

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

3/2014

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

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

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



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

Н. Я. Болшуннова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

И. П. Матханова, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

Н. Н. Касенова, специалист, старший преподаватель, 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

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

B. O. Mayer, Doctor of Philosophy, Professor, Novosibirsk

I. P. Matkhanova, Doctor of Philology, Professor, Novosibirsk

N. N. Kasenova, expert, senior teacher, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

Гэри Банч, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)

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

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

С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск

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

Gary Bunch, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)

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

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

S. A. Bogomaz, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Tomsk

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
А. Ж. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
Клаудио Капекки, профессор Высшей Нормальной Школы Пизанского университета, Пиза (Италия)
Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома
В. М. Лопаткин, 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
Юзеф Подгурецки, доктор философских наук, профессор Опольского университета, Польша
Г. Н. Прокументова, доктор педагогических наук, профессор, Томск
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. М. Сидоркин кандидат педагогических наук, PHD, Москва
В. Я. Сinenko, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
Т. В. Склярова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

M. A. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg
E. V. Galazhinsky, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk
A. D. Gerasev, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk
A. Zh. Zhafyarov, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk
Claudio Capecchi, Professor of the Scuola Normale Superiore, University of Pisa, Pisa (Italy)
N. E. Kasatkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo
A. G. Kirpichnik, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Kostroma
V. M. Lopatkin, 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
Józef Podgórecki, Professor Dr hab. University of Opole, Poland
G. N. Prozumentova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk
N. L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
A. M. Sidorkin Candidate of Pedagogical Sciences, PHD, Moscow
V. Ya. Sinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk
T. V. Sklyarova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow
M. S. Yanitsky, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Kemerovo

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 №ФС77-52466 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», 2014

© Сибирский педагогический журнал, 2014

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 №ФС77-52466 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», 2014

© Siberian Pedagogical Journal, 2014

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

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Ведерникова Л. В., Поворознюк О. А., Бырдина О. Г., Дубровина О. В.** Социальная успешность школьников как результат профилактики их виктимности..... 8
- Мирошкина М. Р.** Педагогический потенциал самоорганизации..... 14
- Шиляева И. Ф.** Особенности культуры общения в современном коммуникативном пространстве..... 21
- Жафяров А. Ж.** Модели изучения темы «Квадратичная функция и ее приложения» на компетентностной основе 27
- Некрасов В. П.** Языковое представление как метакогнитивный инвариант при создании инновационного учебного курса..... 34
- Бутенко Н. В.** Моделирование процесса педагогического взаимодействия субъектов в контексте детской творческой деятельности..... 40
- Майоров А. Б.** Структурно-функциональная модель менеджмента обучения и воспитания в учреждении среднего профессионального образования..... 45
- Малкова И. Ю., Арбузов А. И.** Аспекты, влияющие на развитие правовой культуры военнослужащих по контракту во внутренних войсках МВД России..... 49
- Шадрин А. С., Туркин Е. В.** Принципы и подходы формирования профессионально-деловых качеств офицера у курсанта в процессе обучения в военном институте..... 53
- Чихачёв М. В., Спирин Н. В.** Роль коммуникативных способностей личности военнослужащих внутренних войск МВД России в современном социальном пространстве..... 58
- Арбузов А. И.** Цель и сущность правового воспитания в формировании правовой культуры военнослужащих по контракту во внутренних войсках МВД России..... 62
- Хаджарова И. М.** Усвоение математических понятий – главная задача обучения математике 65
- Васильева Т. В.** Профессиональные ценностные ориентации специалиста аграрной сферы..... 69

CONTENS

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Vedernikova L. V., Povoroznyuk O. A., Byrdina O. G., Dubrovina O. V.** Social successfulness of schoolchildren as a result of victimization preventive measures..... 8
- Miroshkina M. R.** pedagogical potential of self-organization 14
- Shilyaeva I. F.** The culture of communication in modern communicative space..... 21
- Zhafyarov A. Z.** The model of studying the topic “quadratic function and its applications” on the basis of competence based approach 27
- Nekrasov V. P.** Linguistic representation as metacognitive invariant when creating innovative training course..... 34
- Butenko N. V.** Modeling pedagogical interaction subjects in the context of child creative activity 40
- Majorov A. B.** Structural-functional model of management of upbringing and education in institutions of secondary professional education..... 45
- Malkova I. Y., Arbuzov A. I.** Aspects influencing the development of the legal culture of servicemen of the interior troops of the ministry of internal affairs of Russia..... 49
- Shadrin A. S., Turkin E. V.** The principles and approaches of formation of professional and business qualities of an officer in the learning process at the military institute 53
- Chikhachev M. V., Spirin A. V.** Role of the communicative abilities of military servicemen of Russian internal troops in contemporary social space 58
- Arbuzov A. I.** The purpose and essence of legal education in the formation of legal culture of servicemen in the interior troops of the ministry of internal affairs of Russia..... 62
- Hadzharova I. M.** The acquirement of mathematical concepts is the main task of teaching mathematics..... 65
- Vasilieva T. V.** Professional value orientations of the specialist of the agrarian sphere..... 69

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ

- Ануфриева Д. Ю., Вальков А. В.** Развитие лидерских качеств будущего офицера средствами самообразования..... 75
- Бородина В. Н., Соломатин Е. В.** Ресурсы и возможности тьюторства в военном вузе 79
- Гасанова Д. И.** Особенности взаимосвязи характера педагогов с рефлексией..... 83
- Горбунова Т. В., Косорукова Е. А.** Инновационное моделирование формирования информационной компетентности будущих специалистов 87
- Гончар Е. А.** Технология формирования топонимической компетенции у будущих учителей географии 93
- Кондракова Э. В.** Социально – экономические аспекты дистанционного обучения студентов – инвалидов 99
- Конышко Н. А.** Концептуальный подход к организации практической подготовки медицинских кадров в системе высшего профессионального образования..... 105
- Кулакова Н. О.** Проблема качества среднего профессионального образования: социальный и технологический аспект 110
- Меньшенина И. С.** Профессиональная направленность абитуриентов на занятиях по рисунку..... 113
- Прозоровская С. Д., Филиппова Т. И.** Дидактические условия, стимулирующие познавательную деятельность студентов на практических занятиях по математике... 116
- Шулаков А. В.** Проблема формирования прогностического мышления у курсантов военных учебных заведений 123
- Юрловская И. А.** Индивидуальная траектория профессионального развития студентов как педагогическая проблема..... 126
- Ильдутова О. Н.** Обучение научно-профессиональной речи на иностранном языке студентов физических специальностей..... 130

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАУКИ И ПРАКТИКИ

- Султанбекова К. И., Оюн М. М.** Вклад первых русских учителей в развитие народного образования Тувы..... 134

VOCATIONAL
TRAINING

- Anufrieva D. U., Valkov A. V.** Leadership development of future officer means of self-education 75
- Borodina V. N., Solomatin E. V.** The resources and facilities of tutoring in military university..... 79
- Gasanova D. I.** Especially the relationship of teachers with reflection 83
- Gorbunova T. V., Kosorukova E. A.** Innovative modeling of formation of the information competence of future specialists 87
- Gonchar E. A.** The process of forming a toponymic competence in future geography teachers 93
- Kondrakova E. V.** Socio-economic aspects of distance learning students with disabilities..... 99
- Konyshko N. A.** Conceptual approach to the organization of practical training in higher medical education system 105
- Kulakova N. O.** The problem of secondary professional education social and technological aspect..... 110
- Menshenina I. S.** Professional orientation of entrants on classes of drawing 113
- Prozorovskaya S. D., Filippova T. I.** Didactic conditions stimulating cognitive activities of students in practical classes in mathematics 116
- Shulakov A. V.** The problem of formation of time perspective thinking of cadets of military educational institutions 123
- Yrlovskaya I. A.** Individual trajectory professional development of students as a pedagogical problem 126
- Ildutova O. N.** Teaching physics students academic and professional speech on a foreign language 130

HISTORY OF PEDAGOGICAL
SCIENCE AND PRACTICE

- Sultanbaeva K. I., Oyun M. M.** The contribution of the first russian teachers' to the tuva public education's development..... 134

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Цигулёва О. В. Современное состояние негосударственного образования в странах Азии и Латинской Америки 140

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Большунова Н. Я., Кононова Т. А. Специфика военного характера 144

Паньшина Л. В., Агавелян О. К., Саруханян К. А. Особенности восприятия и понимания экспрессии незнакомого человека юношами и девушками с нарушением слуха 151

Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Дмитриева Н. В. Структура архетипической идентичности: от недифференцированного сознания постинформационному пространству 157

Тихомирова Е. В. Участие в интернет-сообществах в контексте совладающего поведения личности 163

Яковлева И. В. Социально-психологическое исследование содержания учебно-физкультурной деятельности студентов НГПУ 168

Кузьмин М. Ю. Различия в Я-концепции у учащихся 3–4 классов, обучающихся по традиционной программе и по ФГОС нового поколения 175

**ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ.
БЕЗОПАСНОСТЬ**

Абаскалова Н. П., Казин Э. М., Шинкаренко А. С. Проблемы и перспективы программно-методического обеспечения предмета ОБЖ в школе на современном этапе 180

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Васильева Л. Е. Обобщение педагогического опыта учителя в современных условиях: теория и практика 186

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Лурье Л. И. Педагогика призвана распознавать суть событий и явлений, чтоб осмыслить будущее новых поколений 191

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Tsiguleva O. V. Current state of private education in countries of Asia and Latin America 140

**PSYCHOLOGICAL
RESEARCHES**

Bolshunova N.Y ., Kononova T. A. The specificity of a military character 144

Panshina L. V., Agavelyan O. K., Saruhanyan K. A. Young people with hearing disorder perception and understanding features unknown people expression 151

Perevozkina J. M., Perevozkin S. B., Dmitrieva N. V. Structure archetypycal identity: from not differentiated consciousness to a postinformation field 157

Tihomirova E. V. Participation in online communities in the context of coping behaviour personality 163

Yakovleva I. V. Socio-psychological study of students' education and sport activities at the Novosibirsk state pedagogical university 168

Kuzmin M. Y. Differences in I-conception of third/forth graders who study using traditional program and the program of new generation FGos/fses 175

**EDUCATION. HEALTH.
SAFETY**

Abaskalova N. P., Kazin E. M., Shinkarenko A. S. Problems and the prospects for the by program–systematic guarantee of an object obzh in the school in the present stage 180

FROM A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Vassilyeva L. Y. Synthesis of pedagogical experience of the teacher in modern conditions: theory and practice 186

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Lourie L. I. Pedagogics is to find out the point of events phenomena in order to understand the future of new generations 191

УДК 37.035

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

Бырдина Ольга Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, olgabirdina@rambler.ru, Ишим

Дубровина Ольга Валерьевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, dubrovina-75@mail.ru, Ишим

СОЦИАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФИЛАКТИКИ ИХ ВИКТИМНОСТИ

Аннотация. В статье представлены сущность социальной успешности школьников как результата профилактики их виктимности. Рассмотрены социально-виктимологические характеристики школьников группы риска. Раскрывается понятие социальной успешности. Описаны основные направления формирования социальной успешности (обеспечение направленности обучаемых на субъективно-ценностные достижения в образовательном процессе; обеспечение реализации обучающихся в социально-значимой деятельности; обеспечение взаимодействия образовательного учреждения, учителей, родителей и самого ребенка). Рассмотрены основные механизмы создания ситуации успеха у школьников: момент персональной исключительности, усиление мотивации, авансирование, снятие страха, скрытая помощь или скрытая интуиция.

Ключевые слова: виктимность, социальная успешность, Я-концепция, ситуация успеха, социальная успешность, субъект-субъектное взаимодействие, формирование социальной успешности

Vedernikova Lyudmila Vasilyevna

Doctor of Pedagogical Science, a professor of the Chair of Pedagogical Science, the vice-principal on Research and Innovation Activities of the Ishim Ershov Teachers Training Institute, Wedernikowa@mail.ru, Ishim

Povoroznyuk Olga Alexeyevna

Candidate of Pedagogical Science, an Associate Professor of the chair of Social Pedagogical Science and Infantile Pedagogical Science of the Ishim Ershov State Teachers Training Institute, olgi-ya@mail.ru, Ishim

Byrdina Olga Gennadevna

Candidate of Pedagogical Science, an Associate Professor of the Chair of Pedagogical Science, the Ishim Ershov Teachers Training Institute, olgabirdina@rambler.ru, Ishim

Dubrovina Olga Valerievna

Candidate of Psychology Science, an Associate Professor of the chair of Psychology of the Ishim Ershov State Teachers Training Institute, dubrovina-75@mail.ru, Ishim

SOCIAL SUCCESSFULNESS OF SCHOOLCHILDREN AS A RESULT OF VICTIMIZATION PREVENTIVE MEASURES

Abstract: The article presents the essence of social successfulness of schoolchildren which is a result of their victimization preventive measures. The social and victimological characteristics of schoolchildren from the risk group are considered. The notion of social successfulness is defined. Basic directions and mechanisms of creating situations of potential success are described.

Keywords: victimization, social successfulness, one's self-concept, directions of and mechanisms of forming. social successfulness

В настоящее время проблема виктимности школьников становится все более острой. А. В. Мудрик, являющийся одним из основоположников социальной виктимологии, определяет виктимность как социально-психологическую предрасположенность человека стать жертвой тех или иных обстоятельств [8]. Характеристика современных детских и подростковых групп риска представляет собой сложную социальную картину. По данным педагогических, психологических и социологических исследований, школьники данной группы имеют следующие социально-виктимологические характеристики:

- повышенный уровень тревожности;
- эмоциональное отвержение детей и подростков со стороны родителей и довольно часто – сверстников, сопровождаемое для них поиском автономии;
- неприятие ценностей, социально значимых в обществе;
- неуверенность в себе, в своих силах и возможностях;
- убеждение в своей ненужности, невозможности добиться в жизни чего-то своими силами, своим умом и талантом;
- проекция на себя неудачной жизни своих родителей;
- стремление к легкой и «красивой» жизни, к удовольствиям [10].

Важнейшим институтом социализации, способным предупредить и предотвратить развитие названных качеств, обеспечить социальное перемещение и продвижение подрастающего поколения вверх по социальной лестнице, является образование. Отказ от узкопредметного образования в пользу социокультурного контекста, в центре которого находится сам ребенок, предполагает развитие у школьника жизненных, ключевых компетенций, составляющих основу его социальной успешности.

Социальная успешность может определяться с различных позиций. Во-первых, это внешняя по отношению к личности позиция,

анализирующая социальную успешность с точки зрения социального признания; это представление социальной успешности как достижений в профессиональной деятельности и связанное с ними профессионально-личностное самоопределение человека в старшем школьном возрасте; рассмотрение в контексте процессов социализации и социальной адаптации как их результат, признанный обществом (адекватная требованиям общества социализация, эффективная социальная адаптация); как эффективное моделирование поведения и как эффективное взаимодействие с миром, другими людьми и самим собой [11].

На наш взгляд, социальная успешность – это интегративная характеристика личности, определяющая наличие субъективно-ценностных достижений школьника в социально значимой деятельности, взаимодействии, решении жизненно важных проблем и способствующая преодолению учеником негативных обстоятельств социализации.

Безусловно, в нашей трактовке социальной успешности внутриличностная составляющая является основополагающим, базовым компонентом, обуславливающим наличие внешних атрибутов достижений (статуса, имидж, общественное признание, одобрение). Уточняя понятие, можно охарактеризовать социальную успешность как устойчивое состояние личности, основанное на позитивной Я-концепции, в котором отражается ее включенность в систему социальных связей и отношений как социально полноценного субъекта, что способствует преодолению негативных обстоятельств социализации [9]. Немаловажно и то, каким образом личность предрасположена реагировать на невозможность реализации наиболее значимых для нее потребностей, на крушение идеалов и ценностей, т.е. на то, каким образом она, реализуя особую форму активности, переживает критические жизненные ситуации. От этого зависит ее способность преобразовывать свой внутренний мир, об-

ретать благодаря переоценке ценностей осмысленность существования в изменившихся условиях.

В связи с этим, педагогу важно осуществлять педагогическое взаимодействие с детьми, чтобы помочь им изменить свое сознание, переориентацию ценностей, отношений, установок. Перед современной школой стоит задача – обеспечение социальной успешности школьников и создание для этого благоприятных условий и полноценных возможностей.

Формирование социальной успешности может осуществляться по следующим направлениям.

- *Обеспечение направленности обучаемых на субъективно-ценностные достижения в образовательном процессе.*

В современной педагогической науке и практике существуют два основных подхода к проблеме достижений учащихся. Первый, традиционный, трактует *достижения учащихся* как возрастание объема знаний, умений и навыков учащихся, уровень усвоения которых оценивается при помощи балльной оценки. В данном случае центром внимания педагога является главным образом учебная деятельность, а диагностика достижений представляет фиксацию уровня обученности учащихся, которая понимается здесь в узко дидактическом смысле и характеризует уровень освоения знаний и способов учебной деятельности.

Второй подход к проблеме достижений учащихся в образовательном процессе исходит из признания необходимости учета динамики личностного развития учащихся. Показателями достижений учащихся в данном случае являются личностные приобретения у школьников, их индивидуальное продвижение в образовательном процессе, формирование личностных образований. На наш взгляд, приоритетность социального развития школьников перед когнитивным создает возможность для удовлетворения потребностей обучающихся в социокультурной адаптации и развитии.

- *Обеспечение реализации обучающихся в социально-значимой деятельности*

Социально значимая деятельность общеобразовательного учреждения – это совокупность действий субъектов образовательного процесса, направленных на реализацию со-

циальных преобразований и проблем социума, способствующих позитивным изменениям в самом человеке, в среде школы и во внешней социальной среде и закрепляющих у обучающихся социальные знания, навыки, социальный опыт и социальные роли во взаимоотношениях между субъектами образовательно-воспитательного процесса.

Главной задачей социально значимой деятельности в школе является обеспечение социальной адаптации обучающихся в школьной и социальной среде во внеурочное и каникулярное время.

Современному школьнику свойственны, с одной стороны, стремление к успешности и самоопределению, а с другой – неуверенность, напряженность, тревожность. Задача педагога состоит в том, чтобы поддержать это стремление с учетом актуального состояния школьника. Как только ученик чувствует себя успешным в деятельности, видит, что у него получается, сразу улучшается его эмоциональное состояние, повышается мотивация, увеличивается активность в поиске средств.

