями к проведению и результатам деятельности студентов и преподавателя в рамках спецкурса «Проектно-исследовательская деятельность как основа актуализации творческой самореализации студентов педвуза», способами и формами реализации его программы. Студенты усваивают особенности планирования, подготовки, проведения практических занятий, нацеленных на вовлечение в проектно-исследовательскую деятельность, способы оценки содержания, оформления и презентации исследовательских проектов, способы рефлексии и организации процесса творческой самореализации обучающихся в учебном процессе. Кроме того, курс нацелен на организацию творческого субъект-субъектного взаимодействия его участников. А это возможно лишь при условии реализации принципов личностно ориентированного подхода.

В течение всего курса студенты осуществляют рефлексию своей квазипреподавательской деятельности и деятельности своих подопечных, и на заключительном этапе они готовят отчет о проделанной работе. Ведь рефлексия характеризует способность студента осуществлять самооценку и самоанализ результатов исследовательской деятельности, предполагает наличие определенного опыта эмоционального отношения к исследовательской деятельности и к себе как исследователю [2]. Поэтому часть

семинарских занятий курса должна быть посвящена именно педагогической рефлексии. Данные семинарские занятия могут проводиться сразу по окончании организационных лекций или могут чередоваться с практическими занятиями, проводимыми студентами.

Спецкурс дает возможность студенту попробовать реализовать себя в роли учителя, организующего творческую деятельность обучающихся. Конечно, это довольно условно, так как студенты второго курса не имеют ещё достаточного уровня подготовки для того, чтобы вступить в активное взаимодействие с учащимися, работать в условиях школы, организовывать деятельность учащихся, но квазипрофессиональная деятельность – это необходимый этап подготовки студентов к педпрактике, которая в свою очередь готовит их к профессиональной деятельности.

На наш взгляд, включение студентов педвуза в квазипрофессиональную деятельность должно основываться на личностно ориентированном педагогическом взаимодействии, направленном на развитие творческого исследовательского интереса, на гуманно-ценностном отношении субъектов образовательного процесса друг к другу. Только в этом случае можно говорить о создании особой гуманно-творческой исследовательской среды, в которой происходит более эффективная реализация творческого исследовательского потенциала студентов.

Библиографический список

1. *Басалаева Н. В.* Особенности смыслообразования в условиях квазипрофессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2006. – 191 с.
2. *Ведерникова Л. В.* Теория и практика формирования ценностных установок учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности: монография. – 2-е изд. доп. и перераб. – Ишим: изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2012. – 196 с.
3. *Ведерникова Л. В., Кузеванова Е. В.* Становление творческой исследовательской деятельности студентов педвуза: учебно-методическое пособие для бакалавров педагогических вузов. – Прага: Vědeckovydatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. – 45 с.
4. *Вербицкий А. А., Ильязова М. Д.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. – М.: Логос, 2011. – 288 с.

Боровкова Мария Владимировна

Преподаватель кафедры музыкального образования Мордовского государственного педагогического института им М. Е. Евсевьева, borovkova.marya@yandex.ru, Саранск

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ*

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования готовности студентов педагогического вуза по совмещенному профилю «Музыка. Дошкольное образование» к проектированию музыкально-творческой развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении. Раскрыто понятие музыкально-творческая развивающая среда. Подробно охарактеризованы структурные компоненты готовности студентов к вышеуказанному виду деятельности, а именно, мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, креативный, рефлексивный компоненты. Обоснована технология формирования данных компонентов в учебно – образовательном процессе педвуза, в структуру которой включены цель, методы, содержание, условия и оценка результатов внедрения технологии.

Ключевые слова: технология, музыкально-творческая развивающая среда, готовность студентов к проектированию музыкально-творческой развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

Borovkova Maria Vladimirovna

Lecturer of the department of Music education of Mordovia State Pedagogical Institute named after M. E. Evseveva, borovkova.marya @ yandex.ru, Saransk

TECHNOLOGY OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO MUSIC AND CREATIVE DESIGN EVOLVING ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Abstract. The article reveals the structural components of readiness of students – musicians to design creative music-developing environment in preschool educational institution, grounded technology of these components in the teaching – learning process pedagogical institute.

Keywords: technology, music and creative developing environment, the willingness of students to design creative music-developing environment in pre-school educational institution.

Федеральный государственный образовательный стандарт ВПО ориентирует систему высшего профессионального образования на обновление содержания и совершенствования технологии подготовки специалистов, способных осуществлять педагогическую работу с детьми и создавать качественную образовательно-развивающую среду в условиях внедрения разнообразных программ, реализуемых в практи-

ке работы современных образовательных учреждений. Так, Н. В. Винокурова, подчеркивает, что «...новый образовательный стандарт формулирует требования к подготовке педагога, способного проектировать образовательную среду ребенка, владеющего способами эффективных коммуникаций в поликультурной среде, готового к освоению новой роли в педагогическом процессе» [2, с. 46]. Опираясь на данное утверждение

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.)

** The work was supported by the Russian Ministry of Education in the framework of the strategic development of the «Educators of Innovative Russia» (number 2 from 16.03.2013)

в контексте рассматриваемой нами проблемы, становится актуальным вопрос о профессиональной готовности специалистов в области дошкольного музыкального образования, способных к проектированию музыкально-творческой развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении (далее ДОУ).

Процесс создания музыкально-творческой среды – сложная и комплексная проблема. Современные подходы к её изучению характеризуются стремлением исследователей к поиску эффективных путей творческого развития обучающихся в условиях интеграции различных художественно-образовательных областей. Так, В. А. Рудаков справедливо подчеркивает, что «...творческие качества личности являются существенной характеристикой любой человеческой деятельности, поэтому необходимо создание условий..., обеспечение успешной подготовки обучающихся к творческой деятельности...» [8, с. 82]. Следовательно, в нашем понимании *музыкально-творческая среда* – это «...специально-организованная педагогическая среда, способствующая музыкально-творческому развитию личности ребенка, включающее в себя самовыражение, творческую и двигательную активность, музыкально-творческие и интеллектуальные способности» [1, с. 198].

Готовность будущих педагогов к проектированию музыкально-творческой развивающей среды детей в ДОУ является одним из важных профессиональных качеств педагога-музыканта. Иными словами, профессиональная деятельность педагога является неполноценной, если будет строиться только как воспроизводство усвоенных методов работы, если в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, конечным результатом которого, по утверждению И. Е. Молоствовой, является «...становление личности педагога как деятельной единицы человеческого сообщества, готового к постоянному смысловому взаимодействию с другими индивидами» [6, с. 1].

Под готовностью будущего педагога к проектированию музыкально-творческой развивающей среды в ДОУ, мы понимаем субъективное личностное образование, пред-

ставляющее целостную структурированную систему, включающую мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, креативный и рефлексивный компоненты. Рассмотрим каждый из них.

1. *Мотивационно-ценностный компонент* является ядром профессиональной готовности будущего педагога к педагогической деятельности. Так, Н. И. Мешков указывает, что «мотивация детерминирует особенности поведения личности, общения и деятельности – основные сферы жизни человека» [5, с. 87]. Наряду с этим утверждением, Н. В. Емелина, подчеркивает, что «...мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии является определяющим фактором в системе смыслообразующих ориентаций человека» [4, с. 105]. Исходя из этого, мотивационно-ценностный компонент в нашем контексте включает профессиональную направленность личности к овладению спецификой проектирования музыкально-творческой развивающей среды в ДОУ.

К основным показателям мотивационно-ценностного компонента мы относим: наличие интереса к процессу музыкально-творческого развития детей дошкольного возраста; присутствие познавательных потребностей и ценностных мотиваций в овладении спецификой проектирования музыкально-творческой развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении; ориентированность личности в общехудожественных и музыкально-культурных ценностях; степень включенности личности в профессионально-педагогическую и практическую деятельность.

2. *Когнитивный компонент* готовности составляет комплекс знаний по истории и теории музыки и музыкальному образованию дошкольников; целей, задач, принципов, методов, средств и форм проектирования музыкально-творческой развивающей среды в дошкольном учреждении; психолого-педагогических и возрастных особенностей детской аудитории.

3. *Деятельностный компонент* включает совокупность специальных профессиональных и педагогических способов музыкальной деятельности. Из общепсихологической теории взаимосвязи способностей и профессиональной деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев) для нас

важно положение о развитии способностей в деятельности человека. Поэтому представляется логичным утверждение о трансформации в профессионально-личностные качества таких компонентов, как: коммуникативность на художественно-эстетическом уровне. Как подчеркивает С. В. Шишкина: «В профессиональной деятельности педагога-музыканта коммуникативные процессы осуществляются в виде своеобразной системы передачи и приема художественной информации по коммуникативным каналам, связывающим учителя, учащегося и музыкальное произведение в триединое целое» [9, с. 89]; высокий уровень музыкально-исполнительского мастерства (умение создать собственную оригинальную интерпретацию образного содержания музыкального произведения, музыкально-танцевальной композиции, импровизацию на детских музыкальных инструментах); качество организации модели музыкально-творческой деятельности в регламентированной и нерегламентированной образовательной среде ДООУ.

4. *Креативный компонент* связан с развитием творческих способностей будущего педагога-музыканта, показателями которого являются: мотивационно-творческая активность; творческое мышление, воображение, педагогическая интуиция; умение проявлять независимость в суждениях, отход от стереотипов, способность к дивергентному мышлению.

5. *Рефлексивный компонент*, обеспечивает продуктивность профессиональной деятельности в целом. Формирование и развитие рефлексивных умений обеспечивается овладением студентом общенаучными методами познания, при котором происходит углубление осознания им своей деятельности и ее результатов. Сказанное подчеркнем словами коллектива авторов А. А. Найн, К. В. Киуру, А. Я. Найн: «Рефлексия рассматривается как форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и убеждений, являющейся основанием его мышления и деятельности...» [7, с. 201]

На базе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» было проведено исследование структурных компонентов готовности студентов к проектированию музыкально-творческой развивающей среды

в дошкольном образовательном учреждении, обучающихся по совмещенному профилю «Музыка. Дошкольное образование». Анализ диагностических данных показал необходимость формирования готовности будущих педагогов к осуществлению данного вида деятельности в ходе учебных занятий и психолого-педагогической практики. С этой целью создана и внедрена в образовательный процесс технология формирования готовности студентов к проектированию музыкально-творческой развивающей среды в ДООУ в процессе изучения базового курса «Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста», курсов по выбору «Основы дошкольного музыкального образования», «Организация музыкально-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении» и психолого-педагогической практики.

Цель технологии заключалась в формировании структурных компонентов готовности студента к проектированию музыкально-творческой развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

Основными *методами* технологии являлись: анализ психолого-педагогических ситуаций; проектная деятельность; ролевые и деловые игры; создание творческих ситуаций; тренинги.

Содержание технологии включало систему профессионально направленных музыкально-творческих заданий, выполняемых студентами в процессе учебной и внеучебной деятельности.

Опираясь на работу Е. М. Голиковой, нами были выделены следующие *условия* внедрения технологии [3, с. 111]: *диагностические*, способствующие систематическому получению и учету сведений о ходе и результате развития готовности студентов к осуществлению указанного направления деятельности; *профессионально-ориентационные*, направляющие студента на активизацию внутренних ресурсов освоения системы соответствующих профессиональных знаний, умений и действий в процессе проектирования музыкально-творческой развивающей среды в дошкольном учреждении; *содержательно-технологические*, обеспечивающие выполнение студентом комплекса заданий по изучению и развитию особенностей дошкольного музыкального образования в

целом, и музыкально-развивающей среды в частности, в процессе практических занятий проводимых на базе Центра продленного дня при ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» и в период психолого-педагогической практики в дошкольных образовательных учреждениях; *контрольно-регулятивные*, способствующие управлению и самоуправлению качеством овладения студентом системой соответствующих знаний, умений, навыков и действий на основе определения уровня их сформированности в процессе специально-организованной познавательной и практической деятельности.

Оценка результатов внедрения технологии производилась в соответствии с уровнями сформированности структурных компонентов готовности студента к проектированию музыкально-творческой развивающей среды в ДОУ.

Исходя из проведенного исследования, нами были получены результаты, доказывающие эффективность технологии формирования готовности студента к профессиональной деятельности по проектированию музыкально-творческой образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении.

Библиографический список

1. *Боровкова М. В.* Специфика организации музыкально-творческой развивающей среды в

дошкольном образовательном учреждении // *Казанская наука.* – 2012. – № 9. – С. 197–199.

2. *Винокурова Н. В.* Инновационная модель практической подготовки будущего педагога // *Гуманитарные науки и образование.* – 2012. – № 2. – С. 46–48.

3. *Голикова Е. М.* Технология формирования готовности студента к развитию познавательных способностей дошкольника // *Гуманитарные науки и образование.* – 2012. – № 2. – С. 110–112.

4. *Емелина Н. В.* Ценности профессиональной подготовки студентов педвуза в контексте требований современного образования // *Гуманитарные науки и образование.* – 2011. – № 2. – С. 103–106.

5. *Мешков Н. И.* Природа мотивации в контексте развития личности // *Гуманитарные науки и образование.* – 2012. – № 1. – С. 87–90.

6. *Молоствова И. Е.* Реализация принципа культуросообразности в процессе музыкально-исторической подготовке учащихся // *Педагогика искусства.* – 2010. – № 4. – С. 1–7.

7. *Найн А. А., Кузру К. В., Найн А. Я.* Педагогическая рефлексия как фактор управления учебной деятельностью студентов вуза // *Сибирский педагогический журнал.* – 2012. – № 2. – С. 200–206.

8. *Рудаков В. А.* Индивидуализация полихудожественной образовательной среды как средства подготовки младших школьников к творческой деятельности // *Сибирский педагогический журнал.* – 2012. – № 1. – С. 82–87.

9. *Шишкина С. В.* Коммуникативные процессы в контексте гуманизации современного музыкально-педагогического образования // *Человек и образование.* – 2012. – №3. – С. 86–90.

*Евстегнеева Анастасия Андреевна**Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики КГУ им. Н.А. Некрасова, av_timonina@mail.ru, Кострома***ПРОГРАММА «ТВОРЧЕСКАЯ УЧЕБА» КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Аннотация. В статье анализируются основные трудности адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе; представлен опыт Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова по адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе. Цель статьи – представить адаптационную программу «Творческая учеба» как одно из эффективных средств адаптации первокурсников к обучению в вузе.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, двухуровневая система высшего образования, формы и методы адаптации студента в вузе, адаптационная программа, система кураторства.

*Евстегнеева Анастасия Андреевна,**Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of social pedagogics KGU N.A. Nekrasov, av_timonina@mail.ru, Kostroma***THE PROGRAM «CREATIVE STUDY» AS WAY OF FIRST-YEAR STUDENTS' ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF TRAINING IN THE UNIVERSITY**

Abstract. In the article the basic difficulties of the first-year students adaptation to conditions of training in university are analyzed; the Institute of pedagogics and psychology of the Kostroma state university presented in it. The purpose of article is to presenting the adaptable program «Creative study» as one of effective way of first-year students adaptation to training in university.

Keywords: adaptation, social adaptation, two-level system of higher education, the form and methods of adaptation of the student in university, the adaptable program.

Проводимые в последние годы исследования показывают, что многие первокурсники на начальном этапе обучения в вузе испытывают затруднения различного рода [4; 6]: слабое владение приемами самостоятельной познавательной деятельности, интеллектуальными и общеучебными умениями, репродуктивно-подражательный уровень познавательной активности, недостаточная мотивация к учебе, избранной профессии, недостаточные знания об особенностях обучения в условиях двухуровневой системы образования (бакалавриат, магистратура). У большинства поступающих в вуз теряется основной мотив получения высшего образования – стать профессионалом в своей области и овладеть комплексом умений и навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности. В этой связи усиливается внимание вузов к проблеме

адаптации студентов первого курса как к важнейшему средству повышения качества образования.

Анализ психолого-педагогической литературы [2; 3; 5] показывает, что адаптация студентов к обучению в вузе выступает элементом социальной адаптации – многоуровневый, многокомпонентный процесс вхождения в образовательный процесс высшей школы. Адаптация предполагает становление ценностных смыслов познания, освоение требований новой образовательной среды, овладение комплексом научных знаний, умений и навыков, а также развитие способности к самоанализу и самооценке собственной деятельности [Подроб. см.: 1]. На наш взгляд, согласование самооценок, притязаний и ожиданий обучающихся с их возможностями и реальностью образовательной среды является важнейшим компонентом

адаптации. Процесс адаптации к обучению не является простым приспособлением личности к новой учебной среде и требованиям профессорско-преподавательского состава, а предполагает активный, осознанный характер вживания студента в образовательную среду высшей школы.

В свою очередь, именно адаптация к обучению в вузе является наиболее проблемной, поскольку данный элемент социальной адаптации личности призван стать тем необходимым фактором, который позволит первокурснику наиболее успешно включиться в качественно иной образовательный процесс. В Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова с целью адаптации первокурсников традиционно используется ряд методов и форм. Одной из значимых форм являются *инструктивно-методические выездные сборы 1 курса*, которые проводятся ежегодно в начале учебного года и направлены на создание условий для знакомства студента 1 курса со своей учебной группой, с основами будущей профессиональной деятельности, со структурными подразделениями института, со спецификой учебной деятельности в вузе. Традиционным методом адаптации первокурсников является *привлечение студентов к участию во внеаудиторной деятельности* в рамках комплексной программы «Палитра фестивалей». Цель программы: социально-педагогическое обеспечение процесса социального творчества студентов; презентация ресурсов Института, обеспечивающих профессиональное становление будущих бакалавров; презентация основных направлений социально-педагогической деятельности Института педагогики и психологии различным образовательным и социальным учреждениям.

В ходе пилотного исследования (2011–2012 уч. г.) была предпринята попытка определить степень адаптированности студентов первого курса к процессу обучения в ВУЗе, выявить психологические факторы, которые затрудняют адаптацию студентов к обучению в ВУЗе, эффективность существующих форм и методов адаптации. В исследовании принимали участие 127 студентов 1 курса Института педагогики и психологии КГУ им. Н. А. Некрасова разных специальностей.

Для исследования были отобраны следующие методики: опросник Ф. Фидлера (диагностика особенностей коллектива и общегрупповой ситуации (групповой атмосферы); анкета самооценки состояния (выявление уровня физического комфорта, эмоционально-соматического комфорта, уровня общей активности, эмоциональной устойчивости, мотивации познания); шкала самооценки Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина (определение уровней реактивной и личностной тревоги); тест учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой); шкала экзаменационной тревоги Ю. М. Орлова (определение уровня экзаменационной тревоги). Также нами была использована методика «Адаптированность студентов в вузе» [3], в которой перечисляются факторы, провоцирующие появление трудностей и отрицательных эмоций у студентов в процессе их обучения на первом курсе. Так как наиболее важным в данном исследовании являлся субъективный критерий адаптации, то и методы включают в себя субъективную оценку (являются самооценочными).

По результатам исследования в сфере адаптации студентов к обучению нами были выделены следующие факторы дезадаптации: неподготовленность к новым способам восприятия и переработки информации (66 % студентов); неподготовленность к самопрезентации в учебной и внеучебной деятельности (36 %); неспособность к систематизации знаний (56%); состояние тревожности в связи со сдачей сессии (57 %); сложности в общении с однокурсниками и студентами старших курсов (31 %). Исходя из общего анализа результатов, полученных с помощью диагностических процедур, можно сделать вывод о том, что наиболее значимыми на начальном этапе обучения являются освоение новых форм учебной деятельности и вхождение в новую социальную среду. По результатам исследования мы также определили, что наиболее существенно адаптивную ситуацию, связанную с началом обучения в вузе, характеризуют: мотивация, эмоциональное реагирование, коммуникативная (групповая) комфортность, энергетический потенциал человека.

Поскольку адаптация студентов к условиям обучения в вузе основывается не только

на пассивно-приспособительных, но и на активно-преобразующих связях личности с окружающей средой, мы предложили расширить набор средства адаптации первокурсников к процессу обучения в вузе.

Так, эффективным методом адаптации студентов 1 курса к процессу обучения в вузе остается система кураторства. В Институте педагогики и психологии сложился опыт назначения кураторами учебной группы из числа преподавателей и студентов старших курсов. Куратор-преподаватель назначается кафедрой и курирует учебную деятельность первокурсников. Куратор-студент сопровождает первокурсников в процессе социального творчества, социально-полезной деятельности. Кураторская работа в академической группе осуществляется на индивидуальном и групповом уровне.

Для успешной организации процесса социальной адаптации первокурсников с 2012-2013 уч. г. в рамках работы кураторов на групповом уровне проводятся учебно-развивающие занятия для академических групп. Кураторы-преподаватели проводят занятия в рамках адаптационной программы «Учись учиться» по содействию успешному освоению студентами новых форм и методов учебной деятельности. Кураторы-студенты реализуют программу «Творческая учеба». Ее цель – содействие успешному освоению студентами первого курса новых форм и методов организаторской деятельности, эффективного взаимодействия друг с другом, студентами, преподавателями. В задачи программы входит формирование у студентов представлений об особенностях обучения в вузе; развитие организаторских и коммуникативных способностей студентов; формирование и развитие навыков самостоятельной работы, педагогического мышле-

ния, умения анализировать педагогические явления, профессиональной направленности студентов (нацеленность на достижение профессиональной компетентности). В рамках программы – цикл учебно-развивающих занятий для учебных групп первого курса по вопросам организации эффективного общения, командообразования, организаторской деятельности, лидерства, коллективной творческой деятельности, форм воспитательной работы, социального проектирования, актерского мастерства и др.

Необходимо отметить, что процесс адаптации не завершается после первого года обучения в вузе. Социальная адаптация студентов осуществляется на протяжении всего периода обучения.

Библиографический список

1. Балл Г. А. Понятие адаптации // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 24–32.
2. Бизюлева Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 213 с.
3. Дубовицкая Т. Д., Крылова. А. В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2010. №2. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 03.07.2013)
4. Киселев Н. Н. Гуманитарные технологии в учебно-воспитательном процессе ИИГСО как средство снижения дезадаптации студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 190–195.
5. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб.: Питер. – 2008. – 418 с.
6. Седин В. И. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 83–89.

Тенюнина Инна Александровна

Аспирант кафедры педагогики Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, tenuynina_inna@mail.ru, Ишим

МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье представлены результаты научно-практического исследования по проблеме становления и профессионально-педагогического развития студентов. В статье предложена модель становления траектории профессионального развития личности будущего учителя. Анализ практики работы педагогических вузов свидетельствует о том, что в основном учебный процесс ориентирован на повышение компетентности будущего профессионала, при этом недостаточно учитывается индивидуальное своеобразие профессионального становления и развития студента в течение всего периода его обучения. Актуальность идей, содержащихся в исследовании заключается в том, что автор в ходе научно-исследовательской работы продемонстрировал попытку создать педагогическую среду, способствующую активизации личностного, творческого и профессионального потенциала студента. Освещение проблемы профессионального становления и развития студентов предоставит импульс для дальнейших исследований в области профессиональной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональное развитие, траектория профессионального развития, модель становления траектории профессионального развития студентов педагогического вуза.

Tenyunina Inna Aleksandrovna

Postgraduate student of the department of pedagogics of the Ishim state pedagogical institute named after P.P. Ershov, tenuynina_inna@mail.ru, Ishim

MODEL OF FORMATION OF THE TRAJECTORY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDENTS

Abstract. Results of scientific and practical research on a problem of formation and professional and pedagogical development of students are presented in this article. In article the model of formation of a trajectory of professional development of the identity of future teacher is offered. The analysis of practice of work of pedagogical higher education institutions testifies that generally educational process is focused on increase of competence of the future professional, the individual originality of professional formation and development of the student during the whole period of its training thus is insufficiently considered. Relevance of the ideas containing in research is that the author during research work showed attempt to create the pedagogical environment promoting activization of personal, creative and professional potential of the student. Illumination of a problem of professional formation and development of students will provide an impulse for further researches in the field of vocational training of future teachers.

Keywords: professional development, trajectory of professional development, model of formation of a trajectory of professional development of students of pedagogical higher education institution.

В настоящее время становится все более очевидным, что осуществление процессов модернизации образования требует актуализации личностного, творческого и профессионального потенциала педагога. Чтобы жить и успешно функционировать в мобильном и динамичном обществе, чтобы иметь возможность самореализовываться, человек должен

обладать системой социальных и нравственных ценностей, высокой психологической гибкостью, способностью осуществлять выбор и творческие преобразования ситуации, другими словами – быть достаточно мобильным в различных социальных и профессиональных обстоятельствах. Специалист должен быть конкурентоспособным.

Успех трудовой карьеры человека зависит не только от высокого уровня его общей подготовки, но и профессиональной [Приводится по: 1]. Именно поэтому, сегодня так актуальна проблема профессионального развития личности и необходимости психолого-педагогического сопровождения траектории данного процесса. В «Национальной доктрине образования Российской Федерации» как основополагающем государственном документе, устанавливающем приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития, одной из ведущих целей образования на период до 2025 года является «подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту». Возможностью достижения данной цели в условиях модернизации современной системы высшего образования является становление индивидуальной траектории профессионального развития студентов.

При закладке фундамента будущего профессионального роста нужно иметь в виду, что разные люди достигают ступени взрослости, отличаясь друг от друга по уровню своего здоровья, сформированных личностных свойств и, прежде всего, мотивационно-потребностной сферы и характера. И поскольку жизнеспособность у них различна, а по содержанию, интенсивности и динамичности проявлений их мотивационно – потребностные сферы неодинаковы, как неодинаково развитие общих и специальных способностей, выражающихся в степени успешности приобретения знаний, навыков и умений и оперирования ими, студенты всегда в большей или меньшей степени отличаются друг от друга и как субъекты деятельности. Таким образом, и возможности для дальнейшего развития как индивидов, личностей и субъектов познания, общения и труда тоже будут не совпадать. В связи с этим, траектория личностного и профессионального развития у всех студентов будет разной и рассматривается нами как процесс саморазвития, самообразования и преобразования личности, построение проекта своего профессионального «Я», исходя из проявления профессионально значимых качеств личности, мобильности в меняющихся условиях профессионально-педаго-

гической среды.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил разработать и теоретически обосновать структурно-функциональную модель процесса становления траектории профессионального развития студентов в педагогическом вузе. Моделирование представляет собой один из распространенных научных методов изучения действительности и представляет собой построение обобщенного и абстрактного объекта. Этот объект и есть модель исследования [Приводится по: 2]. Моделирование процесса становления траектории профессионального развития студентов, рассматривается как специфический способ познания, при котором объектом исследования является процесс профессионального развития студентов. Модель при этом рассматривается как некий эталон, аналог деятельности преподавателя и студентов, направленный на решение общих задач становления индивидуальной траектории профессионального развития у будущих учителей.

Разработанная нами модель становления траектории профессионального развития будущего учителя представляет собой систему взаимосвязанных структурно-функциональных блоков, состоящих из совокупности элементов: целевой; содержательный; процессуальный (педагогические условия, средства, способы); оценочно-результативный (результат, критерии и уровни его оценки) и системообразующие связи между ними (рисунок 1).

Управляющим элементом модели является социальный заказ: потребность общества в высококвалифицированных специалистах, способных самостоятельно продвигаться по индивидуальной траектории профессионального развития.

Выделение целевого компонента обусловлено необходимостью осознания цели деятельности педагога и определяет выбор способов, действий. Данный компонент выступает как средство управления, сверки результатов действий с прогнозируемым итогом. Цель оказывает ориентирующее влияние на весь ход образовательного процесса, связывая воедино содержание, методы, организационные формы и в результате в значительной степени детерминируя успех педагогических действий.

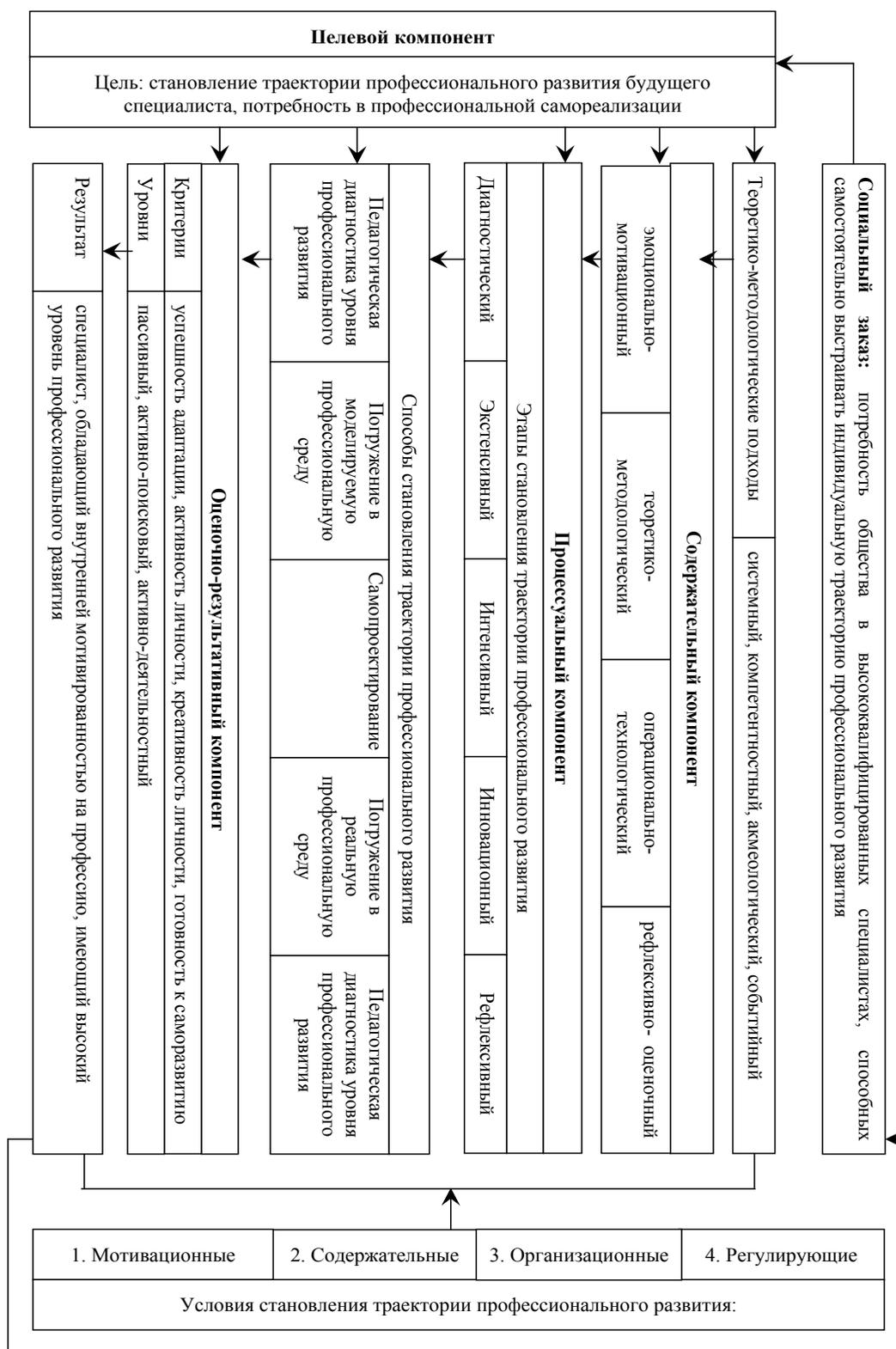


Рисунок 1 – Модель становления траектории профессионального развития студентов педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки

Содержательный компонент раскрывает содержание и направления становления траектории профессионального развития будущего учителя: формирование положительного отношения и устойчивого интереса к профессиональной деятельности, осознание профессии, формирование образа профессиональной деятельности (эмоционально-мотивационный компонент); формирование системы теоретико-методологических знаний, методологических убеждений, общенаучных профессионально значимых методов познания, научного стиля мышления (теоретико-методологический компонент); приобретение профессиональных навыков и творческих умений (операционально-технологический компонент); формирование рефлексивно-личностного способа профессиональной деятельности (рефлексивно-оценочный компонент).

Процессуальный компонент показывает, что исходными позициями становления траектории профессионального развития в процессе обучения в вузе является поэтапная деятельность преподавателя и деятельность студентов, направленная на решение общих задач становления траектории профессионального развития будущих педагогов.

Оценочно-результативный компонент определяет эффективность функционирования предлагаемой модели, связанной с разработкой соответствующих уровней становления траектории профессионального развития (пассивный, активно-поисковый, активно-деятельностный), её критериев и показателей.

Содержание и структура траектории профессионального развития личности студента, по нашему мнению, включает следующие компоненты: профессионально значимые качества, активность личности, мобильность личности, креативность личности, готовность к саморазвитию.

1. Профессионально значимые качества, такие как эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, наблюдательность, предвидение и рефлексия формируются в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

2. Активность личности. Данный компонент характеризуется такими показателями, как готовность к профессионально-педагогической деятельности, внешнему прояв-

лению намерений, освоению новых форм и видов педагогической деятельности, а также готовности преобразовывать внешнюю профессионально-педагогическую среду и т. д.

3. Успешность адаптации характеризуется такими показателями, как готовность специалиста к переменам, адекватному принятию и преобразованию сложных ситуаций, избеганию жестких стереотипов в выборе педагогического воздействия, успешному овладению педагогической деятельностью, а также разрешению широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды. Характеризуя адаптивность, прямо или косвенно указывают на наличие мобильности, как признака адаптивности. Так В. А. Мищенко рассматривает профессиональную мобильность, как качество человека, отражающее его способности и готовность к смене профессии, обусловленное личными способностями, внешними условиями жизни и его социализацией, включая направленную профессиональную и психологическую подготовку, полученную в различных образовательных структурах [Приводится по: 3].

4. Креативность личности выражается в следующих показателях: поиск педагогом оригинальных приемов и средств, новаторских форм и методов повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в уже знакомых ситуациях; умение видеть перспективу, видеть знакомый объект совершенно с новой стороны, в новом контексте; быстро и свободно переключать мысли.

5. Способность к саморазвитию преломляется в следующих показателях: направленность мотивации на самореализацию в профессионально-педагогической деятельности, познании и общении, на достижение успеха в разных видах профессиональной деятельности; потребность и готовность к самообразованию, саморазвитию, связанные с постоянным поиском педагогом знаний, новой информации для продуктивного решения профессиональных задач, с умением регулировать, организовывать свою педагогическую деятельность с учетом изменений в профессии и обществе.

Результатом становления траектории профессионального развития личности студента является становление её компонентов на пассивном, активно-поисковом или активно-

деятельностном уровне.

В связи с тем, что объектом нашего исследования является процесс профессионального развития студентов, то основное внимание мы уделяем рассмотрению процессуального компонента.

Так как становление траектории профессионального развития – это планомерный, целенаправленный процесс, то правомерно присутствие в этом процессе взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов. В нашей модели представлены следующие этапы: диагностический, экстенсивный, интенсивный, инновационный, рефлексивный.

Первый этап – диагностический. Целью диагностического этапа становления траектории профессионального развития являлось выявление уровня профессионального развития будущих педагогов в первоначальный период обучения через диагностику обозначенных критериев.

Второй этап – экстенсивный. Целью экстенсивного этапа являлась подготовка студентов к изменению себя, своей деятельности, как рефлексивной реакции на «возмущения» образовательной среды (специально созданные посредством организации событий, проблем, ситуаций, задач), в результате которых студент обращается к анализу своих собственных ресурсов, позволяющих ему двигаться навстречу событиям, требованиям. Происходит накопление теоретического материала (структурирование программ, концепций, опыт разработки проектов, анализ проектов и т. п.), приобретение профессиональных навыков. На данном этапе нами был реализован способ погружение студентов в моделируемую профессиональную среду, используя при этом следующие средства: педагогическое проектирование; тренинг; решение педагогических ситуаций; деловые игры.

Третий этап – интенсивный. Целью интенсивного этапа являлось формирование компетенции планирования и проектирования студентами траектории будущей педагогической деятельности, изучение педагогических объектов с позиции продвижения к собственным вершинам совершенства. Данный этап предполагает прогнозирование и построение программы своей траектории профессионального развития. При этом он призван трансформировать личностную по-

зицию студента в профессионально-педагогическую, с целью проектирования себя в будущей педагогической деятельности, и направлен на развитие способности к организации образовательного пространства и осознанию себя в профессии. На данном этапе был реализован способ изучения педагогических объектов с позиции продвижения к собственным вершинам совершенства (карьерного роста) используя при этом следующие средства: педагогическое проектирование, создание и презентация проекта «Моя профессиональная траектория».

Четвёртый этап – инновационный. Данный этап преследует цель обеспечить студентам возможность профессиональной творческой самореализации при использовании способа погружения в реальную педагогическую среду в период педагогической практики в общеобразовательных школах; средство – проектирование индивидуальных педагогических объектов (проектов социально-педагогического плана, педагогических технологий и т.д.), защита проектов.

Пятый этап – рефлексивный. Его цель – констатировать уровень профессионального развития студентов на заключительном этапе обучения в вузе через повторную диагностику установленных критериев профессионального развития; реальное включение студентов в процесс собственного профессионального становления, что дает возможность будущим педагогам активно продвигаться в овладении профессией. Смена состояний «устойчивость-движение» позволяет проявлять изменение траектории профессионального развития. Названный этап направлен на развитие способности к организации образовательного пространства, развитие креативности, осознание себя в профессиональной деятельности.

Важным структурным элементом рассматриваемой модели являются педагогические условия становления траектории профессионального развития студентов. Мы выделяем следующие условия становления траектории профессионального развития студентов.

1. Мотивационные условия. Основанием для выделения группы мотивационных условий является тот факт, что ситуация неопределенности активизирует активность студента к поиску пути выхода из нее. Кроме того, в нашем исследовании мотивационные

условия составляют акмеологическую основу становления траектории профессионального развития, которая побуждает и направляет этот процесс из режима управления в режим самоуправления, саморазвития. Данная группа условий направлена на выявление проблем, противоречий, определяет цели, задачи и способы становления собственного профессионального пути, мотивирует студента к саморазвитию, самообразованию, самоконструированию. Мотивационные условия включают в себя поддержание положительной мотивации будущего учителя к самопрограммированию своей профессиональной деятельности; создание образовательной среды, стимулирующей профессиональную активность студентов.

2. Содержательные условия. Данные условия связаны с определением содержания процесса становления траектории профессионального развития у будущих педагогов. Данная группа условий способствует успешной адаптации и саморазвитию студента в изменяющихся условиях образовательной среды, формированию у него готовности и способности мобильно приспосабливаться к изменяющейся среде, осуществлять творческий подход к решению профессиональных проблем. Для реализации этой группы условий необходимо погружение в профессиональную деятельность. Это возможно либо в обстановке реальной профессиональной среды, либо в обстоятельствах, близко моделирующих профессиональную реальность. Поэтому погружение в профессиональную деятельность необходимо осуществлять в двух направлениях: погружение в моделируемую среду (в условиях психолого-педагогического практикума) и погружение в реальную профессионально-педагогическую среду (в условиях педагогической практики). С целью помочь будущему педагогу подготовиться к педагогической деятельности с ее многоаспектными ситуациями выбора, научить успешно справляться с решением профессиональных задач, проявлять активность при столкновении с затруднениями, самостоятельно восполнять недостающие знания, то есть стремиться к самосовершенствованию и саморазвитию нами был введён психолого-педагогический практикум, который представляет собой непосредственную подготовку к практике студентов в об-

разовательных учреждениях. Средствами, способствующим реализации данной группы условий, являются игровые технологии, профессионально-педагогические тренинги, педагогическое проектирование.

3. Организационные условия. Данные условия способствует установлению и удержанию педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателей и студентов, основанных на сотрудничестве и взаимном интересе к профессиональной деятельности. Организация процесса становления траектории профессионального развития будущих педагогов, обеспечивает переход от внешнего управления процессом становления траектории профессионального развития у будущих педагогов к самоуправлению. В основе этого перехода заложены процессы самоконструирования и саморазвития. Благодаря им, происходит адаптация студента к изменяющимся условиям образовательной среды, мобилизация их потенциальных возможностей. сознательное управление собственной деятельностью на основе личностно-профессиональных установок и траектории своего продвижения к вершинам профессии.

4. Регулирующие условия. Способствует анализу, учету и коррекции процесса и результатов становления траектории профессионального развития студентов. К регулирующим условиям мы относим следующие: побуждение студентов к сознательному управлению собственной деятельностью на основе личностно-профессиональных установок и траектории своего продвижения к вершинам профессии; обеспечение самомониторинга становления траектории профессионального развития студентами.

Эти условия являются системообразующими в данном контексте, то есть неизменными характеристиками, не исключаящими и ряда других.

Реализация разработанной модели осуществлялась с 2010 по 2013 учебный год на базе ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова». Анализ экспериментальной работы показал положительные результаты – при равных исходных показателях групп, участвующих в эксперименте. Сопоставляя результаты, полученные в экспериментальной и контрольной группах, можно

отметить следующие изменения в уровнях становления траектории профессионального развития у будущих педагогов. Так, в экспериментальной группе на 26,5 % (22 чел.) уменьшилось количество студентов, обладающих пассивным уровнем становления траектории профессионального развития, в то время как в контрольной группе только на 2,2 % (2 чел.); на момент окончания эксперимента активно-поисковый уровень становления траектории профессионального развития отмечен у 32,3 % (26 чел.) студентов экспериментальной группы и 11 % (10 чел.) контрольной. В экспериментальной группе на 23,3 % (19 чел.) увеличилось количество студентов, достигших активно-деятельностного уровня становления траектории профессионального развития, в то время как в контрольной группе – лишь на 1,1 % (1 чел.).

Таким образом, на основании вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что организованные в ходе формирующего эксперимента педагогические условия благоприятно влияют на становление траектории профессионального развития у будущих педагогов.

Библиографический список

1. *Ведерникова Л. В., Китина О. А.* Профессионально-педагогическая мобильность: теория и практика формирования: моногр. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2011. – 144 с.
2. *Ведерникова Л. В.* Методические рекомендации по организации педагогического исследования. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2012. – 48 с.
3. *Мищенко В. А.* Формирование профессиональной мобильности в системе высшего профессионального образования – Ханты-Мансийск: ОАО «Информационно-издательский центр», 2010. – 215 с.

Бадмаева Энгельсина Сергеевна

Старший преподаватель кафедры информационных технологий Бурятского государственного университета, gelya_badmaeva@mail.ru, Улан-Удэ

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК КОНТЕКСТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ МАТЕМАТИКОВ-ПРОГРАММИСТОВ

Аннотация. В статье раскрыто содержание профессиональных и метапрофессиональных компетенций, которыми должен овладеть будущий математик-программист; обоснован выбор математического моделирования в качестве контекста их профессионального развития; установлена аналогия модульного обучения и метода математического моделирования в обучении математиков-программистов.

Ключевые слова: профессиональные и метапрофессиональные компетенции, математическое моделирование, модульное обучение, фундаментализация образования.

Badmaeva Engelsina Sergeevna

Senior lecturer of the department of information technologies of Buryat State University, gelya_badmaeva@mail.ru, Ulan-Ude

MATHEMATICAL MODELING AS A CONTEXT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE MATHEMATICIANS-PROGRAMMERS

Abstract. In the article the content of professional and metaprofessional competences has been revealed, they should be acquired by a future mathematician-programmer; the choice of mathematical modeling has been grounded as a context of their professional development; the analogy of modular teaching and of the method of mathematical modeling in teaching of mathematicians-programmers has been determined.

Keywords: professional and metaprofessional competences, mathematical modeling, modular teaching, fundamentalization of education.

Несоответствие ценностного отношения студентов к непрофилирующим учебным дисциплинам современным требованиям к качеству их профессиональной подготовки делает актуальной проблему фундаментализации профессионального образования. Под фундаментализацией профессионального образования мы понимаем повышение качества профессиональной подготовки за счет отбора и реализации содержания образования, включающего все, что необходимо для успешной профессиональной деятельности в современных условиях, требующих овладения не только профессиональными, но и метапрофессиональными (ключевыми) компетенциями [4, с. 182].

Компетентностный подход в образовании предусматривает интегрирование знаний

с целью формирования профессиональной компетентности как «интегральной способности решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы» [1]. Следовательно, требование фундаментализации образования в компетентностном подходе обретает ключевое значение.

Исходя из анализа научной литературы [3, с. 149–181; 5, с. 23–25], ФГОС ВПО [6] и нашего видения проблемы, нами в модели формирования профессионального развития предусмотрена совокупность приведенных ниже профессиональных и метапрофессиональных компетенций, которыми должен овладеть будущий математик-программист.

Информационно-методологическая компетенция математиков-программистов представляет собой теоретическую и прак-

тическую готовность работать с информацией, совершенствовать свое профессиональное образование на протяжении всей профессиональной деятельности. Информационная сторона компетенции означает, что будущий специалист должен понимать ценность знания об информации, ее источниках, способах представления, сохранения, преобразования и использования; знать специфику работы с информационными потоками различного вида и содержания; разбираться в сути информационных процессов. Методологическая же сторона компетенции означает успешную работу с разными областями знания, с которыми будет связана будущая профессиональная деятельность специалиста.

Личностно-валеологическая компетенция означает формирование у математиков-программистов нового взгляда на здоровье как «состояние полного физического, ментального и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и немощи» [2]. В профессиональной деятельности программиста существуют негативные стороны: гиподинамия, виртуализация восприятия окружающей действительности, компьютерная зависимость и связанные с нею психические, эмоциональные, неврологические и личностные расстройства, физиологические дисфункции, профессионально обусловленные синдромы.

Личностно-валеологическая компетентность математика-программиста направлена на преодоление негативных сторон профессии и основана на способности к осознанию и объективной самооценке своей деятельности, на возможности ориентироваться в своем внутреннем мире, своих психических и физических состояниях, потребностях, запросах, на знании о профессиональных факторах, отрицательно влияющих на здоровье, на здоровом образе жизни.

Коммуникативная компетенция математика-программиста предполагает готовность к осуществлению продуктивных межличностных контактов разного рода и реализации его коммуникативной, интерактивной и перцептивной функций. Коммуникативная функция общения означает обмен информацией и проявляется через действия личности, сознательно ориентированные на их смысловое восприятие другими людьми. Интерактивная функция общения представ-

ляет собой взаимодействие людей в процессе межличностных отношений. Перцептивная функция представляет собой восприятие и оценку людьми других, самих себя, групп, других социальных общностей. Впрочем, перцептивная функция может рассматриваться в контексте коммуникативной и интерактивной функций.

Важнейшим аспектом коммуникативной компетенции будущего специалиста по информационным системам являются практические умения конструктивного взаимодействия в условиях дискуссий, обсуждений, переговоров, в отношениях «специалист–коллега», «специалист–группа коллег», «специалист–заказчик» и др.

В целом коммуникативная компетенция математика-программиста представляет собой интегративное явление, включающее в себя знания о нормах и типах общения, о способах организации коллективной деятельности; умение сопоставлять собственные взгляды и предпочтения с принятыми в обществе вообще и в конкретном сообществе в частности; умение выслушивать оппонентов и отстаивать свою точку зрения, используя различные приемы рассуждений и аргументации.

Кооперативная компетенция математика-программиста предполагает способность работать в междисциплинарной команде, активную социальную мобильность, способность работать в международной среде, инициативность и лидерство, умения самостоятельно находить партнеров для математического моделирования, распределять задачи и роли в команде, координировать свои действия с действиями партнеров, осуществлять коллективную презентацию математической модели и ее решения.

Проблемная компетенция – это способность математика-программиста выявлять проблему разработки программы вычислений, когда в математической модели имеется избыток информации; разрабатывать алгоритм решения математической модели; определять оптимальные решения; оценивать точность полученного числового решения и вносить изменения в модели, уточнять уравнение, граничные или начальные условия.

Теоретическая компетенция математика-программиста состоит в умении оценить качество математической модели еще до раз-

работки ее решения по тем или иным признакам: по коэффициентам в уравнении, по виду граничных или начальных условий; в способности определить, какой численный метод нужно использовать для решения данной математической модели, модернизировать численный метод с учетом особенностей модели; в знании основ естественных и гуманитарных наук (физики, химии, биологии, экологии, экономики и др.) для активного участия в построении математической модели, ее уточнении; в способности к непрерывному образованию.

Необходимо пояснить, почему математическое моделирование может служить контекстом овладения перечисленными компетенциями.

Математическое моделирование, являясь областью профессиональной деятельности математика-программиста, как в научно-исследовательском, так и в практическом смысле, служит универсальным средством формирования профессиональной компетентности программиста в широком понимании. Все перечисленные выше компетенции могут и должны быть освоены в процессе математического моделирования, который требует только те знания, которые необходимы для формирования профессиональной компетентности программиста, причем востребованными оказываются и математические, и естественно-научные, и гуманитарные знания. Универсальность и актуальность математического моделирования в профессиональном образовании математиков-программистов состоит не только в возможности реализации идеи фундаментализации содержания образования, не только в возможности формирования всех необходимых компонентов профессиональной компетентности математиков-программистов, но и в возможности его сочетания с различными педагогическими технологиями, в частности, с модульным обучением.

Можно установить аналогию в содержании понятий учебного модуля и математической модели в обучении.

Под модулем понимают «автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала (составленную с учетом внутриспредметных и

междисциплинарных связей), методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля» [7, с. 452]. А математическая модель – это математическое описание некоторого реального процесса (физического, химического, биологического, экономического, экологического и т.д.), которое представляет собой систему уравнений и неравенств, требующую решения при некоторых начальных и граничных условиях и оценки точности.

Проектирование модульной программы аналогично процедуре математического моделирования, состоящего из этапов построения модели, ее решения с использованием ЭВМ и оценки точности. Обе процедуры осуществляются на основе принципов модульности, структурирования содержания обучения, гибкости, оперативности, паритетности, обратной связи [Там же. С. 455–457].

Из этого следует, что все известные достоинства модульного обучения (гибкость управления образовательным процессом, технологичность, преемственность) имеют место и в методе математического моделирования в профессиональной подготовке математиков-программистов.

Таким образом, в контексте математического моделирования обеспечиваются педагогические и психологические условия формирования целостного представления у будущих математиков-программистов об их профессиональной деятельности, овладения ими профессиональными и метапрофессиональными компетенциями.

Эти результаты достигаются благодаря личностно-смысловому включению студентов в процесс математического моделирования, фундаментализации содержания обучения, инновационному подходу к математическому программированию, совместной партнерской деятельности преподавателя и студентов, их интерактивному взаимодействию в режиме диалогического обучения, реализации проблемной сущности математического моделирования.

Библиографический список

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.portalus.ru/modules/shkola/>

rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193748437&archive=1194448667&start_from=&ucat=& (дата обращения 10.08.2013).

2. Берри Д. В., Пуртинга А. Х., Сигалл М. Х., Дасен П. Р. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. – Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.

3. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2012. – 336 с.

4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 384 с.

5. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креатив-

ная педагогика и психология: учеб. пособие. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.

6. Сергеев И. С., Блинов В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление «010500 Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» (степень – бакалавр). Утвержден приказом МОН РФ от 8 декабря 2009 г. № 713. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bsru.ru/content/pages2/602/010500.62.pdf> (дата обращения 22.10.2013).

Лаврентьева Олеся Алексеевна

Аспирант кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВПО «НГПУ», loa23@mail.ru, Новосибирск

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТьюТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ*

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема организации воспитательной деятельности при подготовке магистрантов по психолого-педагогическому и педагогическому направлению. Отмечается, что существенную роль в воспитательной деятельности выполняет тьютор. На основе анализа существующих информационного, социального, антропологического подходов к тьюторству выделены цели, задачи функции и содержание воспитательной деятельности тьютора. Опытным путем определены два ведущих направления деятельности тьютора: воспитание ответственного отношения магистрантов к процессу обучения и формирования социальной ответственности.

Ключевые слова: магистратура воспитательная деятельность с магистрантами, тьюторство, тьюторское сопровождение воспитательной деятельности, социальная ответственность.

Lavrentieva Olesya Alekseevna

Postgraduate student of the Department of pedagogy and psychology of the Institute of history, humanities and social education at the Novosibirsk state pedagogical university, loa23@mail.ru, Novosibirsk

THE EDUCATIONSL POTENTIAL TEACHERS OF UNDEGRADUATES**

Abstract. The article reveals the problem of educational activity organization in Master's degree students training in pedagogical and psychological directions. It underlines an essential role of a tutor. On the analysis basis of the current social, *information* and anthropological approaches in tutoring the article marks out the aims, objectives, functions and content of educational activity. Experience has shown two leading directions of tutoring: *Master's degree* students education for responsible educative process and interpersonal relations organization and formation of a professional-to-be *social qualities*.

Keywords: *Master's degree, educational activity with Master's degree students, tutoring, tutorial assistance in educational activity, social responsibility.*

Переход высшего профессионального образования на двухуровневую подготовку студентов выдвигает ряд важных педагогических проблем, одной из которых является организация воспитательной деятельности в вузе. Последовательность образовательных процессов на этапах подготовки бакалавров и магистрантов требует соблюдения единства, целостности и усложнения процессов воспитания. Все это актуализирует необходимость научного осмысления особенностей воспитательной деятельности со студентами на современном этапе развития высшей школы. Кроме того, становится злободневным определение сущности, целей, содержания

и специфики воспитания на втором этапе получения профессионального образования. Объясняется это тем фактом, что отсутствуют теоретические разработки и не хватает опыта организации воспитательной деятельности с магистрантами.

Особую важность приобретает проблема воспитания в магистратуре по направлению психолого-педагогической и педагогической подготовки. Это обусловлено широко известным тезисом о том, что только воспитанный педагог может обеспечить успешное воспитание ребенка. Российские магистранты, открывающие новый этап подготовки профессионалов, должны иметь высокий уро-

* Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 13-06-00078а.

** Article is prepared with Russian Humanitarian Scientific Fund (RFH) support, the project № 13-06-00078а.

вень социальной ответственности, чтобы утвердить в общественном сознании важность и необходимость важность и необходимость массового постдипломного образования.

При организации воспитания магистрантов психолого-педагогического и педагогического направления необходимо учитывать несколько обстоятельств. Во-первых, магистратура – это постдипломное образование, где магистрантами являются уже работающие специалисты. Казалось бы, они не нуждаются во включение в специально организованный воспитательный процесс. Однако, как доказано в педагогических исследованиях, становление личности происходит в течение всей жизни. Постоянные изменения социальных условий ведут к тому, что и взрослый человек нуждается «в процессе планомерного создания условий для целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации» [4; с. 107].

Во-вторых, магистратура в высшем педагогическом учебном заведении предполагает развитие воспитательных компетентностей будущих специалистов. Поэтому организация воспитательного процесса самих магистрантов может стать образом и практикой организацией воспитательной деятельности с детьми.

В-третьих, в магистратуре продолжает стоять задача формирования профессиональной ориентации, стимулирования карьерного роста, развитие мотивации к профессиональной воспитательной деятельности с учетом личностных качеств, и, прежде всего социальной ответственности.

Ведущую роль в организации процесса воспитания магистрантов играют руководители магистерских программ и преподаватели вуза, которые являются экспертами научной деятельности магистранта [1; 181]. Вместе с тем, немаловажное значение в организации воспитательной деятельности имеет тьютор.

Тьютор – «специалист, владеющий способами и средствами содействия учащемуся в построении индивидуальной образовательной программы на основе эффективного использования доступных образовательных и воспитательных ресурсов» [6; с.13]. Тьюторство – это «одна из форм посреднического действия, с помощью, которой человек строит свой собственный образ» [2; с. 26]. Как утверждает Т.М. Ковалева, позиция тьютора приобретает особое значение в ус-

ловиях открытого образования, в котором образовательные функции несут на себе не только традиционные институты обучения и воспитания, но и практически все элементы социальной и культурной среды. В настоящее время в России наиболее полно представлены три практики тьюторства: тьюторство в дистанционном обучении (одной из ведущих технологий является «Развитие критического мышления через чтение и письмо»); тьюторство как сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов (методы ситуативного анализа, исследования и проектирования, портфолио); тьюторство в открытом образовании («Дебаты», проектирование, социально-контекстное образование и др.).

Воспитательный потенциал, с нашей точки зрения, наиболее полно представлен в сопровождении индивидуальных образовательных маршрутах в процессе очной формы обучения. Это объясняется тем, что тьютор содействует не только процессу обучения магистрантов, но и межличностному общению и взаимодействию.

В настоящее время ведутся интенсивные исследования целей, функций и содержания деятельности тьюторов, позволяющие уточнить специфику воспитательной деятельности с магистрантами. Т.М. Ковалева выделяет три подхода к осуществлению тьюторского сопровождения, каждый из которых предполагает собственные основания для соорганизации различных образовательных и воспитательных предложений в индивидуальную образовательную программу и соответственно задает определенный тип тьюторского сопровождения.

Во-первых, это *информационный подход*, цель которого заключается в том, чтобы жить в информационном обществе и использовать все его возможности. Данное теоретическое положение позволяют утверждать, что воспитание магистранта теснейшим образом связано с социализацией, ведущим компонентом которого является освоение информационной среды. Тьютор может помочь магистрантам различить Интернет-технологии как средства обучения и как средства воспитания.

Во-вторых, это *социальный подход*, в котором главной целью образования становится умение жить в мире, где сосуществуют на паритетных началах разные культуры, присутствуют разные логики и типы мыш-

ления. Основными качествами при этом становятся толерантность, умение слушать собеседника, понимать другую точку зрения и строить диалог, коммуникативность, умение работать в группе и т.д. Соответственно усилия тьюторов в этом случае направлены на разработку и использование таких открытых социальных технологий, которые затем позволят через открытое образование воссоздать институты гражданского общества. С нашей точки зрения, данный подход очень четко определяет цель воспитательной деятельности с магистрантами – развитие социальных свойств личности, позволяющих наиболее успешно осуществлять профессиональную деятельность. Как подчеркивает Т. А. Ромм, социальное воспитание в современном трансформирующемся обществе направлено на развитие социального потенциала человека, его субъектности и высокого уровня социальности [5].

В-третьих, это антропологический подход, по мнению Т.М. Ковалевой, позволяющий рассматривать тьюторскую практику как собственно сопровождение индивидуальной образовательной программы педагога. Магистратура в этом контексте представляется, в первую очередь, как пространство всевозможных ресурсов для образовательного движения индивида. Именно он, а никто другой, являясь заказчиком на свое образование, сам проектирует содержание своего образования и сам несет за это ответственность, обладая в конечном итоге тем или иным уровнем образованности.

Итак, *воспитательная деятельность тьютора – это специально организованная деятельность, направленная на создание благоприятных условий для развития личности будущего специалиста, на совершенствование отношений между людьми как образа воспитательного взаимодействия с детьми, на актуализацию ресурсов самовоспитания и воспитательных ресурсов общества.* Содержанием воспитательной деятельности тьютора выступает: формирование профессионально важных качеств личности, развитие социальной ответственности, обеспечение психологической поддержки и помощи магистранту в самоопределении, самореализации, творчестве, стремлении к независимости, самостоятельности, повышению личной ответственности.

В общем виде воспитательные задачи

тьютора могут быть сформулированы следующим образом: создание условий для обучающихся как:

- субъектов собственной учебной деятельности по развитию желаемого уровня компетентности;
- субъектов, развивающих собственную профессиональную деятельность;
- субъектов, обеспечивающих самообучение и самовоспитание личности;
- субъектов, концентрирующих внимание на социальной ответственности.

Результатом воспитательной деятельности тьютора является – подготовка востребованных обществом и работодателями квалифицированных специалистов в области образования, воспитания, владеющих всем комплексом методов психолого-педагогической деятельности посредством формирования у магистров способности к воспитательной деятельности с детьми.

К наиболее общим функциям тьютора можно отнести: во-первых, организацию, контроль и помощь в осуществлении миссии и целей магистрантов (в данном случае тьютор выступает, как координатор учебного и воспитательного процессов). Во-вторых, организацию инициирования индивидуальных образовательных интересов и планов студентов (тьютор выступает здесь как фасилитатор, улучшая, в том числе и процессы самовоспитания). И, в-третьих, организацию конструирования будущей идентичности, проектирования и реализации индивидуальных образовательных и воспитательных стратегий и программ (в данном случае тьютор выступает как тренер, коучер).

Опыт нашей работы в качестве тьютора группы магистрантов по специальности «Социальная педагогика» позволяет выделить два ведущих направления деятельности: воспитание ответственного отношения магистрантов к процессу обучения и организация межличностных и профессиональных отношений в группе магистрантов. К наиболее эффективным формам работы по воспитанию ответственного отношения магистрантов к обучению следует отнести:

- оценивание имеющихся у магистрантов ресурсов для реализации учебных целей и разработка карты ресурсов магистранта, которая является отличным помощником не только по написанию научного труда, но и в ориентиро-

вании в стенах университета и поиска необходимой информации в электронной сети;

- выявление образовательных интересов и определение научных приоритетов магистрантов;

- координация взаимосвязи познавательных интересов и потребностей обучающихся с возможностями вуза и составление индивидуального плана научной и учебной работы магистранта;

- определение перечня информационной и консультативной работы;

- организация оптимальной структуры (модели) для коммуникаций (тьюториалы, индивидуальное консультирование);

- привлечение дополнительных образовательных и исследовательских ресурсов.

Организуя межличностные отношения в группе, тьютор ставит перед собой цель развития гуманистического потенциала будущего педагога, формирование таких социальных качеств, как доброжелательность, толерантность, эмпатия. Особое место в системе социальных качеств личности магистранта необходимо отвести формированию социальной ответственности, под которой мы понимаем качество личности, включающее в себя осознанное отношение к своим решениям, действиям и поступкам и глубокую уверенность в том, что эти решения, действия и поступки принесут пользу себе и другим людям [3, с. 133].

Для реализации данной цели в нашей практике использовались:

- тьюториалы межличностного общения, где магистранты могли рассказывать о своих ценностных предпочтениях, хобби, интересах, что позволяло потом использовать эти знания в выработке индивидуальной траектории личностного развития специалиста;

- кейс-лаборатории, позволяющие обогащать новыми смыслами содержание социально-педагогических практик, в том числе и с детьми с ограниченными возможностями здоровья (рефлексия особенностей профессионального восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья, самоанализ эффективности решений профессиональных задач);

- включение студентов в деятельность инновационных учреждений (в нашем случае тьютор обеспечил магистрантам прохождения практик в лекотеке центра социального обслуживания населения, где магистранты включались в осознанное и целенаправленное проектирование педагогических ситуаций, направленных на более эффективную социально-педагогическую реабилитацию дошкольников с ограниченными возможностями; по запросу руководства лекотеки был разработан и реализован проект – «День семьи в кругу друзей»);

- привлечение магистрантов к общественной деятельности совместно со студентами и магистрантами. Так в нашем случае они принимали участие в волонтерских акциях: «Игрушка для детского дома», участие в художественной самодеятельности.

Таким образом, воспитательная деятельность с магистрантами является составной частью педагогического профессионального обучения и ведет к тому, что из группы магистрантов формируется команда специалистов готовая работать совместно, способная работать творчески и на высоком профессиональном уровне.

Библиографический список

1. Аникеева Н. П., Киселева Е. В. Особенности экспертной деятельности в воспитании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №1. – С. 181–183.
2. Ковалева Т. М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
3. Лаврентьева О. А. Формирование социальной ответственности в процессе социального воспитания // Воспитание: формирование личности человека: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2012. – 254 с.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М., 2005. – 107 с.
5. Ромм Т. А. Социальное воспитание в постиндустриальную эпоху // Вестник ПСТГУ // – 2009. – № 14. – С. 17–26.
6. Эльконин Б. Д. Педагогика развития: проба как конструкт образовательной системы // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003. – С. 26–34.

Скрынникова Екатерина Михайловна

Магистрант кафедры педагогики и психологии ИИГСО Новосибирский государственный педагогический университет, katrine13@mail.ru, Новосибирск.

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, К ОРГАНИЗАЦИИ УЧАСТИЯ ДЕТЕЙ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ*

Аннотация. Процесс принятия решений влияет на ребенка и на его окружение, поэтому необходимо грамотно выстраивать этот процесс. Для этого важно, чтобы человек, организующий процесс принятия решений, обладал набором определенных компетентностей, помогающих ему грамотно выстроить этот процесс. В статье показаны результаты анализа Федеральных государственных образовательных стандарта высшего профессионального образования с целью выявления наиболее оптимального содержания подготовки бакалавра к организации участия детей в принятии решений.

Ключевые слова: участие детей в принятии решений, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, компетенция.

Skrypnikova Ekaterina Michailovna

Undergraduate student of the department of pedagogy and psychology IIGSO Novosibirsk state pedagogical university, katrine13@mail.ru, Novosibirsk.

DIAGNOSIS OF READINESS BACHELORS, STUDENTS IN THE DIRECTION OF PSYHO-PEDAGOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION, TO THE ORGANIZATION OF THE INVOLVEMENT OF CHILDREN IN DECISION-MAKING**

Abstract. Process of making decisions influences the child and his surrounding therefore it is necessary to build this process competently. It is important for person who organizes a process of making decisions to possess a set of the certain competences helping to build this process competently. In article shows the results of the analysis Federal state educational standards of higher education are compared for the purpose of detection of the most optimum content of the training of a bachelor for the organization of involvement of children in decision-making.

Keywords: involvement of children in decision-making, the Federal state educational standard of higher education, competence.

В современном мире приобретает масштабное развитие социальный процесс – участие детей в принятии решений, затрагивающих их интересы, – который «включает обмен информацией и диалог между детьми и взрослыми, основанный на взаимном уважении» [1, с. 9] и, по сути, является поиском новых эффективных форм управления все усложняющейся социальной реальностью (И. Е. Калабихина). Очевидно, что субъекты этого процесса не только дети, но и взрос-

лые, которые должны быть компетентны и способны организовать участие детей, помочь им узнать о своих правах, способах и формах их реализации. Взрослые, включенные в организацию участия детей в принятии решений, должны «четко уметь разграничить права и интересы детей от интересов родителей, других социальных групп, государства, учреждений и прочих» [2, с. 40] и отвечать следующим критериям:

– обладать необходимым объемом знаний

* Статья подготовлена при поддержке РФНФ, проект № 13-06-00078а

** Article is prepared with Russian Humanitarian Scientific Fund (RFH) support, the project № 13-06-00078a.

стадий развития ребенка и в области психосоциального благополучия детей;

- достаточно четко понимать вопросы, связанные с обеспечением права ребенка на жизнь, участие, защиту и развитие, включая вопросы обеспечения образования, интеграции в семью, физическое и культурное развитие;

- обладать знаниями в области права и вопросов безопасности ребенка;

- понимать вопросы культуры и религии;

- обладать знаниями в области социальных и экономических вопросов;

- обладать навыками по вовлечению детей в процесс выработки и принятия решений [Там же. С. 39].

Необходимые компетенции для организации процесса участия детей в принятии решений могут быть приобретены в ВУЗе. Для того, чтобы проследить, насколько современное педагогическое образование способно ответить на социальный запрос в компетентных педагогах-организаторах участия детей в принятии решений, сравним Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (ППО)* и ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (ПО)**.

Основная ориентация процесса обучения на подготовку к работе педагога с детьми, участвующими в принятии решений, отражена в пункте 4.1. образовательных стандартов психолого-педагогического и педаго-

гического образования, где отмечается, что область профессиональной деятельности будущих выпускников, обучавшихся по данным направлениям, включает социальную сферу. Бакалавры, обучающиеся по направлению ППО, в отличие от бакалавров, обучающихся по направлению ПО, должны выполнять на практике задачи (См. п. 4.4. ФГОС ВПО) реализации прав ребенка, что является основой процесса участия детей в принятии решений. Поэтому можно предположить, что их готовность к организации данного процесса в итоге будет выше.

Анализ содержания компетенций, представленных в стандартах, дал следующие результаты. Во ФГОС ВПО ППО, на наш взгляд, подготовку студентов к организации процесса участия отражают 10 компетенций во всех блоках подготовки: общекультурные (1 компетенция), общие профессиональные (5 компетенций) и профессиональные компетенции в области социально-педагогической деятельности (4 компетенции).

В учебном плане подготовки бакалавров психолого-педагогического образования по профилю «Психология и социальная педагогика» в ФГБОУ ВПО «НГПУ» на формирование выделенных компетенций направлены, прежде всего, дисциплины, относящиеся к вузовской компоненте: Социальное влияние, Психология толерантности, Гражданское патриотическое воспитание, Педагогика детского отдыха, Право в образовании, Психология общения, Социальное воспитание, Конфликтология, Сопровождение детей в замещающей семье, Теория и методика волонтерской деятельности, Теория и практика воспитательных систем, Теория и практика детского и молодежного движения, Технологии проектной деятельности и др.

Во ФГОС ВПО ПО подготовку студентов к организации процесса участия отражают три компетенции, две из которых относятся к общекультурным компетенциям и одна – к профессиональным. В учебных планах подготовки бакалавров педагогического образования на формирование выделенных компетенций направлены дисциплины, относящиеся к федеральной компоненте: История, Философия, Иностранный язык, Культура речи, Экономика образования, Психология, Педагогика, Безопасность жиз-

* Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm200-1.pdf (дата обращения: 15.10.2013).

** Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf (дата обращения: 15.10.2013).

недеятельности, Методика обучения и воспитания.

Полученная информация позволяет выдвинуть предположение о том, что оптимальным, отвечающим социальному запросу в компетентных педагогах, соответствующих вышеназванным критериям, является ФГОС ВПО ППО, который обладает большим содержанием ресурсом.

Для того, чтобы выявить актуальный уровень подготовленности студентов, обучающихся по представленным направлениям, к организации участия детей в принятии решений, было проведено исследование, в котором принимали участие бакалавры ППО 2 – 4 курсов (29 чел.) и бакалавры ПО 2 – 3 курсов (38 чел.) Новосибирского государственного педагогического университета (см. таблицу).

Отвечая на вопрос: «По вашему мнению, в решении каких вопросов, затрагивающих

их интересы, дети могут принимать участие?», – студенты данных направлений подготовки выделили следующие: увлечения, хобби, дополнительные занятия, внеурочная деятельность, свободное время, общение со сверстниками, права и обязанности в семье, будущая профессия, место учебы. Данный ряд ответов, выделенных студентами, ориентирован на сферу личностных потребностей и, как видим, выпадает чрезвычайно актуальная социальная сфера участия в жизни общества. Это может говорить о недостаточной сформированности представлений студентов о процессе участия детей в принятии решений.

Исследование также показывает: несмотря на то, что опыт практической деятельности по организации участия детей в принятии решений больше у студентов ППО, уверенность в своей теоретической и мотивационной готовности демонстрируют сту-

Таблица – Результаты анкетирования студентов

Вопрос	% опрошенных студентов, ответивших положительно (направление «психолого-педагогическое образование»)	% опрошенных студентов, ответивших положительно (направление «педагогическое образование»)
Могут ли дети принимать участие в решении вопросов, затрагивающих их интересы?	95	95
Имеете ли вы опыт, в оказании помощи детям в принятии решений?	85	70
Какими навыками для оказания помощи детям в принятии решений вы обладаете? а) организаторские б) сотруднические в) управленческие	а) 10 б) 80 в) 10	а) 15 б) 65 в) 20
Обладаете ли вы необходимым объемом знаний стадий развития ребенка и в области психосоциального благополучия детей?	40	30
Обладаете ли вы знаниями в области права и вопросов безопасности ребенка?	55	65
Обладаете ли вы знаниями в области социальных и экономических вопросов?	30	70
Готовы ли вы решать вопросы, связанные с обеспечением права ребенка на жизнь, участие, защиту и развитие, включая вопросы обеспечения образования, интеграции в семью, физическое и культурное развитие?	45	65

денты ПО. При этом налицо разрыв между теоретическими знаниями и практикой.

Анализ содержания компетенций, представленных в стандартах, показал, что ФГОС ВПО ППО обладает б'ольшим содержанием ресурсом для подготовки бакалавра к организации процесса участия детей, но результаты анкетирования показывают, что меньше половины опрошенных готовы организовывать данный процесс. По нашему предположению есть два фактора, влияющих на это. *Во-первых*, отсутствие сформированного представления о процессе участия детей в принятии решений в обществе в целом, и в профессиональном сообществе, в частности; и, *во-вторых*, недостаточный объем знаний различных вариантов, форм, моделей организации участия детей.

Очевидно также, что одних теоретических занятий для формирования представлений к готовности к процессу участия детей в принятии решений недостаточно. Их расширение возможно за счет опыта, который студенты могут приобретать в ходе прохождения профессиональной практики, а также

за счет опыта приобретаемого в волонтерской деятельности студентов [1; 5], что актуализирует внеаудиторную и воспитательную работу в ВУЗе [4].

Библиографический список

1. Богданова Е. В., Ромм Т. А. Социальное воспитание в трансформирующемся обществе: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2012. – 278 с.
2. Калабихина И. Е. Анализ положения детей в Российской Федерации. Как обеспечить развитие каждого ребенка. Участие детей в принятии решений, затрагивающих их интересы. – М.: МГУ, 2012. – 72 с.
3. Методика преподавания прав ребенка: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений // Под ред. проф. Д. М. Маллаева и проф. П. О. Омаровой. – Махачкала: ГОУ ВПО «ДГПУ», Алеф, 2008. – 218 с.
4. Киселёв Н. Н. Гуманитарные технологии в учебно-воспитательном процессе ИИГСО как средство снижения дезадаптации студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 190–196.
5. Ромм Т. А. Стратегия социального воспитания в современном обществе // Сибирский педагогический. – 2013. – № 2. – С. 60–67.

РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНОМ: ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК (НАПН) УКРАИНЫ

ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК (НАПН) УКРАИНЫ

Институт проблем воспитания (ИПВ) создан Академией педагогических наук Украины в январе 1997 года. С момента своего создания он акцентирует исследовательское внимание на социально-экономических преобразованиях и острых общественных проблемах. Поэтому главная задача ИПВ – систематически отслеживать тенденции реформирования образовательного процесса и обеспечивать оперативное реагирование на динамические и разновекторные вызовы, от нормативно-концептуальных к программно-методическим и консультационным.

Директор Института – Иван Дмитриевич Бех, доктор психологических наук, академик НАПН Украины, известный в Украине и за ее пределами ученый, автор более 500 научных трудов («Воспитание личности», «Психомаяки воспитания личности», «Психоактиваторы воспитательного процесса», «Личность в пространстве духовного развития» и др.) по проблемам методологии развития личности и современных воспитательных технологий.

Научно-исследовательскую работу в Институте осуществляют 12 докторов и 48 кандидатов наук. Общая тематика научно-исследовательской деятельности охватывает главные направления жизнедеятельности развивающейся личности. С учетом такой исследовательской ориентации создана и функционирует организационная структура, единицей которой выступает лаборатория. В зависимости от социальной значимости отдельных воспитательных проблем, институт определяет приоритетные направления научно-исследовательской деятельности подразделений. В число наиболее актуальных исследовательских направлений в институте входят:

научно-методическое обеспечение формирования базовых качеств старшего дошкольника в детском саду (*лаборатория до-*

школьного воспитания);

воспитание культуры достоинства детей и учащейся молодежи во внеурочной деятельности общеобразовательных учебных заведений (*лаборатория нравственно-этического воспитания*);

художественно-эстетические технологии во внеклассной воспитательной работе (*лаборатория эстетического воспитания*);

научно-методическое обеспечение профессионального самоопределения учащихся старших классов в условиях профильного обучения (*лаборатория трудового воспитания и профориентации*);

педагогическая подготовка семей различного типа к профессиональному самоопределению старшеклассников (*лаборатория семейного воспитания*);

технологии формирования культуры экологического поведения учащихся основной школы (*лаборатория экологического воспитания*);

формирование социальной инициативности подростков в детском объединении (*лаборатория детских объединений*);

формирование у воспитанников внешних учебных заведений базовых компетенций в процессе познавательно-практической деятельности (*лаборатория деятельности внешкольных учреждений*);

формирование ценностей семейной жизни у воспитанников учреждений интернатного типа (*лаборатория воспитательной работы в учреждениях интернатного типа*);

формирование превентивной среды общеобразовательного учебного заведения (*лаборатория превентивного воспитания*);

формирование социально значимых качеств подрастающей личности в групповой благотворительной деятельности (*лаборатория социальной педагогики*);

организационно-педагогические условия физического воспитания учащихся во вне-

классной работе общеобразовательных учреждений (*лаборатория физического развития*).

Все исследовательские направления ИПВ основываются на положениях личностно ориентированного подхода. В его методологических рамках созданы концепция «*правилосоответствующего*» воспитания, концепция воспитания поступком, концепция рефлексивно-произвольного генезиса высших духовных ценностей. На их идеях осуществляется методическое обеспечение современного учебно-воспитательного процесса в Украине.

Планирование научных исследований фундаментального и прикладного уровней осуществляется в соответствии с логикой развития теории воспитания, а также с учетом социального заказа Министерства образования и науки, Министерства молодежи и спорта, Министерства социальной политики Украины и других заинтересованных организаций и учреждений. За последние 5 лет в институте проблем воспитания завершено исследование 16 научных тем, 6 тем завершаются в 2013 г.

Весомым вкладом Института в усовершенствование теории и методики воспитания личности в дошкольный и школьный периоды ее развития стали:

разработка и утверждение на государственном уровне «Программы воспитания детей и учащейся молодежи» и «Основных ориентиров воспитания учащихся 1–11-х классов общеобразовательных учебных заведений Украины»;

создание концепции художественного образования и воспитания личности, основные положения которой представлены в Государственных стандартах образования «Искусство», новых учебных программах и учебниках по предметам «Искусство» и «Художественная культура», методических пособиях, хрестоматиях, рабочих тетрадях и электронных средствах;

разработка и осуществление базовой программы развития ребенка дошкольного возраста «Я в Мире» и ее методическое обеспечение, новой редакции образовательного стандарта «Базового компонента дошкольного образования Украины».

Существенным достижением института является использование потенциала общественных организаций при осуществлении

научных исследований. Это дает возможность расширить исследовательское поле, использовать дополнительные ресурсы, изучать передовой международный опыт работы с детьми и молодежью, наладить конструктивные межсекторные связи ИПВ. Например, активное участие сотрудников института, в частности лабораторий социальной педагогики и детских объединений, совместно с Украинским фондом «Благополучие детей» в реализации проекта Международной организации миграции по предупреждению торговли детьми путем повышения эффективности социальной работы и мобилизации сообществ.

Эффективной инновацией, реализованной в Институте в последнее время можно считать создание временных межлабораторных творческих исследовательских групп для разработки различных аспектов одной проблемы. Примером этого может служить деятельность временной группы, в состав которой вошли сотрудники четырех лабораторий (воспитательной работы в учреждениях интернатного типа, семейного, превентивного и трудового воспитания). Этой группой был подготовлен проект «Концепции семейного воспитания в Украине» и программно-методический комплекс «Семейные ценности» для 8–9-х классов.

Главные достижения Института за 2008–2012 гг. отображаются в 1974 научных и методических публикациях (2880 печ. л.). Среди них: 15 монографий, 170 пособий, 110 учебников, 69 учебных программ, словари и т.д. С 1999 г. институт проблем воспитания НАПН Украины ежегодно издает сборник научных трудов «Теоретико-методические проблемы воспитания детей и учащейся молодежи», утвержденный Президиумом ВАК Украины как специализированное издание, с 2010 г. – сборник материалов конференции «Современный воспитательный процесс: сущность и инновационный потенциал».

Институт проблем воспитания координирует также исследования проблем личности, которые осуществляются кафедрами, лабораториями и центрами высших педагогических учебных заведений в Украине. В современных условиях он является интегрирующим центром экспериментальных площадок общеукраинского уровня, разрабатывающих те или иные воспитательные

продукты и реализующих их в опытном научно ориентированном образовательном процессе. Тем самым наиболее эффективные инновационные технологии своевременно апробируются и существенно изменяют реальную воспитательную практику. Ежегодно в институте проводятся две всеукраинские научно-практические конференции, на которых обсуждаются результаты исследований, определяются направления перспективных научных поисков.

Сотрудники института осуществляют научную экспертизу материалов, которые утверждаются на уровне Верховной Рады, Министерства образования и науки, Министерства молодежи и спорта, Министерства социальной политики Украины и в то же время привлекаются к их разработке. Институт является участником международных проектов ЮНЕСКО, ПРООН, Глобального фонда, Евросоюза.

Одной из эффективных форм презентации результатов научных исследований института и реализации их в педагогической практике стал клуб «Личность», созданный вместе с Киевским городским Домом учителя. Институт проблем воспитания – постоянный участник выставки «Образование Украины», круглых столов для ученых-педагогов, специалистов-практиков. Институт обеспечивает систему образования Украины специалистами высшей квалификации. Этому способствует деятельность специализированного ученого совета по защите кандидатских (с 1996 г.) и докторских (с 2008 г.) диссертаций по трем направлениям: 13.00.07 – теория и методика воспитания, 13.00.05 – социальная педагогика, 13.00.08 – дошкольная педагогика (на сегодняшний день в Институте проблем воспитания обучается 8 докторантов и 73 аспиранта). За это время в Институте проблем воспитания защищено 16 докторских, 323 кандидатских диссертаций.

Приоритеты развития Института проблем воспитания на современном этапе определяются характеристиками нового типа цивилизации, а именно: инновационностью, постоянной изменчивостью, динамизмом. Меняются знания, технологии, информация, обстоятельства и стиль жизни и т.д., и это происходит значительно быстрее, чем смена поколений. Возникает задача выработать

у детей и молодежи способность, желание и умение развиваться, чтобы всегда быть компетентными, конкурентоспособными и мобильными.

Приоритетной проблемой Украины на современном этапе стало сохранение и укрепление здоровья граждан, формирования здорового образа жизни подрастающей личности. Проблема здоровья человека как ее основной ценности предстает в новом понимании как межсекторная, межотраслевая, поскольку охватывает физическое, нравственное, психическое и социальное здоровье личности. Соответственно, перед Институтом ставится задача разработки интегрированных тем, в рамках которых исследовались бы теоретико-методические основы формирования всех компонентов здоровья детей и учащейся молодежи.

Ряд государственных нормативных документов, принятых в последние годы в Украине, актуализируют проблему предупреждения различных жизненных проблем. В частности, это Закон Украины «Об Общегосударственной программе «Национальный план действий по реализации Конвенции ООН о правах ребенка» на период до 2016 года», Национальная стратегия профилактики социального сиротства в Украине и т.д. Именно поэтому актуальными являются исследования в русле государственного заказа по проблемам профилактики насилия в семье, торговли детьми как формы жестокого обращения с ними, проявлений различных девиаций, в том числе и моральных извращений у подрастающего поколения и других негативных явлений в детской и молодежной среде.

Исходя из убеждения, что только в семейной среде ребенок имеет возможность гармонично развиваться, одним из приоритетных направлений исследования должно стать изучение потенциала различных семейных форм устройства и воспитания детей, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах.

В русле исследований профилактического направления важным является выявление и поиск путей усиления личностного потенциала ребенка, его способности к самоопределению, самостоятельности и самомотивации. В этом контексте особое внимание следует уделить социальному развитию де-

тей из сельской местности.

Перспективной исследовательской линией может быть формирование у детей начиная с младшего школьного возраста умений ответственно и рационально относиться к материальным ценностям семьи, сообщества, государства и собственными ценностями.

Современным вызовом педагогической науке является необходимость осуществлять исследования сквозь призму гендерного равенства. Именно гендерный подход должен стать основой в воспитании будущих патриотов страны и граждан мира.

Актуализируется потребность проследить основные тенденции возрождения и становления детского движения Украины в современных условиях, описать спектр детских объединений (цели, идеологию, технологию деятельности, структуру, географию распространения, демографические характеристики и т.д.), выявить основные проблемы, с которыми сталкиваются детские объединения.

С целью сосредоточения усилий на дальнейшем совершенствовании научной и научно-организационной работы, подчинении ее решению актуальных задач развития национальной системы воспитания детей и учащейся молодежи представляется целесообразным следующее: совершенствование

методического инструментария реализации на практике «Программы воспитания детей и учащейся молодежи» и «Основных ориентиров воспитания учащихся 1–11-х классов общеобразовательных учебных заведений», усиление внимания к программно-методическому обеспечению воспитательного процесса в системе дошкольного и внешкольного образования.

Необходимо продолжить разработку и апробацию лично ориентированных технологий, активнее вести поиск резервов повышения эффективности процесса гуманистического развития подрастающего поколения.

Важно, чтобы все лаборатории Института были своеобразными центрами научно-методической помощи различным социальным институтам, которые занимаются детьми и учащейся молодежью, педагогической экспертизы воспитательных программ и проектов.

Важным аспектом деятельности Института и в дальнейшем будет оставаться международное научное сотрудничество. В связи с этим научный коллектив Института готов к расширению рамок научных связей, реализации межгосударственных проектов, проведению совместных научных исследований в сфере социального воспитания детей и молодежи.

Адрес Института: Институт проблем воспитания НАПН Украины, Украина, ул. М. Берлинского, 9, г. Киев, 04060.

Официальный сайт: www.ipv.org.ua

Приглашаем к сотрудничеству!

Ж. В. Петрочко,
д-р пед. наук,
заместитель директора
Института проблем воспитания НАПН Украины
по научно-экспериментальной работе

Безпалько Ольга Владимировна*Доктор педагогических наук, профессор, директор Института психологии и социальной педагогики Киевского университета имени Бориса Гринченка, o.bezpalko@kmpu.edu.ua, Киев***СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В УКРАИНЕ:
ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ**

Аннотация. В статье определены этапы развития социальной педагогики в Украине (эмпирический, теоретико-нормативный, научно-методологический) как отрасли педагогической науки, социально-педагогической практики, учебной дисциплины и специальности с конца XX в. до сегодняшних дней, представлены их характеристики и перечень докторских диссертаций, которые являются определенным вкладом в развитие теоретико-методологических основ социальной педагогики в Украине.

Ключевые слова: социальная педагогика, социальное воспитание, социально-педагогическая практика, социальный педагог.

Bezpalko Olga Vladimirovna*Doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of psychology and social pedagogics of the Kiev university named after Boris Grinchenk, o.bezpalko@kmpu.edu.ua, Kiev***SOCIAL PEDAGOGICS IN UKRAINE:
FORMATION AND DEVELOPMENT STAGES**

Abstract. In article stages of development of social pedagogics in Ukraine (empirical, theoretical and standard, scientific and methodological) are defined as branches of pedagogical science, social student teaching, a subject matter and specialty at the end of the XX century up to present days. Their characteristics and the list of doctoral dissertations which are a certain contribution to development of theoretical and methodological bases of social pedagogics in Ukraine are presented.

Keywords: social pedagogics, social education, social student teaching, social teacher.

В 1980-х гг. в научном педагогическом сообществе началось возрождение идей социальной педагогики, основателями которой были Й.-Г. Песталоцци, А. Дистервег, П. Наторп [См. 5]. Разным аспектам генезиса социальной педагогики в Украине посвящены труды известных украинских ученых Т. Ф. Алексеенко, И. Д. Зверевой, Г. М. Лактионовой, А. Й. Капской, Л. Г. Коваль, Л. И. Мишик, В. А. Полишук, С. Я. Харченко, которых можно считать основателями этой отрасли научного знания в отечественной педагогической науке. Однако доньше не осуществлено системной периодизации социальной педагогики на протяжении более двадцати лет ее развития. В исследуемых хронологических пределах социальная педагогика развивалась как *область педагогической науки, социально-педагогическая практика, учебная дисциплина, специальность* в высших учебных заведениях.

Опираясь на подход И. А. Липского [4],

в развитии социальной педагогики в Украине первый этап мы определяем как *эмпирический* (1960-е – 1991 гг.). В этот период в Украине, которая входила в состав СССР, со стороны государства были проведены активные мероприятия по организации социально-педагогической работы с детьми, молодежью и семьями в разных институтах социального воспитания.

Основными субъектами этой работы были государственные учреждения (школы, внешкольные, культурно-образовательные, спортивные заведения), а также семья и общественность. Именно в 1960-е гг. с целью организации содержательного досуга детей и молодежи стали работать комнаты школьников при жилищно-эксплуатационных конторах, в микрорайонах больших городов создавались подростковые клубы по месту жительства как «островки» социально-педагогической работы с детьми и семьями в пределах микрорайона. В этот период социально-педагогическая деятель-

ность в сущности была «распылена среди специалистов разных профессий (учителей, партийных работников, организаторов культурно-досуговой и спортивно-массовой деятельности, работников милиции)» [4, с. 6].

Новым этапом развития социально-педагогической работы считают создание в Москве в 1989 г. Государственным комитетом СССР по народному образованию и Академией педагогических наук Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «школа-микрорайон». В составе Всесоюзного эксперимента в Украине работала Донецкая территориальная группа (научный руководитель – В. Н. Сидоров), на базе школ №№ 57, 95 г. Макеевки и школы № 11 г. Донецка. Эти школы работали в режиме полного дня. За каждым из педагогов было закреплено несколько домов, которые находились недалеко один от другого и имели общий двор. В них проживали дети и молодежь разного возраста, которые учились в школах, профессионально-технических училищах, высших учебных заведениях. Школьные педагоги организовывали индивидуальную и групповую работу с детьми тех домов, которые были за ними закреплены: привлекали к участию в школьных кружках и секциях, организовывали работу клубов выходного дня для детей и взрослых, проводили дворовые праздники, акции. Педагоги также оказывали необходимую социально-педагогическую помощь семьям своих подопечных. Наряду со многими позитивными моментами этот опыт имел ряд недостатков. Работа школы как ведущего организатора социально-педагогической деятельности с детьми, семьями и взрослыми в микрорайоне привела к перегрузке учителей, они не в полной мере были готовы к предоставлению разных видов психолого-педагогической поддержки и помощи.

Однако значительные позитивные результаты социально-педагогической работы с детьми и взрослыми по месту жительства в рамках Всесоюзного эксперимента ВНИК «школа-микрорайон» под руководством В. Г. Бочаровой, подтвердили необходимость теоретического обобщения и научного обоснования существующей социально-педагогической практики, введения, в школах и других институтах по месту жительства должности социального педагога. Свидетельством этого стало введение социальной педагогики как учебной дисциплины в педа-

гогических институтах специальным решением коллегии Гособразования СССР [3].

Второй этап развития социальной педагогики в Украине, определенный нами как *теоретико-нормативный*, начинается 24 августа 1991 г. (Акт провозглашения независимости Украины) и длится до сентября 2006 г. (принятие постановления Президиума экспертного совета ВАК Украины от 14. 09. 2006). В сфере развития социальной педагогики как отрасли научного знания он характеризуется первыми докторскими диссертациями с шифром 13.00.05 – социальная педагогика, открытием аспирантур этой специальности; в сфере социально-педагогической практики – открытием новых институтов социального воспитания и инновациями, активным созданием общественных организаций, которые осуществляют социально-педагогическую деятельность; разработкой и принятием ряда нормативных документов относительно социально-педагогической работы с детьми и молодежью, этических стандартов деятельности социального педагога, определения его функциональных обязанностей в системе образования; началом подготовки социальных педагогов в высших учебных заведениях, разработкой ее содержательно-методического обеспечения и стандартизацией.

С 1992 г. в Украине создается новый институт социального воспитания – центр социальных служб для молодежи (ЦССМ), что было предопределено рядом факторов: приобретением Украиной независимости, социально-экономической перестройкой в стране, разрушением централизованной системы деятельности пионерской и комсомольской организаций, стремительным распространением негативных явлений в молодежной среде. Юридически создание центров социальных служб для молодежи было закреплено Законом Украины «О содействии социальному становлению и развитию молодежи в Украине». На этапе создания сети таких центров в 1992–1997 гг. была неотложная потребность в специалистах, которые могли осуществлять социально-педагогическую работу с детьми и молодежью. Потому в 1992 г. в Донецком университете впервые начинается переподготовка специалистов, которые работали в центрах социальных служб для молодежи.

Теоретическим обобщением опыта социально-педагогической работы с молодежью

в 1990-х гг. в Украине в целом и социальных службах для молодежи в частности, стали докторские диссертации известных украинских теоретиков и практиков социальной педагогики И. Д. Зверевой «Теория и практика социально-педагогической работы с детьми и молодежью в Украине» (1999), Г. М. Лактионовой «Теоретико-методические основы социально-педагогической работы с женской молодежью в условиях большого города» (1999).