Таким образом, деятельность будет успешной, если она актуализирована и социально значима для ребенка (ребенок стремится включиться в работу); осознана учеником (он понимает и принимает цель деятельности); приближена (школьник активен в достижении результата), то есть предстоящая деятельность как бы перемещается с заднего плана (мало осознаваемого, пассивного) на передний (хорошо осознаваемый, активный).

Желательным для любой деятельности является актуальное состояние ученика, которое характеризуется как открытость (высокая степень благоприятности для ребенка, его готовность к эмоциональному проживанию), уверенность в своих силах (готовность организма) и сосредоточенность (адекватность и высокая степень осознанности к включению в предстоящую деятельность). Данное состояние характеризуется расширением сознания, ясностью и целостностью отражения действительности, углубленным пониманием собственного «Я», уравновешенностью в отношениях, позитивным настроением (увлеченность, вдохновение, заинтересованность, уверенность) и в целом – чувством успешности в социально значимой деятельности.

• *Обеспечение взаимодействия образовательного учреждения, учителей, родителей и самого ребенка.*

Социальная успешность школьника – это результат совместной деятельности образовательного учреждения, учителей, родителей и самого ребенка.

В настоящее время происходит смена модели взаимодействий педагога и воспитанника в современном образовании – от учебно-дисциплинарной, авторитарной к гуманной, личностно-ориентированной, утверждающей ценность личности ребенка и отвергающей манипулятивный подход к нему.

Среди основных принципов современного подхода в организации гуманистического образовательного процесса Е. В. Коротаева выделяет:

– ценностное отношение к личности ребенка и подростка, признание за ним права на собственную позицию, на возможность высказать это мнение без последующих дисциплинарных наказаний. При этом важно учитывать, что ценностное отношение означает и обратный процесс: от ребенка к педагогу, и это – показатель уровня профессионального мастерства учителя;

– субъект-субъектное межличностное взаимодействие педагога и воспитанника в образовательном процессе, то есть предполагающее активное, иницирующее участие обеих сторон в познании и воспитании вместо традиционного одностороннего педагогического воздействия;

Являясь альтернативой традиционной субъект-объектной модели отношений, педагогическое взаимодействие основывается на субъект-субъектном взаимодействии и способствует становлению личности, развитию индивидуальности, формированию самосознания и позитивного самовосприятия [2; 4].

По мнению В. А. Сластенина, педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника. Воздействия могут быть прямыми и косвенными, различаться по направленности, содержанию и формам проявления, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, самоуправляемые) и т.п. Столь же многообразны и ответные реакции воспитанников: активное

восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность и т. п. [14].

Таким образом, педагогическое взаимодействие – это личностный контакт воспитателя и воспитанников, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. Во взаимодействии может проявляться в виде сотрудничества, где оба участника педагогического процесса выступают как паритетные и равноправные, в меру своих знаний и возможностей, партнеры [12].

Отношения педагогов и детей представляют ту среду, в которой происходит становление и развитие личности школьника. Базу этих отношений составляет личностный подход и педагогика сотрудничества. Это означает гуманизм и демократизм отношений, признание права каждого школьника на своеобразие, неповторимость, уникальность личности, принятие его мнения и позиции, готовность к безоценочному отношению к нему как к личности.

Стратегию сотрудничества формируют механизмы стимулирования учителем познавательных интересов учащихся, создания ситуации успеха.

К этим механизмам можно отнести:

1. *момент персональной исключительности, который снимает неуверенность в ребенке, застенчивость;*

2. *усиление мотивации* – положительный настрой, положительные впечатления, которые влияют на мотив деятельности. Для педагога главное, чтобы ребенок оценивал деятельность как значимую, для этого необходимо создание ситуации «новизны», сюрпризности, неожиданности, побуждая ребенка повторно пережить положительные эмоции;

3. *авансирование* (для того, чтобы ребенок приступил к деятельности, необходимо авансирование со стороны взрослого. Педагог обращает внимание на достоинства учащегося, которые стимулируют его);

4. *снятие страха* – это преодоление неуверенности, нежелание ребенка приступать к выполнению задания;

5. *скрытая помощь или скрытая интуиция.*

Таким образом, можно сказать, что сотрудничество педагога и учащегося – это

одновременно и совместная деятельность и организационная система активности субъектов взаимодействия, для которой свойственны:

- 1) пространственное и временное соприкосновение,
- 2) единство целей,
- 3) организация и управление деятельностью,
- 4) разделение функций, действий, операций,
- 5) наличие позитивных межличностных отношений.

Важным условием педагогического взаимодействия является создание на уроках эмоционально-интеллектуального поля, в котором осуществляется «проживание» учениками события и обретения личностных ценностей.

В результате этого формируется аксиосфера взаимодействия учителя и учащихся в процессе их совместной деятельности, включающая ценности учителя, связанные со сферой взаимоотношений с учащимися (уважение учеником личности учителя, внимание к речи учителя, дисциплинированное отношение школьников) и ценности ученика, связанные со сферой взаимоотношений с учителем (уважение учителем личности ученика, учет возрастных, индивидуальных особенностей, интересов и потребностей и т.д.).

• *Обеспечение решения школьниками жизненно важных проблем.*

Можно выделить четыре группы жизненно важных проблем школьников, с которыми они сталкиваются в процессе социализации:

• Проблемы в достижении позитивного общения и продуктивного взаимодействия.

Вопросы обретения школьниками умений общаться, являются для учителей не просто «вторичными», зачастую они просто выпадают из реального образовательного процесса. Педагоги не всегда уделяют должное внимание усвоению детьми коммуникативных умений, испытывают затруднение в руководстве процессом межличностного общения школьников, часто не учитывают богатый потенциал коммуникации в нравственном образовании детей. Такое невнимание к данной проблеме оборачивается деструктивным поведением учеников, склонностью детей разрешать конфликты с помощью силовых средств, а также появлением у них различных психологических

комплексов, возникновением стрессовых ситуаций в классе. Обучение школьника общению и конструктивному взаимодействию должно осуществляться через:

- создание условий для обогащения собственного опыта позитивного общения и взаимодействия учеников;
- обогащение теоретическими сведениями из различных областей человекознания;
- упражнение в таком поведении по отношению ко всем остальным, которое бы никого из них не оскорбляло, не ущемляло бы их достоинство и не приводило бы только из-за одной неудачной формы к напряжению во взаимоотношениях [1; 8].

• Проблемы самооценки школьников.

Адекватная самооценка – это предпосылка и следствие социального взаимодействия, накопления социального опыта. Очевидно влияние самооценки младшего школьника на его поведение, межличностные контакты. Низкая самооценка мешает ребёнку благополучно учиться, быть уверенным в своих силах, выбрать интересное занятие. Решающее влияние на формирование самооценки оказывают два фактора: отношение окружающих и осознание самим ребёнком особенностей своей деятельности, её хода и результатов. И это осознание не появится автоматически: родителям и педагогам надо учить ребёнка видеть и понимать себя.

• Проблемы, связанные с управлением эмоциями и эмоциональными состояниями, а также адекватным поведением в стрессовых ситуациях.

Эмоциональное развитие детей происходит спонтанно. Воздействие социума на эмоциональную сферу сводится чаще всего к ознакомлению ребенка с нормами и правилами общественно одобряемого поведения. Такая система не дает ему возможности самостоятельного проживания, осознания и преодоления эмоционально экстремальных ситуаций, а значит, не наполняет копилку его собственного эмоционального опыта. Неумение осознавать собственные эмоции и управлять ими делает ребенка беззащитным перед стрессами, страхами, чувством вины. Невозможность понимать и оценивать эмоции других людей создает серьезные сложности в общении и взаимопонимании как со сверстниками, так и с родителями. Такая эмоциональная некомпетентность часто

является причиной стрессов. Необходимо помочь ребенку освоить те практические умения, которые помогут ему спокойно и уверенно чувствовать себя в любой ситуации общения и взаимодействия:

- осознавать и анализировать собственные эмоции и эмоциональные состояния;
- видеть и понимать эмоции и чувства других людей;
- соотносить свои эмоции с эмоциями других, видеть сходство и различие эмоциональной реакции различных людей в одной и той же ситуации;
- произвольно регулировать собственные эмоциональные состояния.

Для того чтобы научить детей управлять собственными эмоциями и адекватно действовать в стрессовых ситуациях, необходимы специальные игровые учебные задания.

- Проблемы, связанные с самостоятельным принятием и исполнением решений.

Человек, способный принимать конструктивные, взвешенные решения, умеет учитывать различные мнения и прогнозировать то, как его решения могут влиять на конкретных людей и ситуацию в целом.

Обеспечение решения школьниками жизненно важных проблем становится возможным только при организации целенаправленной деятельности педагогического коллектива и родителей учеников.

Таким образом, социальная успешность, являясь значимой ценностью для современного человека, становится своеобразным показателем результативности педагогической деятельности. Формируя социальную успешность, мы формируем личность ребенка, способного преодолеть негативные обстоятельства социализации.

Библиографический список

1. Бодалёв А. А. Личность и общение: – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
2. Бырдина О. Г. Диалоговая технология формирования ценностного самоотношения личности студента на занятиях по иностранному языку // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №3. – С. 40–47.

3. Бырдина, О. Г. Механизмы формирования профессионально-ценностного самоотношения студентов педвуза // Вестник ИГПИ им. П.П. Ершова. – 2013. – №5(11). – С. 15–21.

4. Ведерникова Л. В. К вопросу о становлении научно-исследовательской позиции магистрантов // Вестник ИГПИ им. П.П. Ершова. – 2012. – №1(5). – С. 51–57.

5. Ведерникова, Л. В. Проблема подготовки профессионально мобильного педагога // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №3. – С. 34–40.

6. Ведерникова Л. В. Профессиональное становление студентов в условиях модернизации педагогического образования / Л.В. Ведерникова, О.А. Поворознюк // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №6. – С. 102–106.

7. Ведерникова Л. В. Становление траекторий профессионального развития как средство самореализации будущих педагогов / Л.В. Ведерникова, И.А.Тенюнина // Вестник ИГПИ им. П.П. Ершова. – 2013. – №5(11). – С. 4–10.

8. Веселкова О. А. Педагогические условия актуализации коммуникативно-нравственной культуры младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2000. – 178 с.

9. Дубровина О. В. Психологические особенности личности с виртуальной аддикцией // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №1. – С. 333–342.

10. Журлова И. В. Социально-педагогическая виктимология: курс лекций. – Мозырь: УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2010. – 172 с.

11. Калинина Н. В. Психологическая помощь учащимся в достижении социальной успешности [Электронный ресурс]/Н. В. Калинина, К. И. Калинина //Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2010. – №3. Режим доступа: <http://intellect-invest.org.ua/>. (дата обращения: 05. 04. 2014).

12. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. – 5-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 200 с.

13. Поворознюк О. А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Вестник ИГПИ им. П.П. Ершова. – 2013. – №5(11). – С. 97–101.

14. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 192 с.

Мирошкина Марина Руслановна

Доктор педагогических наук, заведующая лабораторией психолого-педагогических проблем самоорганизации детей и взрослых Института психолого-педагогических проблем детства РАО, marinamiroshkina@yandex.ru, Москва

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ САМООРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлены закономерности самоорганизации: обусловленность возникновения и развития самоорганизации нарушением «симметричной» обратной связи между человеком и социумом; развитие современного воспитательного пространства через многократное чередование циклов возникновения, становления и преобразования неформальных и формализованных объединений детей и взрослых; единство ограниченности и безграничности самоорганизации детей в глобальном мире; единство свободы и ответственности субъектов самоорганизации; корреляция типа педагогической деятельности от уровня развития свободоспособности ее субъектов. Описаны принципы самоорганизации – презумпции свободы, актуализации будущего, вариативности путей развития самоорганизации, соответствия содержания педагогической деятельности основным характеристикам поколения детей, сетевой принцип; методологические, средовые, нормативные и функциональные условия реализации педагогического потенциала самоорганизации, содержание педагогической деятельности как создание условий свободовозможности ребенка.

Ключевые слова: самоорганизация детей и взрослых, фактор-импульс, педагогическое сопровождение самоорганизации, свободовозможность.

Miroshkina Marina Ruslanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, the Head of Laboratory of self- organization Institute of Psychological and Pedagogic problems of the Childhood of Russian Academy of Education, marinamiroshkina@yandex.ru, Moscow

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF SELF-ORGANIZATION

Abstract. The article presents the laws of self-organization : the conditionality of its emergence and development by violation of “symmetric” feedback between man and society, development of modern educational space through multiple cycles of alternating occurrence, formation and transformation of self-organizing communities of children and adults; unity of infinity and self- limited children’s self-organization in the global world, the unity of freedom and responsibility of self-organizing subjects; correlation of the type of pedagogical activity on the level of its freedom possibility subjects. The principles of self-organization: the presumption of freedom; actualization of future; variability development paths of self-organization; compliance of the contents pedagogical activities main characteristics of generations, the network principle; methodological, environmental, regulatory and functional conditions for the implementation of pedagogical potential of self-organization; content teaching activities as creating conditions for freedom possibility.

Keywords: self- organization of children and adults, the factor-impulse, pedagogical support of self- organization, freedom possibility.

В современной науке активно используется понятие симметрии, отображающее существующий в объективной действительности порядок, определенное равновесное состояние, относительную устойчивость, пропорциональность и соразмерность между частями целого.

Законы физики гласят, что действие равно противодействию, угол падения – углу

отражения, символом человеческой красоты является симметричная фигура, лицо; оптимальное геометрическое тело – шар, симметричный по всем осям. Симметричны кристаллы, растения, пространство, время. Симметрия гармонична, бесконечна и замкнута на самой себе. Для развития необходимо нарушение симметрии. Это доказывают современные физики, ищущие в Большом

адронном коллайдере следы неосязаемого бозона Хиггса, когда-то при Большом Взрыве нарушившего вечную симметрию и положившего начало самоорганизации Вселенной. Нарушившая симметрию Ветхого завета Нагорная проповедь Христа создала новую нравственную систему, и, в конечном итоге, – новую цивилизацию. В провинциальной Казани нарушивший симметрию пяти постулатов Евклида Н. И. Лобачевский «запустил» развитие новой геометрии – геометрии космических пространств.

Казалось бы, причем здесь дети, педагогика? Для начала, несколько иллюстраций.

Во дворе многоквартирного дома скучно: железные «малые формы» уже давно отыграны, на хоккейной коробке «тусуются» подростки, младшим здесь не место, ничего нового не предвидится. И вдруг... В одном из подъездов кто-то выбросил матрас. Большой, двуспальный, пружинный. Несколько дней он стоял у стенки подъезда, вызывая недоумение жителей: «Почему вынесли, но не выбросили?». Еще через пару дней матрас исчез. Нет, не исчез, скорее, переместился от подъезда на середину двора. Дети играли на нем в «Елену Исимбаеву». Они прыгали на матрас с шестом, без шеста, ласточкой, «спинкой», «перекидным». Они прыгали с матраса на землю – солдатиком, бомбочкой, группой. Они «плавали» на матрасе как на плоту, играя в путешественников, потерпевших кораблекрушение. Они просто валялись на нем, и хохотали. Они были заняты матрасом дня три – четыре. Потом интерес иссяк. Матрас плавно перекочевал на свалку. При всей «упакованности» наших дворов «игровыми комплексами», стационарными горками (железными, либо деревянными) дети с восторгом ждут, когда во дворе начнут сгребать снег. И пока кучи снега еще не увезли, они мгновенно «осваивают» их. Здесь и «Царь Горы», и катание с горки, и рытье пещер.

Когда в подмосковную школу привезли элементы «ЛЕГО», после уроков ребята с первого по седьмой класс оставались в школе и строили лего-фигуры, а после бегали из класса в класс – сравнивали.

Практически у каждого старшего класса в городской школе есть своя группа в социальной сети. Ребята обмениваются информацией, уточняют, что там сегодня рассказыва-

ли на уроке, выполняют домашние задания (иногда – целой группой), готовят мероприятия, которые завтра будут проводить в реальном (не виртуальном мире), обсуждают жизненные вопросы.

Проект профессионального стандарта педагога в части воспитательной работы гласит, что «Педагог должен:

...2. Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций.

3. Владеть методами музейной педагогики, используя их для расширения кругозора учащихся...

5. Эффективно управлять классами, с целью вовлечения учеников в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность. Ставить воспитательные цели, способствующие развитию учеников, независимо от их происхождения, способностей и характера, постоянно искать педагогические пути их достижения.

6. Устанавливать четкие правила поведения в классе в соответствии со школьным уставом и правилами поведения в образовательной организации.

7. Оказывать всестороннюю помощь и поддержку в организации ученических органов самоуправления....

13. Уметь *создавать* в учебных группах (классе, кружке, секции и т.п.) детско-взрослые общности учащихся, их родителей и педагогов» [9].

А ведь дети асимметричны, они про то, «как положено» и «что нужно уметь», не знают. Они реагируют на изменения, происходящие в их пространстве и самоорганизуются. В этом и заложено базовое противоречие современной педагогики: воспитательные и организационные усилия взрослого сообщества в массовой практике сориентированы на самосохранение взрослых, а не на актуальное развитие молодого человека. Сегодня традиционная для советской педагогики позиция взрослого «рядом и чуть впереди», неактуальна. Скорее, дети чуть впереди. XXI век – время их жизни. Может, стоит задуматься?

Исследованием феномена самоорганизации занимается лаборатория психолого-педагогических проблем самоорганизации ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства» РАО [7; 16]. Наши

исследования педагогического потенциала самоорганизации базируются на ведущих положениях философии самоорганизации (М. А. Бакунин, А. А. Богданов, В. П. Бранский, В. И. Вернадский, П. А. Кропоткин, В. И. Макаров, И. Пригожин, С. Д. Пожарский, Г. Хакен и др.) [5; 13; 19], социологии и социальной синергетики (Н. М. Байков, Д. В. Брилев, О. В. Долженко, С. Ю. Малков, В. П. Романов) [6; 10; 15], идеях синергетики образования и воспитания (исследования В. Г. Буданова, Е. Н. Князевой, С. В. Кульневича, С. П. Курдюмова, Л. И. Новиковой, А. С. Панарина, Е. А. Солодовой, М. В. Соколовского, Е. Е. Чепурных и др.) [1; 3; 11; 12; 17; 9; 20].