В 1998–2001 гг. была разработана новая модель деятельности ЦССМ. Создание системы центров социальных служб для молодежи по этой модели проходило путем модернизации нормативно-правовой базы их деятельности, установления единых стандартов и нормативов, относительно практической социально-педагогической работы, ее ресурсного обеспечения: организационного, кадрового, финансового, материально-технического, научно-методического, нормативно-правового, информационно-аналитического. Этому способствовало принятие Закона Украины «О социальной работе с детьми и молодежью» от 21 июня 2001 года, приказа Государственного комитета Украины по делам семьи и молодежи «Об утверждении социальных стандартов и нормативов осуществления социальной работы с детьми, молодежью и разными категориями семей, центрами социальных служб для молодежи» от 4 сентября 2002 г., приказа Государственного центра социальных служб для молодежи «Об утверждении Примерных положений о специализированных службах центров ССМ» (4 сентября в 2002 г.). С целью организации социальной работы в сельской местности в соответствии со ст. 13 Закона Украины «О социальной работе с детьми и молодежью» в 2003 году стали создаваться центры социальных служб для молодежи в поселках и селах.

В соответствии с постановлениями Кабинета Министров Украины от 27 августа 2004 г. «О мероприятиях по совершенствованию социальной работы с семьями, детьми и молодежью» центры социальных служб для молодежи были переименованы в центры социальных служб для семьи, детей и молодежи. Основными направлениями социально-педагогической работы таких центров были определены: социальное сопровождение семей, которые очутились в сложных жизненных обстоятельствах; социальное

сопровождение приемных семей и детских домов семейного типа; профилактика ВИЧ/СПИДа и наркозависимого поведения среди подростков и молодежи; поддержка детей и молодежи с инвалидностью, адаптация и интеграция их в общество; социальный патронаж молодежи, которая отбывает или отбыла наказание в форме ограничения или лишения свободы на определенный срок; проведение профилактической работы по формированию у подростков и молодежи здорового образа жизни; социальная поддержка детей и семей, которые живут с ВИЧ; реализация программ социальной адаптации и подготовки к самостоятельной жизни детей-сирот и детей, лишенных родительской заботы из числа учеников старших классов и выпускников интернатов.

Реализация этих направлений сопровождалась развитием и появлением новых социально-педагогических практик, технологий, форм и методов просветительской, профилактической, реабилитационной работы с детьми, семьями и молодежью. В качестве научных консультантов ЦСССДМ привлекали ведущих научных работников, преподавателей высших учебных заведений. Результатом такого сотрудничества стали многочисленные учебно-методические пособия, методические рекомендации по разным направлениям социально-педагогической работы с детьми, семьями и молодежью, что обеспечило обобщение социально-педагогического опыта на необходимом теоретическом уровне и, соответственно, развитие социальной педагогики как области педагогической науки. ЦСССДМ и их специализированные службы стали также местом волонтерской деятельности и основной базой педагогической практики для будущих социальных педагогов.

Должность социального педагога в Украине была официально введена в 1993 г., что побуждало к подготовке специалистов в высших учебных заведениях. Этому предшествовало создание профильных кафедр. Первыми такими кафедрами стали кафедра социальной педагогики в Харьковской академии культуры (1991), кафедра педагогики высшей школы и социальной педагогики в Киевском национальном университете имени Т. Г. Шевченко (1992), кафедра социальной педагогики в Национальном педагогическом университете имени М. П. Драгоманова (1992), кафедра социальной педагогики и проблем управления в

Запорожском государственном университете (1992), кафедры социальной педагогики и социальной работы в Луганском педагогическом университете имени Тараса Шевченко (1998). Эти высшие учебные заведения одними из первых в Украине начали подготовку социальных педагогов. В 1997 г. деканом факультета социальной педагогики и психологии Запорожского государственного университета Л. И. Мищик была защищена первая докторская диссертация в Украине по социальной педагогике «Теоретико-методические основы профессиональной подготовки социального педагога в заведениях высшего образования».

Особенностью второго этапа развития социальной педагогики в Украине является издание первого учебного пособия «Социальная педагогика», подготовленного авторским коллективом в составе Л. Г. Коваль, И. Д. Зверевой, С. Г. Хлебик, выпуск первых словарей-справочников по социальной педагогике, сборника учебных программ для специальности «Социальная педагогика» в двух томах.

Постановлением Кабинета Министров Украины от 14. 06. 2000 г. к перечню должностей педагогических работников государственного классификатора профессий была включена должность «социальный педагог». Это событие, приобретенный опыт подготовки будущих социальных педагогов в высших учебных заведениях, наличие многочисленных публикаций по разным вопросам социальной педагогики стали базисом разработки государственных стандартов подготовки бакалавров специальности «Социальная педагогика» (разработанные рабочей группой под руководством профессора Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова А. Й. Капской).

Значительный вклад в развитие теории социальной педагогики, социально-педагогической практики и специальности «Социальная педагогика» на этом этапе принадлежит неправительственным организациям. 7 августа 1992 г. при активном участии В. Н. Сидорова, И. Д. Зверевой была зарегистрирована Украинская ассоциация социальных педагогов и специалистов социальной работы. В 1994 г. она стала полноправным членом Международной Федерации социальных работников (IFSW). Члены Ассоциации – научные работники, социальные педагоги школ, работники центров социальных служб, для семьи, детей и молодежи,

специалисты социальной сферы – проводили научно-практические конференции, семинары, летние волонтерские школы, подготовили ряд методических пособий по вопросам социально-педагогической работы с семьями, детьми и молодежью, интегративный курс для общеобразовательной школы «Культура жизненного самоопределения»; учебник «Социальная педагогика: теория и технологии» (2006). Ассоциация инициировала разработку Этического кодекса специалистов социальной сферы, который был утвержден в 2003 г. [3, с. 466].

С 1998 по 2003 г. неправительственная организация Христианский детский фонд (директор Украинского офиса Христианского детского фонда, доктор педагогических наук Г. М. Лактионова, координатор программ Украинского офиса Христианского детского фонда, доктор педагогических наук И. Д. Зверева) при содействии ЮНИСЕФ, Международной федерации социальных работников и Украинской ассоциации социальных педагогов и специалистов социальной работы реализовали многокомпонентный проект «Социальное образование в Украине». К участию в проекте были привлечены преподаватели и студенты 19 высших учебных заведений, в которых осуществлялась подготовка социальных педагогов и работников, центров социальных служб для молодежи, неправительственных организаций. За время реализации проекта было проведено около 30 семинаров и тренингов по разным вопросам социально-педагогической работы с привлечением зарубежных тренеров из США, Канады, Великобритании, Швейцарии, Венгрии, Нидерландов, Хорватии. Презентованные на этих тренингах формы и методы зарубежных практик работы с детьми и молодежью были адаптированы и внедрены в Украине в деятельности социальных педагогов общеобразовательных школ, специалистов социальных служб, дали толчок для отечественных социально-педагогических инноваций [2].

На втором этапе развития социальной педагогики принимается ряд нормативных документов о деятельности социального педагога в общеобразовательных учебных заведениях. Первым таким документом Министерства образования и науки Украины, в котором официально говорилось о должности социального педагога в учреждении-

ях образования, было Положение о психологической службе системы образования. Так, в п. 4.5 этого документа отмечалось, что «социальный педагог учебного заведения осуществляет посредничество между образовательными учреждениями, семьей, общественностью, организует их взаимодействие с целью создания условий для всестороннего развития детей и подростков; способствует участию воспитанников в научном, техническом, художественном творчестве, спортивной, общественно полезной деятельности, займется о профессиональном самоопределении и социальной адаптации ученической молодежи; привлекает к культурно-образовательной, профилактической, спортивно оздоровительной работе разные учреждения, общественные организации, творческие союзы, отдельных граждан; влияет на преодоление личностных, межличностных, внутренне семейных, конфликтов, предоставляет нужную консультативную психолого-педагогическую помощь детям и подросткам, группам социального риска». Впервые должностные обязанности социального педагога были определены в листе МО Украины.

На протяжении теоретико-нормативного этапа социальная педагогика интенсивно развивается и как область педагогической науки. В Национальном педагогическом университете имени М. П. Драгоманова, Киевском национальном университете имени Тараса Шевченко, Луганском национальном педагогическом университете имени Тараса Шевченко открываются аспирантуры по специальности «социальная педагогика». Создаются специализированные ученые советы с правом принятия к защите кандидатских (НПУ имени М.П. Драгоманова) и докторских диссертаций (Луганский национальный педагогический университет имени Тараса Шевченко) по социальной педагогике. В январе 2003 г. в Институте проблем воспитания Академии педагогических наук Украины открывается лаборатория социальной педагогики (руководитель кандидат педагогических наук Т. Ф. Алексеенко) [1]. В 2005 г. на базе Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко совместно с Академией педагогических наук Украины создан научно-исследовательский центр проблем социальной педагогики и социальной. В 2004 г. в этом же университете основано издание всеукраин-

ского журнала «Социальная педагогика: теория и практика». В 2000 – 2005 гг. в высших учебных заведениях Украины продолжается создание кафедр социальной педагогики, лицензирование и акредитация специальности «Социальная педагогика» образовательного уровня «бакалавр», «специалист», «магистр».

Третий этап в развитии социальной педагогики, определенный нами как *научно-методологический*, начинается в октябре 2006 года и длится доныне. Подтверждением того, что социальная педагогика является областью педагогической науки стало постановление Президиума экспертного совета ВАК Украины (2006), в которой был определен шифр научной специальности 13.00.05 – социальная педагогика, паспорт специальности с направлениями научных исследований. Это катализировало научные исследования в области социальной педагогики и соответственно защиту значительного количества кандидатских и докторских диссертаций. С 2007 до июля 2013 г. в Украине защищено 13 докторских и около 100 кандидатских диссертаций по шифру 13.00.05 – социальная педагогика.

Определенным вкладом в развитие теоретико-методологических основ социальной педагогики стали докторские диссертации А. А. Рыжановой «Развитие социальной педагогики в социокультурном контексте» (2005), Ю. Й. Полищука «Социально-педагогическая деятельность современных общественных молодежных объединений в Украине» (2006), Н. Н. Чернухи «Интеграция воспитательных социальных влияний общества в формировании гражданственности ученической молодежи» (2007), С. А. Омельченко «Теоретические и методические основы взаимодействия социальных институтов в формировании здорового образа жизни учеников общеобразовательных учебных заведений» (2008), И. Н. Трубавиной «Теоретико-методические основы социально-педагогической работы с семьей» (2009), Н. А. Сейко «Благотворительность в сфере образования Украины (XIX – начало XX века)» (2009), С. В. Коношенко «Теоретико-методические основы реабилитационной работы с социально дезадаптированными подростками в условиях индустриального региона» (2010), Ж. В. Петрович «Теория и практика социально-педагогического обе-

спечения прав детей, которые очутились в сложных жизненных обстоятельствах» (2011), Л. И. Романовской «Теоретико-методические основы социально-педагогической поддержки детских организаций» (2013), О. Л. Караман «Теория и практика социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными в пенитенциарных учреждениях» (2013).

На этом этапе начинают развиваться научные школы социальной педагогики. Сегодня уверенно можно говорить о научной школе доктора педагогических наук, профессора И. Д. Зверевой (Институт проблем воспитания НАПН Украины), доктора педагогических наук, профессора А. Й. Капской (Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова), доктора педагогических наук, профессора С. Я. Харченко (Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко).

В Украине работает 5 специализированных ученых советов с правом принятия к защите докторских диссертаций (Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Институт проблем воспитания НАПН Украины) и кандидатских диссертаций (Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Киевский университет имени Бориса Гринченко, Донбасский государственный педагогический университет).

Стоит отметить, что именно на этом этапе прошло разграничение социальной педагогики и социальной работы как отдельных отраслей научного знания и социальной практики, были определены их точки пересечения. Практически устоявшимся стало определение социальной педагогики как области педагогической науки, которая изучает особенности социального воспитания, воспитательные возможности социальной среды и условия социализации личности, рассматривает закономерности взаимодействия и взаимосвязи личности в микро и макросоциуме [3].

Развитие теории социальной педагогики и практической социально-педагогической деятельности побуждали к обновлению содержания подготовки будущих социальных педагогов. В 2009 году вносятся изменения в образовательную профессиональную программу подготовки социальных педагогов образовательно-квалификационного уровня «бакалавр». Подготовка будущих социальных педагогов осуществлялась в 6 коллед-

жах, 38 университетах 3-4 уровня аккредитации государственной и 3 негосударственной формы собственности. В каждом из них есть кафедры социальной педагогики.

На этом этапе продолжают совершенствоваться технологии социально-педагогической работы с отдельными категориями детей, молодежи, семей, в разных институтах социального воспитания. Значительную роль в этом играют и неправительственные организации. Так, например, организация «Партнерство «Каждому ребенку» разработала и внедрила в социальных службах территориальных сообществ технологию оценки потребностей ребенка и его семьи; Международный женский правозащитный центр «Ла Страда Украина» внедряет разные формы и методы работы по предупреждению насилия относительно детей и женщин; Украинский фонд «Благополучие детей» разработал для социальных педагогов, психологов общеобразовательных учебных заведений программу работы с учениками по вопросам противодействия торговле людьми «Личное достоинство. Безопасность жизни. Гражданская позиция» и ее методическое обеспечение. Перечень подобных примеров можно продолжить.

Таким образом, все вышеизложенное дает основания утверждать, что на протяжении последних двадцати лет социальная педагогика в Украине прошла интенсивный путь развития и утвердилась как самостоятельная область педагогической науки.

Библиографический список

1. *Алексеевко Т. Ф.* Соціальна педагогіка як наукова дисципліна: досвід і перспективи розвитку // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007. – № 3 – С. 4–9.
2. *Зверева И. Д.* Проект «Социальное образование в Украине»: перспективы развития социальной работы/ социальной педагогики // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 5. – С. 20–24.
3. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсам, 2013. – 536 с.*
4. *Линский И. А.* Социальная педагогика. Методологический анализ: учеб. пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
5. *Ромм Т. А.* Социокультурные особенности развития отечественной социальной педагогики // Философия образования. – 2005. – № 2 (13). – С. 127–133.

Литовченко Елена Витальевна

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории деятельности внешкольных учреждений Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины, elenalitovchenko@ukr.net, Киев, Украина

РОЛЬ ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАЦИЙ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье представлен краткий анализ роли внешкольных учебных учреждений в решении задач профилактики девиаций в подростковой среде. В частности приводятся три позиции: внешкольное учреждение как институт социального воспитания, социальное обучение во внешкольном учреждении, а также создание условий для привлечения склонных к рискованному поведению подростков к альтернативной активности, что имеет положительный социальный смысл. Кратко освещено нормативно-правовое урегулирование, исторический аспект проблемы.

Ключевые слова: внешкольные учебные учреждения, социальное воспитание, социально-педагогическая профилактика, девиации в подростковой среде.

Litovchenko Elena Vitalyevna

Candidate of pedagogical sciences, senior research associate of the laboratory of activity of out-of-school establishments of the Institute of problems of education of National academy of pedagogical sciences of Ukraine, elenalitovchenko@ukr.net, Kiev, Ukraine

ROLE OF OUT-OF-SCHOOL ESTABLISHMENTS IN THE SOLUTION OF PROBLEMS OF PREVENTION OF DEVIATIONS IN THE TEENAGE ENVIRONMENT

Abstract. The article provides a brief analysis of the role of out-of-school educational institutions in prevention of deviations among teenagers. In particular three positions are given: out-of-school establishment as institute of social education, social training in out-of-school establishment, and also creation of conditions for involvement of teenagers inclined to risky behavior to alternative activity that makes positive social sense. Standard and legal settlement, historical aspect of a problem is shortly shined.

Keywords: out-of-school educational institutions, social education, social and pedagogical prevention, deviations in the teenage environment.

На современном этапе на фоне социально-экономического и социокультурного развития Украины актуальными остаются такие проблемы, как курение, наркомания и другие зависимости, уровень преступности несовершеннолетних, ухудшение состояния здоровья детей и молодежи и многие другие. В этой связи необходимо говорить о предупреждении негативных социальных процессов, что связано с созданием в государстве благоприятных социально-экономических, социально-педагогических условий для нормального развития семьи, а также повышения культурного и образовательного уровня людей, личностного развития и социального

становления детей и молодежи, их успешной социализации, профессионального самоопределения. Важную роль в таком контексте играет система внешкольного образования.

В Украине действует широкая сеть внешкольных учебных учреждений. По данным Министерства образования и науки Украины по состоянию на 1 января 2013 г. в системе образования действовали 1554 государственных и коммунальных внешкольных учебных учреждений и 627 детско-юношеских спортивных школ; 81,6 тыс. кружков и творческих объединений художественно-эстетического, научно-технического, эколого-натуралистического, туристско-краевед-

ческого и других направлений. В последние годы сохраняется тенденция увеличения охвата детей внешкольным образованием, по данным Министерства образования и науки Украины, на 2013 год этот показатель составил почти 40% от общего количества детей школьного возраста.

Значительное внимание коллективы внешкольных учебных учреждений уделяют работе с детьми социально незащищенных категорий, в частности, среди учащихся по состоянию на 2011/2012 учебный год количество детей сирот и детей, лишенных родительской опеки, составила 21 381, детей из малообеспеченных семей – 44 448; внешкольным образованием охвачено 7,2 тыс. детей, нуждающихся в коррекции физического и (или) умственного развития (по данным МОН Украины). Таким образом, к учебно-воспитательной, организационно-массовой деятельности внешкольных учебных учреждений привлекаются дети и молодежь, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах, что предопределяет особенности реализации направлений социально-педагогической деятельности.

Социально-педагогическую профилактику следует рассматривать как приоритетное направление социально-педагогической деятельности внешкольных учреждений, важнейшую социальную функцию внешкольного образования как в историческом контексте, так и в современных условиях.

Важное теоретическое и практическое значение в контексте исследования имеют труды, в которых представлены социально-педагогические основы учебно-воспитательного процесса (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий); рассматриваются аспекты социализации личности, социального воспитания (И. Д. Бех, Е. М. Докукина, Т. А. Ромм, Е. Л. Кононко и др.), сущность девиантного поведения, особенности социально-педагогической профилактики, социально-педагогической поддержки детей, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах (Т. Ф. Алексеенко, О. В. Безпалько, И. Д. Зверева, А. И. Капская, Н. П. Лукашевич, А. В. Мудрик, Ж. В. Петрочко, Т. Е. Федорченко и др.); социально-педагогический потенциал образовательных институтов, в частности внешкольных учебных учреждений

(Е. В. Быковская, В. В. Вербицкий, В. П. Голованов, А. В. Золотарева, Б. В. Куприянов, Г. П. Пустовит, Т. И. Сущенко и др.); в частности, подчеркивается такая функция педагога внешкольного учреждения как социально-педагогическая [6] и др.

Девиантное поведение рассматривается как действия, не соответствующие официально установленным или сложившимся в данном обществе (социальной группе) моральным и правовым нормам и такие, которые приводят нарушителя (девианта) к изоляции, лечению, исправлению или наказанию [2, с. 122–123]. В сфере социальной педагогики не существует единой точки зрения на термин «девиантное поведение». Одни считают, что речь должна идти обо всех отклонениях от одобряемых обществом социальных норм, другие предлагают включать в это понятие только нарушения правовых норм, третьи – различные виды социальной патологии (алкоголизм, наркотизм, убийства). Среди основных видов девиантного поведения в современном обществе рассматривают: противоправное (антисоциальное, делинквентное), асоциальное (аморальное, агрессивное), аддиктивное (зависимое) и саморазрушительное (суицидальное, аутоагрессивное) поведение [1].

Стоит отметить, что особенности социального становления личности в подростковом (11–14/15 лет) и раннем юношеском возрасте (15–17/18 лет) при негативных, неблагоприятных для развития социальных обстоятельствах и / или субъективных факторах обуславливают педагогические и социальные отклонения от нормы.

Разновидностями отклонений в поведении детей и подростков является детский (подростковый) алкоголизм, токсикомания, наркомания, проституция, беспризорность, бродяжничество, правонарушения и др. В социально-педагогической литературе для обозначения этих групп детей используют также понятия «ребенок с девиантным поведением», «ребенок с асоциальным поведением»; «дети группы риска», «дети, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах».

Нормативно-правовые основы профилактики негативных явлений в детской и молодежной среде в украинском государстве составляют законы Украины: «О содействии социальному становлению и развитию мо-

лодежи в Украине», «О социальной работе с семьями, детьми и молодежью», «Об органах и службах по делам детей и специальных учреждениях для детей», «О профилактике правонарушений», а также акты Верховного Совета Украины, указы и распоряжения Президента Украины; постановления и распоряжения Кабинета Министров Украины, международные акты и рекомендации о положении детей и молодежи и др.

В последнее время приняты новые документы на реализацию государственной политики в этом направлении, в частности Концепция реализации государственной политики в сфере профилактики правонарушений на период до 2015 года и др. В Концепции подчеркивается значение внешкольных занятий для профилактики противоправного поведения детей и молодежи: «Распространение детской безнадзорности, в частности ослабление функций семьи, уменьшение количества внешкольных кружков и секций по месту жительства приводят к увеличению количества правонарушений, совершенных несовершеннолетними и при их участии, случаев вовлечения несовершеннолетних в преступную деятельность. Незанятость населения, в частности молодежи, влияет на рост уровня преступности...» (подчеркнуто мной – Е. Л.) (Концепция реализации государственной политики в сфере профилактики правонарушений на период до 2015 года). Одновременно «привлечение к внеклассной работе и внешкольному образованию детей из семей, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах» рассматривается в системе мероприятий Министерства образования и науки по профилактике правонарушений среди детей и учащейся молодежи на период до 2015 года.

Сущность *социальной профилактики* в теории и практике социальной педагогики и социальной работы рассматривается как комплекс экономических, политических, правовых, медицинских, психолого-педагогических мероприятий, направленных на предупреждение, ограничение, локализацию негативных явлений в социальной среде [1]. *Социально-педагогическая профилактика* (первичная профилактика) трактуется как система мероприятий социального воспитания, направленных на создание оптимальной ситуации развития детей и подростков и содействие проявлениям различных видов активности [4].

В контексте проблемы необходимо рассматривать основные стратегии и модели профилактической работы, сложившиеся на современном этапе. Итак, одним из первых подходов к профилактике негативных явлений в молодежной среде был *информационный подход*. Он базировался на постулате о том, что если человек знает о вреде для здоровья определенного стиля поведения, он начнет относиться к такому поведению отрицательно и будет воздерживаться от него. Как отмечает О. В. Безпалько, такой взгляд оказался упрощенным и редко оправдывался на практике, поскольку на определение поведения человека влияет много факторов, хотя информация действительно необходима как базис для принятия решений [1].

С развитием социально-педагогических подходов место прежней цели (абсолютный отказ от употребления психоактивных веществ) заняла другая – соблюдение здорового образа жизни. Это повлекло смещение акцентов в профилактической работе, в фокусе которой оказались не химические вещества и негативные последствия их употребления, а люди и анализ причин их рискованного поведения. Фиксация этого поворотного момента означала рождение нового *поведенческого подхода* в профилактических программах [1].

Необходимо отметить, что в психолого-педагогических источниках и современных программах профилактики внимание акцентируется на целесообразности *личностного подхода*, в частности к проблеме профилактики алкоголизма и наркомании несовершеннолетних, который предусматривает внимание как к объективным, так и к личностным факторам такого феномена, апеллирует к личности подростка (его эмоциям, убеждениям, ценностям) [3].

В контексте исследования специфики социально-педагогической профилактики как функции внешкольных учебных учреждений, необходимо акцентировать внимание на следующих позициях.

Первая позиция заключается в утверждении существенной роли внешкольного образования, в частности внешкольных учебных учреждений, как института *социального воспитания*, который в историческом аспекте и на современном этапе осуществляет функцию по профилактике отклонений в социальном становлении, поведении детей и мо-

лодежи путем привлечения к разнообразной творческой деятельности, культурному проведению досуга.

Начиная с практической социально-педагогической деятельности С. Т. Шацкого и его единомышленников в начале XX века, решения проблем детской беспризорности и безнадзорности в 20-е годы XX века, на внешкольные учреждения традиционно возлагались функции организации досуга детей и молодежи, их оздоровления (по месту жительства, на уровне города, области), координации воспитательной работы и, позже, пионерского движения. В 50–80-е годы XX века важной задачей этих учреждений в сотрудничестве с криминальной милицией по делам несовершеннолетних было привлечение детей «группы риска» к социально приемлемому проведению свободного времени, занятиям в кружках, секциях, клубах и т.п. [5].

На современном этапе в учебно-воспитательной и организационно-массовой работе внешкольных учебных учреждений осуществляется формирование системы ценностей личности, становления ее социальной позиции, социально-психологической компетентности, социально приемлемых моделей поведения, а также гражданских и патриотических качеств, что является важным условием предупреждения социальных девиаций в детской и молодежной среде.

Вторая позиция заключается в утверждении внешкольного учебного учреждения как института *социального обучения*. Сегодня популярными в молодежной среде являются кружки (творческие объединения) психологии, журналистики, политологии, клубы детской дипломатии, евроклубы, школы лидеров ученического самоуправления, детские общественные объединения и др., которые предоставляют возможность получить социально важные знания, самореализоваться в социально значимой деятельности, ощутить свою полезность обществу, способствовать решению социальных проблем, что важно для подростков, старшекласников (обеспокоенность старшекласников вопросами войны и мира, экологии, другими социальными проблемами психологи рассматривают как возрастную особенность). Неудовлетворение такой потребности может вызвать попадание подростков, юношей в молодежные организации, которые выдвигают

различные, порой асоциальные, экстремистские идеи и идеалы (или при социально приемлемых целях выбирают агрессивные средства их достижения).

С последним утверждением связана и *третья позиция*, которая предполагает создание условий для *привлечения склонных к рискованному поведению подростков к альтернативной активности, что имеет положительный социальный смысл*.

Примерами является привлечение неадаптированных, склонных к рискованному поведению подростков, в кружки и секции туристско-краеведческого, физкультурно-спортивного, военно-патриотического, других направлений внешкольного образования. В таком контексте можно рассматривать *клуб исторического ролевого моделирования «Переплутье»*, который работает в Детском оздоровительно-экологическом центре Оболонского района г. Киева (руководитель клуба – А. Н. Шелест). Целевой аудиторией клуба являются подростки и молодежь 14–21 года. Специфика содержания работы клуба (физические тренировки, комплекс работы с мечом, программа старинного танца, изготовление костюмов, защитного снаряжения и оружия, историческое моделирование и др.), организация его внутренней жизнедеятельности как коллектива, где каждый выполняет свою работу и отвечает за общее дело, способствует не только воспитанию физически закаленных и культурных людей, но и тому, что в клуб приходят подростки-«одиночки», те кто чувствует себя «лишним» в обычном обществе сверстников, не может найти себя в социуме, не склонен к разделению массовых и популярных интересов. В клубе подростки находят комфортную для себя среду, в которой они могут раскрыть свой творческий и социальный потенциал, чувствуют свою защищенность и самоценность как члена сообщества клуба*.

Таким образом, результаты анализа теоретических работ и материалов педагогической практики позволяют говорить о существенной роли внешкольного образования, в частности внешкольных учебных учреж-

* По материалам Всеукраинского конкурса среди работников внешкольных учебных учреждений «Источник творчества», номинация «Руководитель кружка» (2012-2013 гг.)

дений, как института социального воспитания, который в историческом аспекте и на современном этапе осуществляет функцию социально-педагогической профилактики социальных девиаций.

Несмотря на затронутые важные позиции, мы не рассмотрели в данной статье многие актуальные аспекты проблемы социально-педагогической профилактики девиаций в подростковой среде, которые могут стать предметом отдельных социально-педагогических исследований.

Библиографический список

1. *Безпалько О. В.* Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч.

закл. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

3. *Максимова Н. Ю.* Психологічний аспект профілактики алкоголізма та наркоманії підлітків: Методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 144 с.

4. *Овчарова Р. В.* Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – с.

5. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу: колективна монографія / [Вербицький В. В., Литовченко О. В., Ковбасенко Л. І. та ін.]; за ред. О.В. Литовченко. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 219 с.

6. *Пустовіт Г. П.* Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект: Монографія. Книга 1. – Миколаїв: Видавництво МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. – 379 с.

Рагозина Виктория Валентиновна*Кандидат педагогических наук, докторант лаборатории эстетического воспитания Института проблем воспитания НАПН Украины, vlavian@ukr.net, Киев, Украина***ДОШКОЛЬНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
СТРАН СНГ И УКРАИНЫ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

Аннотация. В статье раскрываются особенности дошкольного художественного образования Украины и стран СНГ. *Цель статьи* – выделить и охарактеризовать общие тенденции и отличительные особенности систем дошкольного художественного образования этих стран, которые связаны общим политическим и социально-экономическим прошлым. Выявлено, что общими чертами дошкольного художественного образования Украины и стран СНГ являются: направленность на образование духовной и культурной личности с высоким уровнем эстетического восприятия и способности к самовыражению разными видами искусства; понимание важности целей и содержания дошкольного художественного образования, которые отображаются в образовательных стандартах и реализуются через образовательные программы на базе традиционных для стран СНГ детских садов. Среди современных тенденций – разрастание сети детских учреждений нового типа, которые привлекают к искусству детей разных слоев населения, более гибки в организации, содержании и методах художественного образования, в особенности одаренных и детей раннего возраста. Их количество, название и типы заведений, а также опыт в Украине и других странах СНГ различен. В заключение делаются выводы рекомендательного характера о перспективных направлениях развития сферы дошкольного художественного образования, применимых в условиях становления стран Содружества.

Ключевые слова: дошкольное художественное образование, Украина, страны СНГ, сравнительный анализ.

Ragozina Victoria Valentinovna*Candidate of pedagogical sciences, doctoral candidate of the laboratory of esthetic education of the Institute of problems of education of NAPN of Ukraine, vlavian@ukr.net, Kiev, Ukraine***PRESCHOOL ART EDUCATION OF CIS COUNTRIES AND UKRAINE:
COMPARATIVE ANALYSIS**

Abstract. The article contains a comparative analysis that reveals the peculiarities of pre-school art education in Ukraine and CIS countries. Purpose of the article is to determine and characterize the general trends and features of pre-school art education in these countries with common political and socio-economic past. Discovered general features of pre-school art education in Ukraine and CIS countries are: focus on the education of spiritual and cultural identity with a high level of aesthetic perception and the ability to express themselves in different kinds of art, understanding the importance of the objectives and content of the pre-school art education, which are displayed in educational standards and are implemented in educational programs on the basement of traditional CIS kindergartens. Among the current trends – the development of networks of new type children's art institutions that involve kids of different segments of the population to art activity, they have more flexible organization structure, content and methods of art education, especially of gifted and young children. Their number, names, and types of institutions, as well as their experience in Ukraine and other CIS countries are different. Finally, conclusions are drawn about perspective directions of development of pre-school art education applicable to the conditions of CIS countries.

Keywords: pre-school art education, Ukraine, CIS countries, comparative analysis.

Становление дошкольного художественного образования в Украине невозможно без анализа собственных достижений и изучения накопленного в теории и практике

других стран, в частности СНГ, поскольку образовательный опыт каждой страны является весомым для Украины и мирового сообщества и позволяет интегрировать его

в образовательные системы разных стран при условии адаптации к их национальным образовательным и культурным традициям. Особенно актуальным и интересным исследование дошкольного художественного образования Украины видится через призму его сравнительного анализа с аналогичными звеньями образовательных систем стран СНГ, которые в течение нескольких десятилетий входили в состав СССР и имели единую систему образования. После приобретения независимости в 1990 г. каждая из стран избрала свой путь развития: прибалтийские государства направляют свои образовательные усилия к требованиям Евросоюза; Россия, Украина, Беларусь и др. образуют Содружество Независимых Государств и приобрели свой уникальный опыт в художественном образовании, в частности дошкольном, рассмотрение которого путем сравнительного анализа позволит выделить общие и особенные тенденции и наметить стратегии обновления этой образовательной отрасли в Украине и странах Содружества.

Аспект дошкольного художественного образования в Украине и других странах СНГ в 1990–2010-х гг. глубоко не разрабатывался. Отдельные исследования (М. Ширзадова, Н. Масликова, Е. Чемортан-Волошина и др.), а также данные Межгосударственного статистического комитета СНГ, требуют обобщения для представления общей картины состояния дошкольного художественного образования в целом. О его важности свидетельствует принятие базовых документов международного уровня, включая Конвенцию об охране и поощрении многообразия форм культурного самовыражения (2005), Рекомендации Первой и Второй всемирных конференций по художественному образованию (Лиссабон, 2006, Сеул, 2010) и особенно – «Дорожной карты художественного образования», Концепции развития образования в сфере культуры и искусства государств-участников СНГ (2009), Декларации ЮНЕСКО о культурном многообразии, принятой 31-й сессией Генеральной конференции ЮНЕСКО (Париж, 2001).

Возможность ознакомления с современным опытом художественного образования в странах СНГ мировое сообщество получило благодаря реализации в рамках программы ЮНЕСКО проекта «Художественное обра-

зование в странах СНГ: развитие творческого потенциала в XXI веке» (2011–2012 гг.), основной целью которого стало содействие развитию культурной и образовательной политики в отрасли художественного образования разных стран (Азербайджан, Армения, Беларусь, Казахстан, Кыргызстан, Республика Молдова, Российская Федерация, Таджикистан, Украина и Узбекистан). Результатом проекта стали создание и развитие двуязычной Обсерватории художественного образования стран СНГ (adu.by/observatory/) и Аналитического доклада о состоянии художественного образования в странах СНГ в период 1990–2010-х гг. [5]. Результаты исследования в Украине представлены в Аналитическом документе «Художественное образование в Украине: развитие творческого потенциала в XXI веке» (2012) [4]. Современное развитие дошкольного художественного образования освещены в нем автором статьи [4, с. 11–15].

В рамках этой статьи представлен сравнительный анализ состояния дошкольного художественного образования Украины и стран СНГ соответственно таким категориям: законодательная база, которая регулирует деятельность в этой сфере; типы заведений, в которых осуществляется процесс художественного образования; его цель и содержание; художественное образование и воспитание детей в период раннего возраста.

Государственная политика Украины, как и стран СНГ, в сфере художественного образования, ее дошкольного звена, регламентируется основными законами (в Украине: «Об образовании», «О культуре») и законами прямого действия (там же: «О дошкольном образовании») и другими документами (например, в Украине – Государственная целевая программа развития дошкольного образования на период до 2017 г.). Также правительствами принимаются документы, которые выделяют цели художественного образования и направления их реализации (например, в Армении – Концепция художественного образования (2004), Закон «О невещественном культурном наследии» (2009), Комплексная программа подготовки, переподготовки и переквалификации кадров в отрасли культуры (2010). Следовательно, развитие образования является приоритетным заданием, ключевым звеном кур-

са реформ стран СНГ по обновлению всего общества, обеспечения демократических преобразований и интеграции в мировое общество.

Дошкольное художественное образование является первым звеном системы образования в странах Содружества и реализуется на базе дошкольных учебных заведений. В Украине дошкольным образованием обеспечивается больше половины детей (56 %) и это количество увеличивается, что обусловливается усиленным вниманием государства к проблемам дошкольного образования (Указ Президента Украины «О мероприятиях по обеспечению приоритетного развития образования в Украине» (2010)). К 2008 г. около 55 % детей охвачено дошкольным образованием в России, а больше всего – в Беларуси (79 %). Именно в этих странах показатель охвата детей дошкольным образованием продолжает расти по сравнению с другими государствами, в которых низкие цифры объясняются ухудшением условий жизни населения, массовыми миграциями людей из стран в поисках работы, снижением рождаемости в период 1990-х гг., связанных со становлением государств. Так, в Молдове, Кыргызстане, Таджикистане в 1990-е гг. резко сократились дошкольные учреждения, а затем с 2000 г. намечилось их постепенное увеличение. При этом, сегодня как в Украине, так и странах СНГ с низким уровнем обеспечения детей дошкольного возраста образованием, наблюдается дефицит учебных заведений, а значит, потребность населения в художественном образовании полностью не удовлетворяется. Кроме недостаточного количества детских садов можно назвать и другие факторы: недостаточное осознание важности развития детей в дошкольный период средствами искусства среди жителей сельских регионов, отдаленных районов (как, например, 50 % населения в Узбекистане), а также недоступность образовательных услуг для малообеспеченных семей, недостаточное количество специалистов, устаревшее программно-методическое обеспечение.

Дошкольное образование Украины и стран Содружества принадлежит преимущественно к государственному сектору и осуществляется на базе разных типов дошкольных учебных заведений, среди которых

преобладают традиционные *детский сад (ясли), детские ясли-сад*. Работают детские учреждения художественно-эстетического направления (Россия, Украина), которые развиваются в Молдове, Узбекистане и др. Преобладающее количество детских заведений в странах СНГ является бюджетными и содержится государством (в Кыргызстане из 460 садов – 338) или же местными органами исполнительной власти. Примечательно, что увеличивается сеть частных заведений, появляются новые типы – *центры развития и творчества детей, клубы развития* (Россия, Украина и др.), однако их часть в сравнении с государственными остается невысокой (в Кыргызстане на 594 государственных приходится 279 альтернативных, в Армении на 637 областных и 8 подведомственных садов приходится всего 16 негосударственных). Они являются более гибкими в организации образования, реализуют авторские программы, индивидуальные и групповые занятия с разными категориями детей (одаренные дети, дети с особыми потребностями и др.), что способствует развитию творческих способностей детей. Однако нужно принять во внимание, что образовательные услуги в них являются платными, а потому доступны только определенной категории населения. Сеть таких заведений, в том числе и художественно-эстетического профиля, широко распространена в Украине, а также в России и только зарождается в других странах Содружества, что обусловлено разными условиями жизни населения стран, различиями в денежных доходах и уровне заработной платы [7].

Дошкольное образование детей, в частности ее художественная составляющая, осуществляется в странах на основе образовательных стандартов (как, например, в Украине – Базовый компонент дошкольного образования, в Кыргызстане – Государственный образовательный стандарт «Дошкольное образование и уход за детьми») и реализуется через программы «Ребенок третьего тысячелетия» (Узбекистан), «Паралеска» (Беларусь), дополнительные и парциальные программы в Украине. Целью художественного образования и эстетичного воспитания в дошкольном звене является эстетичное развитие и творческое самовыражение ребенка в разных видах художествен-

но-эстетической деятельности, а также формирование этнокультурной компетентности детей в рамках специально созданных программ: «Балбобек», «Карлигаш», «Кайнар» и др. (Казахстан). Основной формой художественного образования в Украине, как и в других странах Содружества, является *занятие*. Дошкольники познают искусство в процессе музыкальной, изобразительной, хореографической, театрализованной, литературной деятельности, художественного труда, а также в процессе *интегрированной художественной деятельности*.

Кроме инвариантного компонента содержания художественного образования, существует и вариативный, что дифференцирует содержание образования по видам искусства и реализуется в кружковой работе, которая распространена в России, Украине и Казахстане, с 2010 г. – Узбекистане и республике Каракалпакстан. В современной Белоруссии на базе дошкольных заведений функционирует более чем 3000 кружков художественно-эстетического направления. Интересный метод освоения приемов прикладного искусства существует в Таджикистане: знания и умения передаются мастером индивидуально ученику в период длительного практикования (метод *устод-шоғид*), что успешно совмещается с традиционной европейской системой освоения искусства на базе учебных заведений (школ искусств, студий).

Современное дошкольное художественное образование в странах СНГ нуждается в разработке инновационных технологий, которые формируют активное восприятие произведений искусства, общение с ними и позволяют ребенку приблизиться к искусству, понимать и любить его. Опыт разработки таких инноваций имеет Украина (участие в Международном проекте «Стратегии визуального мышления», проводимом Институтом «Открытое общество» (OSI, Фонд Дж. Сороса). В большинстве постсоветских стран такие формы работы, как воспитание детей средствами музейной педагогики, арт-терапии находится в состоянии разработки. Это же касается и раннего развития малышей, что начинает практиковаться в Молдове, Беларуси, Армении, которые перенимают опыт других стран и создают собственный (проект Азиатского банка развития «Развитие детей раннего возраста на

уровне общин», Кыргызстан). Плодотворными являются *новые формы* приобщения детей к искусству: плэнеры, фестивали детского творчества, мастер-классы, организуемые государственными (музеи) и больше – частными лицами или организациями. Результативным выявляется метод «соучастия» родителей в образовательном процессе, например, проект «Арт-текстиль» (Молдова). Как свидетельствуют результаты статистики участия дошкольников в долгосрочных художественных проектах в Украине и Молдове [6, с. 209], более половины детей потом стремятся продолжать заниматься искусством в кружках и студиях. Отдельные проекты направлены на знакомство детей с культурными традициями других стран: Фонд Форум Узбекистана реализует ежегодные фестивали традиционного искусства и культуры «Арслан Садоси», Международные фестивали современного искусства АРТВИК (Неделя искусств). Важным направлением является работа с одаренными дошкольниками, которая осуществляется в кружках детских садов, студиях, школах искусств Украины, России, Беларуси и в Армении. В рамках неформального художественного образования с детьми занимаются в воскресных школах при церквях и соборах.

Таким образом, дошкольное художественное образование Украины и стран СНГ имеет общие черты: демократизация и гуманизация всей системы образования, осознание значимости дошкольного художественного образования в становлении духовной и культурной личности, разработка образовательных стандартов в дошкольной сфере, которые реализуются через образовательные программы. Художественная составляющая объединяет музыкальную, изобразительную, театральную, хореографическую деятельность, словесное творчество, художественный труд. Основной формой работы являются видовые, комплексные (интегрированные) занятия на базе детских садов как основного типа дошкольных заведений.

Новые требования общества к воспитанию культурной, образованной и творческой личности способствовали появлению дошкольных учреждений нового типа, из которых частные заведения предоставляют качественное образование с акцентом на раннем развитии, выявлении одаренных

детей и их развитии, а благотворительные организации обеспечивают доступ к художественному образованию детям разных слоев населения. Их количество, название и типы заведений в разных странах отличаются.

Еще одной тенденцией современности стало раннее привлечение ребенка к разным видам художественной деятельности путем участия в разнообразных проектах, от разовых мастер-классов до систематических занятий развивающего или арттерапевтического характера. И если в Украине, России и Беларуси такая практика успешно развивается, то в большинстве других стран СНГ находится в стадии зарождения.

При развитии дошкольного художественного образования как такового, что имеет мощный потенциал в формообразовании духовной личности дошкольника, Украина и страны СНГ нуждаются в расширении сети заведений, в частности с углубленным изучением искусства, во внедрении инновационного зарубежного опыта, разработке технологий работы с детьми раннего возраста, художественно одаренными дошкольниками, а также в широком привлечении к художественному образованию родителей, распространении этнокультурных традиций, налаживании взаимодействия дошкольных учреждений с заведениями культуры (музеями, театрами, филармониями) на основе разработки общих проектов.

Библиографический список

1. Куррикулум (программа) воспитания детей 5-6 лет в детских садах Республики Молдова. – Кишинев: MOM, 2000. – 29 с.
2. Кусаинов А. К. Состояние и перспективы системы образования Республики Казахстан // Педагогика. – 2012. – № 1. – С.113–118.
3. Масликова Н. А. Раннее развитие в инновационных дошкольных образовательных учреждениях Кыргызстана // Социология образования. – 2007. – № 11. – С.26–32.
4. Масол Л. М., Базелюк О. В., Комаровська О. А., Рагозіна В. В. та ін. Мистецьтка освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу в ХХІ столітті: Аналітична доповідь українською, російською, англійською мовами: наук. видання. – К.: Аура Букс, 2012. – 240 с.
5. Стратегические ориентиры развития художественного образования в странах СНГ. ЮНЕСКО, 2013 г. – [Электронный ресурс]. – URL <http://www.cisstat.com/rus/shoprus.htm> (дата обращения: 04.09.2013).
6. Чемортан-Волошина Е. Організація дошкільної художньої освіти в Молдові і її значення в розвитку держави. // Вісник Львівської національної академії мистецтв. – Спецвипуск IV. – С. 209–211.
7. Щербакова Е. Уровень и качество жизни в странах СНГ существенно различаются. – [Электронный ресурс]. – URL <http://demoscope.ru/weekly/2010/0415/barom03.php> (дата обращения: 04.09.2013).
8. Ширзадова М. Г. Дошкольное образование в Азербайджане // Мир образования – образование в мире. Научно-методический журнал. – 2007. – № 2. – С.77– 88.

Рейпольская Ольга Дмитриевна

Кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией дошкольного воспитания Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины, odisid@mail.ru, Киев, Украина

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К СОБСТВЕННОМУ «Я» КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы формирования у детей дошкольного возраста ценностного отношения к собственному «Я» как личностному качеству. В статье уточнена сущность понятия «ценностное отношения» как базового качества личности дошкольника, раскрыты структурные компоненты изучаемого феномена: «Я» физическое, «Я» духовное и «Я» социальное.

Ключевые слова: ценностное отношение к собственному «Я»; адекватная самооценка.

Reypolskaya Olga Dmitrievna

Candidate of pedagogical sciences, head of the laboratory of preschool education of the Institute of problems of education of National academy of pedagogical sciences of Ukraine, odisid@mail.ru, Kiev, Ukraine

VALUE ATTITUDE TO OWN 'I' AS THE FACTOR OF THE PERSONALITY DEVELOPMENT OF THE CHILD OF PRESCHOOL AGE

Abstract. Article it is devoted to studying of a problem of formation at children of preschool age of the valuable relation to own "I" as to personal quality. In article the essence of the concept "valuable relations" as basic quality of the personality of the preschool child is specified, structural components of a studied phenomenon are opened: "I" – physical, "I" – spiritual and "I" – social.

Keywords: the valuable relation to own I; adequate self-assessment.

Реформирование системы образования, ее концептуальных, структурных и организационных основ в связи с общественно-экономическими преобразованиями, которые происходят в Украине, не мыслится без воспитания и развития личности, которая способна направить свою жизнедеятельность в русло гуманистического развития общества и саморазвития, на основе усвоения общечеловеческих ценностей. В свою очередь, это актуализирует поиск ценностных механизмов развития подрастающего поколения, формирования целенаправленного отношения к жизни как высшей ценности, умение определять жизненные перспективы, приобретать веры в собственные силы.

Кроме того, в нормативных документах, регламентирующих образовательную деятельность дошкольных учебных заведений Украины, а именно: Национальной доктрине развития образования в Украине в XXI в., Законах Украины «Об образова-

нии», «О дошкольном образовании», в Базовом компоненте дошкольного образования Украины, определены основные принципы образования в стране, которые предусматривают ориентацию на личность, формирование у нее сознательного, ценностного отношения к окружающей действительности и самому себе, обеспечение ориентации на личность как на представителя определенного пола.

Значимость изучения данной проблемы основывается на ориентации педагогического процесса на личность. В философских, психологических, педагогических исследованиях представлены различные аспекты проблемы: раскрыты общие основы формирования отношения личности к другим и к себе (Р. Декарт, Кант, А. Камю, Э. Мунье, И. Фихте и др.); исследованы вопросы становления самосознания личности (Б. Ананьев, Л. Божович, Л. Выготский, А. Леонтьев, С. Рубинштейн, В. Столин,

П. Чамата, Н. Чеснокова, А. Шорохова и др.); изучены структура и динамика отношения личности к себе (Р. Бернс, У. Джемс, Х. Каплан, И. Кон, С. Пантелеев, К. Роджерс, М. Розенберг, В. Столин, Г. Уайли и др.); раскрыты особенности самооценки и ее взаимосвязь с оценками окружения (Н. Анкудинова, М. Боришевский, И. Кон, Г. Липкина, Г. Прихожан, Е. Савонько, В. Сафин и др.); научно обоснован психологический базис формирования и развития личности (К. Абульханова-Славская, Б. Ананьев, В. Дивидов, А. Дусавицкий, Е. Кононко, Г. Костюк, Б. Ломов, А. Леонтьев, С. Максименко, С. Светличная, С. Рубинштейн, Г. Цукерман, Д. Эльконин и др.); разработаны новые парадигмы образования (Г. Балл, И. Бех, В. Давыдов, А. Дусавицкий, С. Максименко, С. Подмазин, В. Репкин, А. Савченко, Г. Цукерман, Д. Эльконин, И. Якименская и др.).

Таким образом, научные исследования, раскрывающие теоретико-психологическую проблему отношений личности (Б. Ананьев, И. Бех, А. Леонтьев, В. Мясичев, Ю. Приходько, В. Столин и др.) и соответствующие поиски в педагогике (А. Степанов, М. Фицула, И. Харламов и др.) характеризуют это образование как систему связей человека со значимыми для него сторонами действительности, реализуется в поведении, закрепляется в образе жизни, становится составной сознания и самосознания личности, характеристикой самооценности.

В психолого-педагогической литературе ценностное отношение к себе рассматривается как важная компонента самосознания, свидетельствует о зрелости личности. Оно имеет соответствующие компоненты, формы и показатели проявления (И. Бех, Е. Кононко, В. Мясичев, В. Сластенин, В. Столин, В. Сухомлинский, Л. Рувинский и др.). Анализ научных источников позволяет говорить о важности воспитания ценностного отношения к себе в развитии ребенка дошкольного возраста с помощью различных средств педагогического воздействия (И. Бех, Е. Кононко, М. Корепанова, И. Мезеря, В. Непомнящая, С. Тищенко и др.).

Опыт психолого-педагогических исследований последних десятилетий позволяет пересмотреть существующие представления о возрастных возможностях детей дошколь-

ного возраста (В. Давыдов, А. Дусавицкий, Л. Занков, С. Максименко, В. Репкин, Д. Эльконин) и сделать вывод о том, что их познавательные возможности практически неисчерпаемы. Это связано с тем, что в мотивационной структуре личности детей дошкольного возраста происходят кардинальные изменения, а процесс построения разнообразных межличностных связей в общении детей способствует развитию самосознания.

Проблема ценностного отношения человека к самому себе, своему «Я» привлекала и привлекает внимание многих ученых философов (И. Кант, Э. Роттердамский, Г. Скворода и др.), психологов (И. Бех, Е. Кононко, В. Мясичев, В. Столин и др.), педагогов (В. Сухомлинский, И. Харламов, С. Шилкунова и др.). Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что развитие личности, ее самосознания связан с изменениями отношения человека к окружающему миру и самому себе.

Понимание природы отношения к себе невозможно без обоснования методологических аспектов данного феномена, чем определена целесообразность проведения анализа литературы по вопросам развития философской мысли в контексте темы нашего исследования.

Отдельные вопросы воспитания отношения к себе рассматривались в рамках нравственного воспитания и самовоспитания (Г. Буре, В. Логинова, В. Нечаева, В. Ядэшко и др.). Между тем, следует отметить, что вопрос формирования задатков к самовоспитанию в дошкольном возрасте как важного основания процесса самовоспитания в подростковом возрасте, специально не рассматривался.

Представители «педагогике сотрудничества» Ш. Амонашвили, И. Волков, Е. Ильин и др. видели основу воспитательного процесса в сотрудничестве всех его участников и личностном подходе, при котором ребенок чувствует себя личностью, которую уважают, понимают, поддерживают и любят, что способствует становлению чувства собственного достоинства, самоуважения, самопринятия. Ш. Амонашвили среди основных принципов воспитания выделяет любовь к ребенку, внимание ко всем сферам его деятельности, предоставление права на

собственный выбор; сотрудничество и со-творчество, изучение жизни ребенка, движений и стремлений ее души через познание ребенка в себе, содействие развитию положительной самооценки, самоуважения т.д. [1, с. 166–167]. И. Бех, Е. Ильин и др. связывают воспитание и обучение с деятельностью детей, в процессе которой ребенок познает и находит себя [2, с. 39–45, 3 с. 52–57].

Итак, ретроспективный анализ педагогических взглядов на проблему отношения к себе позволяет сделать следующие выводы: вопросы воспитания ценностного отношения к себе наибольшее освещение получили в трудах представителей гуманистической парадигмы; формирование ценностного отношения к себе возможно лишь при условии направления ребенка к самопознанию; формами проявления ценностного отношения к себе учеными определяются собственное и человеческое достоинство, самоуважение, гордость, безусловное принятие ребенком самого себя, любовь к себе и другим людям, ответственность, нравственность; среди условий и путей воспитания ценностного отношения к себе выделяют организацию воспитательного пространства, деятельности и общения детей, направленные на познание ребенком самого себя, своих моральных, интеллектуальных и других характеристик и возможностей; гуманное отношение к ребенку как к значимой и достойной личности, уважение прав ребенка, создание эмоционально-окрашенного положительного микроклимата сотрудничества между всеми участниками воспитательного процесса.

Концепция нашего исследования заключалась в восприятии ценностного отношения к собственному «Я» как личностного интеграла, представлении процесса его формирования в раннем онтогенезе системного по содержанию и гуманного по направленности подхода. Исходными в разработке модели оптимизации процесса формирования у детей разного пола ценностного отношения к собственному «Я» служили следующие положения: 1) дошкольник квалифицируется как активный субъект жизнедеятельности, способный производить адекватный возрасту и интеллектуально сложный по содержанию Я-образ, проявлять самоуважение, вести себя уверенно в различных видах и условиях организации деятельности;

2) в ценностном отношении к собственному «Я» как личностному интегралу должны гармонично сочетаться положительное принятие ребенком своей половой принадлежности, доступная возраста мера ориентации в своем душевном мире и гуманное поведение; 3) ценностное отношение к собственному Я объективируется в Я-концепции как целостная установка, выступает регулятором поведения, мотивирует его адекватность осуществления собственных выборов, принятия самостоятельных решений, способность отвечать за их последствия перед другими; 4) ценностное самоотношение дошкольников разного пола своей модификацией сказывается на характере пологолевого поведения, результативности деятельности и взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

В основу разработки системы эффективного формирования у мальчиков и девочек дошкольного возраста ценностного отношения положена идея целостного подхода их жизнедеятельности в детском саду; обновлению содержания, форм и методов учебно-воспитательной деятельности, созданию развивающей среды будет способствовать использование авторской технологии воспитания в раннем онтогенезе социально одобренных, приемлемых, конструктивных форм ценностного отношения. Реализация концепции направлена на обогащение представлений детей дошкольного возраста разного пола о собственных добродетелях и пороках, воспитание у них самоуважения, способности доверять собственным возможностям, формирование умения быть самостоятельными, действовать конструктивно, отстаивать собственное достоинство в своих действиях и поступках, обосновывать свое мнение, ориентироваться на базовые моральные ценности. Важным направлением научной работы является создание соответствующего теоретико-методологического и программно-методического обеспечения обеспечения доступного дошкольникам баланса «Я» физического, «Я» духовного и «Я» социального, оптимизация модели взаимодействия в системах «взрослый – ребенок» и «ребенок – ребенок».

Организовывая опытно-экспериментальную работу, мы предположили, что показателями адекватной самооценки служит

умение исследуемых объективно оценивать свои достижения, проявлять независимость от оценки взрослого, способность полагаться на собственный опыт, выражать беспристрастные, правдивые суждения относительно процесса и результата деятельности. Получению разносторонней информации относительно проявлений ценностного отношения к собственному «Я» в дошкольном возрасте способствовало изучение базовых качеств личности на разных возрастных этапах, в отличных видах деятельности, вариативных условиях их организации с учетом половой принадлежности испытуемых и применения таких методов, как беседа, педагогическое наблюдение, моделирование экспериментальных ситуаций, анкетирование. Была создана авторская комплексная методика диагностики уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к собственному «Я», которая осуществлялась в трех направлениях: работа с детьми, родителями и педагогами. Уровень сформированности указанного качества у детей старшего дошкольного возраста определялась с помощью диагностических методов. Принимались во внимание когнитивный (система знаний детей о ценностном отношении к собственному «Я» как составляющей личности), эмоционально-ценностный (отношение к себе, эмоциональные реакции на оценочные суждения, отношение к успеху и поражению, качественно-количественные показатели конечного практического продукта), поведенческий (умение вести себя уверенно в непривычных ситуациях) компоненты.

Единицей измерения ценностного отношения к собственному «Я» мы рассматривали *уверенное поведение*. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволил выделить группы детей с разным уровнем сформированности уверенности в себе в зависимости от типа поведения: уверен, ситуативно уверен, самоуверенный, парадоксальный, неуверен. Результаты обработки экспериментальных данных позволили определить различия в уровнях сформированности уверенности в себе в зависимости от возраста и пола испытуемых. Выявлено, что возраст определяет диапазон возможностей, качественные характеристики, а индивидуальный жизненный опыт

– стабильность и интенсивность проявлений уверенного поведения. Так, в младшем дошкольном возрасте ценностное отношение к собственному «Я» наивное по своей форме, неосознаваемое, в большей степени зависит от оценок авторитетных взрослых. В старшем дошкольном возрасте указанное качество становится предметом внутреннего анализа, интеллектуализируется, приобретает произвольность. Вместе с тем у подавляющего большинства испытуемых старшего дошкольного возраста оно окрашивается тревожностью. Независимо от возраста и пола дети стремятся сохранить положительный Я-образ, добиваются признания своих достоинств авторитетными другими, проявляют различные способы самовыражения, мотивируют свой выбор желанием достичь успеха или избежать неуспеха. Пол сказывается на выборе исследуемыми степени сложности задач, способах притязания, признании. Девочки отличаются большей практичностью, ориентацией на социальное одобрение, четкостью в соблюдении требований взрослых. Для мальчиков в основном характерны самостоятельность, решительность, независимость и высокая по сравнению с девочками, тревожность.

Результаты второго и третьего направлений констатирующего этапа исследования, в которых было использовано анкетирование взрослых и наблюдение за характером их взаимодействия с детьми, дали возможность определить четыре основных типа ценностных ориентаций авторитетных других. Выяснено, что ценностные ориентации взрослых продуцируют уверенность и ситуативную уверенность проявления поведения детей или замедляют формирование у них уверенности в себе и даже способствует проявлениям застенчивости и неуверенности. Однако наличие детей с уверенными и ситуативными проявлениями поведения в различных типах ценностных ориентаций к ним взрослых дает возможность утверждать, что внешние условия однозначно определяют процесс воспитания ценностного отношения к собственному «Я». Вопреки ежедневной практике деструктивного поведения педагогов и родителей такие дети способны в определенной мере противостоять негативным воздействиям, привлекать собственные внутренние резервы. Возмож-

ность действовать независимо предполагает сформированность у исследуемых волевой сферы как залога уверенности в себе.

Анализ данных констатирующего этапа эксперимента позволил зафиксировать недостаточную осведомленность родителей и педагогов относительно содержания понятия «ценностное отношение к собственному Я» и методов его эффективного воспитания. Установлено существование дисгармонии между высказываниями взрослых недовольства и одобрений в адрес детей. Доминирование критических оценочных суждений над оптимистичными, эмоциональная неустойчивость, неопределенность критериев оценки конечных продуктов деятельности, привычка взрослых сравнивать между собой различных детей, чрезмерная опека тормозят процесс личностного становления детей указанного возраста, деформируют развитие ценностного отношения к собственному «Я» как фактора развития личности.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы. Выяснено состояние разработки проблемы в педагогической теории и практике. Констатировано отсутствие единого мнения относительно природы и механизмов формирования ценностного отношения к собственному «Я» как интегрированной характеристики личности; четкой дифференциации возрастной специфики, факторов формирования ценностного отношения к собственному «Я» детей дошкольного возраста, педагогических условий воспитания этого качества личности, половых характеристик ценностного отношения к собственному «Я». На основе теоретическо-

го анализа научных трудов по теме исследования и обобщения педагогического опыта определена сущность понятия «ценностное отношение к собственному Я» детей дошкольного возраста: качество личности, которое проявляется в способности ребенка осознавать собственную способность решать доступные для определенного возраста задачи; адекватно оценивать свои возможности; доверять собственному опыту, рассчитывать на него в осложненных ситуациях, быть убежденным в достижении успеха. Определены структурные компоненты ценностного отношения к собственному «Я»: когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий. В дальнейшем исследовании данной проблемы будет внедрена и экспериментально проверена методика формирования ценностного отношения к собственному «Я» у детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. *Амонашвили Ш. А.* Создал человека. – М.: Знание, 1982. – 95 с.
2. *Бех І.* Інваріанти особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2001. – № 2. – С. 3–7.
3. *Бех І.Д.* Виховання особистості. – У 2-х кн. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1. – 278с.; Кн. 2. – 342 с.
4. *Леонтьев Д. А.* Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
5. *Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. – СПб.: Изд. гр. Евразия, 1997. – 430 с.
6. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

Остапенко Александр Иванович

Научный сотрудник лаборатории физического развития Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины, lalechka08@ukr.net, Киев

ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРЕСА У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема активизации учебно-воспитательной работы в общеобразовательной школе посредством воспитания в старших подростков интереса к занятиям физической культурой с лично ориентированным подходом. Проведен анализ психологической, социологической и педагогической литературы, понятия «интерес к физической культуре», определены структурные компоненты и критерии развития этого личностного образования старших подростков в условиях общеобразовательной школы. Обоснованы педагогические условия формирования у старших подростков когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов интереса к занятиям физической культурой.

Ключевые слова: активизация, интерес к физической культуре, старшие подростки, учебно-воспитательный процесс, урок физической культуры.

Ostapenko Alexander Ivanovich

Research associate of the laboratory of physical development of the Institute of problems of education of National academy of pedagogichsky sciences of Ukraine, lalechka08@ukr.net, Kiev

INTEREST EDUCATION AT THE SENIOR TEENAGERS IN PHYSICAL TRAINING

Abstract. In article the problem of activization of teaching and educational work at comprehensive school by means of education in the senior teenagers of interest to occupations by physical culture with personal focused approach is considered. The analysis of psychological, sociological and pedagogical literature, the concept “interest to physical culture” is carried out, structural components and criteria of development of this personal education in the senior teenagers in the conditions of comprehensive school are defined. Pedagogical conditions of formation in the senior teenagers of cognitive, emotional and valuable and activity components of interest to occupations by physical culture are proved.

Keywords: activization, interest to physical a cult, the senior teenagers, teaching and educational process, a lesson of physical culture.

Изменения, происходящие сегодня в Украине, определили новые приоритеты в оздоровлении нации. Поэтому проблема воспитания у учащихся интереса к занятиям физической культурой приобретает все большую актуальность. Необходимость ее всестороннего исследования объясняется также постепенным снижением интереса учащихся к физической культуре. Требования у воспитанию у подрастающего поколения интереса к физической культуре нашли свое отражение в законах Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О физической культуре и спорте», Национальной доктрине развития физической культуры и спорта, Концепции физического воспитания в системе образования

Украины, Концепции общегосударственной целевой социальной программы развития физической культуры и спорта на 2012–2016 гг., Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования и других нормативных документах.

Однако практика учебно-воспитательной работы в общеобразовательных школах показывает, что на уроках физической культуры не уделяется должного внимания вопросу воспитания интереса к занятиям физической культурой: недостаточна ориентация учебных программ, учебных нормативов, всей системы физического воспитания на сознательное, активное отношение учащихся к занятиям физической культурой; учебно-воспитательный процесс по физи-

ческой культуре сводится к обучению учащихся физическим упражнениям, играм, существует пренебрежение воспитательным потенциалом учебно-физкультурной деятельности.

Результаты изучения особенностей развития интереса к занятиям физической культурой в общеобразовательных школах показывают, что актуальность исследуемой проблемы обусловлена также рядом противоречий между: а) общественной значимостью воспитания у старших подростков интереса к занятиям физической культурой и недостаточным теоретическим обоснованием педагогических средств его формирования; б) значительным потенциалом интереса к занятиям физической культурой как личностного образования, который определяет активность личности в учебно-физкультурной деятельности и отсутствием педагогически обоснованных средств его воспитания; в) значительным потенциалом учебно-физкультурной деятельности по воспитанию у старших подростков интереса к занятиям физической культурой и его недостаточным использованием в учебно-воспитательной работе общеобразовательных школ; г) сенситивностью старшего подросткового возраста по воспитанию интереса к занятиям физической культурой и отсутствием теоретически обоснованных педагогических средств его воспитания у старших подростков.

Изучение желаний учащихся 7–9 классов заниматься физической культурой в различных формах в начале эксперимента (таблица 1) показало динамику количества учащихся 7–9-х классах, которые не желают заниматься физическими упражнениями на уроках физической культуры и во внеурочное время.

Философский, социологический, психо-

логический и педагогический анализ категорий «интерес», «интерес к деятельности», «интерес к учебной деятельности», «интерес к физической культуре» [1; 2; 3; 5; 7; 9; 15; 17; 24] показал отсутствие консолидированного мнения по поводу понятия интереса, его структуры. Интерес рассматривается как выборочная направленность внимания человека [10, с. 39–40; 20, с. 461–462], характеристика его умственной и эмоциональной активности [19, с. 327–328]; активатор разнообразных чувств [25, с. 229–230]; особое сочетание эмоционально-волевых и интеллектуальных процессов, повышающих активность сознания и деятельности человека [8, с. 253–254]; эмоционально-познавательное отношение человека к миру [16, с. 46–47]; особое отношение личности к объекту, обусловленное ее осознанием жизненного значения и эмоциональной привлекательностью последнего [14, с. 191–192]. Интерес к определенному виду деятельности рассматривается также как динамический, многоплановый процесс, что и определяет разнообразие определений его сущности и характерных черт. Интерес рассматривается как познавательное отношение личности к определенному виду деятельности [12, с. 82–83], отношение к предмету [21, с. 39–40], психическая активность личности [4, с. 212–257], источник человеческих побуждений [23, с. 51–53]. Многочисленные исследования трактовок интереса свидетельствуют о том, что интерес имеет большое значение для личности и выступает как важный субъективный фактор, способствующий успешному развитию психических процессов (памяти, мышления, представления, эмоций, внимания и др.), а также и лучшему выполнению определенной деятельности в целом.

Таблица 1 – Результаты выявления желаний подростков заниматься физической культурой в разных организационных формах к началу эксперимента, в %

Отношение к формам физической культуры	Учащиеся 7-го класса	Учащиеся 8-го класса	Учащиеся 9-го класса
Желание посещать уроки по физической культуре	28,0	21,8	19,7
Желание заниматься физической культурой с друзьями	13,1	8,4	5,4
Желание заниматься в спортивных секциях	41,7	33,6	26,2
Желание заниматься физической культурой самостоятельно	6,4	9,7	11,3
Не привлекают указанные формы занятий физическими упражнениями	10,8	26,5	37,4

В педагогических исследованиях «интерес» рассматривается как активно-познавательная направленность личности на определенный предмет или явление действительности, связанное с позитивным эмоционально окрашенным отношением к познанию объекта или к овладению той или иной деятельностью. Значительную роль играет интерес в учебной деятельности, способствует успешному овладению учебными предметами. Если в учащихся есть интерес, знания усваиваются основательно, если его нет, с трудностями, формально, не находят применения в жизни, легко и быстро забываются [15, с. 189–190]. Интересы учащихся имеют разный смысл, объем, глубину, ширину, силу, длительность. Их разделяют на эпизодические, возникающие в процессе учебной деятельности и угасающие с ее завершением, а постоянные, которые характеризуют устойчивое отношение школьников к физической культуре. Эти интересы не зависят от ситуации, они побуждают учеников к активному поиску объектов, которые могли бы удовлетворить их интересы в процессе занятий физической культурой.

Проведенный анализ литературных источников позволил нам глубже понять сущность интереса к занятиям физической культурой, выделить основные формы его проявления в учащихся: влечение, желание, отношение, склонность, внимание, воля, стремление, переживание, радость, мотивация, мотив, направленность личности, заинтересованность, любознательность, познавательность, ценность, ценностные ориентации и цель. В результате теоретического анализа понятия «интерес» мы можем определить его как специфическую направленность личности на определенный предмет или процесс, в определенной степени осознанное побуждение к действию которое вызывает разноуровневую психофизическую активность индивида. Понятие «интерес к занятиям физической культурой» мы определяем, как сложное личностное образование, которое побуждает учащихся старшего подросткового возраста усваивать знания, умения и навыки по физической культуре, выполнять физические упражнения с целью достижения физического совершенства, улучшения осанки, укрепления здоровья посредством осознания значимости занятий физически-

ми упражнениями, удовлетворения потребностей в познавательной, двигательной и соревновательной активности, которые сопровождаются позитивными эмоциями.

Ключевым в исследовании теоретических основ сущности интереса к занятиям физической культурой является определение его структурных компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного. *Когнитивный компонент* интереса учащихся к занятиям физической культурой определяется как активно-познавательная направленность личности на усвоение знаний по физической культуре и связана с эмоционально-положительным отношением к занятиям физической культурой. Согласно показателям сформированности когнитивного компонента интереса старших подростков к занятиям физической культурой являются уровень знаний, составляющих систему взглядов на способы физического совершенствования, познавательная интерес и познавательную активность.

Эмоционально-ценностный компонент интереса к занятиям физической культурой определяется как способность личности к осознанию значимости систематических занятий физическими упражнениями, ради чего выполняется то или иное действие и возникает внутреннее побуждение личности к физкультурной деятельности, получению удовлетворения от учебно-физкультурной деятельности, доминирования мотивов физического совершенствования и сохранения здоровья. Показателями сформированности эмоционально-ценностного компонента интереса учащихся старшего подросткового возраста к занятиям физической культурой являются положительное отношение к занятиям физической культурой, получение удовлетворения от учебно-физкультурной деятельности, доминирование мотивов физического совершенствования.

Деятельностный компонент интереса к занятиям физической культурой определяется способностью личности к осуществлению стабильной активности в учебно-физкультурной деятельности, успешному применению знаний, умений и навыков по физической культуре в процессе физического совершенствования. Показателями сформированности деятельностного компонента

интереса старших подростков к занятиям физической культурой являются психомоторные способности, двигательные умения и навыки, физическая подготовленность, стабильная активность в учебно-физкультурной деятельности в процессе физического совершенствования.

Сформированность каждого компонента интереса к занятиям физической культурой, которые являются критериями определения уровней воспитанности у старших подростков интереса к занятиям физической культурой в общеобразовательной школе. С помощью структурных компонентов, критериев и показателей определены высокий, средний и низкий уровни воспитанности у старших подростков интереса к занятиям физической культурой в школе, в процессе внеклассной физкультурно-массовой работы и по месту жительства.

Педагогическими условиями воспитания у старших подростков интереса к занятиям физической культурой в общеобразовательной школе были: формирование у школьников системы знаний о влиянии физических упражнений на развитие организма, умений и навыков самостоятельно заниматься физическими упражнениями на основе осуществления межпредметных связей на уроках физической культуры и биологии человека; осуществление эмоционально-ценностного воздействия на учащихся, направленного на формирование у них интереса к занятиям физической культурой на основе широкого применения игрового и нетрадиционных методов физического воспитания; осуществление воздействия на сознание старших

подростков с целью формирования у них ценностей систематических занятий физической культурой, мотивов физического самосовершенствования через применение методов и приемов стимулирования и мотивирования.

Эффективность определенных автором педагогических условий и позитивное влияние методики воспитания у старших подростков интереса к занятиям физической культурой в общеобразовательной школе подтверждается результатами динамики изменений в уровнях сформированности у старших подростков интереса к занятиям физической культурой в экспериментальных и контрольных классах в начале и в конце экспериментальной работы (таблица 2).

Из таблицы видно, что в конце формирующего этапа эксперимента сформированность интереса к занятиям физической культурой в экспериментальных группах существенно повысились. В контрольных группах в конце формирующего этапа эксперимента результаты сформированности у учащихся 8–9 классов интереса к занятиям физической культурой незначительны. Позитивные изменения сформированности у старших подростков экспериментальных групп интереса к занятиям физической культурой достигнуто благодаря внедрению в учебно-воспитательный процесс педагогических условий, которые способствовали росту эффективности воспитания у старших подростков интереса к занятиям физической культурой в школе, домашних условиях и по месту жительства.

Таблица 2 – Уровни сформированности в старших подростков интереса к занятиям физической культурой в общеобразовательной школе, в %

Уровни	Классы	Контрольные группы		Динамика	Экспериментальные группы		Динамика
		Констатирующий этап	Формирующий этап		Констатирующий этап	Формирующий этап	
Высокий	8	13,7	16,7	+3,0	13,6	39,8	+26,2
	9	15,0	16,2	+1,2	15,1	42,5	+27,4
Средний	8	26,4	27,6	+1,2	25,1	46,7	+21,6
	9	27,0	28,4	+1,4	27,0	42,9	+15,9
Низкий	8	59,9	55,7	- 4,2	61,3	13,5	- 47,8
	9	58,0	55,4	- 2,6	57,9	14,6	- 43,3

Библиографический список

1. Айзикович А. С. Важная социологическая проблема // Вопросы философии. – М., 1965. – № 11. – С. 163–170.
2. Ананьев С. А. Интерес по учению современной психологии и педагогики. – К., 1965. – 500 с.
3. Бабушкин Г. Б. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности: монография. – Омск : ОГИФК, 1990. – 186 с.
4. Беляев М. Ф. Основные положения психологии интереса // Уч. записки Иркутского гос. пед. ин-та, 1940. – Вып. 5. – С. 212–257.
4. Бех І. Д. Виховання особистості – Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.
5. Божович Л. И. Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте // Тр. ин-та психологии. – М, 1955. – 260 с.
6. Выготский Л. С. Развитие интереса в переходном возрасте // Собр. соч. – М., 1984. – Т.4. – С. 6–40.
7. Гордон Л. А. Психология и педагогика интереса – К.: Рад. школа, 1940. – 254 с.
8. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. – М.: Просвещение, 1978. – 34
9. Дуркин П. К. Научно-методические основы формирования у школьников интереса к физической культуре: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. – М.: РГАФК, 1994. – 40 с.
10. Дусавицкий А. К. Формула интереса. – М.: Педагогика, 1989. – 179 с
11. Иванов В. Г. Развитие и воспитание познавательного интереса старших школьников. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1959. – 83 с.
12. Ильин Е. П. Удовлетворенность деятельностью как социально-психологический феномен // Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности. – Л.: ЛГПИ, 1969. – С. 4–13.
13. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
14. Маркова А. К. Формирование интереса к учению у школьников. – М.: Педагогика, 1986. – 190 с
15. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
16. Мясцев В. Н. Проблема личности и отношений человека // Матер. совещания по психологии. – М.: АПН РСФСР, 1957. – С. 71-7.
17. Пуни А. Ц. Очерки психологии спорта. – М.: ФиС, 1959.
18. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М.: Изд. АПН СССР, 1957. – 328 с.
19. Рудик П. А. Психология. Учебник для интов физической культуры. Издание 2-е испр. и доп. – М.: ФиС, 1964 – 462 с.
20. Теплов Б. М. Способности и одеренность // Уч. записки ин-та психологии. – М., 1941. – Т. 12. – С. 39–47.
21. Ушинский К.Д. Собр. сочинений в 10 томах. Матер. к 3-му тому : «Педагогическая антропология» / Сост. и подг. к печати В.Я. Струминский. – М.-Л: АПН РСФСР, 1950. – 665 с
22. Цветков А. А. О системе удовлетворения в сфере физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры, 1978. – № 10. – С. 51–53.
23. Щербаков Е. П. Исследование интереса к спорту у школьников (5-10 кл.) и экспериментальное обоснование возможности управления ими при спортивной ориентации: автореф. дис. ... канд. пед. Наук. – М., 1970. – 22 с
24. Щукина Г. И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения. – М.: Учпедгиз, 1962. – 230 с.

Еременко Эдуард Анатольевич

Аспирант лаборатории физического развития Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины, мастер спорта международного класса, заслуженный тренер Украины, world.horting@gmail.com, Киев

ВОСПИТАНИЕ НАСТОЙЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ХОРТИНГОМ

Аннотация. Статья посвящена исследованию педагогических условий воспитания настойчивости у младших школьников в процессе занятий хортинг. В статье представлен теоретический анализ проблемы воспитания настойчивости у учащихся младшего школьного возраста по методике вида спорта хортинг. Освещены различные модели построения занятий с детьми, а также концепции и подходы к классификации физических упражнений и оздоровительно-го детского хортинга, критерии диагностирования уровня развития настойчивости у младших школьников.

Ключевые слова: воспитание настойчивости; занятия хортигом; волевые качества личности; младшие школьники; педагогические условия.

Yeremenko Eduard Anatolievich

Ggraduate student of the laboratory of physical development of the Institute of problems of education of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, master of sports of the international class, deserved trainer of Ukraine, world.horting@gmail.com, Kiev

PERSISTENCE EDUCATION AT CHILDREN OF 6–7 YEARS IN THE COURSE OF HORTING

Abstract. The article is devoted to the research of pedagogical conditions of upbringing of junior pupils' persistence in the process of horting classes. In the article an theoretical analysis of problem of education of persistence at pupils of a younger school by the method of the sport horting is present. Highlight different models of construction activities with children, as well as the concepts and approaches to the classification of physical exercise and children's health horting, criteria of diagnosing of levels of upbringing of junior pupils' persistence are shined.

Keywords: persistence education, horting lessons; will of the individual; younger schoolboys; pedagogical conditions.

Вид спорта *хортинг* является как боевым искусством, так и комплексной системой воспитания детей в духе ведения здорового образа жизни и добродетельной жизненной позиции, в хортинге для успешной тренировочной деятельности очень важно наличие необходимого уровня настойчивости. Детский возраст 6–7 лет – это один из важнейших переходных этапов в жизни человека от атмосферы детства к сознательной жизнедеятельности. И именно в этот момент необходимо уделить внимание ребенку в вопросе волевого закаливания и воспитания настойчивости, которая может пройти с ребенком всю его дальнейшую жизнь [9]. Исследователи (Э. С. Вильчковский, Л. В. Волков,

Е. П. Ильин, К. П. Козлова, Т. Ю. Круцевич и др.) утверждают, что занятия физическими упражнениями не только расширяют диапазон функциональных возможностей, но и развивают способность преодолевать трудности и препятствия [3, с. 139]. В процессе занятий физической культурой и спортом у младших школьников формируется ряд важных способностей, в частности настойчивость, дисциплинированность, самостоятельность, выдержка и др. (Г. Л. Апанасенко, Л. И. Божович, Б. Шиян.). В разработке проблемы настойчивости и ее воспитания значительную роль сыграли работы И. Д. Беха, В. В. Ивашковского, Л. С. Выготского, А. И. Высоцкого, В. А. Иванникова,

Е. П. Ильина, К. Н. Корнилова, В. А. Крутецкого, А. Ц. Пуни, П. И. Розмылова, С. М. Ривеса, П. А. Рудика, В. И. Селиванова, Б. М. Смирнова, К. Д. Ушинского, А. А. Черниковой, Т. И. Шульги, I. W. Atkinson, G. H. Litwin, L. H. Farber, P. Ricoeur и др. Но в научно-методической литературе рекомендации специалистов по воспитанию настойчивости (М. И. Брихцин, П. А. Рудик, В. И. Селиванов, Т. И. Шульга) касаются спортивной деятельности, и, как правило, не учитывают возрастные аспекты и не содержат в себе целостной методики воспитания у детей 6-7 лет способностей настойчивости.

Анализ специальной литературы и диссертационных исследований позволяет констатировать, что до сих пор слабо изучены аспекты формирования настойчивости у учащихся на занятиях хортингом в спортивных кружках внеклассной работы. Имеющиеся в психолого-педагогической и методической литературе рекомендации специалистов (В. К. Вилюнас, Г. М. Гагаева, М. Г. Озолин, В. М. Платонов, А. Ц. Пуни, А. О. Романов, Р. З. Шайхтдинов, Е. П. Щербиков и др.) относительно воспитания настойчивости касаются в основном спортивной деятельности [8], и не охватывают возрастных аспектов детей начальной школы. Вследствие этого на занятиях первого и второго года обучения в детской спортивной школе при обучении движений на уроках физической культуры, функциональная нагрузка недостаточно согласуется с решением воспитательных задач. Согласно программе обучения хортингу для детско-юношеских спортивных школ набор детей в группы обучения начинается с 6 лет, т. е. возраст поступления ребенка в начальную общеобразовательную школу совпадает с возможностью зачисления в учебно-тренировочные группы ДЮСШ. Все это указывает на актуальность темы и свидетельствует о необходимости проведения специальных исследований в данном направлении.

Целью исследования является изучение, определение и научное обоснование педагогических условий, способствующих формированию настойчивости у младших школьников средствами хортинга.

В процессе экспериментальной работы используется комплекс методов исследования, который включает анализ и обобщение философской, психолого-педагогической ли-

тературы по проблеме исследования; изучение учебных программ вида спорта хортинг и нормативных документов по физическому воспитанию; педагогическое наблюдение; обобщение опыта работы тренеров-преподавателей по воспитанию у школьников 6-7 лет настойчивости в процессе занятий хортингом во внеурочное время; беседы, опросы, констатирующий и формирующий этапы эксперимента с использованием инструментальной методики и экспертной оценки настойчивости; методы математической статистики и сравнительного анализа; тестовые обследования уровней физической подготовленности учащихся экспериментальных и контрольных групп детского кружка хортинга киевской инженерной гимназии Дарницкого района г. Киева.

Настойчивость у детей 6-7 лет определяется как систематическое проявление силы воли по реализации долговременной мотивационной установки, стремление ученика достичь отдаленной по времени цели, несмотря на возникающие препятствия и трудности [1, с. 4]. Проявление настойчивости у детей 6-7 лет в значительной степени зависит от степени уверенности ученика в достижимости цели, мотивации достижения (стремление к успеху), уровня притязаний; наличия волевых установок тренера к ученику на преодоление трудностей.

Повысить уверенность в положительном результате и уровень настойчивости у детей 6-7 лет можно благодаря развитию наблюдательности (умению быстро и правильно замечать правильность выполнения упражнений, важные моменты соревновательной борьбы, быстро и правильно ориентироваться в сложной обстановке), сообразительности (умению быстро и правильно оценивать сложные ситуации, учитывать их последствия), инициативности в соревновании (умению эффективно и самостоятельно применять тактические замыслы против соперника и предвидеть результаты как своих, так и его действий) [1, с. 187].

У юных хортингистов 6-7 лет сила раздражителей, действующих на ЦНС в тренировочных и соревновательных условиях, очень велика. Это приводит к резкому повышению возбудимости коры головного мозга и изменению условно-рефлекторной деятельности, что является физиологической основой

появления сомнений, неуверенности в своих силах в виду возрастных особенностей детей 6–7 лет, скованности и излишней напряженности в движениях [5, с. 104]. Поэтому юные хортингисты могут допускать двигательные ошибки. Можно предложить эффективные средства для снижения эмоционального возбуждения:

- упражнения с легкими статическими усилиями;
- прерывистое дыхание;
- самонастройка на предстоящий поединок, создание уверенности в своих силах;
- самовнушение: сознательное побуждение себя к выполнению трудных действий в сложной обстановке;
- тренировка с применением технических средств: манекены, груши, тяжелые подвесные мешки, подушки, резиновые эспандеры, шумовые и световые эффекты;
- учебные поединки, умение вести поединок до финального сигнала рефери с предельным волевым напряжением без снижения эмоционального тонуса – важное качество юного хортингиста 6–7 лет.

На развитие настойчивости у детей 6–7 лет однозначно влияет физическая подготовленность и конституция тела, [2, с. 28]. Для анализа этого вопроса следует периоди-

чески измерять функциональное состояние организма и динамику его изменения, рассчитывать тренировочные функциональные возможности детского организма. Целевой уровень ЧСС находится в пределах оздоровительно-тренировочной и максимально-тренировочной границ ЧСС и зависит от физического состояния младшего школьника, раздела хортинга и направленности тренировки, направленности физических нагрузок, цели тренировки.

Повышение уровня настойчивости учеников за счет занятий физическими упражнениями положительно отразилось на физическом состоянии учащихся. Ученики экспериментальной группы имели достоверно более высокую физическую подготовленность, чем контрольной (табл. 1).

Анализируя результаты педагогического эксперимента следует отметить, что наибольшая разница наблюдается по выносливости ($p < 0,05$), гибкости ($p < 0,001$), силы ($p < 0,05 - 0,001$) и скоростно-силовым качествам ($p < 0,05 - 0,01$). Показатели скорости и ловкости имеют тенденцию к улучшению у учеников экспериментальной группы, хотя наблюдаются существенные различия ($p > 0,05$). Такое положение объясняется меньшим вниманием к развитию этих ка-

Таблица – Физическая подготовленность учеников экспериментальной и контрольной групп после педагогического эксперимента

Тестовые показатели	Пол	Группы учеников		Разница в подготовке, Р
		экспериментальная группа	контрольная группа	
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз	М	22,40 ± 0,87	15,50 ± 0,96	<0,001
	Д	11,16 ± 0,45	8,32 ± 0,54	<0,05
Подтягивание на перекладине, раз	М	5,6 ± 0,27	2,30 ± 0,24	<0,05
	Д	1,86 ± 0,08	0,48 ± 0,10	<0,001
Вис на согнутых руках, с	М	17,9 ± 0,66	11,10 ± 0,98	<0,05
	Д	8,86 ± 0,72	7,0 ± 0,89	>0,05
Поднимания в сед за 1 мин, раз	М	93,53 ± 0,64	26,10 ± 0,85	<0,001
	Д	30,26 ± 0,83	24,20 ± 0,78	<0,05
Прыжок в длину с места, см	М	157,53 ± 2,49	142,0 ± 2,70	<0,05
	Д	140,40 ± 2,58	128,0 ± 2,00	<0,001
Бег 30 м, с	М	5,48 ± 0,57	6,21 ± 0,68	>0,05
	Д	6,03 ± 0,59	6,18 ± 0,62	>0,05
Челночный бег 4х9 м, с	М	12,08 ± 0,08	12,10 ± 0,09	>0,05
	Д	12,46 ± 0,12	12,59 ± 0,10	>0,05

честв в процессе обучения.

В связи с этим можно определить основные общетеоретические основы формирования настойчивости у детей 6–7 лет в процессе занятий хортингом.

1. Конкретизация цели и перспектив деятельности. Неопределенность цели и ситуации снижает степень мобилизованности и усердия, приводит к уменьшению работоспособности [6, с. 302].

2. Разнообразие средств, форм и методов деятельности. Длительная и порой однообразная тренировочная работа, повторяющаяся изо дня в день, приводит к развитию хронических состояний монотонии и психического пресыщения, которые не только снижают эффективность работы, но и уменьшают настойчивость у детей. В связи с этим необходимо разнообразить средства, формы и методы деятельности. Через удовольствие, получаемое от выполнения определенного физического упражнения, формируется удовлетворенность ученика всем учебно-тренировочным процессом по хортингу, который поддерживает настойчивость. В этом случае и неудачи, неизбежные при достижении удаленной по времени цели, будут переживаться не так остро и, следовательно, окажут менее негативное влияние на формирование настойчивости.

3. Соблюдение принципа доступности. Настойчивость поддерживается достижением поэтапных целей. В связи с этим для развития волевой сферы ребенка 6–7 лет необходимо предъявлять преодолимые трудности. Уровень трудности всегда должен быть не слишком низким, но и не высоким, достаточным, чтобы обеспечить непрерывность получения подкрепляющих стимулов, т.е. достижение успеха. Оптимальные трудности задач заставят юного хортингиста прилагать определенные волевые усилия. Слишком легкая задача неэффективна для воспитания и поддержания настойчивости. Однако и чрезмерно трудное задание может вызвать чувство разочарования, утрату веры в свои силы.

4. Использование эффекта соперничества. Усиление мотива такими способами повысит настойчивость, создаст новый эмоциональный заряд у детей.

5. Осознание учеником своей ответственности. При недостаточном развитии чув-

ства ответственности настойчивость может не выражаться в полной мере. Однако, ее проявление возможно при эгоистических стремлениях (корыстолюбии, чрезмерном честолюбии), однако такое проявление настойчивости недолгое и малоэффективное. Если у ребенка есть ярко выраженное стремление преодолеть все трудности, он может компенсировать некоторые недостаточно выраженные в нем способности и достичь поставленной цели [7, с. 114].

Обобщение результатов исследования позволяет сделать следующие выводы.

Теоретический анализ научной литературы и практический опыт по проблеме воспитания настойчивости у младших школьников в процессе занятий хортингом доказывает, что данная проблема является актуальной и обеспечивает преодоление негативных тенденций среди детей 6–7 лет, связанных с повышенным функционально-эмоциональным состоянием и необходимостью воспитания настойчивости. Настойчивость является одной из основных волевых качеств, которая предполагает способность не останавливаться перед возникшими трудностями, а идти к конечной цели.

Определены основные общетеоретические основы воспитания настойчивости младших школьников, рассматривающиеся как целенаправленный процесс формирования у ребенка способности достигать поставленную цель, преодолевая при этом различные препятствия, которые появляются на пути к достижению желаемого результата. Хортинг при этом — эффективная составная часть учебно-воспитательного процесса, направленная на удовлетворение запросов, интересов младших школьников через воспитательное воздействие тренера [10].

Классификация физических упражнений, которые способствуют воспитанию настойчивости у детей 6–7 лет, имеет следующие признаки: 1) интенсивность (низкая, средняя, большая), 2) возрастная категория (младшие школьники), 3) пол (мальчики и девочки), 4) преобладающее проявление волевого качества (одно или несколько волевых качеств: настойчивость, целеустремленность, инициативность, дисциплинированность, самостоятельность, решительность, выдержка, организованность, деловитость, смелость, мужество и т.д., которые формируются в

процессе занятий хортингом). Физические упражнения разделены на группы: 1) упражнения, которые способствуют развитию физических качеств (быстрота, выносливость, гибкость, сила, ловкость, скоростно-силовые качества); 2) упражнения с элементами строевых упражнений; 3) упражнения с элементами общеразвивающих упражнений; 4) упражнения с элементами прикладных упражнений хортинга; 5) упражнения с элементами равновесия; 6) упражнения с элементами акробатики; 7) упражнения с элементами борьбы.

Разработана и экспериментально апробирована педагогическая модель воспитания настойчивости младших школьников средствами хортинга, которая включает следующие компоненты: цель, принципы, средства, методы, педагогические условия, формы и результат воспитания настойчивости у детей 6–7 лет в процессе занятий хортингом.

Обоснована и экспериментально проведена эффективность лично ориентированной технологии воспитания настойчивости у детей 6–7 лет в процессе занятий хортингом, которая состоит из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного. Она предполагает учет организации различных по характеру и содержанию видов учебной деятельности, методов, форм и средств воспитания настойчивости.

Таким образом, результаты исследования дают основания утверждать, что основным и необходимым условием развития настойчивости является систематическое выполнение в процессе тренировок физических упражнений, требующих волевых усилий. Обнаруженная особенность психологических действий юных хортингистов 6–7 лет является важным методическим подспорьем в процессе проведения учебно-тренировочных занятий. Она определяется спецификой физических упражнений, физической под-

готовленностью, характером технических действий и соревновательной борьбы в хортинге. Поэтому развивать надо не абстрактную волю ребенка, а конкретный компонент воли – настойчивость, то есть – конкретные ее проявления, причем специфичными для ее развития методами.

Библиографический список

1. *Бех І. Д.* Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання // Початкова школа. – 2003. – №3. – С. 1-6.

2. *Вильчковский Э. С.* Педагогические основы процесса формирования двигательной подготовленности детей 5-7 лет: автореф. дис. докт. пед. наук. – К., 1989. – 44с.

3. *Діхтяренко З. М.* Формування наполегливості молодших школярів засобами фізичної культури // Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка. – Житомир: Ред.-вид. відділ ЖДПУ імені Івана Франка, 2003. – Вип. 13. – 138–140 с.

4. *Ерёмко Э. А.* Тренировка в хортинге: учебно-методическое пособие. – К, 2009. – 238 с.

5. *Иванников В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – Изд-во: Питер, 2006. – 208 с.

6. *Ильин Е. П.* Психология воли – Изд-во: Питер, 2009. – 368 с.

7. *Круцевич Т. Ю.* Методи дослідження індивідуального здоров'я дітей та підлітків у процесі фізичного виховання. – К.: Олімпійська література, 1999. – 230 с.

8. Психологія: Підручник / За ред. Ю. Л. Трофімова. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2000. – 134 с.

9. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии // Философско– психологическая концепция С.Л.Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения. – М.: Наука, 1989. Электронная версия // Библиотека MyWord // www.myword.ru (дата обращения: 23.06.2013)

10. *Семигал О. М.* Хортинг в системі виховання фізичної активності дітей: навчально-методичний посібник для тренерів і спортсменів. – Полтава.: Знання, 2010. – 24–27 с.