Самоорганизация детей и взрослых рассматривается нами как *спонтанный процесс образования малых неформальных социумов (групп, объединений, формирований, обществ, команд), источником которого является фактор-импульс, сущностью – эффективные совместные взаимодействия для достижения цели, возникшей как отражение фактор-импульса; а основой существования – социальные взаимодействия или межличностная коммуникация.*

Основываясь на синергетическом принципе, мы, в то же время, четко обозначаем границы объекта нашего исследования. Объектом исследования педагогического потенциала самоорганизации на макроуровне являются педагогические системы, воспитательные институты, на микро-уровне – со-существование и взаимодействие детей и взрослых, а также малых неформальных

социумов (групп, объединений, формирований, обществ, команд) в конкретном социальном пространстве (места жительства, досугового учреждения, образовательной организации и др.).

Мы ведем наше исследование не на уровне функционирования больших симметричных систем, а на уровне хаоса, из которого эти системы «вырастают». Заметим при этом, что согласно законам синергетики, именно наличие хаоса на микроуровне обеспечивает устойчивость динамических систем при изменениях параметров среды. Говоря другими словами, большие воспитательные системы семьи, школы, детской организации, подростково-молодежного клуба, учреждения дополнительного образования более устойчивы в условиях нестабильности и риска, если они основаны на самоорганизации своих субъектов. Именно поэтому наше исследование ориентировано на проблемы педагогического анализа и сопровождения процессов возникновения взаимосвязей и взаимоотношений между субъектами (детьми и взрослыми) на уровне хаоса и упорядочивания его элементов (Таблица 1.)

Предметом исследования являются общие закономерности самоорганизации детей и взрослых, малых неформальных социумов (групп, объединений, формирований, обществ, команд), принципы и закономерности социального становления субъектов самоорганизации и основы педагогического сопровождения этих процессов.

Самоорганизация возникает в результате нарушения устоявшейся симметрии в систе-

Таблица 1 – Изменение предмета исследования в педагогике в зависимости от уровня самоорганизации

Уровень самоорганизации	Хаос	Упорядочивание	Порядок
Предмет исследования	Со-существование детей и взрослых, в конкретном социальном пространстве (места жительства, досугового учреждения, образовательной организации)	Взаимодействие детей и взрослых, сосуществование малых неформальных социумов (групп, объединений, формирований, обществ, команд) в конкретном социальном пространстве (места жительства, досугового учреждения, образовательной организации)	Формализация и структурирование педагогических систем, воспитательных институтов
Научная дисциплина	педагогическая психология, педагогика самоорганизации	педагогика самоорганизации	синергетика образования и воспитания

ме отношений, деятельности, коммуникаций детей и взрослых, произведенного возникновением фактор-импульса: идеи, предмета, явления, события, — породивших в человеке или группе людей интерес и «запустивших» процесс самоорганизации. Говоря в образах XXI века, фактор-импульс – своеобразный «бозон Хиггса», порождающий хаос как творческую основу для развития детской и взрослой самоорганизации [См., подроб. 16].

Закономерности самоорганизации детско-взрослых сообществ:

обусловленность возникновения и развития первичной самоорганизации детского (взрослого, детского-взрослого) сообщества нарушением «симметричной» обратной связи между человеком и социумом (включая информацию, взаимодействия, взаимоотношения, взаимозависимости, нормы и правила), т.е. нарушением симметрии во взаимоотношениях человека со средой;

развитие современного воспитательного пространства через многократное чередование циклов возникновения, становления и преобразования неформальных и формализованных объединений детей и взрослых в открытой социальной среде;

единство ограниченности и безграничности самоорганизации детей в глобальном мире;

единство свободы и ответственности субъектов самоорганизации на основе осознанного выбора как нормы самоорганизации детских и взрослых сообществ;

корреляция типа педагогической деятельности от возраста ребенка и уровня развития его свободоспособности.

Принципы самоорганизации.

Результативность процессов самоорганизации детских сообществ достигается только тогда, когда реализуются индивидуальные потребности ребенка на основе общения и позитивной деятельности, в которые он вступает, основываясь на *принципе презумпции свободы*, ограниченной только свободой другого человека. При этом формируется определенная общность людей и складывается система социальных отношений, в процессе которых происходит внутренняя самооценка индивида, познание им ценности своего я, процессы самоорганизации, самореализации и саморазвития.

Взрослые проецируют свое прошлое в будущее молодых людей. Между тем, молодые

решают проблему построения собственного жизненного проекта в категориях «будущего». Будущее влияет на настоящее, определяет смыслы и содержание деятельности человека, стремящегося к осознанному образу будущего. При глобальной неопределенности будущего человеку нужно быть готовым сформировать и реализовать собственный (непротиворечащий самому себе) жизненный проект, а не следовать «канализированной» логике руководящих указаний. Значит, сегодня молодому человеку нужно иметь образ этого будущего, понимать магистральный путь его достижения и уметь организовать самого себя (самоорганизоваться) для того, чтобы эффективно пройти обозначенный маршрут. Исходя из вышесказанного нами, сформулирован *принцип актуализации будущего*, который входит в определенное противоречие со слабо выраженным стремлением современных подростков к долгосрочным планам.

Принцип *вариативности путей развития самоорганизации детей и взрослых*. Следуя логике развития современного воспитательного пространства через многократное чередование циклов возникновения, становления и преобразования неформальных и формализованных объединений детей и взрослых в открытой социальной среде будущее не столь однозначно. Среда представляет собой некий единый источник, который функционирует в качестве носителя различных форм будущей самоорганизации и организации, поля различных путей эволюции, существуют спектры путей развития сложных систем в мире, к которым, безусловно, относятся детские самоорганизующиеся сообщества.

Ведущим принципом построения взаимодействий в социальных сообществах XXI века является *сетевой принцип*. Тем более, это актуально для детей и детских сообществ. Сетевое сообщество (социальная сеть) – открытая и мобильная сеть социальных общностей, осуществляющих краткосрочную, либо стратегическую инициативную деятельность, ориентированную на реализацию актуальных потребностей детей и взрослых, объединенную общепризнанными целевыми установками, принципами организации деятельности, единым информационным пространством и возможностью

доступа к организационным, материальным и информационным ресурсам. Сообщество, имеющее сетевую основу, характеризуется высокой идентичностью, открыто для инноваций, не рискуя потерять свою сбалансированность. И поэтому способно адекватно и быстро реагировать на изменения в локальном социуме, предлагать актуальные решения насущных проблем членов сообщества и других людей, формировать инновационные практики, ориентированные на изменяющиеся потребности детей и взрослых.

Принцип *соответствия содержания педагогической деятельности основным характеристикам поколения детей* следует из базового противоречия современной педагогики и особенных характеристик современного поколения детей, появившихся на свет в постсоветское время, выросших и сформировавшихся под влиянием трех важнейших факторов: детских переживаний нестабильности 1990-х, стабильной жизни 2000-х и существованием в Интернет–пространстве. Нынешние школьники и дошкольники не знают, что бывает жизнь без Сети. Они живут сегодняшним днем, не строя долгосрочных планов (следствия терактов и нестабильности конца 1990-х, кризисного настоящего). Социальные сети сформировали у них острую потребность в постоянном признании (пример тому – многочисленные «лайки» на их постах), за год они в состоянии прочитать не более 12 книг, зато прочитывают более 2 300 электронных писем. Они могут спокойно отказаться от участия в любом проекте, если он им не интересен, они формулируют нравственные ценности, исходя не из запретов, а из разрешений, они обладают способностью к «многозадачности»: могут одновременно слушать *mp3*-музыку, общаться с друзьями в чате, бродить по Сети, редактировать фотографии, вдобавок, делая все это во время учебы. Они понимают, что получить доступ к информации важнее, чем запомнить ее.

Основные ценности самоорганизации:

абсолютной ценностью является *Человек* – существо, способное совершенствовать себя на базе данных ему природой и своих собственных, создаваемых им самим возможностей; Человек – это и ребенок, и взрослый, самоорганизация возможна только в атмосфере признания взаимной

значимости и ценности;

жизнь и здоровье Человека – безусловные базовые ценности любого цивилизованного общества, а, следовательно – детско–взрослой общности, объединения как элемента этого общества;

свобода как возможность выбора Человеком способа и формы организации собственной жизни;

право как основа взаимоотношений в обществе, когда каждый имеет равные права с другими и право каждого человека ограничено правом другого;

ответственность как мера между правом и выбором позволит реализовать первое и осуществить второе.

Выявленные закономерности и обобщенные на их базе принципы самоорганизации позволяют определить содержание и деятельности взрослого.

Содержание деятельности взрослого в процессе самоорганизации детских сообществ – создание условий для поддержания и реализации интереса, возникшего в результате появления фактор-импульса, взаимодействия участников самоорганизующейся деятельности; а также анализ возможностей развития процесса самоорганизации и создание новых фактор-импульсов для развития самоорганизационного процесса. Будучи как бы в тени, не возглавляя и не направляя «воспитательный процесс», отдавая приоритет детской самоорганизации, педагог делает главное – гарантирует *свободовозможность ребенка*. Свободовозможность – признание взрослым права ребенка и создание для ребенка возможности быть самим собой, расти и развиваться в ситуации реального выбора, принятия решений, реализации соответствующей деятельности и ответственности за ее результат, в соответствии с осознаваемыми ценностными ориентирами (Таблица 2).

Результатом реализации педагогического потенциала самоорганизации является сформированная свободоспособность субъектов самоорганизации – детей и взрослых (О. С. Газман), – их способности к автономному, нон-конформистскому существованию; готовности к самоорганизации, к реализации самостоятельно познанного жизненного предназначения, на основе собственного нравственного, ценностного

Категория условий	Характеристика условий
Методологические	Ментальная и инструментальная готовность взрослых (педагогов, родителей, функционеров, добровольцев) в контексте педагогического обеспечения детской самоорганизации к: признанию приоритета будущего над реальностью прошлого; постоянному развитию содержания педагогической деятельности в контексте новых поколенческих вызовов многообразию в решении актуальных педагогических задач; построению системы горизонтальных взаимодействий с детьми, родителями; приоритету ответственности педагога за результаты педагогической деятельности перед детьми и родителями, а не перед вышестоящими руководителями
Средовые	Наличие в государстве и обществе: терпимости к феномену самоорганизации в различных сферах жизни; понимания спонтанного (инициативного) характера самоорганизации детских (детско-взрослых) сообществ как отражение изменений во внешней среде; ментальная готовность к ненаказуемости проявлений самоорганизации граждан как фундаментальной основы современного общества; принятие детьми и взрослыми категорий права, выбора и ответственности как основополагающих ценностей своего сообщества
Нормативные	Нормативные гарантии (Федеральное и региональное законодательство, подзаконные акты, ведомственные документы Минобрнауки) реализации свободности ребенка и взрослого в: деятельности образовательных организаций различных уровней и видов образования, детских общественных организаций, клубов по месту жительства, инициативных объединений, временных детских объединений
Функциональные	Владение взрослыми технологиями социального проектирования; опережающее владение педагогом ИТ, в случае невозможности, готовность учиться ИТ у самих детей; гарантия не нанесения вреда ребенку при обеспечении его свободного включения в глобальное информационное пространство; изменение содержания и технологий профессиональной подготовки педагогов

и содержательного выбора, проявляющегося в принимаемых решениях, поступках и действиях.

Библиографический список

1. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 240 с.
2. Гуманистические ценности. Курс лекций // Интернет портал Российского гуманистического общества [Электронный ресурс]. URL: <http://www.humanism.ru/gumanisticheskie-cennosti> (дата обращения: 21.03.2014).
3. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее. Изд. 4-е, доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 264 с.
4. Крылова Н. Б., Александрова Е. А. Очерки понимающей педагогики. – М.: Народное образование, 2003. – 450 с.
5. Макаров В. И. Философия Самоорганизации. – М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2009. – 432 с.
6. Малков С. Ю. Социальная самоорганизация и исторический процесс: Возможности математического моделирования. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 240 с.
7. Мирошкина М. Р., Шинина Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение самоорганизации молодежи в социокультурном пространстве места жительства // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 3. – С. 158 – 162.
8. Мирошкина М. Р. Педагогическое сопровождение самоорганизации детских объединений в условиях сетевого общества // Известия Саратовского университета им. Н. Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2. – № 1. – С. 67–72.
9. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика

- поддержки: учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
10. *Назарчук А. В.* Сетевое общество и его философское осмысление // Вопросы философии. – 2008. – № 7. – С. 61–75.
11. *Новикова Л. И., Соколовский М. В.* Синергия воспитания и обучения // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 358–368.
12. *Панарин А. С.* Христианский фундаментализм против рыночного терроризма // Наш современник. – 2003. – № 1–2.
13. *Пригожин И.* Философия нестабильности // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–52.
14. Проект концепции и содержания профессионального стандарта учителя [Электронный ресурс]. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf) (дата обращения: 12.10.2013).
15. *Романов В. Л.* Креативные аспекты социальной самоорганизации и социального управления // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 59–71.
16. Самоорганизация детских сообществ. Точки роста // Электронный сборник материалов Научно-практической интернет – конференции на ресурсе <http://дисткурс.рф>, ноябрь-декабрь 2013года / Под ред. М. Р. Мирошкиной, Е. Б. Евладовой.– М.: 2014 –203 с.
17. *Селиванова Н. Л.* Предпосылки создания перспективных моделей воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 25–30.
18. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 584 с.
19. *Солодова Е. А.* Новые модели в системе образования: Синергетический подход: учебное пособие. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 344 с.
20. *Шустова И. Ю.* Сохранение и развитие тенденций коллективного воспитания в современном образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 36–42

Шильева Ирина Фаритовна

Кандидат философских наук, доцент кафедры прикладной психологии и девиантологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Faritovnairina@rambler.ru, г. Уфа

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: В статье анализируется феномен культуры общения личности в контексте современного коммуникативного пространства, дается авторское определение понятия, по-новому решается проблема ее развития под влиянием мегафакторов, макрофакторов, мезофакторов и микрофакторов. Подробно рассматриваются особенности развития культуры общения личности в условиях информационного общества, когда определяющими факторами выступают, во-первых, средства массовой информации, структурированные вокруг телевидения, во-вторых, система коммуникации, организованная вокруг компьютерных сетей, в связи с возникновением Интернета.

Ключевые слова: культура, личность, общение, культура общения, информатизация, компьютеризация, детерминация, развитие.

Shilyaeva Irina Faritovna

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of Department Applied Psychology and Deviantologiya Bashkir State Pedagogical University, Faritovnairina@rambler.ru, Ufa

THE CULTURE OF COMMUNICATION IN MODERN COMMUNICATIVE SPACE

Abstract. In the article the author analyzes the phenomenon of communication culture of personality in the context of modern communication space, author's definition of concepts, new issues are solved development under the influence of megafactories, macroeconomic factors, menafactors and microfaction.

Keywords: culture, person, communication, culture of communication, information, computerization, determination, development.

На уровне общей методологии нет необходимости доказывать, что именно в общении происходит развитие личности, усваивается опыт, накапливаются знания, формируются практические умения и навыки, вырабатываются взгляды и убеждения. Только благодаря общению один человек может обучать другого, увещевать его и советоваться с ним [2, с.76]. Культура общения является важнейшей составляющей и зримым проявлением общей культуры человека. Не случайно А. И. Арнольдов рассматривает культуру как единое целое, которое проявляется в трех необходимых жизненных срезях: в виде внутренней спонтанной культуры, сконцентрированной в духовном мире человека; в виде информационной системы, обеспечивающей хранение, создание и передачу знаний; и в виде культуры функциональной, т.е.

поведения людей в обществе, культуры непосредственного, постоянно развивающегося человеческого общения [1, с. 60]. Выработанные в ходе развития цивилизации и усвоенные им формы общения человек использует в своей профессиональной деятельности. При этом любая конкретная сфера деятельности корректирует общие нормы и законы общения, привнося в них качественную специфику. Но основные характеристики культуры общения инвариантны.

Культура общения личности как сложное явление общественной жизни имеет собственную логику развития. Развертываясь во времени, она не только обновляется, но и сохраняет себя благодаря действию механизмов преемственности, осуществляемому через социокультурные институты, транслирующие каждому новому поколению куль-

турное наследие предшествующих эпох. Единство традиции и обновления – универсальная характеристика любой культуры. Нормы культуры изменчивы, сама культура носит открытый характер. Она отражает те трансформации, которые претерпевает общество.

Современная цивилизация вступила на принципиально новую ступень своего развития, когда информация стала одной из основных ценностей в жизни человека. Массовое применение новых технических средств и информационных технологий, составляющих основу бурно развивающегося процесса информатизации, изменяют образ жизни, требования к современному человеку, его мышлению и культуре. В современном обществе складываются условия для интенсивного развития общения, опосредованного техническими средствами. Не секрет, что в век информационных ресурсов и технологий слово как одна из форм информации приобрело свойства мощного средства, с помощью которого, влияя на сознание и психику, можно положительно или отрицательно воздействовать на состояние и здоровье людей [9, с. 368]. Это является обратной стороной господства информации и актуализирует проблематику культуры общения.

Культура общения, на наш взгляд, выступает как связующее звено между динамичными и относительно устойчивыми компонентами структуры культуры личности. Его рассмотрение целесообразно в соответствии со следующим категориальным рядом: культура – культура личности – общение – культура общения – культура общения личности. В связи с этим культура общения характеризуется нами как качественный уровень форм и способов диалогического взаимодействия человека с другими людьми, являющийся результатом, с одной стороны, социализации, а с другой – саморазвития личности.

Культура общения личности – открытая система. Мы исходим из того, что она представляет собой двуединое динамическое соотношение традиционных моделей общения, благодаря которым поддерживается ее стабильность, и моделей инновационных, обеспечивающих ее изменения. Таким образом, в реальном процессе развития культуры общения личности диалектически соединяются преемственность и новаторство,

стабильность и изменчивость. При этом акцент делается на ослабление нормативного начала в построении межличностных контактов и усилении творческого, личностного начала. По справедливому замечанию В. Е. Кемерова, в ходе развития общества жесткая схематизация поведения личности становится затруднительной и далее нецелесообразной [5]. Это приводит к тому, что вырабатываются схемы (модели), задающие лишь общие формы взаимодействия людей. В современном обществе способность людей трансформировать схемы, устоявшиеся нормы и способы общения является важным условием культуры общения личности.

Культура общения личности – сложное полиструктурное образование, включающее три основные подструктуры: когнитивную, аксиологическую и поведенческую.

Когнитивная подструктура культуры общения личности включает систему знаний и умений, обеспечивающих эффективное ее функционирование: 1) психологические знания, усвоение которых является условием расширения границы самоактуализации и самореализации личности в общении; 2) коммуникативные умения, понимаемые как адекватное использование всех средств общения (первичные естественные средства, естественный и искусственный языки, технические средства общения) в соответствии с целями, условиями, адресатом общения; 3) знание стереотипов, стандартов и эталонов, регулирующих культуру общения личности.

Не следует забывать, что знание может быть использовано личностью различными способами. С одной стороны, оно может способствовать ее общению на высоком духовном уровне, самопознанию, сознательной регуляции взаимодействия. С другой стороны, знание закономерностей и механизмов общения может выступить как возможная форма власти над личностью, особенно в том случае, если отношения будут сводиться к манипулированию ею. Поэтому, чтобы овладеть культурой общения личности, мало обрести соответствующие знания, необходимо, чтобы в процессе усвоения они стали внутренне своими и на их основе изменилось ценностное отношение к миру.

Аксиологическая подструктура выступает ядром культуры общения личности,

благодаря чему обеспечивается ее целостность и неповторимый облик. Роль ценностей в обществе огромна. Применительно к предмету исследования можно сказать, что ценность есть то, без чего существование культуры общения личности полностью или частично теряет смысл.

Поскольку система ценностей личности, определяющих культуру ее общения, является ретрансляцией общественных ценностей, то наиболее адекватным для выражения основной идеи личности – идеи соотносительности общества и культуры с личностью – является понятие «ценностной ориентации». Культура общения на личностном уровне предусматривает общность исходных ценностных ориентаций взаимодействующих субъектов. Наиболее значимыми в ее структуре представляются адаптивная, защитная и экспрессивная функции.

Выделение *поведенческой подструктуры* культуры общения личности позволяет рассмотреть две основные ее составляющие: 1) нормативную, т.е. усвоение социально заданных норм и эталонов; 2) личностно-творческую, которая проявляется в создании и конструировании норм в ходе общения.

Социальные нормы, регулирующие культуру общения личности дозволением, предписанием и запретом, различаются по масштабам. Они могут быть общечеловеческими и национальными, групповыми и межличностными. Их выполнение связано с тем, в каком качестве они себя проявляют: как стандарты поведения и общения (обязанности, правила) или как ожидания поведения (реакции других людей). Однако нормы данного вида культуры, как и культуры в целом, изменчивы: перемены, происходящие в обществе, приводят и к их преобразованию, которое может происходить по-разному. Если нормы этикета или повседневного общения могут быть преобразованы относительно легко, то нормы, которые управляют наиболее значимыми для общества сферами (например, языкового общения), изменить достаточно сложно, и принятие их членами данного общества в измененном виде может протекать крайне болезненно.

Не всякое отклонение личностью от общепринятых норм культуры общения может быть оценено негативно. В том случае, когда

некие нормы устарели и логика развития общества вызывает потребность их переоценки либо даже отмену, отклонение их может восприниматься как прогресс, как развитие и утверждение нового. Поэтому культура общения личности в определенной степени, с одной стороны, ограничивает ее свободу, с другой – освобождает ее от шаблонов и стереотипов конформистского подражания окружающим, является залогом самостоятельности и суверенности.

Важнейшим свойством культуры общения личности выступает ее изменчивость. В современном обществе изменились традиционные формы общения, процесс непосредственного общения все больше уступает место опосредованному. Новые технические средства расширяют традиционные рамки общения и изменяют его характер, предоставляя возможность мгновенного взаимодействия посредством метаязыка в новом интерактивном, диалоговом режиме, при этом предъявляя новые требования к культуре общения.

Многообразное и мощное влияние на культуру общения личности оказывают факторы, представленные нами в четырехуровневой модели детерминации: 1) мегауровень (интернализация общественной жизни, информатизация общества, появление киберпространства, научно-технический прогресс, развитие средств массовой информации); 2) макроуровень (общественно-экономический, политико-правовой и социокультурный факторы); 3) мезоуровень (социальные группы); 4) микроуровень (самопознание и самореализация личности) [8]. Остановимся подробнее на мегауровне, в современных условиях определяемым информатизацией общества и обуславливающим формирование новой культуры общения личности.

Рассматривая особенности культуры общения в условиях информационного общества, целесообразно проанализировать специфику двух важнейших компонентов новой коммуникационной системы: во-первых, это средства массовой информации, структурированные вокруг телевидения (в данном случае мы придерживаемся представления о том, что средства массовой информации – собирательное обозначение технических средств, обеспечивающих функционирова-

ние трансляционной сферы культуры); во-вторых, система коммуникации, организованная вокруг компьютерных сетей, в связи с возникновением Интернета.

Анализируя состояние культуры, французский исследователь А. Моль пришел к выводу, что под влиянием средств массовой информации происходит процесс превращения традиционной «гуманитарной» культуры в культуру «мозаичную». Современная личность, по его мнению, открывает для себя окружающий мир по закону случая, в процессе проб и ошибок. В «мозаичной» культуре знания формируются в основном не системой образования, а средствами массовой информации [6].

Сегодня очевидно, что среди других средств массовой информации (радио, журналы, газеты, информационные бюллетени, каталоги и др.) именно телевидение стало могущественным средством формирования культуры общения личности. Причина подобного явления поныне остается предметом яростных дебатов среди ученых и практиков. Так, У. Рассел Нейман считает, что успех телевидения есть следствие базового инстинкта ленивой аудитории, а М. Кастель склонен видеть корни такой логики поведения не в человеческой природе, а в притягательности домашнего уюта после долгих дней напряженного повседневного труда и в недостатке альтернатив личностного и культурного включения в общение [4].

Влечение к телеэкрану рассматривается и как «род недуга», телемания. Так, М. Винн подчеркивает что: «совсем не отличаясь от наркотиков или алкоголя, телепереживание позволяет вычеркнуть мир реальный и войти в приятное и пассивное состояние... Привычка к телевизору нарушает чувство времени. Она делает другие восприятия смутными и странно нереальными. Эта привычка ослабляет отношения, сокращая, а иногда и устраняя нормальные возможности поговорить, пообщаться». Отсюда можно допустить, что телевидение – предтеча виртуального мира, поскольку у субъекта, часами смотрящего интересную для него программу, создается иллюзия присутствия другого человека и общения с ним.

Глобальной тенденцией, отражающейся и на состоянии культуры общения личности, следует считать в данном случае переход

средств массовой информации на принципиально новый уровень манипулирования сознанием масс. В 1951 году британским журналистом Э. Хантером был введен в употребление термин «промывание мозгов» (brainwashing). Изучая процесс идеологического воспитания в коммунистическом Китае конца 40-х – начала 50-х годов, он пришел к выводу, что «промывание мозгов» – это высокоэффективная технология манипулирования сознанием с целью его реформирования. Данная технология стала неотъемлемым принципом работы телевидения. Не отказываясь от методов «лобовой атаки», т.е. прямой пропаганды, современное телевидение отдает главное предпочтение непрямым, косвенным методам реформирования мышления, максимально эксплуатируя естественную тягу человека (особенно молодого и особенно в условиях кризиса) к развлечениям. Технология «промывания мозгов» рассматривает развлечения как важное средство внедрения в сознание определенных стереотипов, а также усвоения новых идеологических установок.

Обобщая, можно сказать, что мнения в оценке телевидения совпадают по двум фундаментальным позициям:

– являясь одним из главных средств массовой информации и оказывая огромное влияние на всю социальную сферу, телевидение в настоящее время контролирует культуру общения личности;

– телевизионный способ общения является новым средством культуры общения, характеризующимся своей соблазнительностью, сенсорной имитацией реальности и легкостью восприятия с наименьшим психологическим усилием.

Можно сказать, что СМИ, особенно телевидение и радио, стали аудиовизуальной окружающей средой, с которой личность постоянно и автоматически взаимодействует. Часто телевидение имитирует «присутствие» других людей в доме – драгоценное свойство в обществе, где все больше людей живет в одиночестве.

Однозначно обозначить влияние СМИ как фактора на развитие культуры общения личности достаточно сложно, поскольку, на наш взгляд, здесь необходим учет ряда условий. Во-первых, воздействие печати, радио, телевидения на культуру общения зависит

от содержания средств массовой информации, что, в свою очередь, определяется социально-экономической системой общества. Во-вторых, воздействие определяется и уровнем культуры потребления человеком продукции СМИ. Поэтому взаимоотношения между средствами массовой информации и культурой общения личности весьма сложны и многоплановы. Эти два феномена не стоит противопоставлять, поскольку они призваны взаимодополнять друг друга.

Следующим важнейшим компонентом новой коммуникационной системы является глобальная компьютерная коммуникация, в которую в отличие от СМИ встроены свойства интерактивности и индивидуализации. Революционный технический скачок в области компьютеризации привел к тому, что появилось «компьютерное общение» – принципиально новая форма связи людей без личного присутствия в режиме диалога.

Интернет – одна из отличительных черт современной культуры – перевернул привычные представления об общении. С каждым днем все более очевидно, что это самостоятельный мир, живущий по своим законам, мир, в котором, как в зеркале, отражаются все достоинства и недостатки современного общества. Интернет имеет четко выраженные специфические особенности, воплощает и синтезирует преимущества многих предшествующих средств массовой информации, во многом преодолевая их технологическую и социальную ограниченность.

Важной особенностью формирования культуры общения личности в такой ситуации является то, что оно происходит в контексте виртуализации и «киберпространства», в котором начинают размываться устоявшиеся признаки деления общества на социальные группы, общности, народы, государства, культуры. С одной стороны, это способствует развитию культуры общения личности, раздвигая границы реального мира, преодолевая время и пространство, а с другой – это своеобразный «уход» личности в виртуальный мир, который может создать иллюзию жизни и привести к социальному отчуждению.

Отличительной чертой культуры общения личности в виртуальных сообществах является отсутствие всякой ответственности

и свобода входа и выхода из них. Отношения между людьми в этом случае принимают форму отношений между виртуальными образами, появляется собственный язык (сокращения, символы, условные обозначения эмоций), призванный компенсировать главный недостаток виртуального общения – отсутствие визуального контакта. Понятия пространства–времени смещаются, принцип «здесь и теперь» принимает условный характер. Пользователь, общающийся on-line (интерактивном) режиме, уже не воспринимает физическое расстояние как помеху или как вообще значимый параметр на данный момент, так как его партнер способен реагировать на реплики, отвечать, улыбаться и т.д. в считанные секунды – как при непосредственном «живом» общении.

Анализ показывает, что Интернет в современном обществе обуславливает следующие направления развития культуры общения личности:

- 1) расширяет связи между людьми;
- 2) ведет к появлению новых субъектов, средств и форм общения;
- 3) увеличивает интерактивность общения;
- 4) меняет словарный запас и структуру языка;
- 5) переносит навыки компьютерного общения на условия традиционного общения личности.

Эти особенности дают повод некоторым исследователям утверждать, что Интернет формирует диалогическое пространство. «Бесконечное количество возможностей поиска и выбора, – по мнению В. Е. Иванова, – обеспечивает каждому пользователю Интернета равноправное и полноценное общение, при котором достигается взаимопонимание мотивов и целей собеседников, т.е. подлинный диалог» [3, с. 54].

Однако нам думается, что названные характеристики еще не свидетельствуют о диалогичности такого взаимодействия. Действительно, Интернет с его особыми возможностями обратной связи в корне изменил процессы общения. Открытость, массовость, отсутствие границ, цензуры, анонимность, интимность, интерактивность – понятия, характеризующие новое качество общения личности. Но мы полагаем, что в данном случае в ситуации компьютерного общения возникает иллюзия подлинного

диалога. Общение с компьютером развивает ощущение взаимодействия с другими. Но на самом деле это псевдиалог, т.е. воображаемый, кажущийся диалог, поскольку здесь возможно проявление таких негативных его последствий, как:

- 1) отсутствие реальной картины личности, эффект сокрытия или презентация ложных сведений;
- 2) снижение уровня ответственности;
- 3) «удвоение мира»;
- 4) «очеловечивание» компьютера как образца для подражания;
- 5) информационное «заражение личности машинным видением мира»;
- 6) стирание индивидуальных различий людей;
- 7) повышение социальной отчужденности и одиночества.

Конечно, можно сколь угодно долго обсуждать достоинства и недостатки Интернет, но приходится признать, что Интернет – это объективная реальность, имеющая свои несомненные уникальные преимущества, обеспечивающая взаимосвязь членов сообщества в ранее невиданных масштабах. Интернет является реально существующим параллельным миром, новой виртуальной реальностью, которая, с одной стороны, обогащает возможности общения, а с другой – ставит перед обществом и личностью ряд новых проблем.

В плане развития культуры общения в условиях информатизации российского общества мы полагаем, что необходимо сделать Интернет средством общения, расширяющим возможности взаимодействия, а не способом замещения реальности. Воспитание

культуры общения должно быть нацелено на формирование субъекта культуры, способного критически оценивать все достоинства и недостатки современной социокультурной ситуации. Личность должна учиться жить в обоих мирах. Компьютер – всего лишь новый мощный «соблазнитель», противовесом которому должны стать традиции, поддерживающие культуру, нормы и ценности, существующие в каждом обществе.

Библиографический список

1. *Арнольдов А. И.* Человек и мир культуры. Введение в культурологию. – М., НАКИ-ОЦ, 1992. – 240 с.
2. *Гейхман Л. К.* Искусство быть и общаться с Другим. – Пермь: ЦРО, 2001. – 198 с.
3. *Иванов В. Е.* Интернет в формировании диалогического пространства в социокультурной среде // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 52–56.
4. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
5. *Кемеров В. Е.* Введение в социальную философию: учебник для вузов. – М.: Академический проект, 2000. – 314 с.
6. *Моль А.* Социодинамика культуры / пер. с фр. Изд. 3-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 416 с.
7. *Петрова И. Ф.* Культура общения личности (социально-философские аспекты): дисс. ... канд. филос. наук. – Уфа, 2003. – 142 с.
8. *Шиляева И. Ф.* Культура общения современной личности: детерминанты и факторы развития // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». 2011. – №3(6). – С. 337–340.
9. *Юзвизин И. И.* Основы информациологии. 3-е изд., исп. и доп – М.: Высш. школа, 2001. – 600 с.

Жафяров Акрям Жафярович

Доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. кафедрой геометрии и методики обучения математике Новосибирского государственного педагогического университета, nauka2013@rambler.ru, Новосибирск

МОДЕЛИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «КВАДРАТИЧНАЯ ФУНКЦИЯ И ЕЕ ПРИЛОЖЕНИЯ» НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ

Аннотация. Разработаны две модели формирования базисной компетентности по теории квадратичных функций и их приложений с разными объемами компетенций. На их основе построены две модели повышения математической компетентности по названной теме в процессе изучения школьного курса математики.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, формирование базисной компетентности, модель повышения компетентности.

Zhafyarov Acryam Zhafyarovitch

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, professor, correspondent member of RAE, head of the Department of geometry and Mathematics training methods at the Novosibirsk state Pedagogical University, nauka2013@rambler.ru, Novosibirsk

THE MODEL OF STUDYING THE TOPIC “QUADRATIC FUNCTION AND ITS APPLICATIONS” ON THE BASIS OF COMPETENCE BASED APPROACH

Abstract: Two models of formation of basic competence on the theory of quadratic functions and their appliances with different scopes of competence are developed. On their basis the author projects two models of improving mathematical competence on the mentioned topic in the process of study the school course of mathematics.

Key words: competence, formation of basic competence, the model of professional competence.

1. Формирование базисных понятий темы «Квадратичная функция и ее приложения»

Формирование базисных понятий указанной темы будем проводить по принципу необходимости и достаточности, т. е. число базисных понятий должно быть минимальным, но достаточным для изучения указанной темы в объеме хотя бы принятых стандартов [10].

В качестве таких понятий возьмем следующие 8 понятий:

1. Квадратичная функция.
2. Квадратные уравнения.
3. Квадратные неравенства.
4. Системы квадратных уравнений.
5. Системы квадратных неравенств.
6. Смешанные квадратные системы.
7. Квадратные совокупности.
8. Равносильность уравнений, неравенств и т.д.

2. Определение понятий компетенция и компетентность

В последнее время появилось много ра-

бот, посвященных внедрению компетентностного подхода в систему образования. Но почти во всех работах дается некорректное определение самого важного понятия – понятия компетенция.

Обратимся к фактам: приведем наиболее распространенные определения, комментарии к ним с указанием типичных ошибок, доказательства.

Определение 1. Компетенция – способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных и жизненных ситуациях; компетентность – уровень владения совокупностью компетенций, отражающих степень готовности выпускника к применению знаний, умений, навыков и сформированных на их основе компетенций для успешной деятельности в определенной. (Федеральные госстандарты третьего поколения).

Определение компетентности не вызы-

вает особого сомнения, хотя оно является некорректным: невозможно быть просто компетентным, речь может идти только о компетентности индивидуума в определенной области деятельности. Первое понятие – понятие компетенция не выдерживает критики, т. к. из этого определения следует, что *компетенция – свойство личности*. В работах отечественных и зарубежных исследователей можно встретить следующие формулировки.

Определение 2. Компетенция – это знание и понимание того, как действовать в различных профессиональных и жизненных ситуациях (проект TUNING Настройка образовательных структур в Европе). Аналогичное замечание можно сделать и здесь.

Определение 3. Компетенции – это совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности после обучения (А. В. Хуторской). То же самое замечание.

Определение 4. Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним (В. В. Краевский, А. В. Хуторской) [15].

Определение 5. Компетенция – определенные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав (В. Д. Шадриков)

Из этих определений следует: если нет у человека некоторого качества, то нет и компетенции. Странная философская интерпретация!