Краснова Наталья Николаевна

Аспирант лаборатории эстетического воспитания Института проблем образования НАПН Украины, natalka.krasnova@gmail.com, Луганск, Украина

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ УКРАИНЫ

Аннотация. В статье анализируются особенности изобразительной деятельности в специализированных общеобразовательных школах художественного профиля Украины. Цель статьи – выяснить в какой мере художественная деятельность в специализированных общеобразовательных школах художественного профиля способствует продуктивному мироотображению. Отмечается, что каждый вид изобразительного искусства влияет на мироотображение учащихся, но только благодаря углубленному и комплексному изучению всех его видов (графики, живописи, декоративно-прикладного искусства и др.) отображение действительности проходит в наглядных образах, воспроизводящих объективно существующие свойства реального мира (объем, цвет, пространственность, материальную форму предмета и т.д.). Все это становится возможным в условиях учебно-воспитательной системы специализированных общеобразовательных школ художественного профиля, которые обеспечивают полное среднее образование и художественную (изобразительную) допрофессиональную подготовку учащихся в процессе изучения профильных предметов, факультативных курсов и курсов по выбору, имеющих мощный потенциал для формирования мироотображения. Особенности изобразительной деятельности учащихся в названных заведениях являются: углубленное и комплексное изучение различных видов изобразительного искусства, привлечение учащихся к участию в творческих проектах разного уровня, что позволяет знакомиться с различным видением мира художниками и обогащать свое мировосприятие, результатом чего является создание собственных художественных образов как отражения мира.

Ключевые слова: специализированные общеобразовательные школы художественного профиля, мироотображение школьников в процессе изобразительной деятельности.

Krasnova Natalia Nikolaevna

Postgraduate student of the laboratory of esthetic education of the Institute of problems of education of the academy of pedagogical sciences of Ukraine, natalka.krasnova@gmail.com, Lugansk, Ukraine

PECULIARITIES OF FIGURATIVE ACTIVITY AT COMPREHENSIVE SPECIALIZED ARTISTIC SCHOOLS OF UKRAINE

Abstract. Peculiarities of figurative activity at Ukrainian comprehensive and specialized artistic schools are reviewed in this article. The aim of the article is to find out how figurative activity at specialized and artistic schools promotes students' productive worldwide reflection. It is noted that each kind of art influences on students' worldwide reflection, but only thanks to deep and complex study of all its forms (graphic, art, painting, decorative and applied arts, etc) it takes place in reality representation of visual images that reproduce objectively existing properties of the real world (volume, colour, spatial, material and shape of an object, etc). All this becomes possible in the conditions of teaching and educational system of specialized comprehensive schools of an art profile which provide senior secondary education and art (graphic) preprofessional preparation of pupils in the course of studying of profile subjects, facultative courses and the elective courses having powerful potential for formation of a worldwide reflection features of graphic activity of pupils in the called institutions are: profound and complex studying of different types of the fine arts, involvement of pupils to participation in creative projects of different level that allows to get acquainted with various vision of the world by artists and to enrich the attitude, result of that is creation of own artistic images as world reflections.

Keywords: specialized comprehensive schools of an art profile, mirootobrazheniye of school students in the course of graphic activity.

Современное образование в Украине имеет мировоззренческую направленность, что позволяет формировать мироотображение личности. *Анализ научной и методической литературы* свидетельствует, что мироотображение, присутствует в каждом из уровней активного освоения мира: мироощущении (И. Карпенко, В. Нестеренко, О. Рудницкая), мировосприятии (Ю. Кулюткин, А. Леонтьев, О. Рудницкая, С. Тарасова), миропонимании (А. Кузьминский, В. Нестеренко) миротолковании (М. Мостепаненко), миродейнии (А. Белых, А. Дронова, А. Леонтьев, О. Рудницкая, К. Шуртаков), миропреобразовании (А. Кузьминский, М. Мостепаненко, О. Рудницкая). Однако, несмотря на существующие работы в русле проблемы мировоззрения и его компонентов, формирование мироотображения у учащихся 5–7 классов в процессе создания художественных образов, практически не исследованы.

Таким образом, *мироотображение* – это целостная система процессов рационального и эмоционального воспроизведения объектов внешнего мира, которая находит выражение во внешних результатах (продукты деятельности) и внутренних проявлениях (чувства, состояния, качества и др.). Отражая предметы (объекты) внешнего мира, личность направляется от его мироощущения, мировосприятия через мироосмысление, миротолкование к миродейнию, т.е. преобразовательной и созидательной деятельности. Такой механизм не противоречит сущности процесса создания образов и в художественной деятельности, в частности изобразительной, когда личность воспринимает образы мира, перерабатывает их и воспроизводит (создает), используя различные художественные средства, например, средства изобразительного искусства. *Цель статьи* – выяснить в какой мере художественная деятельность в специализированных общеобразовательных школах художественного профиля способствует продуктивному мироотображению.

Значимость изобразительной деятельности в формировании гармонично развитой личности отмечали искусствоведы, психологи, педагоги (Л. Выготский, Н. Ветлугина, Т. Казакова, Т. Комарова, С. Коновец, Е. Рожкова и др.). Исследователи отмечают, что изобразительная деятельность являет-

ся специфическим способом отображения действительности в визуальных образах на двух уровнях отображения: на уровне объективного воспроизведения и на символическом уровне (превращение абстрактных идей (понятий) в чувственные образы и поиск художественной формы для воплощения чувственного образа). Изобразительной деятельностью учащиеся занимаются в предметном курсе в общеобразовательной школе, однако в условиях специализированного общеобразовательного учебного заведения она имеет свою специфику. Рассмотрим ее особенности в таких типах учебных заведений.

За последние 10 лет в Украине расширилась сеть общеобразовательных учебных заведений за счет реструктуризации учебного процесса и определены направления индивидуализации и дифференциации обучения: по содержанию образования (общеобразовательное и профильное обучение), по способностям и творческими возможностями (углубленное изучение, индивидуальные программы), по интересами и наклонностями (факультативы, кружки, секции, научно-технические общества), по индивидуальным стилям обучения (разный темп обучения, выбор методов обучения). Важное место в осуществлении профилизации обучения отводится школам нового типа, среди которых – *специализированная школа*, общеобразовательное учебное заведение I–III ступеней с углубленным изучением отдельных предметов и курсов, что позволяет обеспечить целостную образовательную модель профильной школы которая охватывает все звенья учебного процесса и состоит из начальной профилизации (начальные классы), допрофильного обучения (5–9-е классы), профильного обучения (10–11-е классы) [1]. Такие школы предоставляют учащимся возможность специализироваться в отдельных областях знаний и овладевать их содержанием на более высоком уровне владения предметом [2, с. 70].

В Украине сегодня существуют специализированные общеобразовательные учебные заведения естественно-математического, технологического, филологического, общественно-гуманитарного, спортивного и художественно-эстетического профиля. Специфика нашего исследования требует сосредоточиться на специализированных об-

щеобразовательных школах художественно-эстетического направления (музыкального, изобразительного, актерского, вокального и хореографического профиля), предусматривающие выбор учениками такого образовательного маршрута, который позволил бы успешно овладеть средствами воздействия на предмет деятельности – художественные образы [3].

Художественная деятельность в специализированных школах художественного профиля имеет свои отличительные особенности: целостная система включает изучение всех основных видов пластических искусств: изобразительных (живопись, графика, скульптура), конструктивных (архитектура, дизайн), декоративно-прикладных; в соответствии с наклонностями и задатками, учащиеся специализируются в отдельных отраслях художественно-творческих знаний; овладевают их содержанием на более высоком уровне владения предметом. Внедрение в школьную практику всех видов изобразительного искусства позволяет расширить ассоциативные представления учащихся, выполнить комплексную функцию в развитии сенсорной, эмоциональной и интеллектуальной сфер личности, обогатить их субъективное мировосприятие, мироощущение и как следствие – мироотображение. Все это подростки учатся в процессе освоения профильных предметов (живопись, рисунок, композиция, лепка), факультативных курсов и курсов по выбору (декоративно-прикладное искусство, дизайн, история изобразительного искусства, цветоведение, художественная фотография, конструирование, бумагопластика, черчение), что позволяет отображать действительность в наглядных образах, воспроизводящих объективно существующие свойства реального мира (объем, цвет, пространственность, материальную форму предмета, световоздушную среду и т.д.). Разнообразие изучаемых видов и жанров изобразительного искусства, художественных произведений (на занятиях, в музеях), создают условия для предоставления подросткам большого количества высокохудожественных образцов для восприятия и отображения образов мира, взаимодействия в диалоге «человек – мир», «человек – природа», «человек – человек».

Специфика существования в специали-

зированных школах художественного профиля распределения всех видов визуальных искусств по отдельным учебным дисциплинам (рисунок, живопись, композиция, лепка, дизайн и т.д.) предполагает наличие *парциальных (специализированных)* программ по профильным предметам и курсам по выбору. В отличие от программ для общеобразовательных школ, которые предусматривают лишь ознакомление с различными видами изобразительного искусства, парциальные направленные на углубленное изучение определенного вида изобразительной деятельности.

Украинскими учеными и педагогами представлены парциальные программы профильных предметов, курсов по выбору и факультативов: «Живопись, 1 – 12 классы» (авторы – В. Ружицкий, В. Власова); «Композиция, 5 – 9 классы» (авторы – Т. Рубля, Л. Фесенко); «Композиция, 10 – 11 классы» (автор – А. Калиниченко); «Композиция, 5 – 12 классы» (автор – В. Туляев); «Декоративно-прикладное искусство, 1 – 12 классы» (авторы – Л. Бычкова, А. Кушниренко), которые представляют авторские подходы к преподаванию художественных дисциплин и рассчитаны на различную продолжительность изучения курсов. Такая вариативность позволяет педагогу выбрать программу в соответствии с собственными взглядами, предпочтениями и возможностями учащихся.

Важную роль в учебно-воспитательном процессе школы художественного профиля играет связь урочной (учебных курсов) и внеурочной деятельности, где освоенные компетентности реализуются в разнообразном художественном творчестве (выставки, конкурсы, фестивали), что предусматривает развитие умений школьников воспринимать, чувствовать, перерабатывать и воспроизводить информацию, оперировать образами, отображать, создавать новое, т.е. овладевать изобразительной деятельностью.

Поскольку изобразительная деятельность – это выражение отношения к миру, то большое внимание уделяется художественному продукту (рисунку) как результату и проявлению этого отношения. Рисунок как факт отображения мира способен передавать тонкие нюансы мировоззрения, миропонимания, мироощущения: от непосредственного отображения того, что видим и того,

что знаем о мире, к глубинному смысловому выражению себя, своего отношения к миру и того, каким его хотим видеть. Следовательно, рисунок является не только способом отображения общественно-исторического опыта и форм человеческих взаимоотношений, но и фактом самовыражения. Таким образом, участие в художественных проектах (художественных выставках, конкурсах и т.д), которое практикуется в специализированных учебных заведениях, имеет мощное влияние на формирование познавательного компонента миротображения (понимать мир (природу, людей, себя), овладевать содержанием событий и явлений окружающей действительности), и деятельностного (уметь презентовать себя и результаты собственного творчества в процессе изобразительной деятельности).

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что в специализированных общеобразовательных школах художественного профиля, общеобразовательных учебных заведениях I-III ступеней, осуществляется полное среднее образование и профильная художественная (изобразительная) допрофессиональная подготовка учащихся, художественная деятельность имеет свои особенности: углубленно изучаются различные виды изобразительного искусства. (Это реализуется расширенным составом учебных курсов – живопись, рисунок, композиция,

декоративно-прикладное искусство, лепка, дизайн и их содержательным наполнением и позволяет учащимся овладевать понятиями и художественными техниками, необходимыми для изобразительного творчества); участие школьников в творческих проектах различного уровня – региональные, всеукраинские, международные олимпиады, конкурсы, выставки позволяет знакомиться с различным видением мира художниками и обогащать свое мировосприятие, дает «пищу» для мироосмысления, результатом чего является создание собственных художественных образов как отражения мира природы, людей и себя.

Библиографический список

1. Положение об общеобразовательном учебном заведении [Электронный ресурс]: Постановление Каб. Министров Украины от 14 июня. 2000 г. № 964. – Режим доступа: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/964-2000-p>. – Название с экрана. – (дата обращения: 23.03.13).
2. Педагогический глоссарий / сост. В. Волканова. – М.: Шк. мир, 2011. – 128 с.
3. О Концепции становления сети средних учебных заведений для развития творческой одаренности: решение коллегии М-ва образования Украины от 26.06.96 г. № 9/5-4: докладная записка о концепции становления сети среди. закл. образования для развития творческой одаренности // Информ. сб. М-ва образования Украины. – 1996. – № 17/18. – С. 48–64.

Колышкина Алла Петровна*Преподаватель кафедры дошкольного и начального образования Сумского государственного педагогического университета имени А.С.Макаренко, kolyshkina_ap@mail.ru, Сумы***ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Аннотация. В статье обоснована методика исследования уровней сформированности экологически целесообразного поведения учеников начальной школы. Определенные уровни рассматривались как характеристика динамики формирования экологически целесообразного поведения через осознание необходимости своих действий и поступков (когда основным мотивом выступает сохранение объектов природы, уменьшение затрат природных ресурсов в повседневном потреблении, экологически безопасный образ жизни). Диагностика проводилась с помощью разных методов: интервью, анкетирование, беседы, решение проблемных ситуаций, педагогическое наблюдение.

Ключевые слова: экологически целесообразное поведение (ЭЦП); экологическое воспитание; ученики начальной школы; методы исследования; уровни ЭЦП; компоненты, критерии и показатели ЭЦП.

Kolyshkina Alla Petrovna*Teacher of the department of preschool and primary education of the Sumy state pedagogical university named after A.S. Makarenko, kolyshkina_ap@mail.ru, Sumy***RESEARCH OF LEVELS OF FORMATION OF ECOLOGICALLY EXPEDIENT BEHAVIOUR OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS**

Abstract. In article the technique of research of levels of formation of ecologically expedient behavior of pupils of elementary school is proved. Certain levels are considered as the characteristic of dynamics of formation of ecologically expedient behavior through awareness of need of the actions and acts (when as the main motive preservation of objects of the nature, reduction of expenses of natural resources in daily consumption, ecologically safe way of life acts). Diagnostics is carried out by means of different methods: interview, questioning, conversations, solution of problem situations, pedagogical supervision.

Keywords: ecologically expedient behavior (EEB); ecological education; pupils of elementary school; research methods; (EEB) levels; components, criteria and (EEB) indicators.

Необходимость формирования экологически целесообразного поведения школьников определена задачами Национальной доктрины развития образования в XXI веке, Концепцией экологического образования в Украине. Проблема актуализируется в связи с провозглашением ООН Десятилетия образования в интересах сбалансированного развития (2005–2014 г.), принятием соответствующей Стратегии Европейской экономической комиссии ООН (март 2005, г. Вильнюс).

Анализ разных аспектов экологического образования – сущности, содержания, целей, задач – нашел свое отражение в работах А. Н. Захлебного, И. Д. Зверевой, В. С.

Крисаченка, Г. П. Пустовит, И. Т. Суравегиной и др. Проблема сущности экологически целесообразного поведения и основных типов его проявления представлена в работах Е. В. Крюковой, Н. А. Пустовит, О. Л. Пруцаковой, Е. А. Колоньковой [3].

Сенситивным периодом в формировании экологически целесообразного поведения является младший школьный возраст, для которого характерны:

высокая активность, стремление к развитию [4, с. 62];

готовность воспринимать и подражать, невероятная любознательность и эмоциональность, доверие к родителям и учителям [5, с. 101-102];

формирование нравственных чувств под воздействием конкретных действий [2, с. 86].

В данной работе под «экологически целесообразным поведением учеников начальной школы» понимают действия и поступки при непосредственном и опосредованном взаимодействии с природой, связанные между собой целью сохранения природы, которые обусловлены прагматичным субъект-субъектным отношением к объектам природы. Основываясь на таком уточнении, мы определили соответствующие компоненты сформированности экологически целесообразного поведения учеников начальной школы (информационный, эмоционально-ценностный, поведенческий) и критерии знания о природе и поведении в природе, мотивы поведения, поведение и деятельность относительно природы.

Показателями критерия знаний о природе и поведении в природе выбраны знания моральных норм и правил поведения в природе; понимание причинно-следственных связей в природе; осознание цели экологической деятельности.

К показателям критерия мотивов поведения отнесены: отношение к объектам природы как к субъектам взаимодействия; переживания относительно объектов природы; интерес к объектам природы.

Показателями поведенческого критерия определены: соблюдение норм и правил поведения; наличие умений и навыков природоохранной деятельности; совместная деятельность с родителями по сохранению природы.

Уровни (высокий, средний, средний нестабильный, низкий) рассматривались как характеристика динамики формирования экологически целесообразного поведения.

Высокий уровень: учащиеся осознают связи в природе; знают цели экологического поведения, личную роль в сохранении природы; для поведения учащихся характерны мотивы сохранения природы; получают удовольствие от общения с объектами природы; относятся к объектам природы как к субъектам взаимодействия; с помощью взрослых охотно планируют деятельность по улучшению окружающей среды; активно проявляют положительные эмоции по отношению к природе; откликаются на эстетическую красоту природных объектов.

Средний уровень: учащиеся недостаточно осознают связи в природе; недостаточно знают цели экологического поведения, не всегда осознают личную роль в сохранении природы; мотивация действий носит, в основном, не экологический, а прагматический характер; получают удовольствие от общения с объектами природы; относятся к отдельным объектам природы как к субъектам взаимодействия, при помощи взрослых планируют деятельность по улучшению окружающей среды, учащиеся эмоционально чувствительны к красоте отдельных объектов природы.

Средний нестабильный уровень: учащиеся обладают некоторыми знаниями о нормах и правилах поведения в природе; нечетко осознают связи в природе; недостаточно знают цели экологического поведения, не всегда осознают личную роль в сохранении природы; мотивация экологической деятельности обусловлена требованием взрослых или подражанием сверстникам, учащиеся выборочно получают удовольствие от общения с объектами природы; относятся к отдельным объектам природы как к субъектам взаимодействия, фрагментарно участвуют со взрослыми в деятельности по улучшению окружающей среды; объекты природы изредка вызывают положительные эмоции, эстетическую красоту природных объектов замечают с помощью других.

Низкий уровень: учащиеся не осознают связи в природе; не знают цели экологического поведения, не осознают личную роль в сохранении природы; мотивация экологической деятельности обусловлена требованием взрослых или подражанием сверстникам; проявляют равнодушие и выборочную агрессию к объектам природы; не интересуются деятельностью по улучшению окружающей среды; объекты природы изредка вызывают у детей положительные эмоции, не замечают эстетическую красоту природы; отсутствует желание любоваться красотой природы, отсутствует интерес к объектам природы; не соблюдают правила и нормы поведения в природе.

Диагностика проводилась с помощью интервью (1–2 классы), анкетирования (3–4 классы), бесед, решения проблемных ситуаций, педагогического наблюдения.

Приведем некоторые результаты про-

веденного исследования по определению уровней сформированности экологически целесообразного поведения учеников начальной школы. Вопросы для интервью вводились блоками, каждый из которых давал возможность получить ответы по определенным позициям. Всего было разработано III блока вопросов, каждый из которых имеет цель получить диагностические данные по трем компонентам. *Вопросы I блока* направлены на выяснение понимания учащимися начальных классов понятий о природе, знаний природоохранной деятельности, осознание собственной роли в сохранении природы. *Вопросы II блока* направлены на выявление мотивов поведения в природе. *III блок* содержит вопросы, позволяющие определить поведение учеников в природе.

Анализ ответов на вопрос о роли природы в жизни человека дал возможность выделить следующие варианты: санитарно-оздоровительную роль природы (40,2 %) (дети указывают на необходимость ее для отдыха человека, на роль природы как источника кислорода). Эстетически-эмоциональную роль природы («природа необходима, чтобы было красиво», «без природы людям не было бы весело», «природа нужна человеку для заботы и любви») отмечают 19,3 % детей. Экономическую роль природы как источник материальных благ и источник пищи для человека выделяют 27,4 %. Неожиданным стало то, что 13,1 % учащихся не ответили на этот вопрос. Эти данные говорят о недостаточном понимании детьми роли природы в жизни человека.

Ответы относительно влияния человека на природу разделились преимущественно на две группы: 38,9 % учеников считают, что человек влияет на природу лишь положительно («садит цветы, деревья», «развешивает кормушки», «кормит птиц», «содержит домашних животных»); 39,3 % отмечают негативное влияние человека («срывают цветы», «ломают ветви деревьев», «оставляют мусор», «разрушают гнезда птиц»); 8,2 % отмечают как негативное так и положительное влияние человека на природу; 13,6 % не дали ответа на поставленный вопрос.

Приведенные данные демонстрируют, что ученики начальной школы недостаточно владеют знаниями как о сущности и компонентах природы, так и о значении ее в жизни

человека. Негативный факт усматриваем также в том, что значительное количество детей не смогли дать никакого ответа на поставленные вопросы.

Младшие школьники недостаточно осведомлены о том, как именно ребенок может сохранять природу, в большинстве случаев встречались следующие ответы: «я не знаю, что может сделать ребенок, ведь мы еще маленькие» (40,7 %); 39,3 % учеников не видят собственной причастности и возможности в охране природы, наиболее встречаемый ответ: «я сам(а) ничего не могу сделать». 36,3 % респондентов отметили, что готовы к действиям по сохранению природы, но с помощью старших (учителя, родителей); 14,2 % понимают, что самостоятельно готовы «накормить животного», «убрать мусор», «экономить воду и электроэнергию»; 10,2 % учеников готовы к определенным действиям, исключительно во время соответствующих мероприятий. Полученные данные дают возможность убедиться в том, что ученики почти не осознают природоохранных действий, причем как человечества в целом, так и личной причастности в сохранении природы.

Обобщение результатов интервью продемонстрировало, что к высокому уровню сформированности экологически целесообразного поведения относится 10,7 % учеников начальной школы, к среднему – 24,2 %, к среднему нестабильному – 42,5 % и к низкому – 22,6 % школьников.

Количественный анализ ответов на вопрос анкеты демонстрирует, что школьники знают о нормах и правилах поведения в природе (33,3 %), при этом прослеживается некоторое несоответствие: 33,3 % учеников указывают, что знают правила и нормы поведения в природе, и лишь 25,2 % считают необходимым соблюдать соответствующие требования в повседневной жизни. Итак, 74,8 % учеников начальных классов недостаточно осведомлены относительно правил и норм поведения в природе, так как они привыкли действовать в соответствии со стереотипами поведения, привитыми родителями.

Наиболее низкими оказались количественные показатели относительно источника информации о нормах и правилах поведения в природе 18,3 % учеников отметили в

этом роль родителей и 19,9 % учителей.

Что касается мотивов взаимодействия с природой, то на первые позиции выходят мотивы самоутверждения и прагматические, а не мотивация бережного отношения к окружающей среде, ученики начальных классов недостаточно осознают функции природы, ее самоценность.

Благодаря анкетированию выявлены разнообразные мотивы взаимодействия с природой. Почти половина учеников выбрали мотив самоутверждения (47,1 %): «делаю для того, чтобы меня похвалили», «хочу завоевать авторитет учителя»; прагматический (45,3 %): «люблю поехать на природе, разжечь костер»; мотив внешней регуляции (42,8 %): «еду с родителями на природу, потому что они так хотят»; валеологический (40,7 %): «природа нужна, чтобы отдохнуть, оздоравливаться» экономический (30,8 %): «чтобы пользоваться природными ресурсами: водой, углем, газом, дровами», «природа – источник пищи». Это указывает на отсутствие системного характера взаимодействия учащихся с объектами природы и подтверждает то, что объекты природы являются личностными ценностями школьников. К мотивам, которые побуждают учащихся к природоохранной деятельности, относятся экологические (17,9 %): «нравится наблюдать за птицами, растениями, насекомыми», «чувствую ответственность за природу, потому что человек часть природы»; моральные (20,9 %): «хочу быть полезным природе». Такой характер мотивов свидетельствует об осознании учащимися себя, своего отношения к окружающей среде, понимание важности соблюдения норм и правил поведения в природе.

Экологически целесообразные действия и поступки учеников начальной школы в природе сводятся к следующим: уход за растениями, посадка деревьев, подкормка птиц, уход за домашними животными, ограждением муравейников от диких животных. Итак, перечень действий школьников в природе ограничен, отсутствуют практические экологически целесообразные действия относительно сохранения электроэнергии и воды, низкие показатели относительно помощи диким животным в природе.

По результатам анкетирования, практическую экологическую деятельность

школьники реализуют преимущественно во время работы в саду, на даче (54,3 %), принимают участие в школьных субботниках (50,6 %), экологических праздниках в школе (50,1 %). Полученные данные говорят о том, что экологически целесообразные действия и поступки ученики начальной школы осуществляют по инициативе взрослых, преимущественно, в специально созданных условиях.

Сравнительный анализ данных анкетирования по критериям сформированности экологически целесообразного поведения дает возможность утверждать, что у младших школьников на этапе констатирующего эксперимента преобладает информационный компонент (сформированные знания о природе, знания о нормах и правилах поведения в природе), о чем свидетельствует преобладание высокого и среднего уровня сформированности знаний о поведении в природе. Заметим, что ученики продемонстрировали низкий уровень сформированности эмоционально-ценностного компонента, чувствительная сфера взаимосвязи с природой почти не развита (преобладание среднего нестабильного и низкого уровней сформированности экологических мотивов) и незначительное привлечение к практической экологической деятельности (преобладание среднего нестабильного и низкого уровней).

На следующем этапе эксперимента применялись беседы. Беседа дает возможность глубже познать психологические особенности ребенка, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков путем анализа данных, полученных в ответах на поставленные и предварительно продуманные вопросы [1].

Проведение беседы на тему «Роль природы в моей жизни» показало, что большинство детей (44,1 %) отмечают, что природа нужна для отдыха, для удовлетворения личных экономических потребностей (28,6 %). К природе как источнику эстетичной потребности относятся 8,6 % учеников начальной школы. Приведенные результаты демонстрируют, что проявление экологически целесообразного поведения характерно для незначительного количества учеников начальной школы.

Учитывая, что нас интересует роль родителей в демонстрации прекрасного в при-

роде, мы провели беседу с учениками на тему: «Природа и моя семья», в которой 78,2 % детей заметили, что бывают с родителями на прогулках. Данные, полученные на вопрос «Рассказывают тебе родители «интересное» о природе?», говорят, что 23,5 % детей вообще не смогли ответить на этот вопрос, прогулки не оставили никакого впечатления у ребенка. Также было выяснено, что 45,1 % родителей вообще ничего не рассказывают детям о природе. Согласно этому можно сделать вывод, что даже те родители, которые берут с собой детей на прогулку, не используют ее для интеллектуального обогащения детей.

По результатам бесед 22,9 % учеников младшего школьного возраста были отнесены к низкому уровню сформированности экологически целесообразного поведения; 40,9 % учеников – к среднему нестабильному уровню; 26,7 % учеников по этим показателям были отнесены к среднему уровню и 9,5 % детей имеют высокий уровень сформированности экологически целесообразного поведения.

Согласно методике констатирующего этапа эксперимента проводилось наблюдение за школьниками, в ходе которого было собрано значительное количество фактов, характеризующих отношение школьников к природе, их поведение в различных ситуациях, эмоции, выражения, связанные с оценкой своего поведения и поведения других. В процессе наблюдения было установлено, что поведение детей определяется чаще всего мотивами, которые идут от самой деятельности, поступков и эмоциональных

переживаний, которые вызываются конкретными обстоятельствами. Если ситуация вызывает радость, приносит удовлетворение, закрепляется успехом, то у ребенка возникает интерес к такой деятельности, ученик получает удовлетворение от общения с объектами природы.

Анализ и обобщение результатов констатации уровней сформированности экологически целесообразного поведения по информационному, эмоционально-ценностному и поведенческому компонентам продемонстрирован в таблице.

Результаты констатирующего этапа эксперимента продемонстрировали, что подавляющее большинство учеников начальной школы характеризуются средним (29,4 %) и средним нестабильным уровнем (37,3 %) сформированности ЭЦП, а низкий уровень (22,1 %) почти вдвое превышает высокий (11,2 %), это показывает, что данный вопрос нуждается в целенаправленном внимании и коррекции.

Также проведенное экспериментальное исследование позволило выделить ряд педагогических противоречий между:

осознанием младшими школьниками необходимости сохранения природы и не пониманием своей роли в решении экологических проблем, а так же равнодушным отношением к отдельным объектам природы;

стремлением учителей организовать экологическое воспитание учеников начальных классов и вместе с этим доминирование урочной формы работы и недостаточное осознание содержания экологического воспитания;

Таблица – Уровни сформированности экологически целесообразного поведения учеников начальной школы

Уровни	Компоненты сформированности экологически целесообразного поведения						Обобщенные результаты	
	Информационный		Эмоционально-ценностный		Поведенческий			
	в %	в абс. числах	в %	в абс. числах	в %	в абс. числах	в %	в абс. числах
Высокий	13,5	52	10,9	42	9,2	35	11,2	43
Средний	29,3	113	27,3	106	31,7	122	29,4	115
Средний нестабильный	38,3	148	38,3	148	35,4	138	37,3	144
Низкий	18,9	74	23,5	91	23,7	92	22,1	85
Итого	100		100		100		100	387

осознанием и стремлением учителей к экологическому воспитанию учеников и одновременно расхождением требований учителей и родителей относительно деятельности и поведения детей;

выделение учителями значимой роли родителей в организации экологического воспитания учеников в школе и однообразием, несистематичностью работы с родителями.

Таким образом, для большинства учеников младшей школы характерна эмоциональная восприимчивость отдельных объектов природы, фрагментарное участие в экологической деятельности, понимание важности соблюдения норм и правил поведения в природе. Между тем большинство школьников проявили равнодушное отношение к отдельным объектам природы, недостаточное понимание причинно-следственных связей в природе, недостаточную осведомленность относительно норм и правил поведения в природе. Данная ситуация обусловлена

прежде всего отсутствием системы взаимодействия школы и семьи в воспитании у младших школьников экологически целесообразного поведения.

Библиографический список

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 348 с.
2. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе: [кн. для учителя нач. кл.]. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
3. Пруцакова О. Л., Пустовіт Н. А., Колонькова О. О. Формування екологічно доцільної побутової поведінки школярів: методичні рекомендації для вчителів. – К.: Б.в., 2007. – 40 с.
4. Рождественская М. В. Будьте внимательны к детям. – К.: Рад. школа, 1984. – 96 с.
5. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. – К.: Богдано-ва А. М., 2009. – 226 с.

Манько Тамара Анатольевна

Аспирант Института проблем воспитания НАПН Украины, директор специализированной школы – интерната I – II ступени № 14 г. Киева с углублённым изучением предметов художественно-эстетического цикла, 14inter@ukr.net, Киев.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОУВАЖЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

Аннотация. В статье раскрыты теоретико-методологические основы воспитания самоуважения старших подростков школ-интернатов. Рассматриваются концептуальные положения данной проблемы, особенности и педагогические условия воспитания самоуважения подростков в условиях интернатного учреждения: повышение уровня успеваемости; развитие индивидуальных способностей и талантов; сохранение и укрепление здоровья; создание в школьном коллективе гуманной атмосферы; предоставление ученикам помощи в решении их индивидуальных проблем на опыте работы специализированной школы-интерната № 14 г. Киева.

Ключевые слова: самоуважение, самооценка, личность, педагогические условия, уровень успеваемости, индивидуальные способности, взаимоуважение.

Manko Tamara Anatolyevna

Post-graduate student of the Institute of problems of education of NAPN of Ukraine, director of the Kiev specialized boarding school No. 14 (I – II stages with profound studying of subjects art – esthetic cycle). 14inter@ukr.net, Kiev.

FEATURES OF FORMATION OF SELF-ESTEEM OF THE SENIOR TEENAGERS AT BOARDING SCHOOL

Abstract. In article theoretical and methodological bases of education of self-esteem of the senior teenagers of boarding schools are opened. Conceptual provisions given problems, features and pedagogical conditions of education of self-esteem of teenagers in the conditions of residential establishment are considered: increase of level of progress; development of individual abilities and talents; preservation and health strengthening; creation in school collective of the humane atmosphere; granting to pupils of the help in the solution of their individual problems on experience of specialized boarding school No. 14 of Kiev.

Keywords: self-esteem, self-assessment, personality, pedagogical conditions, progress level, individual abilities, mutual respect.

Социальные изменения, которые происходят сегодня во всех сферах общества, неоднозначно влияют на развитие подрастающей личности. Наиболее сложно процесс ее социальной адаптации происходит в переходном подростковом возрасте. Определённая часть подростков неспособна быстро и адекватно сориентироваться в сложной ситуации нравственного выбора, оценить собственные возможности.

Успех человека в любом виде деятельности в большой мере зависит от соответствующей самооценки, собственных добродетелей, умений, способностей, что вызывает уважение к самому себе. Именно чувство

самоуважения определяет поведение подростка, его отношение к людям и к себе, а в будущем влияет на позицию личности в обществе.

Проблема формирования самоуважения возникает наиболее остро в подростковом возрасте как наиболее сенситивном к восприятию изменений в окружающей среде. В этот период процесс формирования самоуважения подростков приобретает новые значимые характеристики в связи с открытием собственного духовного «Я». Особенно актуальна данная проблема относительно подростков, которые воспитываются в учреждениях интернатного типа.

Вопрос самоуважения был предметом исследований философов (П. Архангельский, С. Уткин, А. Шишкин, И. Стремякова, В. Блюмкин, Е. Колосова и др.), психологов и педагогов (А. Аксёнкин, И. Бех, М. Девадзе, В. Гоголин, Р. Шакуров и др.). Категорию самоуважения ученые рассматривают во взаимосвязи с самооценкой, самосознанием, чувством собственного достоинства, нравственной воспитанностью. Анализ проблемы воспитания самоуважения личности проводится преимущественно в контексте изучения ценностно-нравственной сферы (А. Богуш, И. Булах, А. Монке, Г. Морева, Ю. Приходим, С.Якобсон, Н. Щуркова и др.).

В отечественной психологии развитие самоуважения в первую очередь рассматривается в процессе становления учащихся как субъектов учебной деятельности и как условие активного включения воспитанников во внеурочную воспитательную жизнедеятельность.

Однако, несмотря на значительный интерес науки к названной проблеме, отсутствуют работы, посвященные вопросам воспитания самоуважения подростков в условиях интернатных учреждений. Итак, социальная значимость и недостаточное исследование проблемы обуславливают актуальность темы исследования: «Педагогические условия воспитания самоуважения старших подростков в школе-интернате».

Цель данной статьи – на основе опыта раскрыть особенности воспитания самоуважения старших подростков в интернатных учреждениях. При этом необходимо рассмотреть теоретико-методологические основы процесса воспитания самоуважения личности и особенности подросткового возраста и специфику воспитанников интернатных учреждений, а также раскрыть возможности воспитания самоуважения учащихся. Воспитание у детей самоуважения – уважительного, достойного, ценностного отношения к себе, – одна из ведущих идей личностно ориентированной гуманистической педагогики не только в Украине, но и во всём мире.

Методологической основой исследования является учение о закономерностях формирования личности в процессе обучения и воспитания, общения с людьми, саморазвития. Теоретической основой исследования являются положения психолого-педагогической науки о становлении личностного

развития подростка, выработки ценностного отношения к себе.

Как личностное образование самоуважение является феноменом внутреннего происхождения в системной структуре социальных отношений человека. Поэтому, характеризуя самоуважение, необходимо выявить те психологические механизмы, которые обеспечивают процесс становления и развития самоуважения отдельной личности. Свое понимание человека как субъекта жизни С. Рубинштейн дает через анализ его отношения к жизни. Человек становится субъектом в том смысле, что он вырабатывает свой способ решения жизненных противоречий, осознает свою ответственность перед собой и людьми за последствия такой деятельности [4, с. 249].

Способность быть субъектом открывает человеку возможность стать стратегом своей жизни. Такое личностное образование, психологическое по своей природе, механизмы формирования которого базируются на сознании, самооценке, самоанализе и в конечном итоге – в Я-концепции. В толковых словарях самоуважение рассматривается в структуре понятия «достоинство» и трактуется как «уважение высоких моральных качеств в самом себе» [3, с. 152].

В словаре этики суть достоинства характеризуется как «понятие морального сознания, которое выражает представление о ценности человека как нравственной личности» и, во-вторых, как категория этики, которая означает особенные нравственные отношения человека к самому себе и отношение к нему со стороны общества [5, с. 85].

Учитывая, что одно из определений самоуважения – «отношение к самому себе», можно рассматривать этот феномен через систему отношений. Одно из ключевых положений концепции отношений, разработанной В. Мясищевым, формулируется так: суть личности есть отношение к действительности. При психологическом анализе личность есть цельная и неразделимая по своей природе, она встает перед исследователем как система отношений, а отношения в свою очередь выступают как структурные элементы личности [2, с. 142].

Педагогическая концепция воспитания самоуважения личности характеризуется как содействие становлению и раскрытию

данного нового образования как специально организованный процесс формирования в учениках социальных и нравственных ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения, которые дают возможность человеку чувствовать свою ценность и достоинство.

Самоуважение предшествует осознанию личностью своей социальной значимости и выступает как проявление ее самосознания, ее адекватной самооценки. С самооценкой связываются оценочные функции, которые впитывают в себя эмоционально-ценностное отношение личности к себе. И. Бех подчеркивает, что основой чувства достоинства, а в его составе и самоуважения личности, есть нравственно-духовные ценности [1, с. 9]. Наиболее широко решение проблемы самоутверждения раскрыто в гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерса.

В качестве устоявшегося компонента, который образует определенные линии поведения личности, выступает Я-концепция как относительно стойкая, осознанная человеком система, на основе которой он формирует свои отношения к другим людям. Позитивно насыщенная Я – концепция приравнивается к положительному отношению к себе, к самоуважению, к осознанию собственной ценности [6].

Особенно актуальна проблема воспитания самоуважения воспитанников школ-интернатов. Большинство из них с раннего детства почувствовали унижение, равнодушие, материальные лишения. Это негативно сказалось на их ценностном восприятии себя и своих добродетелей, самооценке, уважении к себе и другим. В то же время педагоги недостаточно владеют методиками формирования адекватной самооценки, на которой базируется самоуважение. Существует необходимость дополнительных исследований, которые позволили бы выявить содержание, формы и методы такой работы в школах-интернатах.

Формирование самоуважения старших подростков школ-интернатов имеет свои особенности. В тоже время именно такой тип школьных заведений имеет больше возможностей помочь детям, которые попали в сложную жизненную ситуацию, повысить самооценку, поверить в себя, в свой успех.

К сожалению, в связи с неоднозначно-

стью соответствующих исследований в педагогике и психологии, отсутствием конкретных убедительных рекомендаций родители подростков и педагоги испытывают значительные трудности в выборе эффективных воспитательных стратегий, которые способствовали бы поддержанию самоуважения подростков.

Учитывая специфику школ-интернатов, самым важным условием успешной реализации определенной проблемы является установка педагогического коллектива на повышение уровня самоуважения их воспитанников. Педагогический коллектив специализированной школы-интерната № 14 г. Киева, на базе которого проводится научное исследование, целенаправленно работает над совершенствованием учебно-воспитательного процесса как воспитательного пространства, в котором реализуются способности учеников, происходит их самоутверждение.

Задача педагогов школы-интерната с круглосуточным пребыванием в нем учеников состоит в том, чтобы создать условия непринужденности и душевного тепла, наполнить время пребывания детей в коллективе интересными делами, которые соответствуют их возрастным особенностям, занятиями, на которых органично сочетаются обучение, труд и отдых. Характерной особенностью школы-интерната является наличие учащихся, семьи которых находятся в сложных жизненных ситуациях. Отсутствие семейного воспитания, асоциальный образ жизни их родителей отражается на самооценке воспитанников.

Опыт деятельности школ-интернатов свидетельствует, что процесс воспитания самоуважения старших подростков этих учреждений пройдет успешнее, если будут реализованы следующие педагогические условия:

- повышение уровня успеваемости учащихся школы-интерната;
- развитие индивидуальных способностей и талантов воспитанников;
- сохранение и укрепление здоровья подростков;
- создание в классных и школьных коллективах гуманной атмосферы защищенности, взаимопонимания и взаимоуважения;
- предоставление ученикам превентивной и оперативной помощи в решении их

индивидуальных проблем.

С целью улучшения качества образования в школе-интернате модернизируется организация учебного процесса: внедряются инновационные технологии обучения, прежде всего лично-ориентированного, дифференцированного, развивающего обучения. Такой подход дает возможность педагогам школы повышать уровень знаний своих воспитанников, способствует формированию самоуважения и уверенности в себе.

Построение жизненных ориентиров учащихся школ-интернатов средствами образования делает образовательный процесс мотивированным. Обучение только тогда эффективно, когда оно сопровождается определенными внешними и внутренними мотивами. Для общеобразовательных интернатных заведений характерно широкое образовательное пространство. Понятие «образование» не идентично понятию «обучение». Образование рассматривается нами в широком смысле: оно включает в себя обучение, воспитание, развитие (и не только).

Внешние мотивы – это совокупность условий, обстоятельств, побуждающих к обучению, стимулирующих его. Коллектив школы-интерната создал именно такие условия для своих воспитанников с целью повышения уровня знаний подростков для формирования их самоуважения. В связи с этим были совершенствованы методы обучения, активизирована работа предметных методических объединений; проведено анкетирование, тренинги, создана «Школа успеха» (встречи с успешными людьми).

Каждый учитель-практик должен понимать, что проведение качественного, эффективного урока является ведущей задачей педагога, основной составляющей его деятельности. И если раньше, когда в учебном процессе преобладал традиционный строго регламентированный урок, достаточно было говорить о планировании и подготовке к уроку, то настоящее время характеризуется прежде всего технологичностью подходов ко всем составляющим процесса обучения, требует от учителя именно проектирования.

Среди педагогических условий, способствующих формированию самоуважения у старших подростков из школ-интернатов, есть развитие индивидуальных способностей и талантов воспитанников.

Следовательно, развитие одаренного ученика этого заведения выступает одним из факторов формирования его самоуважения.

Педагогический коллектив специализированной школы-интерната № 14 систематически работает над выявлением одаренных детей и созданием условий для их обучения и воспитания. Помочь личности выявить и реализовать заложенные природой способности с наибольшей пользой для себя и общества является сегодня актуальной задачей современной школы.

Только тогда подросток не потеряется во взрослой жизни, сохранит гармонию в отношениях с миром, когда найдет ту сферу деятельности, в которой пробуждаются его природные задатки и предпочтения. В школе-интернате одинаково уважают успехи в академическом развитии и в художественной жизни коллектива, плодотворную общественную активность и участие в творческих конкурсах, фестивалях, проектах и т.п. В той или иной степени творчество свойственно всем людям, более того, его можно обнаружить, стимулировать, развивать, что и является отличительной чертой специализированной школы-интерната № 14 г. Киева с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла.

Исследования подтверждают, что даже простое осознание учащимися своих способностей становится мощным побуждением, мотивом достижения более высоких результатов, служит серьезным фактором активизации их творческих сил, толчком к самореализации.

Важным направлением работы педагогического коллектива школы является вооружение воспитанников умениями и навыками здорового образа жизни, что также способствует повышению самооценки и самоуважения. Базовая модель системной комплексной работы по сохранению и укреплению здоровья учащихся включает следующие составляющие: берегающая здоровье инфраструктура образовательного учреждения; рациональная организация учебного процесса; организация физкультурно-оздоровительной работы; просветительно-воспитательная работа с учащимися, направленная на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни; организация системы просветительской и методической работы с

педагогами, специалистами и родителями; профилактика и динамическое наблюдение за состоянием здоровья учащихся.

Анализ многих исследований свидетельствует о том, что достаточно быстро повысить самооценку помогают занятия спортом. Систематическое соблюдение правил здорового образа жизни формирует у подростков стереотипы поведения, которые закрепляются на всю жизнь. Особого внимания требуют дети с заниженной самооценкой, с низким статусом в коллективе.

Одним из основных направлений работы коллектива школы есть формирование социальной адаптации у воспитанников. Двигателем становления личности является самоуважение, ведущее к самосовершенствованию, самореализации. Особенно это важно для детей из семей льготных категорий, которым необходима помощь на пути психологического понимания, что каждый человек – это отдельная личность, которая может достичь больших успехов в жизни.

Наиболее конкретно самоуважение человека проявляется в таких чувствах, как радость, удовлетворенность, гордость, симпатия. По своей сущности внутреннее образование, характер отношения к себе влияет на особенности поведения и деятельности человека, в частности на то, какое дело он выбирает, с кем дружит, как преодолевает трудности, как реагирует на несправедливость.

Ситуация успеха является своеобразным пусковым механизмом дальнейшего развития личности подростка. Если ученик не имеет успеха в различных видах деятельности, в общении со сверстниками, в решении

социальных конфликтов или преодолении неудач, то у него могут возникнуть проблемы при вступлении во взрослую жизнь. Необходимым условием развития личности, ее защищенности, психологического комфорта является формирование дружного коллектива, создание доброжелательной атмосферы в коллективе. Большая роль в этом принадлежит социально-психологической службе школы-интерната.

Успех в результате достижений в учебе, творчестве, спорте, межличностных отношениях повышает самооценку старших подростков школы-интерната, а значит, и самоуважение. Поэтому коллектив специализированной школы-интерната № 14 направляет свою деятельность на реализацию педагогических условий формирования самоуважения у подростков, всесторонне изучая и внедряя особенности этого процесса.

Библиографический список

1. Бех І. Д. Почуття гідності в духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць / Інститут проблем виховання. – К.: – 2008. – №12. – С.9.
2. Мясищев В. Н. Проблема отношений человека и её место в психологии // Вопросы психологии, 1957. – №5. – 142 с.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Рус. язык, 1982. – 814 с.
4. Рубинштейн С. Принципы и пути развития психологи. – М.: Просвещение, 1959. – 355 с.
5. Словарь по этике. – М.: Просвещение, 1989. – 278 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 126с.

УДК 371

Дейч Борис Аркадьевич

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики воспитательных систем Института молодёжной политики и социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета, deich67@mail.ru, г. Новосибирск

ВНЕШКОЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ: ПЕРЕХОД ОТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНО – ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ*

Аннотация. В статье рассматриваются изменения в содержании внешкольной работы с детьми в начале 90-х годов XX века. Обосновывается процесс перехода от воспитательной к воспитательно-образовательной модели. Для современной модели внешкольной работы с детьми характерен более высокий уровень профессионально-педагогической компетенции педагогов, осуществляющих деятельность в области дополнительного образования, использование современных технологий, методов, форм и ресурсного обеспечения, но цели дополнительного образования по-прежнему ориентированы на удовлетворение познавательных, коммуникативных и творческих потребностей детей и подростков.

Ключевые слова: внешкольная работа с детьми, дополнительное образование детей, модель внешкольной работы.

Deich Boris Arkadevich

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor, head of the department of theory and methodology of educational systems, Novosibirsk State Pedagogical University deich67@mail.ru, Novosibirsk

OUT-OF-SCHOOL AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES WITH CHILDREN: THE TRANSFORMATION FROM UPBRINGING MODEL TO THE EDUCATIONAL– UPBRINGING MODEL **

Abstract. The article discusses the changes in the content of out-of-school and extracurricular activities with children in the early 90-ies of XX century; substantiates the transformation from upbringing model to the educational– upbringing model. For a modern model of extracurricular work with children a higher level of professional and pedagogical competence of teachers working in the field of further education is required as well as the use of modern technologies, methods, forms and the resources; the goals of further education are still focused on the satisfaction of cognitive, communicative and creative the needs of children and adolescents.

Keywords: out-of-school and extracurricular activities with children, supplementary education for children, the model of out-of-school and extracurricular activities.

Понятие «модель» в настоящее время начинает активно использоваться в педагогическом лексиконе. Можно выделить три основных подхода к наполнению содержания данного термина:

– когда речь идет о некотором систематизированном опыте использования педагогических форм, методов, технологий для реше-

ния педагогических задач (модель обучения детей чему-либо в определенных условиях, модель формирования необходимых качеств и т.д.). В этом случае можно говорить о прикладном варианте использования понятия «модель» или использования данного понятия в узком прикладном смысле;

– когда раскрываются цели, задачи, орга-

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №13-06-00162

** The publication was prepared with the support of the Russian Foundation for Humanities Research (Research Project № 13-06-00162)

низационная структура и содержание одного из направлений педагогической деятельности в рамках определенного территориального или государственного (общественного) образования: региональная модель дополнительного образования, государственная модель воспитания и т.д. В этом случае можно говорить об использовании понятия «модель» в широком прикладном смысле;

– когда речь идет об определенных идеальных образах, о некоторых теоретических представлениях о цели, ходе и результатах педагогической деятельности. В этом случае можно говорить об использовании понятия «модель» в теоретическом смысле.

Л. В. Алиева, рассуждая о современных моделях внешкольного воспитания, предлагает следующие характеристики понятия модель:

– это реальный и прогнозируемый (моделируемый) образец воспитания, представленный специфично в различных пространствах социума, системе образования;

– это особая социально-педагогическая система, воспроизводящая воспитание как объективно-субъективную, историческую реальность («объект – оригинал»); его ценности; ориентированная на результаты воспитания, дающая новую информацию о воспитании – педагогическом объекте [1, с. 31].

Опираясь на приведенные выше характеристики, можно говорить о том, что *модель внешкольной работы в широком смысле – это особая педагогическая система, отражающая основные цели, задачи, структуру, содержание внешкольной работы с детьми в рамках определенного территориального или государственного (общественного) образования, ориентированная на получение результатов актуальных для существующей социальной системы и ее идеологии.*

Безусловно, что параметры модели внешкольной работы с детьми задаются обществом и государством, так как данная деятельность тесно связана как с процессом образования, так и с процессом воспитания подрастающего поколения. В. В. Дубицкий замечает, что каждому историческому периоду соответствует своя система ценностного программирования поведения людей и уровней знания личности [3, с. 2]. С ним со-

лидарна Т. А. Ромм, подтверждающая, что в воспитание входит в число универсалий, которые существуют в любой социальной системе, определяя ее структуру и динамику. Оно обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений [8, с. 9].

Таким образом, можно говорить о том, что в начале 90-х годов прошлого столетия в рамках реформирования педагогической системы в нашей стране, закрепленной в законе «Об образовании» 1992 года, произошел переход от воспитательной к образовательно-воспитательной модели внешкольной работы.

Воспитательная модель начинает формироваться буквально с первых дней советской власти. В короткие сроки активно создаваемые учреждения внешкольной работы с детьми становятся эффективным звеном в системе общественного воспитания, в них быстро накапливается во многом уникальный опыт организации работы и педагогического взаимодействия. Залогом их бурного развития становится то, что появление и деятельность данных учреждений соответствовали потребностям государства, которое хотело расширить своё воспитательное влияние на детей, приобщить их к социальным и культурным ценностям. Для решения данной задачи активно развивается деятельность по использованию свободного времени школьников. При этом используемые школьными педагогами формы и методы организации данной деятельности, по сути, не отличаются от форм и методов внешкольной работы с детьми. Принятые обозначения – «внеклассная работа» и «внешкольная работа» – отражают скорее место, где данная деятельность организуется: в школе или во внешкольных учреждениях.

В вышедшем в 1939 году учебнике «Педагогика» описанию сущности этих видов деятельности посвящена одна из глав. В частности, там отмечается, что наряду с учебно-воспитательной работой на уроке, школа проводит с детьми разные занятия (беседы, лекции, читки, экскурсии, кружковые занятия, вечера и пр.). Вся эта работа называется внеклассной воспитательной работой школы. Образовательно-воспитательную работу среди детей ведут так же многочисленные культурно-просветительские учреждения (рабочие и колхозные

клубы, музеи, библиотеки, читальни и пр). Вся эта культурно-массовая воспитательная работа с детьми, проводимая всевозможными учреждениями и организациями в помощь школе, называется внешкольной работой с детьми. [7, с. 304]. Нужно отметить, что раскрытие понятия «внешкольная работа» осуществляется, в основном, в справочной педагогической литературе. В научных работах данный термин используется как общепринятый, без раскрытия его сущности. Еще меньше внимания уделяется раскрытию понятия «внешкольное воспитание», которое активно используется в педагогическом лексиконе с 30-х годов XX века и как самостоятельное понятие, и как, в определенном смысле, синоним «внешкольной работы». Против последнего возражал А. З. Иоголевич: «На наш взгляд, допускается неточность, когда понятия «внешкольное воспитание» и «внешкольная работа» трактуются как синонимы... По нашему мнению, внешкольное воспитание – это специально организованная в свободное время учащихся их подготовка к самостоятельной жизни, к самостоятельной познавательной, общественно – политической и трудовой деятельности. Внешкольная работа – это только та часть внешкольного воспитания, которая осуществляется благодаря Дворцам и Домам пионеров и школьников, клубов юных техников и другим, созданным для работы с учащимися в их свободное время» [5, с. 22].

Внешкольное воспитание является в тот период одной из важных составляющих коммунистического воспитания. Основой последнего было воспитание подрастающего поколения в духе коммунистической идеологии, но при этом коммунистическое воспитание включало и все традиционные компоненты воспитательной деятельности. По мнению М. Б. Коваль, «воспитательная деятельность внешкольных учреждений охватывает все стороны коммунистического воспитания. Вместе со школой, семьей, пионерской и комсомольской организациями они реализуют на практике цель коммунистического воспитания – всестороннее развитие личности». [6, с.8]. А Т. И. Сущенко определяет, что внешкольная работа, являясь важным средством коммунистического воспитания учащихся, призвана решать следующие задачи:

- формировать у школьников идейную убежденность, преданность делу коммунизма, общественную активность, культуру поведения на основе организации занятий с учетом интересов, творческой направленности и способностей учащихся;

- развивать у школьников интерес к наукам, современной технике, опытничеству, научно-исследовательской работе, рационализаторству и изобретательству;

- целеустремленно и творчески воспитывать у школьников профессиональные интересы;

- обогащать педагогическую практику коммунистического воспитания передовыми методами всестороннего развития школьников во внеурочное время [9, с. 19].

Образовательно-воспитательная модель внешкольной работы с детьми, как уже говорилось выше, начинает формироваться в России с 1992 года как одно из следствий тех достаточно глобальных изменений в нашем обществе, которые происходили в тот период. Разумеется, что система образования не могла не отреагировать на социально-экономические и социокультурные перемены, на изменение социального заказа российского общества, связанного с воспитанием подрастающего поколения. Данный переход отражается не только в самом термине «дополнительное образование», но и в различных вариантах определения его сущности, которые предлагаются в официальных документах и в работах ученых.

Так, Е. Б. Евладова и ее коллеги считают, что дополнительное образование детей – это неотъемлемая часть общего образования, которая выходит за рамки государственных образовательных стандартов и предполагает свободный выбор ребенком сфер и видов деятельности, ориентированных на развитие в процессе практико-ориентированных занятий таких его личностных качеств, способностей, интересов, которые ведут к социальной и культурной самореализации, к саморазвитию и самовоспитанию [4, с. 47]. А. Г. Асмолов пишет о том, что «уместно вспомнить, что в культуре различают три вида связей между поколениями. Это связь в традиционных культурах, когда все передается через традиции предков. Второй путь, когда опыт передается через инструкцию взрослого, стоящего над ребенком. Главная форма подобного образования – моно-

лог, столь характерный для нашей массовой школы. Есть иной путь – через детскую субкультуру и культуру взрослых, когда со-творчество взрослого (педагога) и детей, их партнерство рождает особый спектр отношений, задает определенную специфику образования. С этой точки зрения высвечивается совершенно уникальная роль дополнительного образования» [2, с. 7].

Для современной модели внешкольной работы с детьми характерен более высокий уровень профессионально-педагогической компетенции педагогов, осуществляющих деятельность в области дополнительного образования, использование современных технологий, методов, форм и ресурсного обеспечения, но цели дополнительного образования по-прежнему ориентированы на удовлетворение познавательных, коммуникативных и творческих потребностей детей и подростков. Система дополнительного образования, сложившаяся в последние два десятилетия в нашей стране, – это современный этап развития внешкольной работы с детьми в рамках образовательно-воспитательной модели. В практической деятельности для данной модели характерно усиление образовательного блока и его преобладание над культурно-массовым.

Библиографический список

1. Алиева Л. В. Модели внешкольного воспитания: научные подходы и анализ современной практики // Сибирский педагогический журнал. – №3. – 2013. – С. 30–36.
2. Асмолов А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития // Внешкольник. – 1997. – №9. – С. 6–11.
3. Дубицкий В. В. Философско-социологические основания теории воспитания. – М.: Изд-во филос. и психол. лит-ры, 2003. – 212 с.
4. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г., Михайлова Н. Н. Дополнительное образование детей. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
5. Иоголевич А. З. Внешкольная работа как фактор воспитания познавательной активности старшеклассников / Вопросы пионерской и комсомольской работы: педагогические проблемы свободного времени школьников. – Челябинск, 1975. – С. 21–76.
6. Коваль М. Б. Внешкольные учреждения в системе общественного воспитания / Воспитательная деятельность внешкольных учреждений: сборник научных трудов. – М.: изд. АПН СССР, 1985. – С. 5–23.
7. Педагогика /под. ред. проф. Каирова И.А. – М.: Учпедгиз, 1939. – 513 с.
8. Ромм Т. А. Стратегические ориентиры в постиндустриальном обществе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – С. 26–32.
9. Сущенко Т. И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях. – К.: Рад. шк., 1986. – 118 с.

Юстус Ирина Викторовна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ульяновского Государственного Университета, irincloud@mail.ru, Ульяновск

Руднева Наталья Евгеньевна

Старший преподаватель кафедры живописи рисунка и скульптуры Ульяновского Государственного Университета, nataliaru@list.ru, Ульяновск

ИСТОРИКО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассмотрены методические подходы к творческим заданиям в дизайн-образовании в историческом аспекте. Методические особенности преподавания дисциплин общехудожественного блока в БАУХАУЗЕ, ВХУТЕМАСЕ и современный опыт творческих заданий в образовательном процессе УлГУ в рамках программы дисциплины «Рисунок». Исследования методического опыта этапа становления дизайн-образования позволили выявить переориентацию художественной специфики процесса обучения дизайнеров. Это непосредственно связано со спецификой профессионального художественно-предметного творчества дизайнеров. Обращение к историко-педагогическому опыту И. Иттена, К. Истомина в сфере дизайн-образования позволило выявить актуальность применения творческих заданий в образовательном процессе на сегодняшнем этапе развития дизайн-образования.

Ключевые слова: Дизайн-образование, творческие задания, учебно-методические разработки; дисциплины общехудожественного блока.



Yustus Irina Viktorovna

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Chair of Pedagogy, Ulyanovsk State University, irincloud@mail.ru, Ulyanovsk

Rudneva Natalia Eugeniievna

Senior lecturer, Chair of Painting, Drawing and Sculpture, Ulyanovsk State University, nataliaru@list.ru, Ulyanovsk

HISTORIKAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF USING CREATIVE TASKS IN DESIGN-EDUCATION

Abstract. The article deals with a historical aspect of methodical approaches to creative tasks in design-education. The article examines methodological peculiarities of General Arts teaching in BAUHOUSE and VHUTEMAS and modern experience of creative tasks in the educational process in Ulyanovsk State University as part of a programme «Drawing». Research of methodical experience of design-education formation has allowed to reveal reorientation of art specificity of designers' education process. It is directly connected with specificity of professional artistic and objective creativity of designers. The reference to historical and pedagogical experience in design education I.Itten's and K.Istomin's has made possible the importance of creative task application in educational process at a modern stage of design education development.

Keywords: design-education, creative tasks, educational-methodical tasks, General Arts disciplines

Методические основы учебных программ специальности «Дизайн» были заложены в основных курсах подготовки специалистов школы Баухауз, основанной в начале XX века Вальтером Гропиусом в Германии. Современные разработки высшей школы в области подготовки, как специалистов дизайнеров, так и архитекторов, худож-

ников опираются на творческие задания, разработанные специалистами Баухауза в числе которых можно назвать В. Гропиуса, Х. Мейера, И. Иттена и др. Под влиянием промышленного развития, социальных и культурных изменений в обществе сформировалась педагогическая концепция первой школы дизайна, утверждавшая пози-

цию объединения квалификаций художника, ремесленника и технолога в едином лице – специалиста-дизайнера. Педагоги Баухауза утвердили новый принцип педагогической деятельности – прикладное обучение, соединивший обучение и ремесло, педагогическим методом которого было наставничество [3]. Таким образом, возникновение новой профессии повлекло необходимость пересмотра программ художественного образования и как следствие этого процесса можно отметить создание новых учебных курсов, отвечающих требованиям подготовки специалистов в появившейся новой отрасли. Одной из наиболее сильных методических работ в данном направлении стали учебно-методические разработки творческих заданий И. Иттена «Искусство формы» и «Искусство цвета».

В своих методических разработках И. Иттен заложил следующие принципы обучения специалистов творческих профессий: принцип интуитивности, принцип уважения к личности, принцип личностно-ориентированного подхода в творческом образовании. О первом принципе интуитивности и следования своему внутреннему голосу Иттен говорил: «Учить, доверяя своему внутреннему голосу, это совсем не то, что следовать умозрительно построенным методикам. Моими лучшими учениками я считаю тех, которые сумели, доверяя своей интуиции, открыть для себя свой собственный путь в искусстве. Только внешнее подражание и копирование того, что даёт учитель, не позволяет проявить себя в полную силу» [2, с. 4]. Вторым основополагающим принципом методической системы И. Иттена был принцип уважения личности и её проявлений в творчестве. «Понимание человеческой природы – представляется мне необходимым качеством настоящего педагога, поскольку он должен почувствовать в своём ученике его прородные данные и темперамент и стремиться раскрыть их» [Там же. С. 5]. Тем самым он отстаивает точку зрения о том, что манера преподавания, основанная на принципах копирования и подражания, активно использовавшаяся в художественном образовании конца XIX – начала XX века никак не может привести к воспитанию в человеке полноценной творческой личности. Третий принцип его методической системы – принцип личностно-ориентированного подхода в раскрытии творческих способностей. Иттен

пишет: «По-разному одарённые люди неоднородно реагируют на различные средства художественной выразительности и как художники формируются также различно...» [Там же. С. 8]. Формирование целостной творческой сущности человека, творческой личности, специалиста-дизайнера стала определяющей позицией в методике Иттена.

И. Иттен был разработан для занятий комплекс творческих заданий, названный им «Форкурс». Он был предназначен для студентов первого года обучения, работы которых при поступлении не имели индивидуального творческого самовыражения, и имеющегося уровня художественной подготовки. Целью комплекса являлось развитие художественных способностей и оригинальности мышления, пробуждение творческих сил, выбор творческо-профессиональной специализации и знакомство с основами художественной композиции. «Форкурс» включал в себя задания, направленные на раскрытие основ художественной композиции через такие категории как «геометрия форм», «ритмика», «полярный контраст». Комплекс заданий включал и упражнения на ослабление и концентрацию внимания, и работу с различными материалами и их текстурами (дерево, металл, стекло, камень, ткань, глина), основой которого была практическая деятельность студентов.

Методически занятия И. Иттена имели своеобразное построение: начало – упражнения на мышечное расслабление, задержку дыхания и концентрацию внимания, проводимые с целью: настроить учащихся на интенсивную творческую работу. «Тренировка тела, как инструмента духа очень важна для творческих личностей» [Там же. С. 12]. Если в руке или в плече присутствует скованность, то невозможно создать выразительный графический образ, передать в линии определённые ощущения или какие-либо эмоции. Дыхание также важно для творческого человека, как и мышечное расслабление «...как мы дышим, так и размышляем» [Там же]. Данные упражнения на концентрацию внимания и мышечное расслабление дополнялись краткими лекциями преподавателя на разнообразные темы повседневной жизни, создающие в аудитории необходимое настроение, позволяющее приступить к художественным упражнениям.

Художественные упражнения были по-

строены на принципе последовательности «почувствовать – понять – сделать». Например, ставя перед студентами задачу изобразить «ветер», Иттен просил некоторых встать и своим телом выразить ощущение ветра, а затем бури, только после этих упражнений следовало приступать к заданию по графическому изображению шторма, на которое отводилось короткое время 10–15 минут, после чего следовал анализ и критический разбор результатов.

Таким образом, исследования методического опыта этапа становления дизайн-образования позволили выявить проблемы переориентации художественной специфики процесса обучения дизайнеров, который существенно должен был отличаться от процесса обучения живописцев, графиков, скульпторов, что непосредственно связано со спецификой профессионального художественно-предметного творчества дизайнеров. Личностно-ориентированный подход к формированию творческой индивидуальности, интуитивно-чувственный метод творческого самовыражения студентов, приёмы достижения психологического комфорта и концентрации на творческую работу были сформированы И. Иттенем в целостный методический комплекс, применение которого позволило достичь поставленных целей в практике дизайн-образования.

Обращаясь к российскому опыту становления дизайн-образования, следует отметить методические разработки педагогов ВХУТЕМАСА, специфика которых заключалась в добровольном выборе студентом педагога и художественно стиливого направления творческой мастерской. Следствием такого выбора была совместимость обучения и творческого общения педагога и студентов. Среди методов, предлагаемых педагогами по развитию у студентов воображения, творчества, художественной изобретательности мы можем выделить психоаналитический метод преподавания Н. Ладовского [3], применяемый им в рамках пропедевтической дисциплины «Пространство» [1]. Данный метод предполагал в своём процессе взаимное и совместное творческое общение педагога и студентов. Метод реализовывался через процесс поощрения самых смелых предложений студентов и процесс поиска их возможного теоретического обоснования преподавателем. Соединение данных факторов

в ходе учебного процесса рождали атмосферу креативности и творческой отдачи.

Однако следует отметить, что в образовательном процессе ВХУТЕМАСА изменение и переориентация программ коснулось не только дисциплин, связанных с проектным творчеством («Композиция», «Пропедевтика»), но и для дисциплин общехудожественного блока («Рисунок», «Живопись», «Скульптура»). По данному направлению К. Истоминым была сформирована система преподавания изобразительных академических дисциплин «Цвет», «Объём» и «Графика». В учебный процесс вводились авторские курсы, разработанные художниками, представлявшими авангардное течение – А. Родченко, В. Веснин, Л. Попова, А. Экстер, Д. Штеренберг, Г. Клуцис и другие. В этой положительной тенденции следует отметить слабую сторону – авторские курсы не всегда были подробно разработаны и адаптированы к пониманию студентами. Они являлись откликом на авторскую стилистику произведений в художественном творчестве своих авторов. Аналитический метод, заложенный в основу художественной пропедевтики, был следствием процессов происходивших в художественных течениях того времени, а именно – это стремление авангардных течений живописи к символизму и содержательности «цветового пятна», либо «простейшей формы», уход от изобразительности и литературности в художественном произведении.

Методика К. Истомина основывалась на теории развития и «движения цветового пятна». Программа по живописи К. Истомина имела сложную многоуровневую структуру, включавшую три основных раздела: решение плоскости (двухмерность и плавность поверхности), объём (отношение объёма к плоскости) и пространство (глубина, композиция). Данная программа близка по своей сущности к иконологическому методу искусствознания. Выделяя и абсолютизируя элемент «светотень», как основное выразительное средство,

К. Истомин прослеживает последовательное развитие данного элемента в изобразительном искусстве, связывая проблему характера светотеневой моделировки с изменениями эпохи представлений о мире. Подобное применение метода наглядности в обучении художников-практиков, с исполь-

зованием сравнительного анализа конкретных произведений, имело положительные результаты при выявлении стилистической разницы изображения, понимании абстрактных категорий и закономерностей. Для раскрытия каждой темы программы использовалось несколько упражнений, каждое из которых опиралось как на натурную практику, так и на формальные упражнения, лабораторные исследования. Таким образом, можно говорить о том, что К. Истоминым были заложены основы новой методики изучения дисциплин общехудожественного блока: объединение натурной работы и формальных композиционных упражнений в изучении тем учебного материала.

Анализ истории становления и развития дизайн-образования, а также опыта обучения специалистов дизайнеров Ульяновского государственного университета выявил потребность включения в учебную программу изобразительных дисциплин творческих заданий. Данные творческие задания, объединённые в комплекс, направлены не только на отработку мастерства копирования природы, но и на её формальное и композиционное осмысление через аналитическое расщепление на простые элементы, а также на реализацию творческого начала личности будущего специалиста. Эта потребность модернизации учебного процесса была реализована с помощью введения комплекса творческих заданий «Стилизация» в программу дисциплины «Рисунок» у студентов 3-4 курсов и дисциплины «спецрисунок» у студентов 1-2 курсов направления дизайн. В комплекс «Стилизация» заложены когнитивные задачи формирования знаний о визуальной культуре, особенностях восприятия визуального образа, эстетических и этических аспектов создания стилизованного изображения. Комплексом предусмотрены и практические задачи, включающие в свой состав формирование умений создавать художественно-техническими средствами графики точно адресованный, а в дальнейшем адекватно воспринимаемый и прочитываемый зрителем визуально-коммуникативный ряд, формирование умений и навыков работы с разнообразными графическими техниками и материалами, синтетически использовать графические техники для создания визуаль-

ного образа.

Программа комплекса состоит из нескольких модулей, каждый из которых включает в себя несколько заданий, возрастающих по уровню сложности. Модули и задания комплекса творческих заданий «Стилизация» предусматривают различные виды учебной деятельности студентов: исследовательскую, аналитическую, практическо-лабораторную, творческую, синтетическую. Это позволяет разнообразить деятельность студентов и запустить разные виды мыслительных творческих процессов, а в дальнейшем свободно оперировать этими различными видами творческо-мыслительной деятельности [5]. Курс по стилизации может быть включён в программу подготовки студентов всех специализаций направления дизайн, в том числе и студентов бакалавров в виде спецкурса в рамках обучения спецрисунок, а также для курсов повышения квалификации.

Таким образом, обращение к историко-педагогическому опыту в сфере дизайн-образования позволяет нам говорить об актуальности применения творческих заданий при понимании абстрактных категорий и закономерностей в образовательном процессе дизайнеров, как на этапе становления разработки методики преподавания профессиональных и общехудожественных дисциплин, так и на сегодняшнем этапе развития дизайн-образования.

Библиографический список

1. *Барышников В. Л.* Профессор ВХУТЕМАСА Константин Истомин и его программа по дисциплине «Живопись» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.marhi.ru/AMIT/2012/4kvart12/baryshnikov/baryshnikov.pdf> (дата обращения: 16.04.2013)
2. *Иттен И.* Искусство формы. Мой преподавательский курс в Баухаузе и других школах. – М.: Д. Аронов, 2001. – 136 с.
3. *Козырева Т. В.* Анализ отечественной практики социального творчества студентов ВУЗа [Электронный ресурс]. – URL: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3251 (дата обращения: 15.04.2013)
4. *Лаврентьев А. В.* История дизайна. – М.: Гардарики, 2006. – 303 с
5. *Руднева Н. Е.* Стилизация: комплекс творческих заданий: учебно-методическое пособие. – Ульяновск: Издатель Качалин А.В., 2012 – 44 с.

Логина Ольга Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессиональная педагогика и психология» Пензенский государственный университет, loa19@yandex.ru, Пенза

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ*

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования образовательных пространств учебных заведений России. Проведен анализ факторов, влиявших на формирование образовательного пространства учебных заведений XIX века и факторов, определяющих строение образовательных пространств современности. Для анализа процесса формирования образовательных пространств в учебных заведениях выбраны пограничные исторические периоды, наглядно демонстрирующие переменчивость факторологического влияния, что обусловило новизну проводимого исследования.

Ключевые слова: образовательное пространство, социокультурные институты, социальный заказ, государственный заказ.

Loginova Olga Alexandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Penza State Univer, sityloa19@yandex.ru, Penza

FACTORS OF FORMATION OF EDUCATIONAL SPACE OF EDUCATIONAL INSTITUTION: HISTORY AND PRESENT*

Abstract. In this article the problem of formation of educational spaces of Russian institutions was examined. The analysis of factors, influenced on formation of educational space of institutions of the 19th century, and factors, determined the structure of educational spaces of contemporaneity was conducted. For analysis of the process of formation of educational spaces in the institutions there were chosen the frontier historical periods which visually demonstrate the changeability of factorial influence which became the novelty of the conducted investigation.

Keywords: educational space, social cultural institutions, social order, state order.

Сегодняшнее общество, находясь в условиях агрессивной информационной среды, пытается адаптироваться к возрастающему потоку информации и скорректировать процессы своего развития, в соответствии с темпами мирового прогресса. Однако эта коррекция неминуемо затрагивает важнейшие для личностного развития человека сферы, в частности, образование. Действительно, с одной стороны, образование на всех уровнях его становления должно коррелировать с теми изменениями, которые происходят в обществе, но с другой стороны, образование – это процесс, который должен быть управляемым и направляемым. Это означает, что на всех уровнях образования, сам процесс его формирования и развития должен быть стратегически продуман. При этом, план по развитию российского образования должен включать в себя не только общегосударственные научно-

образовательные и социальные задачи, решаемые в том числе на региональных уровнях, но и отражать узкоориентированные направления развития конкретных учебных заведений с учетом их специфики. Таким образом, речь идет о формировании и развитии образовательных пространств учебных заведений в контексте общесоциального развития общества.

Данный вывод является базовым для другого аналитического предложения. Так, отталкиваясь от происходящих изменений в обществе и информационном обмене в нем, возникает гипотетическое предположение о том, что процесс становления и развития образовательных пространств учебных заведений непосредственно зависим от различных внешних факторов, влияющих на его протекание, в том числе информационных и социальных.

Для рассмотрения указанного вопроса обратимся к началу XIX века. Именно в этот период в России происходило становление системы отечественного образования, отражающее как общественные тенденции, так и государственную политику в сфере образования. Поэтому рассматриваемый период можно выделить как период становления образовательных пространств. Заметим, что к понятию «образовательное пространство» отечественная наука шла с 80-х годов прошлого столетия, и применяла его, ориентируясь только на современные учебные заведения. Тем не менее содержательное составляющее понятия, на наш взгляд, позволяет применять его к учебным заведениям прошлого. Однако, в современной педагогике, нет единой трактовки данного понятия. Так, М. Ю. Олешков, В. М. Уваров указывают, что образовательное пространство представляет собой совокупность специальных образом организованных, структурированных, социализированных образовательных сред, выполняющих функции по трансляции социального и индивидуального опыта, освоению культуры [12, с. 32]. В. Д. Гатальский определяет образовательное пространство через его системность, которая обеспечивается, по мнению автора, такими взаимоисключающими свойствами, как протяженность и фрагментарность, непрерывность и прерывистость, сохранение и изменение [2, с. 52–57]. Ю. С. Песоцкий рассматривает в образовательном пространстве работу «в единстве комплекса его характеристик, не только средовых, но процессуальных и институциональных» [10, с. 26–35]. Л. П. Русинова определяет образовательное пространство как «...существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации» [11, с. ...].

Наиболее близким к нашему пониманию образовательного пространства является подход, предложенный И. К. Шалаевым и А. А. Веряевым, которые указывают на то, что «образовательное пространство является важной характеристикой образовательного процесса, тесно связано ... с фундаментальными процессами, происходящими

в обществе» [13, с. 85]. Заметим, что этот принцип формирования образовательных пространств учебных заведений опирается на многовековой опыт развития российского образования.

Действительно, обращаясь к историко-педагогическим документам, можно найти активные обсуждения российских педагогов-практиков, философов и общественных деятелей проблемы формирования образовательных пространств гимназий, университетов и прочих учебных заведений. Однако сам термин «образовательное пространство» не был введен и поэтому не использовался. Ученые и педагоги прошлого рассматривали проблему развития образования в целом и личностного развития учащегося под влиянием разнообразных факторов. Особо отметим, что ключевым из них являлась нормативно подкрепленная политика государства в области образования. Можно утверждать, что с созданием системы российского образования в начале XIX в., построенной на нормативно-правовой базе, началось формирование подходов и взглядов к проблеме развития образовательных пространств учебных заведений.

Действительно, образовательное пространство конкретных школ, гимназий, лицеев, университетов, академий и институтов, как основных учебных заведений, распространенных в XIX – начале XX в. в Российской империи, строилось под влиянием нескольких факторов (Рисунок 1)

Так, образовательное пространство учебного заведения находилось в тесной зависимости от государственного и социального заказа. Если государственный заказ строго опирался на законодательную базу, то социальный заказ зависел от общественных представлений конкретной губернии, от удаленности или приближенности к образовательным центрам, что в последствии определяло скорость информационного обмена в ней. В зависимости от того, как развивалась та или иная губерния, каков был ее численный, сословный и национальный состав, каковы экономические, политические и культурно-социальные характеристики, насколько быстро и четко откликалась ее общественная и политическая власть на распоряжения и приказы министерств и ведомств и проч., определялся и социально– обще-

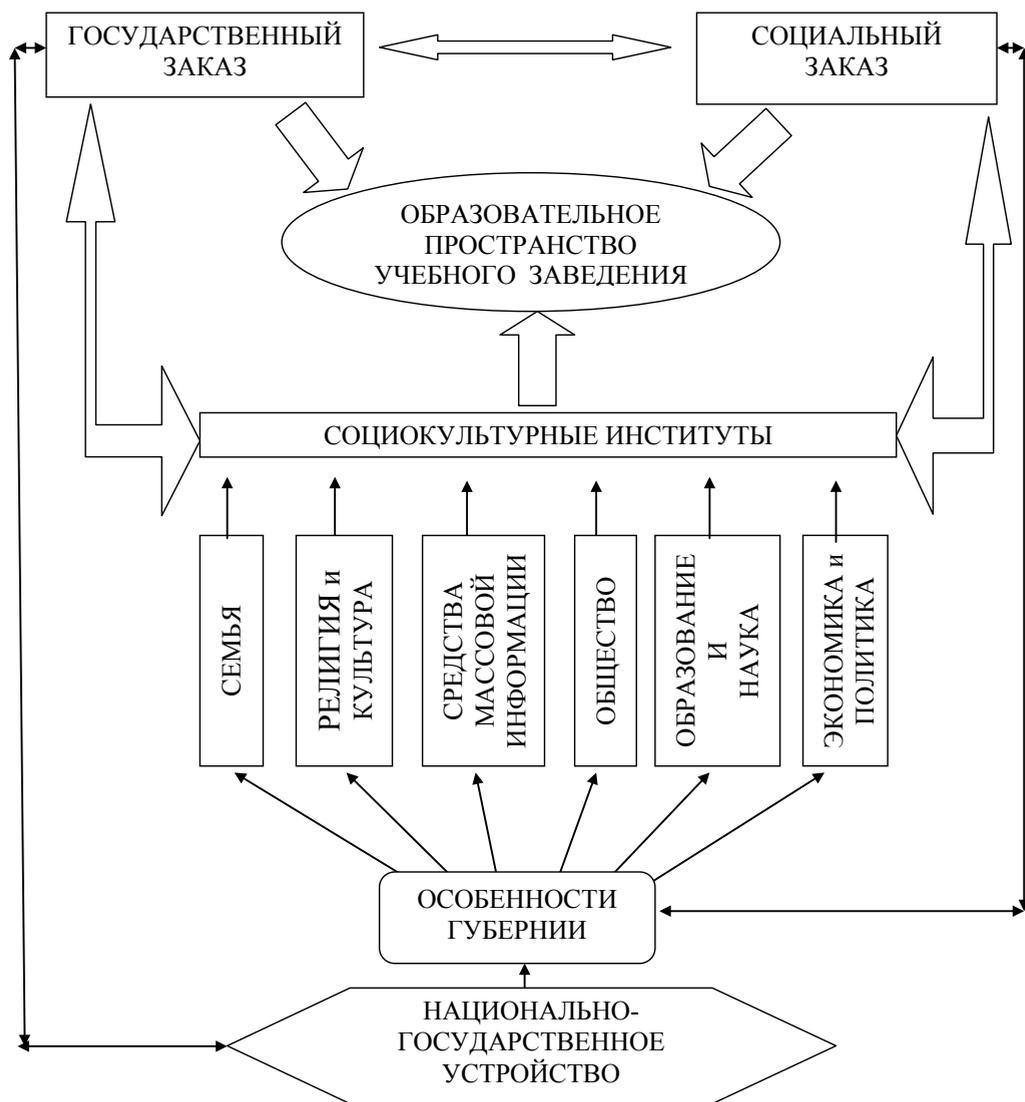


Рисунок 1 – Модель формирования образовательного пространства учебных заведений XIX – начала XX века [8, с. 190]

ственный заказ на образование. Отметим, интересный факт, социально-общественный заказ на образование в значительной мере, определялся ценностными ориентациями сословий российского общества вообще, и семьи, в частности. Однако роль конкретной семьи при формировании образовательного пространства учебного заведения – гимназии и университета – была малозначительна. Тем не менее, например, в средних учебных заведениях, эта связь все-таки поддерживалась. Например, с учащихся непременно собирали «разрешительные» справки из

семьи, о том, что родители, или опекуны ребенка, обяжутся «не создавать помех ... в деле воспитания» [6, с. 16].

Следует указать и на значительное влияние на образовательное пространство учебного заведения таких социокультурных институтов как *религия, культура, средства массовой информации* и т.д., выступавших как весомые факторы его формирования и развития. Каждый из них коррелировал с особенностями губернии в которой находилось учебное заведение. Действительно, чем выше социальный статус губернии, тем

более активно происходил процесс развития учебного заведения, тем более проявлялась общественная заинтересованность в развитии образования в регионе. Так, учебные заведения центральных округов значительно отличались от гимназий и школ провинциальных губерний по ряду критериев:

- оперативность реагирования на содержательно-целевые установки в политике государства в области образования и на изменения в нормативной базе;
- социально-культурный уровень ученического и преподавательского состава учебного заведения;
- оснащенность учебного заведения необходимыми учебными средствами;
- степень взаимодействия с семьей и обществом и т.д.

Очевидно, что все выше указанное непосредственно влияло на процесс формирования образовательного пространства конкретного учебного заведения.

Необходимо отметить и то, что образовательные пространства учебных заведений одной губернии также значительно отличались. Подтверждение этому выводу можно найти, проанализировав архивную документацию образовательных учреждений. Например, рассмотрим критерий оснащенности образовательного заведения учебными средствами. Так, в Пензенской мужской гимназии к 1821 году находилось всего 758 учебных книг, к 1828 году их количество увеличилось до 913 экземпляров. Спустя четверть века, в 1849 году, в образовательном заведении начитывается 1405 названий учебной литературы [4; 7]. У экспертов? – так в архиве или диссертации? Состояние библиотеки несколько улучшается ближе к 1874 году – 2573 наименования в фундаментальной библиотеке и 449 книг – в ученической [5; 7]. Тот же вопрос в другом учебном заведении – Пензенской первой женской гимназии – оснащение учебной литературой было еще более скромным. Так, в фундаментальной библиотеке этого учебного заведения было всего 227 наименований книг, в ученической – 60 названий [7]. Однако после реорганизации Пензенского дворянского института, учебный фонд которого был более многообразен, часть книг перекочевала в библиотеку мужской и женской гимназий, увеличив количество книг в последней на

1021 экземпляра [5]. Оснащенность учебного заведения необходимыми учебными средствами была значительно выше в частной женской гимназии Е. П. Шор и М. Ф. Мансыревой, которая насчитывала в своем фонде 1087 томов [3; 7]. Анализ представленной информации позволяет сделать вывод о том, что образовательные пространства указанных учебных заведений, находящихся в одной губернии, были отличными. Во многом причиной таких различий являлся социально-экономический статус обучающихся в учебных заведениях. Этот вывод, в свою очередь, напрямую затрагивает вопрос социально-общественного заказа на образование как одного из факторов формирования образовательного пространства учебного заведения.

Социально-культурный уровень ученического и преподавательского состава учебного заведения в этих гимназиях был так же различным и зависел от общественного осознания необходимости образования в губернии. Так, как замечает П. П. Зеленецкий, для того чтобы исключить халатное отношение как самих гимназистов, так и их родителей к учебе, начальство учебного заведения приняло особое решение «...по которому отбирались от родителей подписки, что их дети не будут уклоняться от занятий в школе без законной на то причины...в противном случае, ежели в течение месяца более трех раз без законной причины кто из них отлучится, таковых исключать из гимназии...» [6]. Действительно, как показывает гимназическая документация, пропуски уроков учениками в 1884 году становились уже редким явлением [9]. Однако, рассматриваемая проблема, была нехарактерна для учащихся частных гимназий, где общий уровень посещаемости был около 87%. Таким образом, представленные данные подтверждают вывод о том, что образовательное пространство учебных заведений одной губернии было отличным и по социально-культурному уровню учебного заведения.

Рассмотрим влияние на образовательное пространство учебных заведений других социокультурных институтов. Так, средства массовой информации, представленные в XIX веке исключительно печатными изданиями, вносили существенный вклад в формирование образовательного пространства. Например, в газетах и журналах прошлого

активно обсуждались наиболее актуальные вопросы, касающиеся устройства образования в стране, особенности воспитания и обучения, а также публиковались детальные отчеты по учебным округам и отдельным учебным заведениям. По сути, журналы в XIX веке являлись единственным общественно доступным средством обсуждения вопросов широкого спектра: от государственного и социального масштаба – до частнометодических и педагогических вопросов образования.

Кроме влияния на формирование образовательного пространства вышерассмотренных факторов, следует обратить особое внимание на особенности конкретной губернии. В частности, на факт принадлежности губернии к тому или иному учебному округу. Данный факт определял множественные особенности учебных заведений подведомственных округу: от окружной политики, проводимой окружным университетом, до конкретных указаний и распоряжений определенному училищу, гимназии и т.д. Таким образом, можно утверждать, что политика государства в области образования реализовывалась через призму окружного устройства. Поэтому, особенности формирования образовательного пространства конкретного учебного заведения должны были соответствовать, прежде всего, окружному представлению об образовании и требованиям к обучению, воспитанию и социализации учащихся. Принадлежность губернии к определенному округу затрагивала так же вопросы культуры, религии, экономики, что в свою очередь, определяло особенности образовательных пространств учебных заведений.

Возвращаясь к современным реалиям, необходимо отметить, что факторы, влияющие на формирование образовательных пространств несколько трансформировались. Образовательное пространство сегодняшних учебных заведений формируется несколько иначе (Рисунок 2):

Заметим так же, что изменился и удельный вес влияния рассматриваемых факторов на образовательное пространство учебного заведения. Так, например, средства массовой информации, имевшие в XIX веке значительное влияние на образовательное пространство, на современном этапе упрочили свои позиции. Это произошло из-за расши-

рения возможностей их влияния за счет появления телекоммуникационных каналов передачи информации, а так же вследствие изменения скорости обмена информацией в современном обществе. Напротив, другой фактор, рассматриваемый нами в XIX веке как один из основных – особенности губернии, – на современном этапе развития образовательных пространств потерял свою определяющую роль.

Отметим так же и то, что позиции социального и государственного заказа на образование, как факторов, влияющих на формирование образовательного пространства учебного заведения, стали более тождественными. Разрыв в их направленности и содержательном составляющем был сокращен вследствие значительного повышения скорости обмена информацией между обществом и нормативно-правовыми органами. Это привело к тому, что образовательное пространство современных учебных заведений более мобильно, адаптировано к сегодняшним реалиям. Однако, исследователи современных образовательных пространств (А. С. Гаязов, И. Д. Демакова, С. Д. Дерябо, В. А. Конев, В. В. Чекмарев и др.), обращают внимание на необходимость его рассмотрения с нескольких позиций. Так, И. Б. Бондырева, А. В. Яковлева отмечают, что «в настоящее время отношения субъектов инновационного образовательного пространства в значительной мере не подкреплены взаимными мотивационными установками, обуславливающими возможности эффективной интеграции» [1].

И. К. Шалаев, А. А. Веряев рассматривают современное образовательное пространство как «... некую образовательную протяженность, структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий... Образовательное пространство представляет собой форму существования трансляции социального опыта от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный, имеющем место без специально организованных процессов обучения и воспитания, естественный процесс – такой, который не интенсифицирован специальными воздействиями на субъекты образования» [13].

Итак, понимая, что образовательное про-

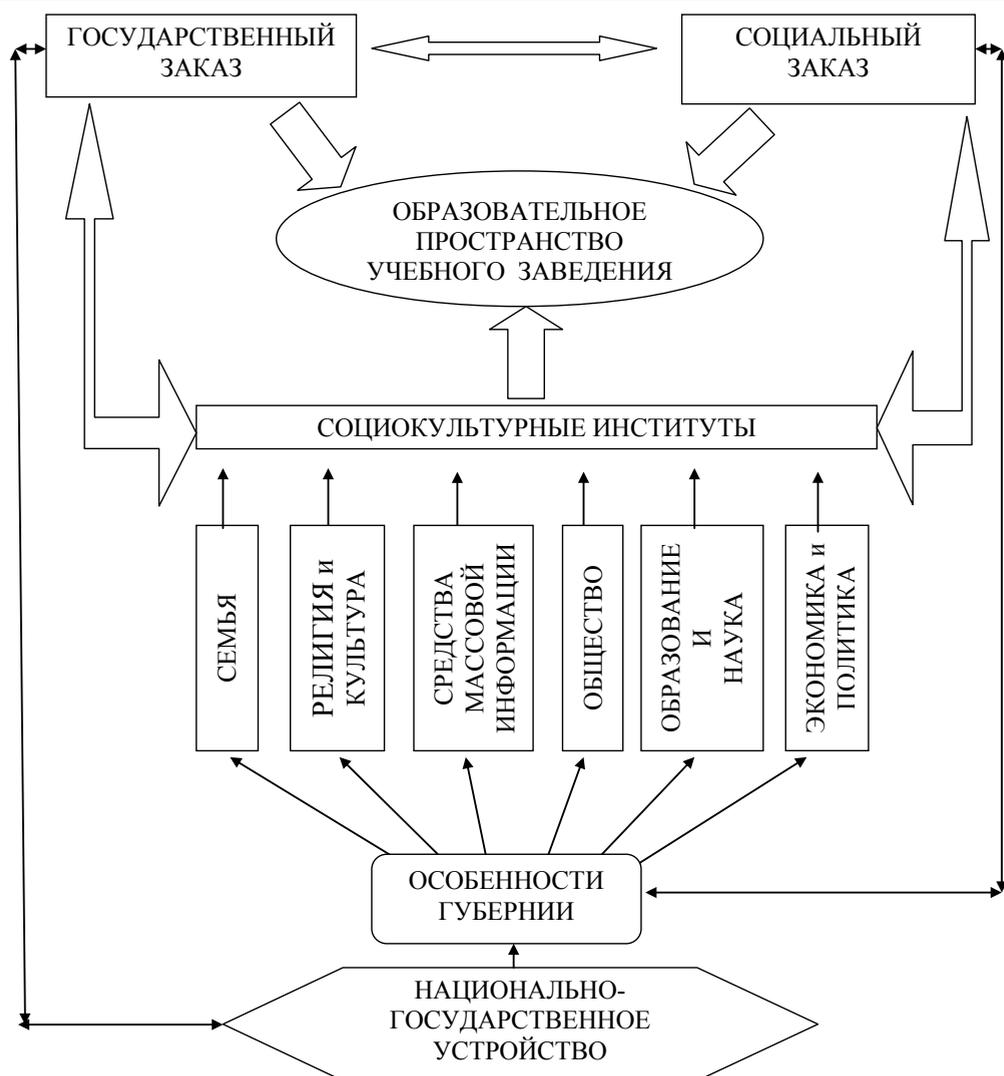


Рисунок 2 Модель формирования образовательного пространства современных учебных заведений

странство есть качественная характеристика образовательного процесса, связанная с фундаментальными, различными по своей направленности и содержанию процессами, происходящими обществе, затрагивающая его социокультурную характеристику, можно утверждать, что:

- образовательное пространство современных учебных заведений формируется и развивается под прямым руководством нормативных документов в сфере образования; его структура и особенности зависят от специфики государственных стандартов, которые реализует образовательное учреж-

дение; таким образом, образовательное пространство отражает специфику государственного заказа на образование;

- образовательное пространство находится в прямом взаимодействии с социальным заказом на образование; с одной стороны, оно во многом определяет социальный заказ на образование; с другой – социальный заказ на образование является отражением происходящих в обществе изменений, и напрямую затрагивает процесс формирования и развития образовательного пространства конкретного учебного заведения.