Из всех приведенных выше определений понятия компетенция следует, что компетенция – это свойство личности. Но легко привести существенные контрпримеры, опровергающие это толкование. Здесь уместно привести слова И. Ньютона «*При изучении наук примеры важнее правил*».

Пример 1. Из 7 млрд населения Земли более половины не знают что такое ИКТ – информационно-коммуникационные технологии, благодаря чему существенно возросла скорость удвоения научных результатов.

Сделаем следствие из определений, приведенных выше. Поскольку компетенция – свойство личности, а 3,5 млрд людей не имеют

представления об этом, то нет и компетенции – деятельности Человечества в области ИКТ, что противоречит действительности.

Пример 2. Об использовании лазерного оружия, размещенного в космосе. В декабре 2011 года Правительство назначило главнокомандующего воздушно-космическими вооруженными силами обороны (опубликовано в газете «Российская газета»). Поскольку более 3,5 млрд людей не знают, что это такое, то компетенция Человечества – использование космического лазерного оружия – не существует, а мы назначили командующего над не существующим объектом.

Таких контрпримеров можно привести в большом количестве. Все они основаны на том, что компетенция – это не свойство личности. Поэтому *автор предлагает* следующее определение компетенции.

Компетенция в данной области деятельности Человечества – это всего лишь название вида деятельности. *Ее сущностью* является то, что *Человечество должно быть готово решать* конкретные проблемы данной области деятельности.

Из этого определения следует, что компетенция относится ко всему человечеству.

Компетентностью индивидуума в данной области деятельности Человечества назовем уровень владения им соответствующей компетенцией.

Из этого определения следует, что *компетентность* – это *свойство конкретного человека*, она относится только к личности [14].

Понятие компетентности можно определить и относительно учреждений, диссертационных советов и т. д.

Соответствующим органом в какой-нибудь форме даются определенные полномочия конкретному учреждению или ответственному лицу, т. е. осуществление определенных видов деятельности – компетенций. Уровень владения этими компетенциями и характеризует компетентность конкретного учреждения, диссертационного совета и т. д. в указанных видах деятельности (компетенциях).

3. *Формирование базисных компетенций темы «Квадратичная функция и ее приложения» (БКТКФ)*

Из восьми базисных понятий данной темы, рассмотренных в предыдущем пункте, целесообразно составить 7 базисных

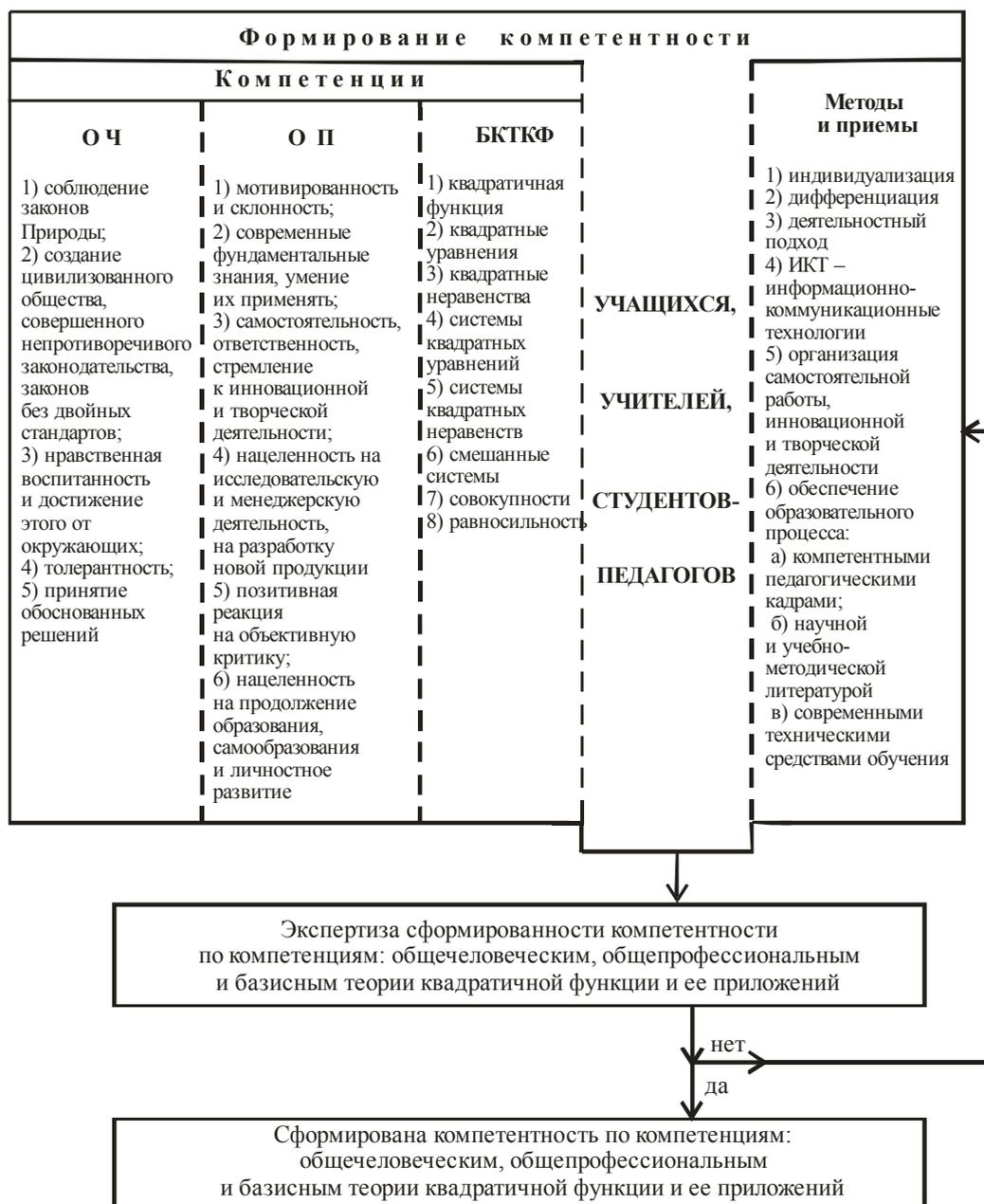


Рисунок 1 – Общая модель Ф-О ТКФ. Формирование компетентности по компетенциям: общечеловеческим, общепрофессиональным и БКТКФ – базисным теории квадратичной функции и ее приложений

компетенций указанной темы. Базисная компетенция темы (предмета), как известно, состоит из одного или нескольких базисных понятий.

Автор предлагает следующий алгоритм составления базисных компетенций.

Первая базисная компетенция БК-1 состоит только из первого базисного понятия БП-1 – квадратичная функция: БК-1 = БП-1.

Последующие базисные компетенции БК- i = БП- i + БП-8, $i \in 2, 3, \dots, 7$. Иначе говоря, базисные компетенции БК-2, ...,

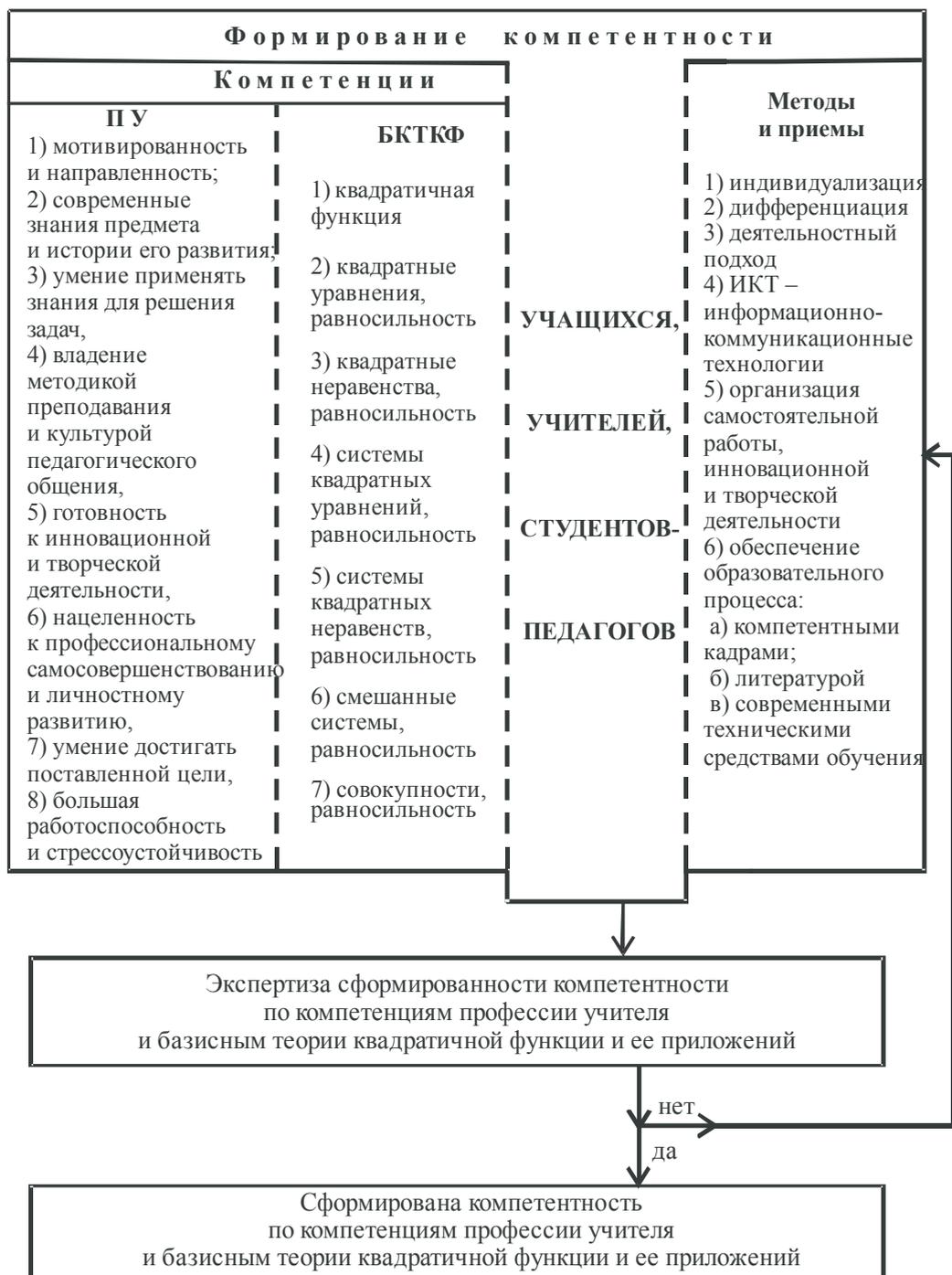


Рисунок 2 – Модель Ф-У ТКФ. Формирование компетентности по компетенциям профессии учителя и базисным теории квадратичной функции и ее приложений

БК-7 состоят из двух базисных понятий: из БП-2, ..., БП-7 соответственно. и к ним добавляется равносильность.

Например, БК-2 – квадратичные уравне-

ния, равносильность. Существенно уделяем внимание понятию равносильности двух математических объектов, т. к. без равносильности нет и математики.



Рисунок 4 – Модель П-У ТКФ. Повышение математической компетентности по компетенциям профессии учителя и базисным теории квадратичной функции и смежных дисциплин специальности

- 1) теория;
- 2) учим мыслям;
- 3) «учить мыслить»;
- 4) учим и мыслям, и мыслить.

Замечание 2. Под теорией подразумеваем следующее:

а) знание определения квадратичной функции и связанных с ней вспомогательных по-

нятий типа: нули функции, положительные и отрицательные значения функции и т. д.

б) умение применять знания для решения стандартных, нестандартных и практико-ориентированных задач;

в) владение знаниями и умениями в совокупности, как для постановки проблем, так и для их решения.

Пункт 2) «учим мыслям» реализуется в книгах автора под рубрикой «демонстрационные примеры». Здесь приводится широкий набор типовых задач с решениями. Это целесообразно, т. к. не усвоив достигнутых человечеством результатов, трудно сразу получить новые результаты.

Пункт 3) «учит мыслить» реализуется с помощью задач для самостоятельного решения. За счет самостоятельного решения задач формируем ответственность, самостоятельность, готовность к инновационной деятельности.

Пункт 4) «учим и мыслям, и мыслить» реализуется с помощью творческих заданий. Такие задания рекомендованы, в первую очередь, детям, одаренным в области математики. Выполнение творческих заданий способствует формированию творческой личности (главная цель). Кроме того, создаются педагогические условия для создания богатого портфолио, дающее преимущество при поступлении в вуз.

4. *Модели формирования и повышения математической компетентности по рассматриваемой теме (см. рисунок 1–4)*

Библиографический список

1. *Жафяров А. Ж.* Алгоритм и принципы изучения линейной функции на компетентностной основе // *Информация и образование: границы коммуникации: сборник научных трудов.* – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2013. – № 5 (13). – С. 16–21.
2. *Жафяров А. Ж.* Алгоритм и принципы изучения темы «Делимость целых чисел» на компетентностной основе // *Сибирский педагогический журнал.* – 2013. – № 5. – С. 134–143.
3. *Жафяров А. Ж.* Компетентностные модели изучения темы о линейной функции и ее приложениях // *ВЕСТНИК Новосибирского государственного педагогического университета.* – 2012. – № 5. – С. 37–48.
4. *Жафяров А. Ж.* Компетентностные модели развития детей, одаренных в области математики // *Сибирский педагогический журнал.* – 2012. – № 3. – С. 192–201.
5. *Жафяров А. Ж.* Компетентностный подход к изучению школьного курса алгебры // Педаго-

гическое образование и наука. – 2011. – № 8. – С. 64–68.

6. *Жафяров А. Ж.* Компетенции школьного курса алгебры // *Педагогические заметки: научный журнал. Российская академия образования. Институт пед. исследований одаренности детей.* – Т. 2. – Вып. 1. – 2009. – С. 3–17.

7. *Жафяров А. Ж.* Компетенции школьного курса Планиметрии // *Педагогические заметки.* – Т. 4. – Вып. 1. – Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2011. – С. 20–29.

8. *Жафяров А. Ж.* Методология и технология повышения компетентности учителей, студентов и учащихся по теме «Делимость целых чисел»: монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. – 218 с.

9. *Жафяров А. Ж.* Методология и технология повышения компетентности учителей студентов и учащихся по теме «Линейная функция и ее приложения»: монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – 279 с.

10. *Жафяров А. Ж.* Модели формирования и повышения компетентности в процессе изучения темы «Линейная функция и ее приложения» // *Сибирский педагогический журнал.* – 2013. – № 3. – С. 153–159.

11. *Жафяров А. Ж.* Технология подготовки к ЕГЭ по математике в условиях профильного обучения на основе базисной компетентности // *Педагогические заметки: научный журнал. Российская академия образования. Институт пед. исследований одаренности детей* – Т. 2. – Вып. 2. – 2009. – С. 3–10.

12. *Жафяров А. Ж.* Философские противоречия в интерпретациях понятий «компетенция» и «компетентность» // *Философия образования.* – 2012. – № 1 (40). – С. 163–169.

13. *Жафяров А. Ж.* Философско-методологические аспекты компетентностного подхода в образовании // *Математика и информатика в современном мире: сборник материалов Образовательного саммита математиков и информатиков.* – Якутск: СММК-Мастер. Полиграфия, 2012. – С. 244–246.

14. *Жафяров А. Ж.* Профильное обучение математике старшеклассников: учебно-дидактический комплекс. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2003. – 468 с.

15. *Краевский В. В.* Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.

Некрасов Владимир Петрович

Кандидат технических наук, профессор кафедры информационных систем и технологий Уральского технического института связи и информатики, nvp1947@mail.ru, Екатеринбург

ЯЗЫКОВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КАК МЕТАКОГНИТИВНЫЙ ИНВАРИАНТ ПРИ СОЗДАНИИ ИННОВАЦИОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА

Аннотация. Предлагается подход по формированию когнитивных компетенций у студентов вуза на основе включения в методическую систему понятийных связей метапредметного характера, определяемых метакогнитивными инвариантами. Траектория изложения материала, учитывающая понятийную близость, позволяет «сшивать» логически удалённые части курса, создавая у обучаемых более отчётливое представление об интегративном характере отдельных его элементов. Это способствует пониманию студентами идейной и методологической целостности курса, а преподавателю позволяет глубже демонстрировать взаимосвязь отдельных составляющих дисциплины. Показана роль метакогнитивного инварианта «языковое представление» при создании инновационного учебного курса, являющегося одним из наиболее важных инвариантов.

Ключевые слова: метакогнитивные компетенции, метапредметные умения, понятийная связь, языковое представление.

Nekrasov Vladimir Petrovich

Candidate of technical Sciences, Professor of the Department of Information Systems and Technologies, the Urals Technical Institute of Communication and Computer Science, nvp1947@mail.ru, Ekaterinburg

LINGUISTIC REPRESENTATION AS METACOGNITIVE INVARIANT WHEN CREATING INNOVATIVE TRAINING COURSE

Abstract. Proposed is an approach to form higher school students cognitive competences by including into the methods system metasubject concept links consisting of the metacognitive invariants. The trajectory of the material presentation considering concepts relationship enables to “joint” logically remote parts of the course to ensure that the students develop a more precise knowledge of its separate elements integrative character. The approach facilitates the students to understand the ideal and methodological integrity of the course and the teachers to demonstrate in depth relationship of the discipline separate elements. Depicted is a role of the metacognitive invariant ‘language presentation’ when developing in innovative academic course.

Keywords: metacognitive competences, metasubject skills, concept links, language presentation.

Общепризнанный в настоящее время ФГОС ВПО требует формирования системы компетенций у выпускника вуза, которые, как справедливо указывает И. А. Зимняя, являются по своей сути социально-личностными [5]. Что же касается когнитивной компетенции, понимаемой как способность выпускника вуза плодотворно выполнять на производстве свои рабочие функции, то это без сомнения наиболее важная компетенция, без которой он просто бесполезен на предприятии. По-разному называемая, эта ком-

петенция неоднократно упоминалась в работах как зарубежных, так и отечественных учёных [5; 8; 9], но теоретической разработки её не проводилось.