- образовательное пространство форми-

рутся под влиянием политики государства в сфере образования, государственного заказа на образование, социального заказа на образование, а так же под влиянием группы факторов, отражающих социально-культурное, информационно-прогрессивное развитие общества, как в масштабах государства, так и в рамках конкретного региона.

В эволюционном контексте формирования образовательных пространств можно выделить разнообразие структурных подходов к его содержательному и функциональному назначению. Образовательное пространство учебного заведения современности и прошлого формируется схожей системой факторов, однако их определяющее значение и взаимовлияние кардинально изменяется в зависимости от происходящих социально-культурных и информационных процессов конкретного времени и общества.

Библиографический список

1. *Бондырева И. Б.* Взаимодействие субъектов образовательного пространства. / А.В.Бондырева И.Б., Яковлева // Экономика и экологический менеджмент. – 2012. – №2 . URL: <http://www.economics.open-mechanics.com> (дата обращения: 20.10.2013).
2. *Гатальский В. Д.* Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 52–57.
3. Государственный архив Пензенской области (ГАПО): Ф. 114. Оп. 1. Д. 50.
4. ГАПО: Фонд 58. Описание 1. Дело 59.
5. ГАПО: Ф. 81. Оп. 1. Д. 671.

6. *Зеленецкий П. П.* Исторический очерк первой Пензенской гимназии с 1804 по 1871 г. – Пенза, ПГПИ, 1889–224 с.

7. *Костюкова О. А.* Становление и развитие гимназического образования в российской губернии в XIX-начале XX века: дисс. ...канд. пед. наук. – Пенза, 2006. – 274 с.

8. *Логинова О. А.* Концептуальные основы формирования и развития образовательного пространства средних и высших учебных заведений России в XIX – начале XX века: современный подход // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – №4 (24). – С. 187–193.

9. *Логинова О. А.* Эволюция системы оценивания знаний учащихся в гимназиях Пензенской губернии и России в XIX – начале XX в. // Известия высших учебных заведений поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 4 (12). – 138 с.

10. *Песоцкий Ю. С.* Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26–35.

11. *Русинова Л. П.* Педагогический словарь по темам: учеб.пособие . – Сарapul, 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://didacts.ru/dictionary/1025/word/obrazovatelnoe-prostranstvo> (дата обращения: 12.10.2013).

12. Современный образовательный процесс, основные понятия и термины. – 2006. – 32 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://didacts.ru/dictionary/1025/word/obrazovatelnoe-prostranstvo> (дата обращения: 12.10.2013).

13. *Шалаев И. К.* От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог. 1998. – № – 4. – [Электронный ресурс]. URL: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_5/index.html (дата обращения: 12.10.2013).

УДК 612.821+159.9+378+316.6

Айзман Роман Иделевич

Доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, roman.aizman@mail.ru, Новосибирск

Лебедев Алексей Владимирович

Кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, lebedev_05@mail.ru, Новосибирск

Айзман Нина Игоревна

Кандидат психологических наук, директор центра практической психологии Новосибирского государственного педагогического университета, nina.aizman@mail.ru, Новосибирск

Рубанович Виктор Борисович

Доктор медицинских наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, rubanovich08@mail.ru, Новосибирск

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье представлены психофизиологические и личностные характеристики студентов первого курса педагогического вуза. Обследовано 1000 человек 18-20 лет – студентов обоего пола разных факультетов вуза. Проведенное обследование показало, что уровень социально-психологической адаптации студентов к вузу был выше среднего, а по основным психофизиологическим характеристикам они находились в пределах возрастного-половой нормы. Склонность к зависимому поведению у обследуемых групп была не выражена. Личностный потенциал большинства обследованных студентов характеризовался как ниже среднего. Описаны половые различия исследуемых параметров: юноши имели более высокие показатели мотивации к успеху, хорошей образной памяти, переключения внимания и жизнестойкости по сравнению с девушками той же возрастной группы. Девушки имели более высокую личностную тревожность, враждебность и хорошую стрессоустойчивость.

Ключевые слова: психофизиологические особенности, память, внимание, стрессоустойчивость, социально-психологическая адаптация, личностный потенциал.

Aizman Roman Idelevich

Doctor of Biological Sci., Professor, Head of the Dept. of anatomy, physiology and life safety of the Novosibirsk State Pedagogical University, roman.aizman@mail.ru, Novosibirsk

Lebedev Alexey Vladimirovich

Cand. of Biological Sci., Assistant professor of the Dept. of anatomy, physiology and life safety of the Novosibirsk State Pedagogical University, lebedev_05@mail.ru, Novosibirsk

Aizman Nina Igorivna

Cand. of Psychological Sci., director of the Center of Applied Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, nina.aizman@mail.ru, Novosibirsk

* Научно-исследовательская работа выполнена при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (Грант на выполнение научно-исследовательской работы (проекта) по теме «Оценка личностного потенциала и здоровья студентов разных факультетов ВУЗа», соглашение от 24.09.2012г. № 14.В37.21.1115).

PSYCHOPHYSIOLOGICAL AND PERSONALITY CHARACTERISTICS OF FIRST-YEAR STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY*

Abstract. The article presents the psycho-physiological and personality characteristics of the first year students of pedagogical university. A total of 1,000 persons 18-20-years-old – male and female students of different faculties of the university were studied. A survey showed that the level of social and psychological adaptation of students to the university was above average, and the main psycho-physiological characteristics were within the age-sex norms. The tendency to addictive behavior in the examined groups were not expressed. The personal potential of the majority surveyed students was characterized as below average. It was found sex differences of investigated parameters: the young men had higher motivation to success, good image memory, high shifting attention and viability compared with girls at the same age group. The girls had a high personal anxiety, hostility, and a high resistance to stress.

Keywords: psycho-physiological features, memory, attention, stress, social and psychological adaptation, personal potential.

В последние годы вопросы психического здоровья молодежи, определяющие роль личности в развитии экономики по инновационному, высокотехнологическому пути, стала все чаще выступать предметом исследований в психологии и физиологии [3; 6]. Это обусловлено ухудшением физического и психического здоровья современной молодежи, особенно в последние десятилетия. Так, по данным Минздравсоцразвития РФ (2011), среди выпускников отмечается только 10–15 % практически здоровых, тогда как более 60 % имеет различный уровень функциональных нарушений и психоэмоционального напряжения [3]. По определению ВОЗ, психическое здоровье – это состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества.

В этой связи приобретает важное значение правильная и своевременная оперативная диагностика указанных показателей, характеризующих состояние психического здоровья человека, и обучение методам скрининг самоконтроля и коррекции. Особенно это актуально для будущих педагогов, поскольку только физически и психически

здоровый учитель может воспитать здоровых учащихся [8].

В то же время комплекс характеристик психофизиологического и личностного развития студентов первого курса педагогического вуза еще мало описан в литературе [9; 11]. Восполнению этого пробела и послужила данная работа.

Цель исследования: Изучить психофизиологические и личностные особенности студентов 1-го курса педагогического вуза.

Задачи исследования:

Определить психофизиологические особенности студентов первого курса обоего пола.

Охарактеризовать личностные особенности студентов первого курса.

Выявить половые различия между студентами по уровню психофизиологического и личностного статуса.

Контингент и методы исследования

Обследовано 1000 человек первого курса (833 девушек и 167 юношей) 18-20 лет – студентов Новосибирского государственного педагогического университета разных факультетов (гуманитарных, технических и естественно – научных).

Все обследования проводили в первой половине дня (с 9 до 12 часов).

Исследование психофизиологических и личностных показателей проводили с помо-

* Research work is executed at support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (the Grant on performance of research work (project) on a theme “the Estimation of personal potential and health of students of different faculties of high school”, the agreement from 24.09.2012г. № 14.В37.21.1115)

щью компьютерных программ: «Комплексная оценка здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений» и «Оценка социально-психологической адаптации и личностного потенциала студентов» [1; 4].

Когнитивные функции оценивали по объему образной памяти; объему внимания (по таблице Шульте); скорость реагирования – по простой зрительно-моторной реакции. Самооценку психических состояний, базовых черт личности, стрессоустойчивости проводили по методикам Г. Айзенка. Диагностику склонности к различным зависимостям оценивали по методике Г. В. Лозовой. Для характеристики уровня реактивной и личностной тревожности использовали опросник Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина. Уровень агрессивности и враждебности определяли при помощи опросника Басса-Дарки [10]. Уровень мотивации изучали по шкале оценки потребности в достижении успеха Т. Элерса. Оценку социально – психологической адаптации проводили при помощи методики К. Роджерса, Р. Даймонда.

Личностный потенциал оценивали по следующим методикам: тест «Жизнестойкость-24», модифицированный опросник «Якоря карьеры», шкала «Удовлетворенность жизнью», тест «Ценности» [6].

Полученный материал обработан методами вариационной и разностной статистики с применением непараметрических критериев Стьюдента и Фишера для независимых выборок при уровне значимости $p \leq 0,05$ [14]. В таблицах абсолютные значения показателей представлены в виде средних (М) и их статистических ошибок ($\pm m$).

*Результаты исследования
и их обсуждение*

Учитывая половые психофизиологические различия в юношеском возрасте [2;5], на первом этапе мы провели анализ соответствующих показателей у студентов 18-20 лет в зависимости от пола.

При изучении социально-психологической адаптации студентов вуза выявлено, что общий уровень социально-психологической адаптации между студентами разного

Таблица 1 – Показатели социально-психологической адаптации студентов 18-20 лет (М±m)

Показатели, балл	девушки	юноши	Достоверность различий
Адаптация	65,5±0,4	67,1±0,8	н/д
Самопринятие	78,5±0,4	78,7±0,8	н/д
Принятие других	67,8±0,5	65,9±0,9	н/д
Эмоциональный комфорт	63,5±0,6	66,4±1,2	*
Интернальность	67,5±0,5	71,0±0,9	**
Стремление к доминированию	61,1±0,6	66,3±1	***

Примечание: в данной и последующих таблицах звездочками отмечены достоверные различия между девушками и юношами: * $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$; *** $\leq 0,001$.

Таблица 2 – Распределение студентов 18-20 лет по уровню социально-психологической адаптации (%)

Показатели	низкий		ниже среднего		средний		выше среднего		высокий	
	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши
Адаптация	-	-	0,3	-	30,7	31,2	58,7	53,2	10,3	15,6
Самопринятие	-	-	-	-	4,6	6,4	47,7	45,4	47,7	48,2
Принятие других	-	-	2,3	3,6	24,6	27,0	57,8	54,6	15,3	14,8
Эмоциональный комфорт	0,3	-	5,2	5,0	38,1	34,8	38,1	34,0	18,3	26,2*
Интернальность	-	-	0,3	-	26,9	20,6	58,8	55,3	14,0	24,1*
Стремление к доминированию	1,3	-	7,2	4,6	35,8	26,4	41,4	51,3*	14,3	17,7

пола не отличался и для большинства обследованных характерны следующие особенности (Таблица 1,2):

- уровень социально-психологической адаптации к вузу выше среднего;
- уровень самопринятия выше среднего и высокий как у девушек, так и у юношей;
- уровень принятия других выше среднего;
- уровень эмоционального комфорта средний и выше среднего;
- уровень стремления к доминированию и интернальности выше среднего.

При оценке половых различий установлено, что у юношей достоверно более высокие параметры эмоциональной комфортности, интернальности и стремления к доминированию по сравнению с девушками.

При распределении всех обследуемых по уровню социально-психологической адаптации оказалось, что большинство студентов обоего пола по всем критериям относится к группам среднего – высокого уровня, хотя среди девушек выявляется небольшой процент лиц с низким и ниже среднего уровнями. Среди юношей достоверно больше студентов с высоким и выше среднего уровнем эмоционального комфорта, стремлением к доминированию, интернальностью.

Анализ результатов по тесту Г. Айзенка – самооценка уровня тревожности – показал, что реактивная тревожность была на низком уровне, а личностная тревожность у большинства обследуемых студентов умеренная (Таблица 3) Межполовые различия обнаружены при анализе показателя личностной тревожности: так, у девушек она была достоверно выше по сравнению с юношами.

Как видно из таблицы 4, по уровню реактивной тревожности большинство студентов относилось к низкому уровню, а по личност-

ной – к умеренной с тенденцией к высокой. При этом, количество девушек с высоким уровнем личностной тревожности было достоверно больше, чем юношей, тогда как последних было больше в группе с низким уровнем. Выявленные половые отличия, вероятно, отражают общую закономерность более высокого уровня тревожности у женщин.

Значимые различия между девушками и юношами были получены также при изучении их распределения по показателям враждебности и агрессивности. Выявлено, что среди девушек 18-20 лет процент лиц с высоким уровнем враждебности и сам ее уровень был выше, чем среди юношей. По агрессивности различий между девушками и юношами не выявлено (большинство студентов имели средний уровень) (Таблица 5, 6).

При оценке стрессоустойчивости студентов первого курса выяснилось, что для большинства обследуемых характерен средний уровень стрессоустойчивости, хотя количество девушек с высоким уровнем стрессоустойчивости меньше, а с уровнем ниже среднего – больше, чем юношей (Таблица 7). Однако по средним значениям уровня стрессоустойчивости девушки имели достоверно более высокие показатели по сравнению с юношами (Таблица 8). Это свидетельствует о большей лабильности психоэмоциональной сферы девушек.

Поскольку успешность в профессии в значительной степени связана с мотивацией к достижению успеха, важно было оценить уровень ее проявления у студентов первого курса. Проведенный анализ показал, что у юношей в среднем мотивация к успеху выражена достоверно выше, чем у девушек (Таблица 9). Важно отметить, что большая часть студентов обоего пола имела доста-

Таблица 3 – Средние значения тревожности девушек и юношей 18-20 лет ($M \pm m$)

Показатели, балл	девушки	юноши	Достоверность различий
Реактивная тревожность	24,5±0,4	23,4±0,7	н/д
Личностная тревожность	41,5±0,4	37,4±0,6	***

Таблица 4 – Распределение студентов по уровню тревожности (%)

Показатели	низкая		умеренная		высокая	
	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши
Реактивная тревожность	77,6	78,1	18,2	18,2	4,2	3,7
Личностная тревожность	14,6	25,5*	51,1	50,4	34,3	24,1*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Таблица 5 – Распределение студентов по уровню враждебности и агрессивности (%)

Показатели	средний		высокий	
	девушки	юноши	девушки	юноши
Враждебности	40,3	51, 6*	59,7	48,4*
Агрессивности	97,6	98,4	2,4	1, 6

Таблица 6 – Средние значения враждебности и агрессивности девушек и юношей 18-20 лет (M±m)

Показатели, балл	девушки	юноши	Достоверность различий
Враждебности	10,2±0,1	9,5±0,2	*
Агрессивности	15,9±0,2	15,9±0,3	н/д

Таблица 7 – Распределение студентов 18-20 лет по уровню стрессоустойчивости (%)

пол	высокий	средний	ниже среднего	низкий
девушки	7, 2	68,1	23,3	1,0
юноши	19,2**	63,0	16,4 *	1,4

Таблица 8 – Средние значения стрессоустойчивости у девушек и юношей 18-20 лет (M±m)

Показатель, балл	девушки	юноши	Достоверность различий
Стрессоустойчивость	40,1±0,3	38,1±0,5	**

Таблица 9 – Средние значения мотивации к успеху у студентов 18-20 лет (M±m)

Показатель, балл	девушки	юноши	Достоверность различий
Мотивация к успеху	18,3±0,2	19,1±0,3	*

Таблица 10 – Распределение студентов 18-20 лет по уровню мотивации к успеху (%)

пол	низкий	средний	умеренно высокий	высокий
девушки	-	4,1	33,4	62,5
юноши	-	-	34,6	65, 4

точно высокий уровень мотивации к успеху. Этот факт имеет большое значение для организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

В целом, анализируя психологический статус девушек и юношей 18-20 лет, можно сделать вывод, что общий уровень тревожности во всех группах был в пределах нормы. Средний уровень агрессивности и стрессоустойчивости при высокой мотивации к успеху, вероятно, обеспечили выше среднего уровень социально-психологической адаптации студентов. При оценке межполовых различий обращает на себя внимание более высокая личностная тревожность и враждебность у девушек при высоком уровне стрессоустойчивости, тогда как юноши характеризовались более высокой мотивацией к успеху. Выявленные отличия психологического статуса могут быть связаны как с социальными условиями (большее

количество девушек в вузе и более высокая конкуренция между собой), так и с гендерными особенностями.

На следующем этапе представлялось важным проанализировать ряд психофизиологических и нейродинамических параметров студентов первого курса, определяющих их когнитивные возможности.

Полученные результаты уровня образной памяти свидетельствовали о ее соответствии нормативным значениям, как у девушек, так и у юношей (норма 7±2). Анализ половых различий выявил более высокие значения показателей образной памяти у юношей по сравнению с девушками (Таблица 11,12). Аналогично и скорость переключения внимания была также достоверно выше у юношей, хотя у студентов обоего пола этот показатель укладывался в нормативные значения (норма 40-60 сек). Соответственно,

среди юношей был больший процент лиц с высоким уровнем описанных показателей, тогда как среди девушек выявлялось небольшое количество студенток с низким и ниже среднего уровнем (Таблица 12). Вероятно, тенденция к более быстрому усвоению материала лучше выражена у лиц мужского пола. Действительно, при анализе простой зрительно-моторной реакции было установлено, что юноши имели достоверно более высокую скорость сенсо-моторных реакций, а количество юношей с высокой скоростью рефлекторного ответа было достоверно выше количества девушек (Таблица 13, 14). Это свидетельствует о более высокой скорости проведения возбуждения по рефлекторной дуге и, как следствие, более высокой реактивности организма на нагрузки, что отражает гендерные особенности преобладания скоростных качеств у лиц мужского пола.

Большую роль в успешной социально-

психологической адаптации студентов и реализации их жизненных целевых установок имеет личностный потенциал [6].

Одним из ключевых параметров личностного потенциала является жизнестойкость человека (Таблица 15, 16) [12;13].

Как показывают результаты исследования (Таблица 15, 16), у большинства обследованных студентов уровень жизнестойкости был высокий. Средние значения показателя жизнестойкости в группе обследуемых соответствуют среднему уровню условных норм, однако следует отметить более высокие его значения у юношей по сравнению с девушками. Эти результаты аналогичны данным, полученным С.А. Богомазом и сотр. [7] при обследовании студентов Томского государственного университета.

Шкала удовлетворённости жизнью (Таблица 17,18) измеряет когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств

Таблица 11 – Средние значения образной памяти и переключения внимания у студентов 18-20 лет ($M \pm m$)

Показатели	девушки	юноши	Достоверность различий
Объем образной памяти, балл	8,3 ±0,1	8,6 ±0,1	*
Скорость переключения внимания, сек.	54,8±0,9	50,5±0,9	**

Таблица 12 – Распределение студентов по уровню образной памяти (%)

пол	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
девушки	1,0	1,5	9,7	12,3	75,5
юноши	-	-	4,9*	12,3	82,8*

Таблица 13 – Скорость простой зрительно-моторной реакции у студентов 18-20 лет ($M \pm m$)

Показатель	девушки	юноши	Достоверность различий
ПЗМР, мсек	242,1±2,9	217,6±3,1	***

Таблица 14 – Распределение студентов по скорости ПЗМР (%)

пол	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
девушки	12,3	10,3	15,4	10,1	51,9
юноши	6,1*	4,5*	7,4**	10,4	71,6**

Таблица 15 – Средние значения жизнестойкости у студентов 18-20 лет ($M \pm m$)

Показатель, балл	девушки	юноши	Достоверность различий
Жизнестойкость	113,02±1	117,2±1,6	*

Таблица 16 – Распределение студентов по уровню жизнестойкости (%)

Показатель, балл	Низкий		Средний		Высокий	
	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши
Жизнестойкость	36,4	32,1	8,1	2,8*	55,5	65,1*

ожиданиям индивида и отражает общую меру внутренней гармонии и психологической удовлетворенности [12].

Можно прогнозировать, что лица, у которых значения шкалы превышают 27 баллов (верхний квартиль), отличаются высокой степенью удовлетворенности жизнью, обладают значительным опытом решения жизненных проблем и способны смело браться за новые дела [15].

Согласно полученным данным, большинство студентов первого курса (более 70%) независимо от пола имели показатель удовлетворенности жизнью на среднем, выше среднего и высоком уровнях. Особого внимания и психологической помощи требуют студенты с низким уровнем удовлетворенности жизнью, которых среди юношей несколько больше, что может быть связано как с учебной средой, так и с внутренними проблемами индивидуума (Таблица 18).

Анализируя результаты теста оценки ценностей (20 утверждений), важных для человека как руководящих принципов в его жизни (Таблица 19), мы пришли к выводу при их ранжировании по значимости, что для многих девушек ценности распределились в следующем порядке: «быть материально обеспеченной», «любить и быть любимой», «жить полной жизнью», «достичь желаемой цели», «быть здоровой», «найти смысл своей жизни»;

а для юношей: «быть здоровым», «любить и быть любимым», «быть материально обеспеченным», «достичь желаемой цели», «жить полной жизнью». С одной стороны, эти результаты отражают общие для студенческой молодежи ценности, с другой, демонстрируют гендерные отличия, которые следует учитывать в воспитательном процессе.

В целом, характеризуя личностные особенности исследуемых студентов, можно заключить, что у студентов вуза средний уровень жизнестойкости, однако он выше у юношей по сравнению с девушками, более 70% студентов обоего пола имеют достаточно высокий уровень удовлетворенности жизнью и адекватные жизненные ценности, хотя и разные по значимости для юношей и девушек. Однако до 50% студентов 1 курса имеют низкую социальную зрелость, что может проявляться в их незрелых моделях поведения.

Вывод. Проведенное исследование психологических и личностных показателей студентов 18-20 лет позволяет создать «портрет» современного студента первокурсника педагогического вуза, который целесообразно сравнить с аналогичными характеристиками студентов других профильных вузов, а также рассмотреть с учетом выбранного профиля обучения. Эти вопросы и будут решаться в дальнейших исследованиях.

Таблица 17 – Средние значения удовлетворенности жизнью у студентов 18-20 лет ($M \pm m$)

Показатель, балл	девушки	юноши	Достоверность различий
Удовлетворенность жизнью	24,0±0,2	23,2±0,4	н/д

Таблица 18 – Распределение студентов по уровню удовлетворенности жизнью (%)

пол	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
девушки	8,1	14,5	33,2	29,9	14,3
юноши	11,1	16,2	32,3	28,3	12,1

Таблица 19 – Жизненные ценности студентов первого курса 18-20 лет (в баллах)

Ранг	Ценности	Девушки	Ранг	Ценности	Юноши
1	«быть материально обеспеченным»	6,6±0,03	1	«быть здоровым»	6,5±0,06
2	«любить и быть любимой»	6,6±0,03	2	«любить и быть любимым»	6,4±0,07
3	«жить полной жизнью»	6,5±0,06	3	«быть материально обеспеченным»	6,4±0,06
4	«достичь желаемой цели»	6,5±0,04	4	«достичь желаемой цели»	6,3±0,1
5	«быть здоровой»	6,5±0,03	5	«жить полной жизнью»	6,2±0,08
6	«найти смысл своей жизни»	6,4±0,04			

Библиографический список

1. Айзман Р. И., Айзман Н. И., Лебедев А. В., Рубанович В. Б. Методика комплексной оценки физического и психического здоровья, физической подготовленности студентов высших и средних профессиональных учебных заведений. – Новосибирск. Изд. «РИФ Новосибирск», 2009. – 100 с.
2. Айзман Р. И., Лысова Н.Ф. Возрастная физиология: учебное пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 202 с.
3. Айзман Р. И. Здоровье и безопасность – ключевые задачи образования в современных условиях // Здоровьесберегающее образование. – 2011. – №6 (18). – С.48–52.
4. Айзман Р. И., Айзман Н. И., Лебедев А. В. Методика оценки социально-психологической адаптации и личностного потенциала студентов. – Новосибирск, «РИФ Новосибирск». – 2013. – 40 с.
5. Безруких М. М. Возрастная физиология: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: АCADEMA, 2002. – 415 с.
6. Богомаз С. А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья // Материалы научно-практич. конгрессов Третьего Всеросс. форума «Здоровье нации – основа процветания России». – Том 3. – Часть 1. – М., 2007. – С. 23–25.
7. Богомаз С. А., Мацута В. В. Опросниковые методы исследования личностного потенциала: методическое руководство. – Томск: ТГУ, 2012. – 39 с.
8. Герьянская Н. О. Психоэмоциональное здоровье педагога в условиях модернизации образования // Сибирский психологический журнал – 2008. – № 29. – С. 86–89.
9. Жомин К. М. Морфофункциональные и психофизиологические особенности студенток в зависимости от вида и режима физкультурно-спортивной деятельности: автореф. дисс. ... канд. биол. наук. – Челябинск, 2013. – 22 с.
10. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: ЭКСМО, 2008 – 416 с.
11. Кужугет А. А., Особенности физического развития, функции кардиореспираторной системы и соматического здоровья студентов в зависимости от организованной двигательной активности: автореф. дисс. ... канд. биол. наук. – Челябинск, 2012. – 23 с.
12. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
13. Мадди С., Хошаба-Мадди Д. Жизнестойкость, ее диагностика и тренинг. Видеозапись авторского семинара с русским переводом. – М., 16 июня 2002 г;
14. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
15. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008 – 354 с.

Сафронова Маргарита Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии Новосибирского государственного технического университета, safronova-rita@mail.ru, Новосибирск

ШКОЛЬНАЯ САМООРГАНИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ*

В статье было показано значение реализации проекта школьной самоорганизации «Новая волна» для таких составляющих психосоциального благополучия подростков как самочувствие, активность, настроение, просоциальное поведение, социальная адаптация, успешность в обучении и внешкольных занятиях, самооценка, отклоняющееся поведение, проблемы общения со сверстниками, интерес к школьной жизни и внешкольным мероприятиям, возможность самореализации.

Ключевые слова: психосоциальное благополучие подростков, школьная самоорганизация, проект «Новая волна»

Safronova Margarita Victorovna

Candidate of psychological sciences., assistant professor of social work and social anthropology, Novosibirsk State Technical University, safronova-rita@mail.ru, Novosibirsk

SCHOOL SELF-ORGANIZATION AS A PREDICTOR OF PSYCHOSOCIAL WELL-BEING OF STUDENTS**

The article showed the importance of the project of self-organization in the schools called “New Wave” for the following components of psychosocial well-being of adolescents as health, activity, mood, prosocial behavior, social adaptation, success in learning and extra-curricular activities, self-esteem, deviant behavior, problems with peers, interest in school and extracurricular activities, ability of self-realization.

Keywords: psychosocial well-being of adolescents, school self-organization, the “New Wave” project

Психосоциальное благополучие ребенка – весьма актуальная задача, которую пытаются решить многочисленные структуры и подразделения из сферы образования, здравоохранения, МВД. Оно включает в себя психологическое, психическое и физическое здоровье, успешность в обучении и других делах, адаптацию в школе, социокультурные и социальные условия жизни ребенка, самореализацию в общении и социальный статус в классе или группе, а также включенность родителей в жизнь ребенка, что особенно важно для младших школьников [1]. Проблемы психосоциального благополучия детей и подростков ведут к противоправным действиям, самоубийствам и психосомати-

ческим заболеваниям [3]. Часто эмоциональные расстройства и отклонения в поведении сопутствуют друг другу, и сопровождаются проблемами общения [2].

Школьная самоорганизация является одним из факторов психосоциального благополучия подростков. Среди задач разработчиков и организаторов проекта школьной самоорганизации «Новая волна» были следующие: создание среды для проявления и развития способностей и самореализации каждого ребёнка; мобилизация не столько педагогического потенциала школы, сколько детского с активным привлечением родительского. Также решались вопросы научения умению не только адаптироваться, но и

* Исследование было проведено при поддержке гранта РГНФ № 11-06-00517 «Психическое здоровье и благополучное развитие детей и подростков: взаимодействие семейных и личностных факторов риска и защиты» и Фонда «Право на будущее».

** Research was conducted with support of a grant of RGNF No. 11-06-00517 «Mental health and safe development of children and teenagers: interaction of family and personal risk factors and protection» and «Right to the Future» Fund.

формировать бесконфликтную среду, выбирать позитивные способы общения с людьми, ориентироваться в социальных ситуациях; формирования уверенности в себе, своих силах, адекватной самооценки.

«Новая волна» – это авторский проект М. Н. Чешевой, цель которого создание школьной самоорганизации в рамках проекта «Школа детей для детей». В нем принимали участие школьники 5-9 классов нескольких районов Новосибирской области и города – более 100 человек, а также педагоги и студенты, ставшие инструкторами смены. Технологией решения задач были практики социальной самоорганизации, проектная деятельность, профильные творческие мастерские.

Цель нашего исследования – показать значение школьной самоорганизации подростков для психосоциального благополучия учащихся.

Для достижения цели мы поставили для себя ряд технологических задач, включающих: определение выборки (экспериментальная группа – школьники, участвующие в проекте, и контрольная группа) позволившей сделать сравнительный анализ; подбор и разработку диагностических методик; организацию проведения исследования в школах Новосибирска и Новосибирской области; анализ полученных результатов.

Наше исследование предполагало: изучение психосоциального благополучия с помощью таких опросников как «Сильные стороны и трудности» Р. Гудмана (ССТ), позволяющего провести диагностику выраженности просоциального поведения, проблем общения со сверстниками, отклоняющегося поведения, гиперактивности и эмоциональных проблем, САН (самочувствие, активность, настроение), предназначенного для измерения функциональных состояний. Опросники ССТ и САН заполняли дети и родители. Самостоятельность, уверенность в себе, социальную активность, отношения в коллективе изучали с помощью анкеты, включающей 15 вопросов. Анкету заполняли подростки, родители и учителя, вопросы почти полностью дублировались.

Идентичность вопросов анкеты для разных респондентов и наличие в ней тематических блоков позволили нам создать четыре шкалы.

1. Шкала «самооценка» включала такие во-

просы как: «Я умею ставить цели и достигать их», «Я умею отстаивать свою точку зрения», «Выглядит уверенным», «Высоко оценивает себя и свои возможности», «Придерживается позитивных жизненных ценностей».

2. Шкала «успешность» состояла из вопросов: «Учиться легко и интересно», «Учиться очень трудно, я сильно устаю», «Я удовлетворен своими успехами в школе».

3. Шкала «социальная активность» включала вопросы: «Школьная жизнь интересная и разнообразная», «Многое из того, что мы изучаем и делаем в школе, мне пригодится в будущем», «У нас в школе созданы все условия для проявления своих способностей», «У нас в школе созданы все условия для интересного проведения времени», «Участвует в различных мероприятиях».

4. Школа «социальная адаптация» включала следующие вопросы: «В нашем классе принято помогать и поддерживать друг друга», «Мне часто не хочется идти в школу», «У меня нет конфликтов с учителями», «Считает, что школа небезопасное место», «Легко адаптируется к новым условиям».

В исследовании приняло участие 317 школьников из 6 школ (139 учащихся двух школ Черепановского района и гимназии Советского района г. Новосибирска – участники проекта «Новая волна». 178 подростков, вошедших в контрольную группу, были учащимися двух школ г. Новосибирска и одной школы г. Бердска). В исследовании также участвовало 100 родителей (63 из них – родители участников проекта, а 37 – родители детей из контрольной группы). Учителя заполнили анкеты на 189 детей (111 анкет заполнено учителями – участниками проекта). Средний возраст школьников 13 лет. Мальчиков – 147, девочек – 138, остальные пол не указали.

Результаты исследования

Сравнительный анализ выраженности проблем психосоциального благополучия, функционального состояний, успешности, социальной активности, социальной адаптации и самооценки подростков из экспериментальной группы (участников проекта Новая волна) и контрольной проводился с помощью таких статистических методов как t-критерий Стьюдента и χ^2 .

Сравнительный анализ данных, полученных от родителей школьников из контрольной

ной и экспериментальной групп, показал достоверные различия оценок просоциального поведения и настроения подростков. По мнению родителей, социально желательное поведение в большей степени проявлялось у школьников, участвующих в проекте Новая волна ($8,49 \pm 1,84$) по сравнению со школьниками из контрольной группы ($7,61 \pm 2,0$; $t=2,19$ при $p=0,031$). Оценки настроения в экспериментальной группе были также достоверно выше ($62,57 \pm 5,9$) по сравнению с контрольной группой ($57,33 \pm 6,1$; $t=2,44$ при $p=0,018$).

Достоверно различались самооценки функциональных состояний, просоциального поведения, выраженность проблем общения со сверстниками и сумма всех проблем, касающихся психосоциального благополучия (Таблица).

Таким образом, по данным детей и родителей настроение, просоциальное поведение, а по данным подростков самочувствие и активность в группе участников проекта были достоверно выше, а проблем, связанных с общением со сверстниками и отклоняющимся поведением – меньше.

Сравнительный анализ самооценки ($t=2,5$ при $p=0,02$), успешности ($t=3,3$ при $p=0,004$), социальной активности ($t=3,33$ при $p=0,001$) и социальной адаптации ($t=2,94$ при $p=0,01$) также выявил достоверные различия разных групп (Рисунок 1).

Сравнительный анализ процентного распределения ответов на вопросы анкеты, данных учителями, родителями и подростками из контрольной и экспериментальной групп показал, что достоверно различалось число ответов подростков на вопросы, в основном касающиеся школьной жизни (что « у нас в школе созданы все условия для интересного проведения времени» положительно ответило 45% учащихся из экспериментальной группы и 28% – из контрольной), отношений в классе и интереса к учебе. Также различалась частота ответов учителей, участвующих в проекте и педагогов из обычных школ по вопросу о проявлении способностей в школьной жизни и родителей – на вопросы о школьной жизни и личностных особенностях детей.

В результате исследования можно сделать ряд выводов:

Таблица – Сравнение самооценок функциональных состояний и сильных сторон и трудностей подростков из контрольной и экспериментальной групп

Группы	Экспериментальная		Контрольная		Разл. t-кр
	Среднее	Ст.откл	Среднее	Ст.откл	
Самочувствие	57,57	8,4	53,09	11,5	3,52**
Активность	48,90	10,8	45,80	10,5	2,36*
Настроение	60,87	8,6	56,92	11,4	3,11*
Просоциальное поведение	7,72	2,2	6,99	2,1	2,89*
Отклоняющееся поведение	2,04	1,6	2,53	1,6	2,45*
Проблемы общения	2,43	1,8	2,92	1,8	2,39*
Сумма проблем	9,97	5,5	11,26	5,2	2,55*

Примечание: * $p<0,05$; ** $p<0,001$

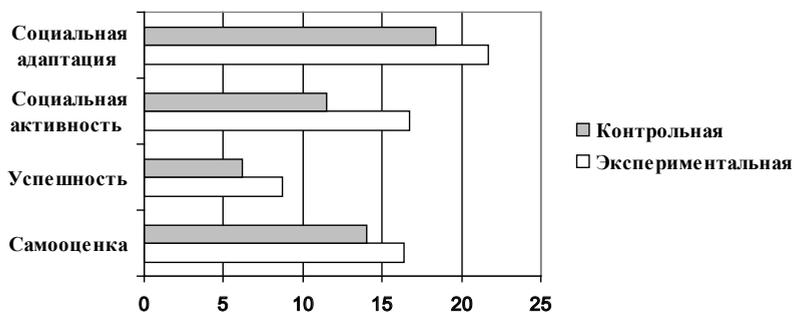


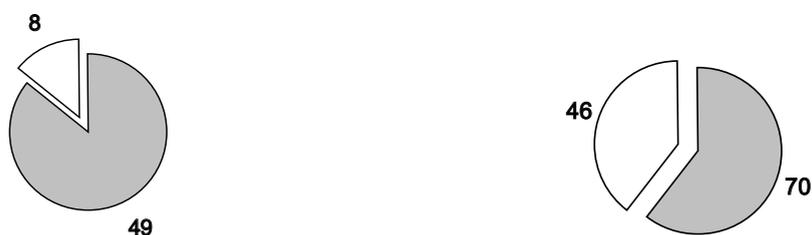
Рисунок 1 – Сравнение оценок по шкалам подростков из экспериментальной и контрольной групп



а) «В школе много интересных мероприятий и возможностей»

б) «У нас в школе созданы все условия для проявления своих для общения» способностей»

Рисунок 2 – Положительные ответы подростков на вопросы а) и б).



а) «Считает, что школьная жизнь интересная и разнообразная»

б) «Участвует в различных мероприятиях»

Рисунок 3 – Положительные ответы родителей на вопросы а) и б).

1. Сравнение психосоциального благополучия школьников участвующих в проекте «Новая волна» с учащимися других школ показало, что оценки самочувствия, активности, настроения и просоциального поведения, социальной адаптации, социальной активности, успешности в обучении и внешкольных занятиях, а также самооценки были достоверно больше у участников проекта. У них также было достоверно меньше проблем с отклоняющимся поведением и общением со сверстниками.

2. Учащиеся и родители – участники проекта «Новая волна» чаще определяли школьную жизнь как интересную, подростки давали больше положительных оценок отношений в классном коллективе, родители – указывали на такую характеристику детей как умение отстаивать свою точку зрения. Все респонденты – участники проекта дали больше положительных ответов о наличии в школе условий для самореализации, воз-

можностей интересного общения, участия в мероприятиях по сравнению с опрашиваемыми из других учебных заведений.

Таким образом, организованная при активном участии детей школьная среда, является не только мощным средством развития лидерских и других положительных качеств ребенка, но и первичной профилактикой девиантного поведения, эмоциональных расстройств и проблем общения, аргументом чего послужила реализация проекта школьной самоорганизации «Новая волна».

Библиографический список

1. Гаврилова Е. В., Сафронова М. В., Хлызова Е. В. Психосоциальное благополучие российских детей // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 3 – С. 201–204.
2. Гудман Р., Скотт С. Детская психиатрия. – СПб.: Трианда-Х, 2008. – 350 с.
3. Дубровина И. В. Практическая психология образования. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

Гаврилова Елена Владимировна

Доцент Новосибирского государственного технического университета, blossom@ngs.ru, Новосибирск.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ И ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

Аннотация. Рассматривается значение типа учебного заведения для формирования индивидуально-психологических особенностей младших школьников и школьной мотивации. Анализ, проведенный с помощью опросника «Большая пятерка» показал, что такие качества, как антагонизм, боязливость, преобладание отрицательных эмоций, застенчивость чаще формируются у детей, обучающихся в общеобразовательных школах и школах развития. Ученики лицея отличаются ориентацией на достижения, уступчивостью, интеллектом, сочувствием, организованностью. Школьная мотивация в большей степени выражена у учащихся лицея и связана с индивидуально-психологическими особенностями ребенка.

Ключевые слова: индивидуально-психологический особенности; пятифакторная модель личности, младший школьный возраст, школьная мотивация.

Gavrilova Elena Vladimirovna

Assistant professor of Novosibirsk state technical University, blossom@ngs.ru, Novosibirsk.

INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON FORMATION OF INDIVIDUAL - PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PUPILS AND SCHOOL MOTIVATION

Abstract. The article dwells upon the importance of the type of school for the formation of individual psychological characteristics of elementary school students and school motivation. The analysis, conducted with the help of a questionnaire «Big five» showed that qualities such as antagonism, timidity, the predominance of negative emotions, shyness often formed in children studying in General schools and the schools of development. The Lyceum's students are different orientation on achievement, acquiescence, intelligence, compassion, organization. School motivation largely pronounced among the students of the Lyceum and is connected with the individual psychological characteristics of the child.

Keywords: individual – psychological features; five-factorial model of the person, younger school age, school motivation.

На сегодняшний день, при большом количестве исследований, посвященных изучению влияния различных систем образования на личностное развитие ребенка, остается открытым вопрос о том, какие индивидуально-психологические особенности формируются у детей под влиянием разных типов образовательных учреждений и как особенности школы связаны с учебной мотивацией младших школьников.

Среди современных типов учебных заведений самыми распространенными в России являются общеобразовательные школы, лицеи и гимназии. В последнее время наблю-

дается рост числа гимназий и лицеев. Так за 2012 г., по данным Федеральной службы государственной статистики, число гимназий увеличилось на 0,6%, лицеев – на 2,2 %, при сокращении числа общеобразовательных школ на 3,0%.

Исследование проводилось в 2010-2011 гг. Выборку составили 400 учащихся младших классов различных образовательных учреждений в возрасте от 7 до 10 лет (средний возраст $8,27 \pm 0,9$). Нами были выделены три группы: первую группу составили учащиеся младших классов общеобразовательных школ и гимназий (185 человек). Вторую

группу составили учащиеся младших классов лицея (160 человек). К третьей группе были отнесены учащиеся младших классов школы развития (55 человек).

Индивидуально-психологические особенности детей оценивались с помощью опросника «Большая пятерка», разработанного Р. МакКрае и П. Коста и предназначенного для оценки пяти факторов: экстраверсия, неуступчивость, сознательность, нейротизм, открытость опыту. Межкультурное исследование в США, Китае, Греции и России привело к выделению 15 шкал среднего уровня, образующих пятифакторную структуру [1]. Для оценки личностных особенностей в процессе развития был создан Список индивидуальных особенностей ребенка, СИОР (ICID) [5]. Опросник заполняли родители или близкие ребенку взрослые.

Учебную мотивацию изучали с помощью анкеты Н. Г. Лускановой, которая содержит 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе и обучению, и позволяет выявить 5 уровней школьной мотивации [2].

На рисунке 1 представлены различия выраженности экстраверсии, неуступчивости, сознательности, нейротизма и открытости опыту в школах разного типа.

Сравнение индивидуально-психологических особенностей учащихся младших классов различных образовательных учреждений показало, что у детей из общеобразовательной школы и школы развития достоверно более выражены неуступчивость

($3,27 \pm 0,78$ – из общеобразовательной школы; $3,41 \pm 0,70$ – из школы развития) и нейротизм ($3,66 \pm 0,70$ – из общеобразовательной школы; $3,79 \pm 0,80$ – из школы развития), чем у учащихся лицея ($2,94 \pm 0,82$ – неуступчивость; $3,23 \pm 0,88$ – нейротизм). Это может быть связано с тем, что школа развития предполагает высокий уровень трудности и решение нестандартных задач, что формирует тревожность не только у детей, но и у родителей, часто испытывающих трудности в процессе выполнения вместе с ребенком домашнего задания. Вместе с тем, соревновательный характер обучения влияет на проявления неуступчивости, упрямства и протестного поведения.

У детей, учащихся в лицее, достоверно более выражены сознательность ($4,50 \pm 0,76$) по сравнению с детьми, обучающимися в других учебных заведениях ($4,23 \pm 0,65$ – в общеобразовательной школе; $4,14 \pm 0,80$ – в школе развития), и открытость опыту ($4,98 \pm 0,79$) по сравнению с общеобразовательной школой ($4,75 \pm 0,82$). Это может быть связано с тем, что в связи с конкурсным отбором в лицей дети были более подготовлены к школе родителями, выбирающими для детей более престижное учебное заведение и качественное образование. Открытость опыту детей также может быть связана со статусом родителей и возможностями семьи предоставить ребенку более насыщенную развивающую среду.

Затем мы рассмотрели пятифакторную модель по 15 шкалам для более точной оцен-

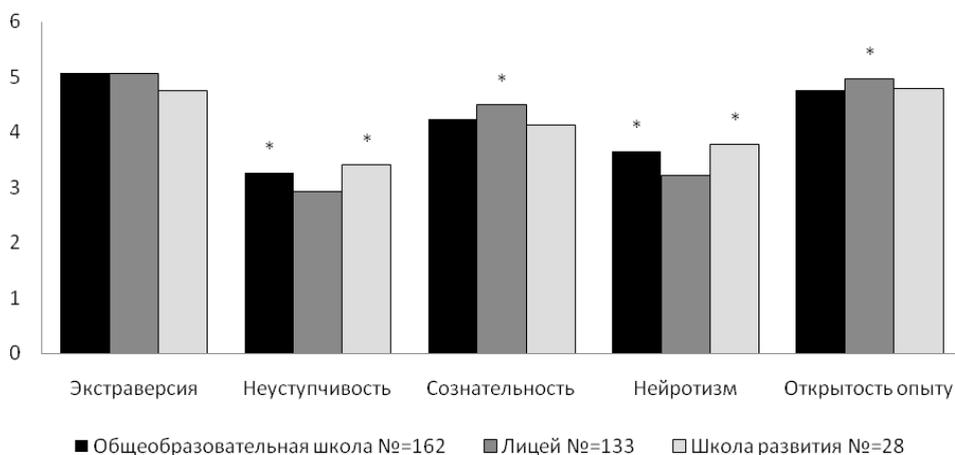


Рисунок 1 — Различия выраженности индивидуально-психологических особенностей учащихся различных учебных заведений (* $p < 0,05$)

ки индивидуальных особенностей детей в когнитивной, социальной и эмоциональных сферах. Сравнение полученных результатов показало, что у детей из общеобразовательной школы, по сравнению с детьми из лицея, достоверно более выражены антагонизм ($2,81 \pm 1,02$ – школа; $2,31 \pm 1,12$ – лицей), боязливость ($3,97 \pm 0,88$ – школа; $3,52 \pm 1,07$ – лицей), отрицательные эмоции ($3,77 \pm 1,20$ – школа; $3,18 \pm 1,25$ – лицей), застенчивость ($3,26 \pm 0,93$ – школа; $2,99 \pm 1,05$ – лицей), упрямство ($3,97 \pm 1,05$ – школа; $3,59 \pm 0,99$ – лицей). Это может быть связано с тем, что школа ориентирована на выполнение в большей степени государственно заказа на образование, а в лицее – школа выполняет, прежде всего, заказ родителей. От этого зависит отношение учителя, стиль его общения, установки.

У детей из лицея, по сравнению с детьми из общеобразовательной школы, достоверно более выражены ориентация на достижения ($4,60 \pm 0,91$ – лицей; $4,33 \pm 0,87$ – школа), уступчивость ($4,84 \pm 0,83$ – лицей; $4,58 \pm 0,78$ – школа), интеллект ($4,92 \pm 0,91$ – лицей; $4,50 \pm 0,96$ – школа); по сравнению с детьми из школы развития – сочувствие ($5,08 \pm 0,93$ – лицей; $4,69 \pm 0,82$ – школа развития), организованность ($4,39 \pm 0,94$ – лицей; $3,97 \pm 0,88$ – школа развития).

У детей, обучающихся в школе развития, по сравнению с детьми из лицея, достоверно более выражены антагонизм ($3,08 \pm 1,04$), боязливость ($3,93 \pm 0,83$), отрицательные эмоции ($3,86 \pm 1,13$), застенчивость ($3,58 \pm 0,77$). Возможно, это определяется особенностями

общения между учениками и учителями, непредсказуемостью, связанной с проблемным обучением.

Далее мы посмотрели уровень школьной мотивации при помощи анкеты Н. Г. Лускановой в различных образовательных учреждениях. Полученные результаты представлены на рисунке 2.

При сравнении уровня школьной мотивации учеников общеобразовательной школы, лицея и школы развития было выявлено, что у детей, обучающихся в лицее достоверно выше уровень школьной мотивации и учебной активности, чем у детей из общеобразовательной школы. Это может быть связано с установкой родителей на получение детьми хорошего образования, и их большую вовлеченность в образовательный процесс ребенка.

По выявленным корреляциям индивидуально-психологических особенностей и уровня школьной мотивации определены 2 значимые корреляции:

1. Отрицательная корреляция между уровнем школьной мотивации и нейротизмом среди всех образовательных учреждений ($r = -0,147$ при $*p < 0,05$) показывает, что низкая чувствительность ребенка к стрессогенным ситуациям, повышает уровень школьной адаптации и учебной активности.

2. Отрицательная корреляция между уровнем школьной мотивации и открытостью опыту в школе развития ($r = -0,638$ при $*p < 0,05$) означает, что открытость, восприимчивость к знаниям, любознательность отрицательно влияют на школьную адаптацию. Таким детям сложнее выполнять все

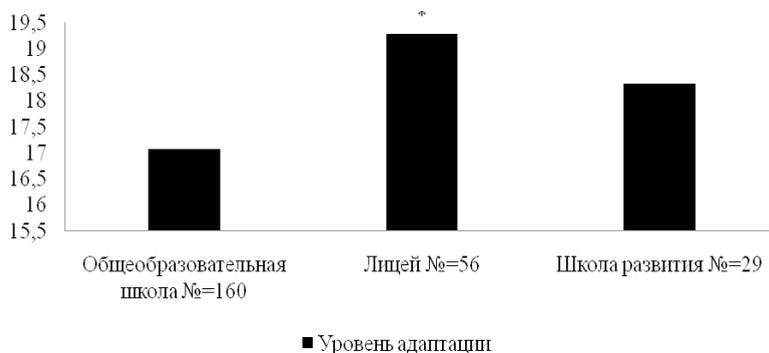


Рисунок 2 – Сравнение средних значений школьной мотивации учащихся различных образовательных учреждений

Примечание - $*p < 0,05$

предъявляемые школой требования и четко следовать указаниям учителя.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что тип учебного заведения влияет на формирование индивидуально-психологических особенностей младших школьников и школьную мотивацию.

Такие индивидуально-психологические качества, как антагонизм, боязливость, преобладание отрицательных эмоций, застенчивость чаще формируются у детей, обучающихся в общеобразовательных школах, гимназиях и школах развития. У детей, учащихся в лицее в большей степени проявляется ориентация на достижения, уступчивость, интеллект, сочувствие, организованность, по сравнению с учениками других образовательных учреждений.

Тип учебного заведения так же влияет на отношение ребенка к школе и обучению. Наиболее высоким уровнем школьной мотивацией и учебной активностью отличаются ученики лицея. При этом на уровень школьной мотивации влияет чувствительность ребенка к стрессогенным ситуациям: чем ниже тревожность, тем успешнее ребенок адаптируется к школе. Наименьший уровень

школьной адаптации отмечается в общеобразовательной школе.

В школе развития на адаптацию влияет не тревожность детей, а их открытость, восприимчивость к знаниям и любознательность. Таким ученикам сложнее выполнять предъявляемые школой требования.

Библиографический список

1. Князев Г. Г., Слободская Е. Р. Пятифакторная структура личности у детей и подростков (по данным родителей и самооценки) // Психологический журнал. – 2005. – №6. – С. 69–77.
2. Кукушин В. С. Педагогика начального образования. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 592 с.
3. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями обучения. – М.: Фолиум, 1999. – 64 с.
4. Сафронова М. В., Хлызова Е. В. Особенности мотивации учебной деятельности школьников, обучающихся в условиях различных образовательных подходов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №8. – С. 222–224.
5. Halverson C. F., Havill V. L., Deal J., Baker S. R., Victor J., Pavlopoulos V., Besevegis E., Wen L. Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The Inventory of Child Individual Differences // Journal of Personality. 2003. V.71 (6). P. 995–1026.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

УДК 372.016:811+378

Юрчук Галина Владимировна

Старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, taftik@mail.ru, Красноярск

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ)

Аннотация. В статье обосновывается роль и значение применяемого педагогического обеспечения: (словесно-диалектического, терминопонятийного, интерактивных способов, форм и средств: комплекс профессионально – ориентированных ситуационных задач, электронного учебного пособия «English for pharmacists», обучающе-контролирующей компьютерной программой) для организации практико-ориентированной речевой деятельности при изучении иностранного языка. Примененные способы и средства повышают активность, самостоятельность студентов, интенсифицируют процесс обучения, позволяют обогатить его профессиональными знаниями и сформировать у них достаточный уровень характеристик профессионально-ориентированной языковой компетенции.

Ключевые слова: практико-ориентированная речевая деятельность, профессионально – ориентированная языковая компетенция, словесно-диалектический способ.

Yurchuk Galina Vladimirovna

Senior tutor, department of the Latin and Foreign languages of Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenyetsky, taftik@mail.ru, Krasnoyarsk

LEARNING A FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF THE ORGANIZATION OF PRACTICE-ORIENTED SPEECH ACTIVITY OF STUDENTS (FROM THE EXPERIENCE OF WORK IN MEDICAL SCHOOL)

Abstract. The article explains the role and value of applied pedagogical providing: (verbal and dialectical, terminological, interactive methods, forms and means: a set of professional texts and situational problem tasks, e-textbook “English for pharmacists”, the training-controlling computer program) for the organization of the practice-oriented speech activity in foreign language learning. Applied methods and means increase the activity, the independence of students, intensify the process of learning and allow to enrich it by the professional knowledge and to form the sufficient level of professionally-oriented language competence.

Keywords: practice-oriented speech activity, professionally-oriented language competence, verbally-dialectic method.

Технический прогресс и внедрение новых информационных технологий в медицине значительно увеличили поток информации с использованием иностранных терминов и понятий, возрос объем изучаемого материала, однако время для его проработки не претерпевает каких-либо тенденций к увеличению. В этих условиях подготовка специалистов ориентируется на развитие мышления за счет внедрения новых спосо-

бов организации практико-ориентированной речевой деятельности в процессе изучения иностранного языка, которая необходима для будущей профессиональной коммуникации [1, 2].

Проектирование практико-ориентированной речевой деятельности (ПОРД) осуществляется на основе словесно-диалектического, терминопонятийного и интерактивных способов обучения, разработки специаль-

ных средств их обеспечения.

Для организации ПОРД студентов в процессе обучения ИЯ было разработано педагогическое обеспечение включающее: словесно – диалектический способ обучения, способ терминопонятийной работы, учебно-методическое пособие по словесно-диалектическому способу обучения ИЯ, интерактивные формы и средства: метод case-study, комплекс профессионально – ориентированных ситуационных задач, электронное учебное пособие «English for pharmacists», обучающе-контролирующая компьютерная программа в оболочке Delphi, разработан мониторинг процесса формирования профессионально-ориентированной языковой компетенции.

Сущность диалектического способа обучения заключается в объединении (соединении) в учебном процессе диалектического метода познания с логическим познанием, основанным на способах доказательств и опровержений, движении от истинных суждений-посылок к истинным суждениям-следствиям [4].

Способ терминопонятийной работы основан на целенаправленной работе над содержанием понятия, что способствует лучшему запоминанию термина и строго обусловленному его применению. Точное понимание терминов дает возможность глубже проникать в определенную область науки, сознательно усваивать ее.

Интерактивное обучение понимается как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог, опыт и знания студентов служат источником их взаимообучения [6].

Обогащение при обучении ИЯ знаниями и владением специальными терминами и понятиями, профессионально-ориентированным чтением, аудированием, говорением, навыками использования их в деятельности связанной с иноязычной профессиональной сферой, позволяют формировать у студентов ПОЯК.

Для демонстрации, каким образом практико-ориентированная речевая деятельность при обучении ИЯ влияет на формирование ПОЯК приводим фрагмент семинарского занятия.

I. При подготовке домашнего задания – студентам предоставляется профессионально-ориентированный текст, который они читают, затем выделяют новые термины и

понятия, раскрывают их этимологию, семантику и записывают их в терминологический словарь, осмысливают текст, выявляют причинно-следственные связи между понятиями путем составления вопросов – суждений и записывают их в анкету обратной связи;

Пример анкеты обратной связи:

Тема: «Angina pectoris». Стенокардия.

1. Выписать новые понятия: angina pectoris, atherosclerosis и др. 2. Сформулировать определения понятий: Angina pectoris is a severe chest pain due to ischemia (a lack of blood, thus a lack of oxygen supply) of the heart muscle, generally due to obstruction or spasm of the coronary arteries. Стенокардия (от греч. stenosis – узкий, тесный и kardia – сердце), Она развивается в том случае, когда сердечная мышца не получает достаточно крови и испытывает кислородное голодание. Появляется резкая боль в груди, продолжающаяся несколько минут. 3. Составить вопросы-суждения I и II порядка. – Вопросы – понятие (I-й порядок). 1. What are the causes of angina pectoris? (Каковы основные причины стенокардии?) – Вопросы – суждения (II-й порядок). 2. How is the change of coronary vessels connected with pains in the area of the heart? (Чем объяснить, что изменение коронарных сосудов связано с болями в области сердца?) 4. Дайте ответы на созданные вопросы-суждения I и II порядка.

II. На семинарском занятии организуется информационно-познавательная деятельность в группе в форме дискуссии на профессионально-ориентированную тему с использованием заранее подготовленных вопросов – суждений. Во время дискуссии каждый студент задает составленный им вопрос – суждение, а также отвечает на заданный ему вопрос, таким образом, студенты активно участвуют в обсуждении темы. Дискуссия проводится между студентами в беспереводной форме, каждому предоставляется возможность сделать заключение, вывод, выразить свою точку зрения по разделам изучаемой проблемы. Все студенты на каждом занятии реализуют знания, добытые индивидуальным трудом, и одновременно овладевают новыми знаниями в коллективном труде путем целенаправленного профессионально – ориентированного иноязычного общения.

III. Студентам предлагается решить ПОСЗ, которые содержат не только пробле-

му, но и варианты решения этой проблемы, и предоставляется выбрать оптимальный с его точки зрения вариант. ПОСЗ направлены на обучение студентов способам синтезированного решения проблемно-профессиональных задач в ходе проигрывания профессиональной ситуации. Применение ПОСЗ при обучении ИЯ развивает у студентов: навыки самостоятельно ориентироваться в иноязычном информационном пространстве, оперативно находить необходимую профессиональную информацию; умение обобщать приобретённые в процессе изучения ИЯ, а также профилирующих дисциплин, знания, умения, навыки и использовать их при решении нестандартных ситуаций; умение грамотно отстаивать на ИЯ свою точку зрения на ту или иную профессиональную проблему.

Пример ПОСЗ по теме «Angina pectoris». Стенокардия. Студентам ПОСЗ предлагается на ИЯ. Данный пример ПОСЗ представлен на русском языке.

I. Составьте вопросы-суждения. II. На основании изложенных жалоб, анамнеза, данных лабораторного обследования, анализа крови, установите диагноз.

К терапевту обратился пациент 56 лет с жалобами на то, что в течение 2-х месяцев его беспокоят боли, которые возникают после физической нагрузки. Боль имеет приступообразный характер и продолжается 3-5 мин, затем стихает. При уменьшении физической нагрузки или при приеме нитроглицерина боль снижается. Боль локализуется за грудиной и распространяется на левое плечо, лопатку, шею, эпигастральную область. Характер боли давящий, сжимающий. Из анамнеза известно, что пациент постоянно курит, имеет избыточный вес. В последнее время приступы боли участились, в связи с чем, он прошел обследование, анализ крови показал повышенный уровень холестерина, данные ЭКГ свидетельствовали о признаках коронарной болезни сердца. При ангиографии обнаружено сужение просвета коронарных сосудов.

I. Вопросы-суждения, составленные студентами: 1. What is the cause of the narrowing coronary vessels? 2. Вследствие чего при исследовании выявлено сужение коронарных сосудов сердца? 2. How is a change of coronary vessels connected with pains in the heart? 3. Чем объяснить, что изменение коронар-

ных сосудов связано с болями в области сердца? II. Ответ: на основании изложенных жалоб, анамнеза, , диагноз – устойчивый тип стенокардии.

Нами разработано электронное учебное пособие обучения ИЯ цель которого является формирование ПОЯК студентов. Пособие позволяет применять разные интерактивные формы обучения, а именно: семинар в диалоговом режиме; метод case-study, презентации на основе мультимедийных средств; творческие задания, работа в малых группах, изучение и закрепление нового материала. Электронное учебное пособие «English for pharmacists» содержит тексты по основным темам программы и задания к ним, грамматический справочник, словарь терминов и понятий, связанный гиперссылками с основными текстами, перечень Интернет-ресурсов.

Организация ПОРД с применением интерактивных средств обучения способствует развитию способностей студента к самостоятельному освоению материала не только в ходе изучения им курса ИЯ, но и на протяжении всего курса обучения, а, следовательно, способствует личностно-профессиональному саморазвитию, позволяет: повысить мотивацию к изучению ИЯ, обогатить иноязычную информационную среду в области профессиональной деятельности, сохранить непрерывность образования на протяжении всего курса обучения, реализовать интерактивность обучения (возможность обратной связи преподаватель – студент – преподаватель), использовать информационные технологии и ресурсы Интернет, совершенствовать контроль качества обучения путем организации различных форм контроля (самоконтроля). [3,5]. В конечном итоге совершенствовать у студентов навыки проведения ПОРД, которая способствует формированию ПОЯК.

Обучающе-контролирующая компьютерная программа – контент данной программы включает профессионально-ориентированные тестовые задания, предназначенные для самостоятельной работы и контроля знаний студентов.

Для оценки эффективности влияния ПОРД на формирование ПОЯК была применена «Европейская система оценки уровней владения иностранным языком» которую мы адаптировали для нашего исследования

и на ее основе разработали оценочный лист, в котором отражены критерии и уровни проявления сформированности характеристик ПОЯК (чтение, говорение, оперирование приемами логического мышления).

Полученные при исследовании баллы каждым респондентом переводились в проценты по отношению к максимуму баллов, которые он мог набрать, эти баллы суммировались, и был высчитан процент их от максимально возможного количества баллов. Использовалась следующая шкала: уровень < 50% оценивался как A₁ (выживания), 50-65% A₂ (предпороговый), > 65-80% B₁ (пороговый), > 80% B₂ (пороговый продвинутой).

Для того чтобы оценить уровни сформированности характеристик ПОЯК в бальной системе, которая представлена в таб.1 соответственно вышеизложенной шкале были высчитаны количество баллов которые соответствуют этим уровням. Разница в количестве баллов при оценке характеристик обусловлена количеством критериев, по которым она проводилась.

Результаты проведенной в течение 3-х лет опытно – экспериментальной работы по формированию ПОЯК, которая проявляется через такие характеристики, как чтение, говорение, оперирование приемами логического мышления в контрольной группе (КГ) – 95 и экспериментальной (ЭГ) – 101 респондентов, отражены в таб.1

Сравнение изменений количественных показателей в динамике производили при

помощи непараметрического критерия Вилкоксона для двух связанных выборок. Значимость различий качественных показателей в группах наблюдения оценивали при помощи непараметрического критерия Пирсона χ^2 с поправкой на непрерывность. При частоте встречаемости признака 5 и менее использовался точный критерий Фишера. Различия во всех случаях оценивали, как статистически значимые при $p < 0,05$.

Бальная оценка уровня сформированности такой характеристики ПОЯК как чтение выявила, что исходный уровень, как в КГ, так и в ЭГ был низким. При сравнении динамики данного показателя к концу I семестра отмечалось выравнивание показателя, различие в его уровне при этом не были статистически значимы ($P = 0,319$). Начиная со I I семестра, отмечалась положительная динамика, более выраженная в ЭГ. При итоговом контроле в конце IV семестра установлено, что респонденты КГ достигли порогового уровня – B₁ (85,8+– 11,7), а респонденты ЭГ – достигли порогового продвинутого уровня – B₂ (94,9+– 10,8).

Исследование уровня ПОЯК через проявление характеристики говорение выявило, что как в ЭГ, так и в КГ исходные показатели имели уровень выживания – A₁, в I семестре в обеих группах зарегистрирован предпороговый уровень – A₂. В КГ во II и III семестрах уровень оставался предпороговым – A₂ и только в IV семестре он достиг порогового уровня – B₁. Респонденты ЭГ во II и III семестрах достигли порогового

Таблица1– Сравнительные данные бальной оценки сформированности характеристик ПОЯК (чтение, говорение, оперирование приемами логического мышления)

группы	Баллы М+– G				
	исходные данные	1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр
	◇ чтение				
КГ	25,7+– 2,4*	66,1+– 9,7**	77,7+– 11,0*	80,3+– 10,7*	85,8+– 11,7*
ЭГ	22,3+– 2,3*	67,9+– 10,5**	83,1+– 13,1*	91,7+– 12,0*	94,9+– 10,8*
	■ говорение				
КГ	22,1+– 2,4**	30,6+– 4,4**	37,3+– 5,3*	38,9+– 5,8*	40,7+– 5,6*
ЭГ	21,1+– 2,6**	32,0+– 5,6**	41,1+– 8,3*	44,1+– 6,4*	46,8+– 5,7*
	► оперирование приемами логического мышления				
КГ	28,3+– 1,6*	94,5+– 12,5**	112,2+– 14,7*	115,7+– 16,1*	122,4+– 16,6*
ЭГ	26,2+– 3,3*	99,1+– 13,9**	124,2+– 18,4*	132,0+– 18,0*	138,5+– 16,6*

* $P < 0,001$ – значимые различия ** – незначимые различия

◇ Чтение – A₁ <30, A₂-65-75, B₁-75-90, B₂->90 ■ Говорение – A₁ <30, A₂-30-40, B₁-40-45, B₂->45

► Приемы логического мышления – A₁ <30, A₂-85-110, B₁-110-135, B₂->135

Таблица 2 – Показатели корреляционной связи между экспериментальной методикой и уровнем сформированности характеристик ПОЯК

Исследуемые параметры (характеристики ПОЯК)	Показатели коэффициента r и достоверности P по критерию корреляции Спирмена			
	1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр
чтение	$r= 0,071 P <0,320$	$r= 0,198 P <0,005$	$r= 0,454 P <0,001$	$r= 0,378 P <0,001$
говoreние	$r= 0,165 P <0,21$	$r= 0,302 P <0,001$	$r= 0,383 P <0,01$	$r= 0,478 P <0,001$
приемы логич. мышления	$r= 0,179 P <0,012$	$r= 0,355 P <0,001$	$r= 0,430 P <0,001$	$r= 0,494 P <0,001$

уровня – В1, а в IV семестре пороговый продвинутый уровень – В2.

Показатели характеристики ПОЯК (оперирование приемами логического мышления) были следующими: исходные данные в КГ и ЭГ соответствуют уровню выживания – А1, в I семестре обе группы достигли предпорогового уровня – А2, а затем во II–III семестрах зарегистрирован как в КГ так и в ЭГ пороговый уровень – В1. В IV семестре в КГ оставался пороговый уровень – В1, а респонденты ЭГ достигли порогового продвинутого уровня – В2.

Для оценки силы и направленности корреляционной связи между исследуемыми признаками, учитывая, что характер распределения большинства исследуемых переменных отличался от нормального, применялся ранговый коэффициент корреляции Спирмена. Сила корреляционной связи между признаками оценивалась по коэффициенту r и является статистически значимой, при $p < 0,05$. Данные отражены в таблице 2.

Полученные результаты дают основание утверждать, что уровень ПОЯК студентов экспериментальной группы выше, чем в контрольной, за счет организации практико-ориентированной речевой деятельности. Организация такой деятельности представляет собой системный, целенаправленный, мотивированный процесс результатом которого является повышение качества коммуникативно-познавательной и профессионально-ориентированной деятельности студентов.

Практико-ориентированная деятельность по изучению иностранного языка включающая словесно-диалектический, терми-

но-понятийный и интерактивный способы предусматривает выведение организации речевой деятельности на уровень сложной кооперации, которая способствует переходу от сообщенных к выводным знаниям, умениям от простого к расширенному воспроизводству знаний, с материализацией оценки знаний студентов, что является основой самоконтроля, саморазвития, самообразования и способствует формированию профессионально – ориентированной языковой компетенции [7].

Библиографический список

1. Адольф В. А., Журавлева О. П. Развитие личностного потенциала студента в процессе профессиональной подготовки // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №2. – С. 21–27.
2. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Развитие профессионального потенциала педагога в условиях обновления образовательной практики // Инновации в образовании. – №10. – 2011. – С. 14–25.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование. – 2003. – N 5. – С. 42–54.
4. Зорина В. Л., Нургалеев В. С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством Способа диалектического обучения: монография. – 3-е изд., испр. и доп. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 168 с.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Комкнига, 2007. – 216 с.
6. Паниной Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
7. Юрчук Г. В. Развитие языковой компетентности при изучении английского языка студентами медицинского вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2011. – № 3 (17). – С. 218–221.

Мартыненко Инга Александровна

Соискатель кафедры педагогики и психологии ИФМИЭО Новосибирского государственного педагогического университета, m-i-a@ngs.ru, Новосибирск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ОТКРЫТОГО» ТИПА В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В условиях происходящих изменений и инноваций в системе высшего профессионального образования проблема использования высоких технологий для достижения педагогических целей, затронутая в статье, имеет важное значение. Сегодня в образовательном процессе профессионального педагогического образования увеличивается вес информационных и коммуникационных сетей как вариант методического обеспечения. В статье представлен опыт создания электронного дистанционного гипермедийного учебного курса «открытого» типа на базе обучающей системы «Педагогические технологии: опыт в РФ», ориентированный на профессиональную подготовку будущих педагогов и социальных работников. Впервые ЭУМК предоставляет студентам возможность ознакомиться и оценить современную практику российской педагогики, представленную в сети Интернет; «открытый тип» учебного курса позволяет пополнять содержание ЭУМК по мере необходимости и оперативно фиксировать изменения образовательной нормативно-правовой базы. Электронный учебно-методический комплекс «Социально-педагогические технологии: опыт в РФ» разработан в соответствии с требованиями к качеству подготовки будущих социальных педагогов и социальных работников.

Ключевые слова: педагогическая технология, информационно – коммуникационные технологии, электронный учебно-методический комплекс, профессиональная педагогическая подготовка.

Martynenko Inga Alexandrovna

Competitor of the department of pedagogics and psychology of the institute of physical and mathematical and information economic education at the Novosibirsk state pedagogical university, m-i-a@ngs.ru, Novosibirsk

APPLICATION OF THE «OPEN-TYPE» ELECTRONIC LEARNING STUDY PACK IN TEACHING PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Abstract. The problem of using high technologies to achieve goals of education in the situation of change and innovations in the system of professional education which is touched upon in the article is of a great importance. Nowadays the weight of information and communication networks as a variant of methodological support increases in the educational process of a professional teaching training. The article presents practical experience of *creating the information and educational resource on the basis of a training system* «Pedagogical technology: the experience in the Russian Federation»; the *resource* is oriented towards a professional pedagogical training of future teachers and social workers. This is the first time that ELSP (Electronic learning Study Pack) gives students the opportunity to review and assess the current practice of Russian pedagogy which is presented by Internet; «open type» of the course allows to supplement of ELSP as needed and quickly commit educational regulatory framework. The Electronic learning Study Pack «Pedagogical technology: the experience in the Russian Federation» is developed in accordance with the requirements of the quality training of future social workers and social workers.

Keywords: educational technology, information-communication technologies, electronic educational methodical complex, teacher education.

Современное высшее педагогическое образование ориентировано на подготовку специалиста, готового к действию в разнообразных профессиональных ситуациях, использующего инновационные методы работы, владеющего современной теорией и практикой обучения и воспитания, ориентированного на социально значимые из-

менения и на активный отклик в рамках индивидуальных и общественных проблемных ситуаций.

Решение современных задач в профессиональном педагогическом образовании, на наш взгляд, целесообразно рассматривать в контексте «технологического» подхода (предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса, уточнение учебных целей и последовательная процедура их достижения, включая подбор критериев их измерения и оценки, точное описание условий обучения, коррекция учебного процесса, оперативная обратная связь, итоговая оценка деятельности). Вслед за М. В. Клариним, одним из направлений педагогической технологии, мы видим использование технических средств в обучении [3], интерес к которому растет год от года [2, 4, 5]. Немаловажное значение имеет персонализация и искусство владения процессом педагогической технологии [7].

В 2010-2011гг нами совместно со студентами была предпринята попытка создания учебно-методического комплекса «открытого» типа «Педагогические технологии: опыт в РФ» на базе 4 курса специальности «социальная педагогика» («Методика и технология работы социального педагога»), 2 и 5 курсов специальности «социальная работа» («Социально-педагогические технологии работы с населением») НГПУ.

По своей структуре УМК представляет собой электронный дистанционный гипермедийный учебный курс, содержащий отличительные черты обучающего цикла: общая постановка цели обучения, переход от общей формулировки цели к ее конкретизации: предварительная (диагностическая) оценка уровня обученности учащихся – совокупность учебных процедур (включая коррекцию обучения на основе оперативной обратной связи) – оценка результата. Признаки воспроизводимого строения обеспечивают учебному процессу «модульный» характер («единицы», имея общую структуру, наполняются разным содержанием) [6]. УМК имеет 4 блока: «Нормативно-правовая база», «Социально-педагогические технологии, методики, программы», «База разновидностей тестовых заданий», «Форум».

Содержание, структура и особенности электронного методического комплекса от-

вечают нормативным моделям компетентности, отображающим научно обоснованные требования к квалификационным характеристикам будущих социальных педагогов и социальных работников. Ориентируясь на предъявляемые требования, мы создали ЭУМК «открытого» типа, подразумевающий возможность пополнения, наращивания содержания/контента, базы тестов/заданий, внесения дополнений и обновлений в размещенную в ЭУМК образовательную нормативно-правовую базу учащихся в рамках дисциплин «Методика и технология работы социального педагога» и «Социально-педагогические технологии работы с населением».

Учебно-методический комплекс имеет целью помощь в наиболее полном усвоении студентами дисциплины «Методика и технология работы социального педагога» (для специальности «социальная педагогика»)/ «Социально-педагогические технологии работы с населением» (для специальности «социальная работа»); создание условий для формирования и развития профессиональной педагогической компетентности (включая сетевую компетентность) и личной социальной активности будущих специалистов посредством организации работы удаленного профессионального объединения.

Задачи учебно-методического комплекса:

Способствовать формированию и развитию:

- аналитических умений учащихся (правильно диагностировать педагогическое явление, идентифицировать его составляющие; понимать связь общего и частного);
- прогностических умений (прогнозировать возможности и результаты современных педагогических методик и технологий);
- проективных умений (учитывать разноплановость факторов определения педагогических задач; ранжировать задачи педагогического процесса; подбирать содержания, формы, методы и средства педагогического процесса; планировать и при необходимости вносить коррективы в процесс стимулирования личной активности адресатов);
- мобилизационных умений (умение работать в коллективе в нестандартных условиях (дистанционное выполнение задания/его части в микрогруппах (2-4 человека));
- информационных умений (умения и навыки библиографирования и работы с электронными источниками и первоисточниками).

На подготовительном этапе работы над учебно-методическим комплексом были сформулированы основные функции педагога (тьютора) – аудиторное и онлайн консультирование, мотивация студентов на высокий результат, создание доброжелательной рабочей атмосферы, промежуточный и итоговый контроль учебной деятельности. Специалистами ИОДО НГПУ была разработана и предоставлена для работы «оболочка» курса «Педагогические технологии: опыт в РФ», преподаватели будущего УМК получили методические материалы по работе с курсом («Основы деятельности преподавателя (тьютора) в системе дистанционного обучения») и персональные логины/пароли с целью управления курсом (добавление ресурсов, создание форумов, модулей курса, редактирование, доступ к статистике курса и т.д.).

На организационном этапе студентам 4 курса специальности «социальная педагогика» (ИФМИЭО НГПУ), 2 и 5 курсов специальности «социальная работа» (ИМПИСР НГПУ) была озвучена идея, цели и задачи создания учебно-методического комплекса и предложена совместная работа по разработке его содержания. Студенты были ознакомлены с технико-технологическими нюансами работы с «оболочкой» и получили индивидуальные логины/пароли для входа в электронный курс, размещения контента.

Студентам было предложено находить и размещать в «оболочке»: URL адреса официальных сайтов, отражающих настоящий уровень образовательной нормативно-правовой базы (государственные образовательные стандарты, положения и т.д.); ссылки на социально-педагогические технологии, методики, проекты, программы, реализуемые в РФ; видео-, фото файлы, удовлетворяющие учебным целям (в соответствии с требованиями Закона РФ об авторском праве и смежных правах).

В процессе работы над УМК студенты разрабатывали базу разновидностей тестовых заданий и упражнений, рассчитанные на разный уровень профессиональной подготовки в рамках изучаемых дисциплин на основе законодательных актов, реальных научных экспериментов и педагогической практики России, и в частности материала кафедры педагогики и психологии ИФМИЭО (в соответствии с требованиями Закона

РФ об авторском праве и смежных правах). Работы с социально-педагогическими технологиями, проектами и т.д. строились по принципу деления студентов на микрогруппы, выбора адресата социально-педагогического воздействия, поиска подходящих работ в сети Интернет, анализа и социально-педагогической экспертизы найденных; готовили свои социально-педагогические проекты. Практическая работа с удаленным доступом дополнялась аудиторной практической работой, проведением круглых столов, семинаров (в т.ч. с использованием интерактивных досок), просмотр видеofilьмов, обучающих материалов с последующими дискуссиями и т.д.

Этап контроля. В процессе работы над учебно-методическим курсом в рамках семестра было решено, что уровень подготовки (уровень дифференциации) будет оцениваться по 5-ти бальной шкале, где критериями оценивания выступили: соответствие заявленной теме, профессиональный уровень экспертизы, валидность источника, своевременность выполнения работ, pertinентность (критерий оценки эффективности поиска требуемой информации в Сети / характеристика степени соответствия содержания документа задаче исследования). Однако, на этапе промежуточного контроля 5-бальная система оценки работы показала свою несостоятельность. Совместно со студентами нами было принято решение итоговый контроль провести по развернутой системе оценивания (max=120 баллов) по прежним критериям оценивания. Дополнительные баллы можно было получить за размещение мультимедийного контента (при ограничении не более 50 Kb) (max=10 баллов). Такая система впоследствии показала большую жизнеспособность и внесла долю соревновательности в работу.

Таким образом, содержательное наполнение учебно-методического комплекса «Социально-педагогические технологии: опыт в РФ» осуществлялось студентами, проявившими большой интерес к работе, высокий уровень активности и самостоятельности. Будущие педагоги и социальные работники познакомились с реальными примерами социально-педагогических технологий, методик, проектов, программ, реализуемых в современной России, научились анализировать

и давать им экспертную оценку; попробовали себя в создании разноуровневых заданий; овладели навыками нахождения в сети Интернет информации профессионального педагогического характера, имеющей высокий уровень валидности и достоверности источника; получили опыт участия в дистанционном профессиональном сообществе. Мы считаем, что внедрение учебно-методического комплекса «Социально-педагогические технологии: опыт в РФ» в процесс изучения педагогических дисциплин позволит реализовать образовательные потенции с большей полнотой, а идея «открытого» электронного учебно-методического комплекса позволит продолжить работу по его содержательному наполнению, оптимизировать технико-технологические стороны процесса.

Библиографический список

1. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие для

вузов. 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2006. – 192 с.

2. *Керимбаев Н. Н.* Профессиональное использование икт как один из компонентов методической системы подготовки будущих учителей // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 5. – С. 65–69.

3. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.

4. *Медведев И. Ф.* Использование дистанционно-модульной технологии в организации самообразования студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 51–57.

5. *Миронова Л. И.* Электронный учебно-методический комплекс дисциплины как средство повышения познавательной активности студентов вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 118–124.

6. *Образцов П. И.* Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения – Орел: ОрелГТУ, 2000. – 145 с.

7. *Щуркова Н. Е.* Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 256 с.

Иванов Игорь Викторович

Адъюнкт кафедры «Теории и методики профессионального образования» Пермского военного института внутренних войск МВД России, ivanovigorvikt@gmail.com, Пермь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДВИЖНОГО ПУНКТА УПРАВЛЕНИЯ ВОЙСКАМИ В КАЧЕСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ

Аннотация. Формирование ИКТ-компетентности военных специалистов сопровождается совокупностью социокультурных явлений, связанных с интенсивностью развития науки и информационно-коммуникационных технологий. Их интеграция в систему высшего военного образования меняет функции межсубъектных отношений участников учебного процесса. Наиболее активно эти изменения проявляются при решении задач автоматизации оперативного управления войсками. Подвижный пункт управления, обеспечивающий оперативность управления подразделениями в бою, рассматривается в качестве объекта военно-педагогического процесса. Раскрыты преимущества практических занятий с использованием подвижного пункта управления войсковыми подразделениями при решении задачи адаптирования учебных курсов к профессиональной деятельности специалистов автоматизации внутренних войск.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, подвижный пункт управления, автоматизация оперативного управления, практические занятия, военно-педагогический процесс.



Ivanov Igor Viktorovich

Post-graduate student at Perm Military Institute of Interior Forces for Home Affairs Department of Russia (PVI VV MVD of Russia), ivanovigorvikt@gmail.com, Perm

THE USE OF THE MILITARY MOBILECONTROL COMPLEX AS PEDAGOGICAL RESOURCE TO FORMATION CADETS ICT-COMPETENCE

Abstract. The article is devoted to the formation of cadets' ICT-competence using mobile control complex in the military education. Integration of ICT-technologies in higher school is changing the function of intersubjective relations of participants of education. The most active of these changes occur in the solution of problems of automation troops operative command and control. Mobile control complex, providing operational control units in combat, is considered as the object of the military-educational process. Advantages of practical training with military mobile control complex in the pedagogical process in solving the problem of adapting courses to experts of internal troops professional activity were disclosed.

Keywords: ICT-competence, mobilecontrol complex, automation of prompt governance, practice, military pedagogic process.

Логика взаимодействия субъектов автоматизированной системы управления войсками создает функциональное удобство и доступность всех ее звеньев для профессиональной деятельности по использованию возможностей информационного ресурса. Военнослужащие, индивидуально распоряжаясь потоками информации, становятся активными субъектами процесса управления. Такая динамичность информационного взаимодействия вызывает кардинальные из-

менения в характере профессиональной деятельности. Она требует от военнослужащих быстроты реакции, оперативности принятия решения, способности глубоко вникать в ситуацию, активного взаимодействия с другими субъектами ведения боевых действий. Следовательно, меняются и функции межсубъектных отношений. Требуются новые подходы к организации оперативного управления войсками и взаимоотношению между военнослужащими.

Суть подготовки специалиста автоматизации для внутренних войск состоит в личностном становлении офицера, готового и способного использовать информационный ресурс для обеспечения и поддержания правопорядка внутри страны. В современной педагогической литературе [2; 6; 7] при определении уровня профессиональной деятельности в сфере использования информационно-коммуникационных технологий широко используется термин «ИКТ-компетентность». *Под ИКТ-компетентностью курсантов внутренних войск мы будем понимать готовность к эффективному использованию в профессиональной деятельности приобретенных знаний, умений и навыков в соответствии с логикой организации и управления информационными потоками.*

В настоящее время оперативность действий внутренних войск в районе выполнения ими служебно-боевых задач достигается использованием подвижных пунктов управления (ППУ), представляющих собой программно-аппаратные комплексы средств автоматизации и связи, размещенные на автомобильной и бронетанковой базе. Комплекс ППУ представлен в образовательном процессе как учебно-материальная база и практически используется для формирования ИКТ-компетентности курсантов в Пермском военном институте внутренних войск МВД России [5, с. 29].

Кроме сложности решения конкретных профессиональных задач, комплексные полевые занятия на базе ППУ сопровождаются дополнительными трудностями в организации управления войсками, связанными с объективными условиями более тяжелых физических нагрузок, выпадающих на курсантов, а также проблемами самоорганизации в условиях самообеспечения жизненно важных функций. При этом необходимость самостоятельно организовывать боевое охранение, тыловое обеспечение, несение внутренней и караульной служб косвенно выступают системообразующими факторами педагогического взаимодействия субъектов профессиональной деятельности. Систематизация учебного процесса на базе ППУ достигается соответствующим отбором учебного материала и деятельностных форм организации образовательного процесса, со-

хранением всего того, что ориентирует военнослужащих в боевой обстановке.

Кроме того, когда молодой человек ограничен в материальном обеспечении, подвергается интеллектуальным и физическим испытаниям, действует с полным напряжением сил, чувствуя реальную обстановку боя, первоочередная задача по выделению сегментов жизненно важных информационных потоков многократно усложняется. Именно способность наиболее качественно решать эту задачу определяет сущность работы командира по идентификации объектов технического оснащения и тактики действий противника, выяснению особенностей построения его боевых порядков, фортификации, а также локализации деятельности своего подразделения для обеспечения собственной безопасности. ИКТ-компетентность военного специалиста формируется при решении профессиональных задач, требующих использования имеющихся средств информатизации.

Огромные потоки информации, распространяющиеся в компьютерных системах, вариативность способов обработки данных инициируют преобразование этого многообразия форм в конкретные субстраты выполнения служебно-боевых задач, а именно в деятельностьную основу автоматизации управления войсками в мирное и военное время. В этой связи А. Л. Семенов отмечает, технологические навыки, являющиеся элементами ИКТ-компетентности, формируются не изолированно, а в контексте их применения для решения познавательных и коммуникативных задач» [9]. Модель формирования активности военнослужащего в области информационно-коммуникационных технологий сводится к готовности наиболее оперативно управлять информационными потоками, а также эффективно трансформировать знаниевую базу и практический опыт в упорядоченную систему своей деятельности по овладению новыми образцами вооружения и техники.

Так, до недавнего времени скорость принимаемых решений определял временной промежуток ответной реакции на боевое взаимодействие с противником. Сейчас же информация о характере разворачивающихся боевых событиях передается и принимается в режиме реального времени. Командир на дисплее видит что происходит на различ-

ных направлениях боевой активности и имеет возможность мгновенно довести приказ до исполнителя. В результате у него возникает соблазн немедленно среагировать действиями своих подразделений на изменения боевой обстановки с такой же скоростью, с которой получена картинка. При этом актуальность анализа боевой ситуации, ресурсов противника и собственных сил для принятия юридически правильного управленческого решения не только не снижается, но и существенно возрастает. Следовательно, эта неотъемлемая часть деятельности командира требует реальной педагогической обоснованности в подготовке курсантов и может быть оптимизирована благодаря технологиям обучения, рассчитанным на возможность стремительной обработки предоставляемой ППУ информации.

Наибольшая активность процессов автоматизации оперативного управления наблюдается в решении таких специализированных задач как сбор, обработка и передача видеоинформации о противнике в режиме реального времени. Эти задачи требуют существенно более высокого уровня ИКТ-компетентности поскольку способность видеть реальное развитие боевых действий предполагает повышение интегративности, за счет которой мера ответственности за принимаемые решения и роль каждого военнослужащего, включенного в управленческую деятельность, возрастает. Педагогическая задача состоит в том, чтобы всем субъектам профессиональной деятельности точно установить сферу ответственности и структурировать ту информацию, которой он должен владеть в иерархическом уровне ее усложнения и в соответствии с потребностями организации автоматизированного управления.

Автоматизация управления не есть результат того, что техника достигла такого уровня, при котором участие человека для принятия правильного управленческого решения совершенно не требуется. Она основана на том, что понимание всей сущности процессов, происходящих при выполнении служебно-боевых задач, требует еще и дифференциации деятельности. То есть умения распределять информационные потоки на те, обработку которых необходимо возлагать на ЭВМ, и те, что нужно доводить до

совершенства «вручную» самостоятельной умственной деятельностью. Поэтому педагогическая задача введения ППУ в учебный процесс состоит в том, чтобы обнаружить новую антропологическую границу возможностей человеческого разума во взаимодействии с объектами профессиональной деятельности, которая складывается в новых условиях эффективного использования информационных технологий.

Подготовка военных специалистов по автоматизации проводится в интерактивной образовательной среде (автоматизированная обучающая система [1]), имитирующей какую-либо военную технику или боевые условия. Виртуализация всех внешних воздействий на обучаемого не позволяет в полной мере отразить многомерность деятельности среды. Л.И. Лурье замечает: «Требуется гуманитарное видение реальности, не подвластное ЭВМ по своей природе» [8, с. 93]. Задача современного военного специалиста заключается не только в умении практически применять фактологию современных технологий в профессиональной деятельности, но и творчески находить нетрадиционные способы воплощения своей ИКТ-компетентности в решение конкретных задач. Например, использовать ресурс инфраструктуры населенного пункта (беспроводные сети, которыми переплетено окружающее нас пространство) для коммутации с ними информационных средств своего подразделения. Комплекс ППУ как объект военно-педагогического процесса позволяет формировать такие общепрофессиональные компетенции курсантов, которые позволяют мыслить масштабно и нестандартно, представлять себе принципы взаимодействия разнородных систем в едином целом на основе законов естественнонаучных дисциплин, теоретического и экспериментального исследования.

Вариативность содержания образования курсантов при проведении занятий с использованием комплекса ППУ выполняет и мировоззренческую функцию, так как в учебный процесс могут входить, как отдельные образовательные направления, так и совокупность предметных знаний, на практике выраженных в сочетании абстрактности автоматизации и конкретики служебно-боевой деятельности войск. К словам С.А. Верши-

лова: «...Возможность изменить что-либо в культуре военной безопасности не представится, если подходить к решаемому вопросу формально, снабжая армию новой техникой, оставляя без внимания вопросы эффективного военного управления...» [3] можно добавить, что в свою очередь эффективность военного управления напрямую зависит от методологии военной педагогики.

«Практическое использование научно-технических и военно-научных знаний предоставляет возможность моделировать военно-педагогический процесс и его элементы» [4, с. 68]. Военно-педагогический процесс, нацеленный на формирование ИКТ-компетентности курсантов с использованием комплекса ППУ на практических занятиях по специальным дисциплинам, образует целостную систему обучения и воспитания, продуктивно способствует решению научной задачи исследования его сущности, структуры и функций за счет реализации фундаментального принципа военной педагогики – «непосредственной включенности объектов (субъектов) воспитания, обучения, образования и подготовки в реальную профессиональную деятельность, связанную с решением ответственных задач, требующих высоких морально-психологических качеств, готовности, способности и выучки действовать в сложной обстановке» [Там же, С. 67], то есть максимально приближать обстановку к боевой, не допуская в учебе условностей, послаблений и упрощений.

Процесс автоматизированного управления войсками представляется взаимодействием человеческого и информационного ресурсов в решении специальных задач, раскрытие сути которого является предметом исследования военной педагогики. Таким образом, образовательный процесс, построенный на основе использования действующего комплекса ППУ качественно наполняется педагогическим содержанием. Внесение новых механизмов влечет создание новых правил и подходов к структурированию и содержанию военного образования, формирует новый менталитет воинских подразделений, что способствует ведению

боевых действий на более высоком уровне организованности и взаимопонимания, а также позволяет обогатить учебный процесс новыми возможностями целевого использования человеческих ресурсов, создать условия направленного развития личности на активное применение ИКТ-технологий в деятельности войск.

Библиографический список

- 1 Автоматизированная обучающая система. Энциклопедия сайта Минобороны России. URL:http://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/dictionary/details_rvsn.htm?id=12529@morf Dictionary (дата обращения 27.02.2013).
- 2 Бурмакина В. Ф., Зелман М., Фалина И. Н. Большая Семёрка (Б7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность. Методическое руководство для подготовки к тестированию учителей. – М.; 2007. – 56 с., URL: <http://ifap.ru/library/book360.pdf> (дата обращения 20.02.2013).
- 3 Вершилов С. А. Ментальное пространство культуры военной безопасности российского социума в зеркале социально-философского анализа // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 4 (электронный научный журнал), URL:<http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/vershilov.pdf> (дата обращения 27.02.2013).
- 4 Ефремов О. Ю. Военная педагогика. Учебник. – СПб.; Питер; 2008. – 640 с.
- 5 Кудрявцев А. Мобильный комплекс для управления войсками // На боевом посту. – 2007. – № 7. – 64 с.
- 6 Лебедева М. Б., Шилова О. Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95–100.
- 7 Лепешинский И. Ю. Развитие ИКТ-компетентности студентов учебных военных центров в условиях интеграции базового и военно-профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук. – Омск.: ОГПУ, 2009. – 212 с.
- 8 Лурье Л. И. Информационные технологии должны дополнять реальное течение жизни, а не противостоять ей // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 89–99.
- 9 Семенов А. Л. ИКТ-компетентности учащихся. ИКТ как инструментальный универсальных учебных действий: подпрограмма формирования. URL: <http://ito.edu.ru/sp/publi/publi-0-Semenov.html> (дата обращения: 23.02.2013).

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. Общие положения

1.1. Журнал «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук в редакции от февраля 2010 г.

1.2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования.

1.3. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы 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 Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.6. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Приложение 3 (заявка).

3. Порядок работы с рукописью в редакции

3.1. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит их регистрацию, оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.2. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

3.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, автору направляются по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

3.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

тел/факс: (383) 244-12-95

E-mail: sp-journal@nspu.ru

ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ В 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 Саратов. 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.: Флинта: 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 аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
12. *Войскунский 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.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2013).

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: 15.12.2012).

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: 20.05.2013).

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: 17.05.2013).

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: 05.10.2013).

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: 10.01.2013).

7. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2013).

8. Парпалк Р. Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2013).

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

6/2013

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. 24,3. Уч.-изд. л. 24,6.

Подписан в печать: 06.12.2013 г. Тираж 600 экз. Заказ № .

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28