В работах [1–5; 7–8] предлагается подход по формированию когнитивных компетенций у студентов вуза на основе включения в методическую систему понятийных связей метапредметного характера. Суть подхода состоит в том, что над логической структурой курса формируется топологическая надстройка из понятийных связей. Эти связи

определяются понятиями, которые названы *когнитивными конструктами* [6]: изоморфизм, понятийное включение, языковое представление, наследование, гомоморфизм, топологические узлы (источник и сток), вариативное представление понятий.

В настоящее время преподавание любой естественнонаучной дисциплины в основном построено на изложении теоретических основ этой дисциплины и обучении алгоритмам решения типовых задач. В качестве «механизма» формирования когнитивных компетенций, как правило, рассматривается расширение спектра учебных задач с тем, чтобы заставить учащихся применить полученные ими знания и умения в нестандартных ситуациях. Такой механизм можно охарактеризовать как локальный уровень овладения когнитивной компетенцией: воспитываемая готовность применить полученные знания ограничена окрестностью изучаемого в данный момент материала.

В то же время когнитивная компетенция уже в самой своей формулировке является надпредметной и даже надпрофессиональной. Поэтому в её формировании значительную роль должны играть метапредметные знания и умения. Это такие знания и умения, которые формируясь в рамках различных дисциплин, имеют отчётливо выраженные общие характеристики, задавая обобщённые способы действия при решении тех или иных задач. Метапредметные умения проявляют себя в умении видеть общность в тех или иных явлениях (в том числе, в применяемых методах), в единстве схем рассуждений, в аргументированном переносе свойств одних объектов на другие, в экстраполяции по аналогии и т.п.

Устранение этих ограничений традиционной педагогической технологии, на наш взгляд, невозможно без построения инновационной модели учебного курса, опирающейся на освоение когнитивных структур метапредметного характера. Чтобы заложить фундамент такой модели, необходимо охарактеризовать эти структуры как категорию. Мы определили их как категорию понятийных связей, как инвариант в различных понятиях, подходах, методах решений и т.п. Под инвариантом понимают такую характеристику объекта, процесса или явления, которая остаётся неизменной при вы-

полнении той или иной группы действий. В нашем случае речь идёт об универсальных логических действиях, осуществляемых человеком в когнитивном процессе. Поэтому используемое понятие «когнитивные конструкты» правильнее было бы назвать *метакогнитивными инвариантами*.

Ранее нами был подробно рассмотрен наиболее важный метакогнитивный инвариант – изоморфизм. Вторым по важности инвариантом является, на наш взгляд, *языковое представление*. Действительно, язык, которым мы излагаем учебный материал, во многом является определяющим для усвоения студентами изучаемой темы.

В курсе дискретной математики общеизвестен изоморфизм теоретико-множественных и логических операций. Рассмотрим, как наряду с изоморфизмом, метакогнитивный инвариант «языковое представление» может влиять на усвоение разделов дискретной математики «Множества» и «Логика».

Упростим с помощью эквивалентных преобразований следующее логическое выражение:

$$\begin{aligned}
 f &= \overline{\overline{x} \cdot (y \vee z)} \cdot \overline{(x \vee \overline{y \vee z})} = \\
 &= \overline{(y \vee z)} \cdot \overline{(\overline{x} \cdot x \vee \overline{x} \cdot \overline{y \vee z} \cdot z)} = \\
 &= \overline{(y \vee z)} \cdot \overline{(0 \vee \overline{x} \cdot \overline{y \vee z} \cdot z)} = \\
 &= \overline{(y \vee z)} \cdot \overline{(\overline{x} \cdot \overline{y \vee z} \cdot z)} = \\
 &= \overline{(y \vee z)} \cdot \overline{\overline{x} \cdot (\overline{y \vee z})} = \\
 &= \overline{\overline{x} \cdot (y \vee z)} \cdot \overline{(\overline{y \vee z})} = \\
 &= \overline{\overline{x} \cdot (y \cdot \overline{y \vee z})} = \overline{\overline{x} \cdot (0 \vee z)} = \\
 &= \overline{\overline{x} \cdot z} = \overline{\overline{x} \vee z} = \overline{x \vee z} = x \cdot z
 \end{aligned} \tag{1}$$

Докажем теперь равносильность функций f и g по таблице истинности (см. ниже):

Мы изменили язык представления булевых функций. От аналитической формы их представления перешли к табличной. Чрезвычайно важным здесь является этап рефлексии, когда студенты сами формулируют новые знания, которые они приобрели при выполнении этих двух заданий.

3. Ассоциативность:

$$X \cup (Y \cup Z) = (X \cup Y) \cup Z$$

$$X \cap (Y \cap Z) = (X \cap Y) \cap Z$$

4. Дистрибутивность:

$$X \cup (Y \cap Z) = (X \cup Y) \cap (X \cup Z)$$

$$X \cap (Y \cup Z) = (X \cap Y) \cup (X \cap Z)$$

5. Поглощение:

$$(X \cap Y) \cup X = X$$

$$(X \cup Y) \cap X = X$$

6. Свойства нуля:

$$X \cup \emptyset = X$$

$$X \cap \emptyset = \emptyset$$

7. Свойства единицы:

$$X \cup U = U \quad X \cap U = X$$

8. Инволютивность:

$$\overline{\overline{X}} = X$$

9. Законы де Моргана:

$$\overline{X \cap Y} = \overline{X} \cap \overline{Y} \quad \overline{X \cup Y} = \overline{X} \cap \overline{Y}$$

10. Свойства дополнения:

$$X \cup \overline{X} = U$$

$$X \cap \overline{X} = \emptyset$$

Выполним преобразования (1) с помощью теоретико-множественных операций. Пусть множества U, X, Y, Z имеют следующий вид:

$$U = \{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12\}$$

$$X = \{1, 2, 7, 8, 9\}$$

$$Y = \{3, 4, 7, 9, 10\}$$

$$Z = \{5, 6, 8, 9, 10\}$$

Чтобы понять, почему распределение элементов универсума U между множествами X, Y, Z имеет именно такой вид, изменим язык представления множеств. Представим множества в виде кругов Эйлера. Пусть элементами множества A являются точки круга, а элементами универсального множества U – точки прямоугольника (Рисунок 1).

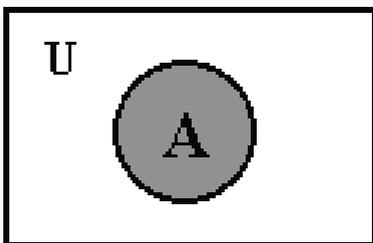


Рисунок 1 – Множество A

Тогда из рисунка 2 становится понятным распределение элементов универсума U между множествами X, Y, Z .

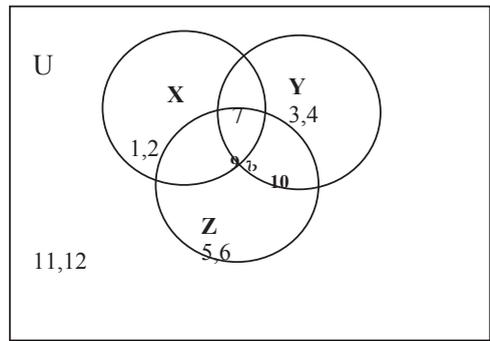


Рисунок 2 – Множество A

Рассмотрим логические выражения:

$$f = \overline{x} \cdot (y \vee z) \cdot (x \vee \overline{y} \vee \overline{z}) \quad \text{и} \quad g = x \vee \overline{z}$$

Сопоставим им изоморфные множества:

$$F = \overline{X} \cap (Y \cup Z) \cap (X \cup \overline{Y} \cup \overline{Z}) \quad \text{и} \quad G = X \cup \overline{Z}$$

Используя теоретико-множественные операции, вычислим множества F и G .

$$\overline{X} = \{3, 4, 5, 6, 10, 11, 12\}$$

$$\overline{Y} = \{1, 2, 5, 6, 8, 11, 12\}$$

$$\overline{Z} = \{1, 2, 3, 4, 7, 11, 12\}$$

$$Y \cup Z = \{3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10\}$$

$$X \cup \overline{Y} \cup \overline{Z} = \{1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12\}$$

$$\overline{X} \cap (Y \cup Z) = \{3, 4, 5, 6, 10\}$$

$$\overline{X} \cap (Y \cup Z) \cap (X \cup \overline{Y} \cup \overline{Z}) = \{5, 6, 10\} = \{1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12\}$$

$$G = X \cup \overline{Z} = \{1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12\}$$

Множества F и G совпадают.

Докажем равенство множеств F и G на языке кругов Эйлера. Для этого множества, получаемые в результате теоретико-множественных операций над множествами A и B , будем изображать заштрихованными областями (Рисунок 3).

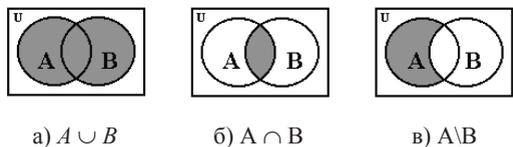
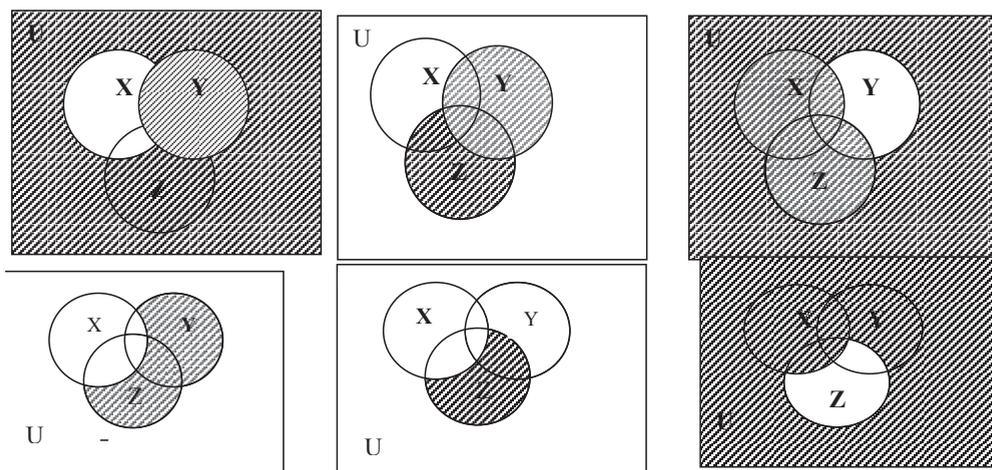


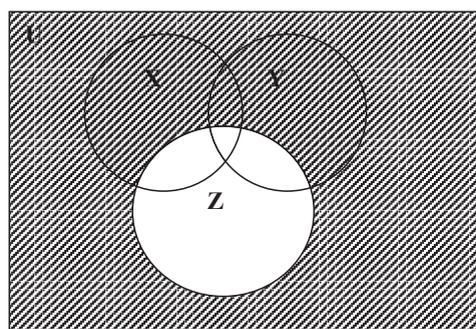
Рисунок 3 – Операции над множествами

Из рисунка 4 следует, что заштрихованные области для множеств F и G совпадают.

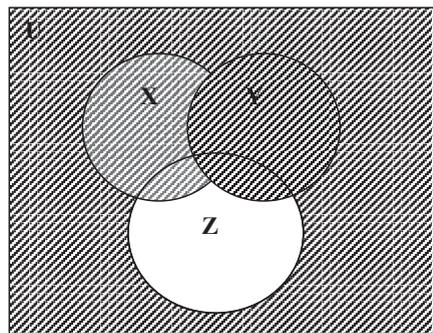
Таким образом, использование различного языка для решения задач на множествах и задач алгебры логики позволяет глубже усвоить студентам эти разделы дискретной математики.



г) $\bar{X} \cap (Y \cup Z)$ д) $\bar{X} \cap (Y \cup Z) \cap (X \cup \bar{Y} \cup Z)$ е) $\overline{X \cap (Y \cup Z) \cap (X \cup \bar{Y} \cup Z)}$



ж) \bar{Z}



з) $X \cup \bar{Z}$

Рисунок 4 – Операции над множествами

Ранее нами анализировался педагогический эксперимент по использованию теории понятийных связей при преподавании курса «Дискретная математика», проводившийся в Уральском техническом институте связи и информатики в 2007–2013 гг [1]. Он показал устойчивое повышение среднего балла по предмету, высокий процент студентов, сдавших экзамен с первого раза, более чем 10%-е превышение хороших и отличных оценок по сравнению с контрольной группой. Анализ результатов зимней сессии 2013/14 учебного года подтвердил предыдущие аттестационные показатели.

Это свидетельствует о положительном влиянии теории понятийных связей на со-

хранение контингента и о большей подготовленности студентов к дальнейшему обучению.

Библиографический список

1. Гейн А. Г., Некрасов В. П. О количественной оценке дидактической насыщенности математического курса //Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Киров, ВятГГУ, 2010, № 4 (3). – С. 63–67.
2. Гейн А. Г., Некрасов В. П. Математические модели формирования понятийных связей. – Екатеринбург, УрТИСИ, 2011. – 112 с.
3. Гейн А. Г., Некрасов В. П. Метапредметные конструкты как факторы формирования когнитивных компетенций у выпускников вузов // Вестник Московского государственного универ-

- ситета. Серия 20. Педагогическое образование. – М.: МГУ, 2012, № 4. – С. 43–55.
4. *Гейн А. Г., Некрасов В. П.* Об одной модели метапредметных связей как механизме развития когнитивных компетенций выпускников вузов / А.Г. Гейн, В.П. Некрасов // Известия Уральского федерального ун-та. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – Екатеринбург.: УрФУ, 2013, – № 1. – С. 87–95.
5. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс:] режим доступа: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>. (дата обращения: 15.03.2014).
6. *Некрасов В. П.* О механизме формирования когнитивной компетенции учебного курса // Сибирский педагогический журнал. –2014, № 1. – С. 82–87.
7. *Некрасов В. П.* О метакогнитивных инвариантах при формировании учебных курсов математических дисциплин // Образование и саморазвитие. – Казань, КФУ, 2014. – № 1 (39) – С.164–169.
8. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос» [WWW/eidos.ru/new s/compet/htm](http://WWW/eidos.ru/new_s/compet/htm).
9. *Gein A. G., Nekrasov V. P.* Metacognitive Invariants as Psychological-Pedagogical Factors of Training. // *Universal Journal of Educational Research*, Vol. 1, No 2, pp. 128 – 132 (Editor: Horizon Research Publishing, USA). [Электронный ресурс:] http://www.hrpub.org/journals/jour_archive.php?id=95&iid=53 (дата обращения: 15.03.2014).
10. *Hutmacher Walo.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasbourg, 1997.

Бутенко Наталья Валентиновна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования факультета дошкольного образования Челябинского государственного педагогического университета, natali-2058@mail.ru, Челябинск

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ В КОНТЕКСТЕ ДЕТСКОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопросов, связанных с особенностями процесса педагогического взаимодействия субъектов совместной творческой деятельности. Дан развёрнутый анализ содержания творческой деятельности ребёнка с учётом ФГОС дошкольного образования. Рассматривается авторский вариант оценки предпосылок, лежащих в основе творческой деятельности дошкольников и педагогических условий, в которых она реализуется. Представлены результаты исследования взаимодействия субъектов творческой деятельности в отношении понимания и педагогического взаимодействия в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: моделирование, педагогическое взаимодействие, субъект, детская творческая деятельность, совместная творческая деятельность, художественная и эстетическая потребности, художественный образ, личностный опыт.

Butenko Natalia Valentinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Theory and a preschool education preschool education faculty Chelyabinsk State Pedagogical University, natali-2058@mail.ru, Chelyabinsk

MODELING PEDAGOGICAL INTERACTION SUBJECTS IN THE CONTEXT OF CHILD CREATIVE ACTIVITY

Abstract. The paper investigates issues related to the understanding of process modeling pedagogical interaction, as well as the identification of assumptions underlying the creative activity of preschool children and the environment in which it is implemented.

Keywords: modeling, pedagogical interaction, subject, children's creative activities, joint creative activities, personal experience.

В аспекте инновационных процессов в дошкольном образовании проблема моделирования процесса педагогического взаимодействия субъектов творческой деятельности является на сегодняшний день чрезвычайно актуальной в практике и, к сожалению, малоисследованной в теории. Востребованность оптимального педагогического взаимодействия субъектов образования обусловлена введением ФГОС дошкольного образования (2013), смысловым ориентиром которого становится развитие личности ребёнка, а не получение знаний, что в корне меняет стратегические целевые ориентиры деятельности дошкольных образовательных учреждений. Сегодня практика работы с дошкольниками показывает, что созданные

условия в ДОУ недостаточны для реализации дидактического воздействия в развитии субъектов дошкольного образования, так как «запаздывающая стратегия и тактика» (А. А. Майер) не обеспечивают динамичный образовательный процесс, в достаточной мере не создаются оптимальные условия, повышающие продуктивность детского творчества.

В контексте исследования обратимся к рассмотрению «педагогического взаимодействия», которое в педагогической науке выступает как одно из ключевых понятий и как научный принцип, лежащий в основе воспитания человека. Педагогическое взаимодействие рассматривается как развивающийся процесс, способствующий становлению личности воспитанника и

совершенствующий личность педагога при его непрерывной руководящей роли (В. И. Загвязинский, Л. А. Левшин, Х. И. Лийметс, А. А. Майер, В. А. Петровский и др.). Любое взаимодействие характеризуется признаками общей направленности на закономерность связей, направленность, взаимообусловленность сторон, определённую внутреннюю самоактивность субъектов (Е. А. Леванова, С. Я. Ромашина, М. В. Ромм и др.).

Одной из эффективных форм педагогического взаимодействия является *педагогическое общение*, направленное на решение воспитательно-образовательных задач. Эта специфическая форма взаимовлияния субъектов порождается потребностями совместной деятельности, в процессе которой происходит взаимовосприятие, взаимный обмен информацией, устанавливаются личностные отношения, когда ребёнок и взрослый – оба субъекты взаимодействия и сотрудничества в позиции «партнёр-партнёр». Согласно исследованиям Е. В. Карагаевой [3, с. 166], общение представляет собой единство информативно-событийной, организационно-деятельностной (интерактивной) и эмоционально-эмпатийной (перцептивной) сторон. Педагогическое общение в совместном творчестве непосредственно влияет и на развитие чувственной сферы ребёнка, когда взрослый может обрести, по мнению Е. И. Николаевой [6, с. 215], новое видение, а ребёнок – устойчивость для будущего взрослого творчества.

Итак, ключевым звеном в совместной деятельности выступает *творческий опыт педагога и ребёнка*. Отметим, что достоинством и одновременно недостатком взрослого творчества является большой опыт. Достоинство и недостаток детского творчества состоят в непосредственности восприятия; примитивизме исполнения; неспособности «отсеивать» что-то незначимое; любви к тому, что создается. Поэтому в процессе совместной творческой деятельности сочетание творческих возможностей, способностей ребёнка и взрослого могут затенять слабые и высвечивать сильные стороны каждого участника образовательного процесса. Представляя детское творчество как поэтапный, специально организованный процесс, необходимо уточнить, что его существование обеспечивается образователь-

ным процессом, в котором движущей силой развития ребёнка как субъекта деятельности становится стремление познать художественную и эстетическую действительность и овладеть ею.

В современной педагогике одной из ведущих категорий выступает категория «субъект», которая многогранно интерпретируется в психологических науках. Нам близка точка зрения С. Л. Рубинштейна [8, с. 409], который высказал мысль о том, что в актах своей творческой самостоятельности субъект обнаруживается и проявляется, создается и определяется, а по направлениям его деятельности можно определять его самого. Исследования XX века (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, Д. Б. Эльконин и др.) позволили определить развитие ребёнка как субъекта деятельности и развитие самой деятельности ребёнка в контексте его субъектности. Идеи субъектности нашли отражение в исследованиях современных учёных А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунской и др., которые рассматривали *освоение знаний* на совокупности условий, влияющих на развитие ребёнка как субъекта детской художественной деятельности: интегративная деятельность; восприятие и интерпретация художественного образа; передача характера художественного образа; обеспечение активной позиции ребёнка в процессе творчества при партнёрском характере взаимодействия и др. Исходя из представленных идей В. А. Деркунской [5, с. 141], были определены две группы субъектных проявлений ребёнка дошкольного возраста: *эмоционально-субъектные проявления* (интересы и предпочтения ребёнка к какому-либо виду детской деятельности или объекту культуры, избирательное отношение к миру); *деятельностно-субъектные проявления* (самостоятельность и творчество в выборе содержания деятельности, активность и инициативность в выборе вида деятельности).

Принимая во внимание исходную идею об особенностях детской творческой деятельности, можно предположить, что субъектность ребёнка будет выражаться следующими позициями (Рисунок).

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что образовательный процесс возникает только тогда, когда возникает ситуация передачи опыта от одного субъекта к другому.

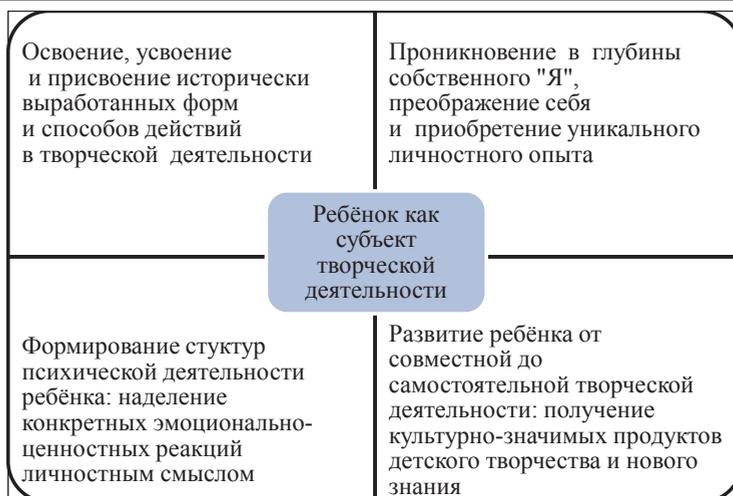


Рисунок – Структура развития ребёнка как субъекта деятельности

В дошкольном возрасте у ребёнка отсутствуют врождённые формы поведения и способы действий в творческой среде, а их присвоение происходит в процессе воспитания и обучения. Ребёнок перестраивает собственные представления, генерирует новые знания, выходя за границы субъектного опыта (И. С. Якиманская), который позволяет переводить его в социально значимое содержание, т. е. «окультуривает». Субъектность обучающегося (С. А. Белоусова, А. К. Маркова, Т. А. Магис, А. В. Орлова и др.) выступает сложным интегрированным качеством личности, характеризующим его активность и самостоятельность. Повышение качества дошкольного образования, по-нашему мнению, возможно лишь на основе равнозначного участия всех субъектов образования и повышения «инициальной» (А.А. Майер) роли каждого субъекта. Ориентир на максимальный результат педагогического взаимодействия предполагает перевод участников образования на позицию субъектов: наделение педагога специфической функцией компетентного и значимого взрослого; общение взрослого и ребёнка на основе диалога, в котором возможен полноценный обмен мыслями, позициями и видениями; ориентация педагога на ценности ребёнка как личности и как субъекта взаимодействия в сотрудничестве; способность педагога быть субъектом своего познавательного и личностного развития (самореализации), при

которой педагогическое взаимодействие становится условием и средством развития самого педагога и ребёнка; рассматривать педагога с новых позиций – педагога-организатора, педагога-партнёра, педагога-фасилитатора; творческое проектирование единого пространства развития ребёнка. Таким образом, *педагогическое взаимодействие субъектов в контексте детской творческой деятельности представляется как сложная диалогическая структура, облегчающая понимание субъектов и стремление к общению как совокупности компонентов творческого развития, основанная на естественных индивидуальных предпочтениях ребёнка, которые могут способствовать воплощению его творческих идей.*

Итак, достижение желаемых результатов обусловлено способностью – универсальной особенностью педагога к взаимодействию с ребёнком на основе педагогических умений. Современная образовательная ситуация требует от педагога пересмотра его традиционных позиций и ролей в педагогическом процессе, меняя характер профессиональной деятельности: а) ориентировка на позицию «вместе с ребёнком»; б) перестройка профессиональных позиций; в) изменение стиля педагогического общения. Такие позиции приводят, по мнению С.Я. Ромашиной [57, с. 78], к появлению недирективной роли педагога как фасилитатора, которая присуща гуманистически-ориентированному образованию.

А.А. Майер [4, с. 62], обосновывая особенность организации педагогического воздействия в становлении субъектности ребёнка, связывает её с относительной особенностью культуры, педагога и ребёнка через этапы развития его субъектности. I этап – *освоение культуры* (выстраивание особых взросло-детских отношений и трансляция культуры педагогом). II этап – *усвоение культуры* (уровень субъектности ребёнка обеспечивается развитием границ актуальной и потенциальной зон его развития). III этап – *присвоение культуры* (культурные образцы и содержание культуры, самореализации ребёнка и актуализации потенциала его развития). IV этап – *культуротворчество*, характерное для высшего уровня развития субъектности ребёнка (расширение культурного содержания ребёнка и его саморазвитие).

Процесс взаимодействия субъектов в творческой деятельности предусматривает *«пробуждение» интереса у ребёнка и стремление к созданию* продуктов собственной творческой деятельности. Благодаря интересу, который рассматривается в педагогике как движущая сила творчества, у ребёнка возникает «нацеленность на овладение неизвестным, превращение незнания в знание, преобразование знаний в новые ценности» (П. Л. Галкин). На основе познавательного интереса у ребёнка возникает и развивается творческая инициатива, направленная на поиск самостоятельного решения умственной задачи. Содержание управляющей деятельности педагога на основе творческого сотрудничества направлено на перевод ребёнка в позицию субъекта обучения, а ведущей позицией развития ребёнка как субъекта детской деятельности становится общение педагога, изменяющее характер деятельности ребёнка.

В основе любой творческой деятельности составляет эстетическая потребность, порождающая установку ребёнка на поиск создания собственных художественных образов, проецируемых на «художественную ткань своего индивидуального почерка» (В. А. Варданян, А. И. Красило и др.). Как отмечает В. И. Волынкин [2, с. 99], субъектность находит своё отражение, как в эстетической, так и в художественной потребностях, которые позволяют решать следующие

задачи: формирование у ребёнка эстетических вкусов, оценок, суждений. Процесс зарождения и воплощения художественных образов ребёнком обусловлены особенностями его психического и личностного развития. Если рассматривать творческую деятельность как создание нового, то можно утверждать, что познавательное развитие ребёнка происходит исключительно творческим путём. Наблюдения за творческим поведением детей (Н.С. Юлина) показывают, что их творческий потенциал нуждается с поддержке и развитии посредством образования и обучения различным навыкам, вплоть до появления осознанной потребности реализовать свои собственные замыслы [10, с. 144]. Впоследствии «натуральное творчество ребёнка» (В. В. Петухов) видоизменяется во взрослое творчество, которое рассматривается в качестве высшей психической функции личности. Творчество является ведущим инструментом познания лишь до тех пор, пока взрослый не приступит к целенаправленному обучению ребёнка, которое происходит уже не творческим путём, а с применением когнитивных методов научения, поэтому у большинства детей креативность (творчество) постепенно исчезает.

Опыт работы в дошкольных учреждениях показывает, что при ознакомлении ребёнка с художественными образами важно научить ребёнка выделять особенности предметов и образов: смысловые и чувственные, влияющие на формирование художественной мысли и развитию художественного отношения, что будет способствовать формированию художественного мышления [1, с. 185]. Чтобы ребёнок становился субъектом творческой деятельности в коллективе, ему необходимо предоставлять широкие возможности для самостоятельности и творческих проявлений.

На основе представленной логики мы приходим к пониманию того, что эффективное педагогическое взаимодействие субъектов в контексте детской творческой деятельности осуществляется при следующих необходимых условиях. Развитие ребёнка как субъекта творческой деятельности происходит в процессе *накопления им социокультурного и личностного опыта. Создание атмосферы творчества* зависит во многом от общей

художественно-эстетической культуры педагога, которая выражается в бережном отношении к процессу и результату детского творчества. *Целенаправленная организация познавательной деятельности* побуждает ребёнка к самостоятельности и творчеству. *Развитие познавательного интереса* происходит в процессе использования педагогом методов и способов обучения, направленных на создание проблемных ситуаций и создания креативного поля. *Систематическое внимание и интерес к творческой деятельности ребёнка* определяется как составляющая развития его творческих потенциалов. *Объекты, явления природы и окружающего мира как источники эстетических образов* фиксируются в памяти ребёнка и «переносятся» в продукты собственного творчества.

Резюмируем вышеизложенное. Одним из решающих условий успешного моделирования педагогического взаимодействия субъектов творческой деятельности является его конструирование с ориентацией педагога, как на коллектив детей, так и на каждого ребёнка в отдельности, которое строится на диалоге сотрудничества при создании условий для творческой самореализации ребёнка. В творческом процессе должны осмысливаться все детали педагогического процесса, отражая определённую ступень художественно-эстетического развития каждого ребёнка. Логическим итогом педагогического взаимодействия является материализация продуктов творческой деятельности ребёнка через самовыражение, своё видение и понимание окружающей картины мира. Понимание ребёнка как субъекта детской

творческой деятельности основывается на признании педагогом права ребёнка на активность и инициативность, самостоятельность и индивидуальность, свободу и творческую самостоятельность.

Библиографический список

1. *Бутенко Н. В.* Теоретико-методологический регулятив художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: теоретико-методологический аспект: монография. – М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2012. – 386 с.
2. *Волынкин В. И.* Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 441 с.
3. *Коротаева Е. В.* Психологические основы педагогического взаимодействия. – М.: Профит Стайл, 2007. – 224 с.
4. *Майер А. А.* Организация взаимодействия субъектов в ДОУ: учебно-методическое пособие. – М.: Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. – 176 с.
5. Мир детства и образование: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Магнитогорск: МаГУ, 2013. – 468 с.
6. *Николаева Е. И.* Психология детского творчества. – СПб.: Питер, 2010. – 240 с.
7. *Ромашина С. Я.* Роли и позиции педагога в современном образовательном процессе // Перспективы развития дошкольного и начального образования: Тез. конф. 15-16 мая 2002 г. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – С. 57–60.
8. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Издательство «Питер», 2003. – 712 с.
9. *Смирнова Е. О.* Детская психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
10. Эпистемология креативности. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. – 520 с.

Майоров Александр Борисович

Преподаватель Московского государственного колледжа электромеханики и информационных технологий, 64@prof.educom.ru, Москва

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ МЕНЕДЖМЕНТА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье приводится разработанная автором структурно-функциональная модель менеджмента обучения и воспитания в учреждении среднего профессионального образования. Описаны параметры ее содержательного наполнения, включающего в себя теоретический (цели, теоретико-методологическая база, основополагающие принципы, подходы, воздействующие факторы) и практический (технология, педагогические и организационные условия, прогнозируемый результат) компоненты.

Ключевые слова: модель в педагогическом исследовании, менеджмент обучения и воспитания в системе среднего профессионального образования.

Majorov Alexandr Borisovich

Teacher of Moscow State college of electromechanics and information technologies, 64@prof.educom.ru, Moscow

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF MANAGEMENT OF UPBRINGING AND EDUCATION IN INSTITUTIONS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. The author presents the structural functional model of management of education in the secondary professional education establishment. The authors determines the parameters of its contents which includes theoretical component (goals, theoretic methodological base, basic principles, approaches, influencing factors) and practical component (technology, pedagogical and organizational conditions, forecast outcome).

Keywords: model in pedagogical research, management of education in the system of secondary professional education.

Усложнение системы образования требует применения новых подходов к совершенствованию управления образовательными учреждениями. Педагогический менеджмент представляет собой комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития.

Содержание разработанной нами структурно-функциональной модели менеджмента обучения и воспитания в учреждении среднего профессионального образования (Рисунок) обусловлено социальным заказом на профессиональную подготовку специалиста со средним профессиональным образованием, имеющего оптимум знаний,

умений и навыков в выбранном направлении деятельности, обладающего выраженным индивидуальным сознанием, устойчивой эмоциональной регуляцией, социальной активностью, высоким уровнем коммуникативности.

Модель в педагогическом исследовании – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [1]. Модель является рабочим инструментом, позволяющим отчетливо увидеть внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса, систему влияющих на

них факторов, ресурсного обеспечения развития и на основе выявленных тенденций, внося изменения в структуру и в условия ее функционирования, прогнозировать последствия разных вариантов нововведений.

Нами выделены факторы, определяющие эффективность системы менеджмента обучения и воспитания в учреждении среднего профессионального образования.

– социокультурные факторы (уровень культуры общества, качество социокультурной коммуникации, характер взаимодействия человека с социокультурным окружением, следование традициям);

– экономические факторы (характер экономических процессов в обществе, условия для ответственного выбора профессии, востребованность образования и профессиональной квалификации и т.д.);

– технологические факторы (функционирование развитой информационно-образовательной среды, распространение мультимедийных и сетевых технологий, дистанционное обучение и т.д.);

– организационные факторы (оптимизация учебно-воспитательного процесса; обеспечение материальных условий для эффективного функционирования образовательной среды, обеспечение качества педагогической работы и т.д.);

– личностные факторы (развитое целеполагание субъектов управленческой деятельности, их способность к рефлексии, интернальный локус контроля, высокая личная ответственность, социальная активность);

– психолого-педагогические факторы (создание благоприятного социально-психологического климата в учебном коллективе, наличие позитивной социальной установки, общественная направленность личности, участвующей в управленческом процессе, обогащение образовательного процесса духовно-нравственным содержанием).

Авторская модель основывается на следующих подходах:

– системном (изучение объектов и явлений в их целостности и взаимосвязи, стремление рассматривать организацию как систему, т. е. как совокупность связанных и взаимодействующих частей, как целое, обладающее собственными качествами, отличными от качеств составляющих компонентов);

– социально-экономическом (своевременное реагирование на социальный заказ государства и запросы потребителей профессионально-образовательных услуг, удовлетворение требований профессионального сообщества в плане подготовки и переподготовки кадров, содействие процессу социализации личности, изменению социальной структуры общества, социальной мобильности населения и т.д.);

– социологическом (выявление степени удовлетворенности системой управления образовательными учреждениями со стороны различных социальных общностей; измерение и анализ социального самочувствия различных групп населения, в частности, специалистов со средним профессиональным образованием; оценка факторов готовности людей продолжать образование в течение всей жизни);

– средовом (реализация функции по организации системы профессиональных действий преподавателя и через него – оказание организационного влияния на деятельность студентов, использование возможностей, которые могут порождать различные практики передачи опыта за счет создания разных пространственно-временные целостностей, образовательных сред и т. д.);

– социокультурном (идентификация менеджмента образования в качестве особого звена профессиональной культуры, актуализация способности студентов к активному включению в социально-культурную среду и профессиональное сообщество, стимулирование социокультурного развития личности молодого специалиста, предоставление возможностей для использования достижений общества для формирования и развития творческой деятельности, совершенствования культуры и т.д.).

Среди принципов, опора на которые способствует эффективной реализации данных подходов, нами выделены:

1. теоретико-методологические принципы гуманизации образовательного процесса, трактуемые как поворот к личности, дающий возможность творческой самореализации для всех участников педагогического взаимодействия и проявляющийся в гуманизации форм и методов учебно-воспитательного процесса, характера и стиля педагогического общения, предметной и духовной



Рисунок – Структурно-функциональная модель менеджмента обучения и воспитания в учреждении среднего профессионального образования

среды жизнедеятельности коллектива образовательного учреждения;

2. дидактические принципы:

– принцип воспитывающего обучения, который базируется на закономерности единства обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе и предполагает формирование в процессе обучения базовой культуры личности: нравственной, правовой, эстетической, физической, культуры труда и жизнедеятельности, культуры общения;

– принцип сознательности обучения, предопределяющий необходимость обеспечения полного понимания студентами изучаемого материала, осознанного отношения к учебному труду, развития самостоятельности, умения использовать полученные знания в практической деятельности, формирования творческого подхода к порученному делу;

3. организационные принципы:

– принцип рационального построения учебного процесса, способствующий решению проблемы, связанной с противоречием между постоянно возрастающим объемом знаний и ограниченным временем обучения;

– принцип информатизации образования,

характеризующий развитие процессов информатизации и глобализации общественной жизни.

В контексте преобразований, происходящих сегодня в сфере управления средним профессиональным образованием, особую актуальность приобретает решение задачи по созданию условий для личностного роста и саморазвития студентов. При этом особую значимость приобретает определение личностью целей своей жизни, выдвижение смысложизненных ориентиров на основе субъектной позиции смыслотворчества и жизнеопределения.

Библиографический список

1. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике: попытка осмысления <http://www.bestreferat.ru/referat-78582.html>
2. Матвеев Е. В. Управление знаниями в условиях информационного взрыва // Педагогическая информатика. – 2006. – № 3. – С. 76–83
3. Медынский В. Г. Инновационный менеджмент. – М.: Инфра-М, 2008. – 304 с.
4. Мухин В. И. Основы теории управления – М.: Экзамен. – 2002. – 256 с.
5. Новиков Д. А. Основы теории управления образовательными системами. – М.: Народное образование, 2009. – 416 с.

Малкова Ирина Юрьевна

Доктор педагогических наук, доцент Национального исследовательского Томского государственного университета, Томск

Арбузов Андрей Иванович

Соискатель аспирантуры Национального исследовательского Томского государственного университета, Arbuzov@mail.ru, Томск

АСПЕКТЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО КОНТРАКТУ ВО ВНУТРЕННИХ ВОЙСКАХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье раскрыты два аспекта влияющие на развитие правовой культуры военнослужащих по контракту во внутренних войсках МВД России. Говоря о правовой культуре вообще и личности в частности, нельзя игнорировать и рассмотрение таких крайних ее проявлений, к которым относятся правовой нигилизм и правовой идеализм. Анализ научной литературы позволил авторам определить, что оба эти проявления имеют одинаковые основы возникновения. В статье раскрыты разносторонние качества этих негативных проявлений правовой культуры. Характеристикой процесса формирования правовой культуры выступает объединение результатов формирующих воздействий и взаимодействий.

Ключевые слова: военнослужащие по контракту, правовая культура, правовой нигилизм, правовой идеализм, внутренние войска МВД России.

Malkova Irina Yurjevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the National Research Tomsk State University, Tomsk

Arbuzov Andrey Ivanovich

Postgraduate of the Department of Education Management of the National Research Tomsk State University, Arbuzov@mail.ru, Tomsk

ASPECTS INFLUENCING THE DEVELOPMENT OF THE LEGAL CULTURE OF SERVICEMEN OF THE INTERIOR TROOPS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Abstract. In article two aspects influencing development of legal culture of contract servicemen in internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia are opened. Speaking about legal culture in general and persons in particular, it is impossible to ignore and consideration of her such extreme manifestations to which the legal nihilism and legal idealism belong. The analysis of scientific literature allowed authors to define that both of these manifestations have identical bases of emergence. In article versatile qualities of these negative manifestations of legal culture are opened. As the characteristic of process of formation of legal culture association of results of forming influences and interactions acts.

Keywords: contract servicemen, legal culture, legal nihilism, legal idealism, internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Формирование право-культурных ценностей происходит во взаимодействии с различными активными субъектами деятельности, в которой «опыт нравственного поведения «выращивается» не по схеме привития и пересадки из одной головы в другую, а по схеме культурного порождения смыслов жизни» [5, с. 12].

Важно выделить два аспекта, влияющих на развитие правовой культуры военнослужащих по контракту во внутренних войсках МВД России. Во-первых, необходимо всемерно повышать социальную обоснованность действующего законодательства, моральную планку его юридического содержания. Только моральный закон, не вступа-

ющий в противоречия с господствующими в данной общественной среде представлениями о добре, зле, справедливости, истине, правде, способен найти отклик в массовом правосознании. Не случайно законодательство, расходящееся с принятыми в обществе критериями должного, справедливого, делается тяжелым бременем для правопорядка, правоохранительных органов, вынужденных затрачивать чрезвычайные усилия для внедрения такого законодательства в жизнь [8]. Во-вторых, необходимо видеть главное направление увеличения уровня правовой культуры военнослужащих. Это направление – не в академическом знании нормативных актов, а во всемерном стимулировании роста общей культуры военнослужащих, их образованности, кругозора, способности ориентироваться в изменяющемся мире на основе гуманных критериев. Аналогичные направления образования преподают и в иностранных армиях «CONTINGENCY OPERATING BASE ADDER, Iraq, May 6, 2008 – Soldiers of the 82nd Airborne Division’s 1st Brigade Combat Team, along with members of the Australian army and Italian-led provincial reconstruction team of Iraq’s Dhi Qar province, teamed up recently to train Iraqi soldiers and police on international law and human rights.

A group of 18 Iraqi service members attended a 10-day course to learn basic principles of the Law of Armed Conflict, human rights, police ethics and their legal obligations and responsibilities while conducting operations» [10].

Анализ научной педагогической литературы показал, что сущность процесса формирования право-культурных ценностей военнослужащих проявляется при исследовании вышеприведенных аспектов в их связи с этапами данного процесса [9, с. 60].

Говоря о правовой культуре вообще и личности в частности, нельзя игнорировать и рассмотрение таких крайних ее проявлений, к которым относятся правовой нигилизм и правовой идеализм. Сущность правового нигилизма (разновидности социального нигилизма как основного понятия) заключается, в общем негативном, неуважительном отношении к праву, законам, законному порядку, с точки зрения источников и причин – в юридической неграмотности, косноязычии, недоразвитости, правовой невоспитанности основной массы населения [6].

Одним из главных обстоятельств можно выделить небрежность, высокомерие, снисходительно-скептическое восприятие правых норм. Их оценка как фундаментальной незыблемости, как основополагающей сути в общечеловеческих ценностях главным образом и дает характеристику цивилизованности общества, состояния его духовности, умонастроений, социальных устоев.

Свою отрицательную роль играет и простое незнание права. Здесь актуальны будут слова И.Ф. Ильина о том, что «народ, незнающий законов своей страны, ведет внеправовую жизнь или довольствуется ... неустойчивыми зачатками права... Народу необходимо и достойно знать законы, что входит в состав правовой жизни. Поэтому нелеп и опасен такой порядок, при котором народу недоступно знание права... Человеку как существу духовному невозможно жить на земле вне права».

На индивидуальном уровне правовой нигилизм проявляется в двух крайностях; как состояние сознания, чувств, настроений, поступков, образа поведения. Последнее – показатель развитости и опасности явления. Поступки – результаты мышления, поэтому именно по ним можно судить о наличии и следствиях правового нигилизма. Нигилизм зарождается и как результат недовольства субъекта своим социально-бытовым положением, нераскрытыми, по его мнению, собственными потенциальными возможностями.

Известно много форм, сторон, граней реального проявления правового нигилизма. Отметим наиболее распространенные.

Начало всего – это различные нарушения с прямым умыслом существующих нормативно-правовых актов. Такие нарушения составляют большое количество уголовно-преследуемых деяний, воинских правонарушений, а также административных правонарушений.

Увеличивается количество случаев несоблюдения и неисполнения буквы закона и требований военного законодательства, когда субъекты права, попросту не соотнося их действуют по «своим правилам». Закон при этом становится для них весьма условным понятием: нравится – повинуюсь, не нравится – игнорирую. Такое всеобщее непослушание – результат крайне низкого

и деформированного правосознания, отсутствия должной правовой культуры [7].

Создание противоречивых, одинаково направленных и даже взаимозаменяющих законов, которые одновременно нейтрализуют друг друга и теряют свою силу. Война законов и властей – наиболее разрушительная и абсурдная форма правового нигилизма, пагубно отражающаяся на формировании правовой культуры социума.

Замещение действующих норм права под различными признаками целесообразности: политической, идеологической или практической и т.д. При этом целесообразность выступает в разных обликах государственной, национальной, партийной, служебной, личной. Во всех случаях закон отходит на второй план. В виду необходимости что-то предпринять, когда закон мешает, появляются те или иные целесообразности [4].

Серьезным источником политико-юридического нигилизма является нарушение общепринятых, человеческих норм. Снижение уровня правовой защиты личности не способствует вере в силу закона и способность государства обеспечить общественный порядок и безопасность, защитить от преступных и иных посягательств. Граждане перестают ценить, почитать и уважать право, так как они не видят в нем гаранта стабильности и защиты. Признание и закрепление на конституционном уровне естественных прав и свобод человека, не поддерживаемое реальными мерами по их укоренению и практическому применению в жизни порождает у личности чувство разобщения от него, правовой разочарованности, скепсиса [3].

Таково основное и наиболее типичное выражение правового нигилизма, существование которого напрямую свидетельствует о снижении общего уровня правовой культуры.

Если правовой нигилизм недооценивает право, то правовой идеализм – приводит к завышению его оценки, что также не является положительным показателем уровня правовой культуры. Оба эти проявления имеют одинаковые основы возникновения – юридическое новшество, неразвитое и деформированное правосознание. Указание крайностей, несмотря на их, казалось бы, противоположное содержание, в итоге приводят к одному и тому же отрицательному результату. Правовой идеализм причиняет

равнозначный вред правовой культуре, как и правовой нигилизм.

К праву нельзя предъявлять завышенные требования. Оно не всевластно и должно занимать то место и играть ту роль, которая ему отведена на настоящем этапе. Завышенные требования и задачи могут только понизить статус права.

В условиях возникшего подъема уровня развития права в нашей стране еще в условиях «перестройки правового государства» сложилось мнение, что достаточно принять современные и правильные законы, и все проблемы общества будут решены моментально. Но чуда не произошло, законы принимались, а их внедрение и применение не приводило к стабилизации ситуации в целом. В результате возникло разочарование в новых нормах законодательства, создались условия возникновения правового скепсиса [1].

Надеяться только на ускоренное нормотворчество – значит заблуждаться и питать юридические иллюзии. По определению, нормы закона сами по себе не могут обеспечить и улучшить благосостояние общества. Они могут только способствовать либо препятствовать этому, выполнять только юридические функции, но не производить [2].

Для начала необходимы социальные, экономические, политические, организационные предпосылки, плюс законы. Юридическое закрепление норм права есть официальное установление факта. Оно лишь формулирует и определяет настоящие сложившиеся отношения. На проверку оказываются верны известные выражения классиков которые подтверждают, что право не может быть выше, чем экономический строй и продвигаемое ими культурное развитие общества. «Мудрый законодатель не изобретает законы, а открывает их», – говорил К. Маркс. Инерция правового нигилизма идет еще с революционных времен, когда все было подчинено культу всевозможных планов, распоряжений и постановлений, насаждающих веру в их магическую силу. Все они, как правило, облекались в форму законов, состоящих из партийных резолюций и деклараций. Говоря словами А.И. Герцена, идеология ставилась выше фактологии. Строительство воздушных замков помогало жить в мире иллюзии. Однако действительность быстро разрушила эти эфемерные

храмы и возвратила нас в мир суровых реальностей.

Таким образом – правовая культура – это одна из составляющих частей общей культуры, характеризующаяся наличием в ней материальных, духовных и социально-политических элементов. Характеристикой процесса развития правовой культуры выступает объединение результатов формирующих воздействий и взаимодействий.

Библиографический список

1. Даничев Н. В. Формирование правовой культуры офицера: на материале военного института ВВ МВД России: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2005 – 189 с.
2. Дзапаров А. Т., Юнусов А. А. Правосознание и правовая культура. // Профессиональное правосознание и профессиональная правовая культура работников ОВД. – Ташкент, ТШМ, 1991. – С. 14–15.
3. Забугин В. В. К вопросу формирования правовой культуры офицера внутренних войск МВД России: сборник статей. – Вл.-з.: СКВКИ ВВ МВД России, 1997. – 190 с.
4. Кожевников В. А. Профессиональная правовая культура как условие эффективности правоприменения в органах внутренних дел: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., АУ МВД, 1992. – 24 с.
5. Кульневич С. В., Лакоценина Т. П. Воспитательная работа в средней школе: от коллективизма к взаимодействию: практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 2000. – 288 с.
6. Куцая М. А. Роль социально-гуманитарных наук в формировании правосознания и правовой культуры // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2001. – № 1. – С. 59–63.
7. Лантев Ю. В., Сленов В. Я., Шарухин Л. П. Морально-психологическое обеспечение служебно-боевой деятельности военнослужащих внутренних войск МВД России: монография. – СПб.: ВИ ВВ МВД РФ, 2002. – 644с.
8. Менжега Ю. Д. Совершенствование процесса формирования военно-профессиональной направленности курсантов вузов ВВ МВД России / автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., СПб У МВД России, 2000. – 23с.
9. Чурекова Т. М, Москаленко И. В. Формирование нравственных ценностей в аспекте феноменологической педагогики // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3 – С. 60–64.
10. *Special to American Forces Press Service. Coalition Troops Teach International Law to Iraqi Forces.* By Army Spc. Jaime Avila. [Электронный ресурс]. URL:<http://en.wikipedia.org/index.php?title=Special%3Asearch&profile=default&search=CONTINGENCY+OPERATING+BASE+ADDER%>. (дата обращения: 26.05.2014).

Шадрин Александр Сергеевич

Адъюнкт адъюнктуры Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии Яковлева И.К МВД России, shadrin5@yandex.ru, Новосибирск

Туркин Егор Владимирович

Кандидат педагогических наук, начальник кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии Яковлева И.К МВД России, egor-turkin@yandex.ru, Новосибирск

ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЛОВЫХ КАЧЕСТВ ОФИЦЕРА У КУРСАНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ИНСТИТУТЕ

Аннотация. В настоящей статье определены принципы, подходы, цели и задачи формирования профессионально-деловых качеств офицера у курсантов в процессе обучения в военном институте внутренних войск МВД России. Авторами рассматриваются два доминирующих подхода и принципы формирования профессионально-деловых качеств офицера у курсантов, используемые в образовательном процессе в военном институте. На основе анализа подходов определены три взаимосвязанных структурных компонента: когнитивный, операционно-деятельностный, мотивационно-ценностный. Раскрыты такие виды компетенций как: коммуникативная, социальная, стратегическая, предметная и профессиональная способствующие развитию у курсанта более глубоких знаний в процессе обучения в военном вузе, формируя профессионально-важные качества и свойства личности офицера. Анализ содержания данных теорий делается вывод об особом положении и характере организации учебного процесса в формировании профессионально-деловых качеств офицера у курсантов.

Ключевые слова: формирование, образование, личностно-ориентированный подход, компетентностный подход, образовательный процесс, содержательный компонент, коммуникативная компетентность, профессионально-деловые качества.

Shadrin Alexander Sergeevich

Associate, postgraduate Novosibirsk Military Institute of Internal Troops named Army General Yakovlev IK Russian Interior Ministry, shadrin5@yandex.ru, Novosibirsk

Turkin Egor Vladimirovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Military Pedagogy and Psychology of the Novosibirsk Institute of Internal Military forces of the Army General Yakovlev IK Russian Ministry of Internal Affairs, egor-turkin@yandex.ru, Novosibirsk

THE PRINCIPLES AND APPROACHES OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND BUSINESS QUALITIES OF AN OFFICER IN THE LEARNING PROCESS AT THE MILITARY INSTITUTE

Abstract. In this article the principles, approaches, objectives and tasks of forming professional and business qualities officer cadets in training at the Military Institute of Russian Interior Ministry troops. The authors consider two dominant approaches and principles of professional and business qualities officer cadets used in the educational process in the Military Institute. Based on the analysis approaches identified three interrelated structural components: cognitive, operational and activity, motivation and evaluative. Disclose such competencies as: communicative, social, strategic, objective and professional promotional cadet at a deeper knowledge in the learning process in the military college, creating professional – quality and important properties of the individual officer. A content analysis of these theories concludes the special position and nature of the educational process in the formation of professional and business qualities officer cadets.

Keywords: formation, education, student-centered approach, competence-based approach, the educational process, a substantial component of communicative competence, professional-quality business.

На современном этапе развития российского государства реформирование армии и в частности внутренних войск важной целью является укрепления защиты государственных интересов и конституционного строя страны. Это видно по участию внутренних войск во всех событиях, происходящих в стране. Для управления этой силой имеется своя иерархическая структурированная система во главе каждой, из которой стоит офицер. От уровня подготовки, которого зависит продуктивность работы данного подразделения, а значит, это отражается на качестве и оперативности выполнения поставленных задач. Исходя из этого, тщательная подготовка офицерских кадров является главной целью образовательного процесса [1; 7; 10].

Одним из важных требований, предъявляемых к выпускникам военных институтов, является формирование профессионально-деловых качеств офицера как специалиста.

Процесс формирования профессионально-деловых качеств офицера у курсантов, будучи интегративным по своей цели обучения и междисциплинарным по предметному содержанию, обладает значительным потенциалом в расширении образовательного и поликультурного кругозора курсантов, способствуя их продуктивной социализации, готовя их к жизни в условиях открытого, постиндустриального, глобализирующегося мира и информационного общества [10].

Очевидно, что сегодня востребованы, офицеры, умеющие быстро приспосабливаться к любым изменениям, с высокой адаптационной способностью, коммуникабельные, гибкие, способные работать более чем в одном профессиональном направлении, сохраняющие самообладание в условиях непредвиденности и неопределённости [8;10].

Образовательный процесс в высшем военном учебном заведении руководствуется следующими принципами:

1. Приоритет национальной безопасности и национальных интересов России, единства государственной политики в области подготовки офицерских кадров разного вида, рода и специальностей.

2. Принцип соответствия научно-педагогического потенциала и учебно-материального обеспечения военного образования, установленного государством требований к

качеству подготовки офицерских кадров.

3. Аксиологический принцип образования, означающий ориентацию военно-патриотического и ценностного аспекта в подготовке офицерских кадров.

4. Принцип фундаментализации образования означающий ориентацию военно-педагогической науки на новейшие достижения современной науки и техники.

5. Принцип непрерывности и последовательности военного образования.

6. Принцип гуманизации военного образования, основанный на уважении друг к другу, забота о них, убеждение в их больших возможностях к самосовершенствованию.

7. Адаптивный принцип, аккумулирующий адаптационную способность человека к профессиональной среде и его социализацию в обществе.

8. Принцип оптимального сочетания теории и практики.

9. Принцип сочетания коллективного характера и учет индивидуальных особенностей учащихся [1;7; 8; 10].

На протяжении последних десятилетий педагоги многих стран мира всё шире преобразуют установку на создание для учащихся возможностей занимать в образовательном процессе активную, инициативную роль: не просто усваивать учебный материал, но и проявлять активность, вступая с преподавателем в предметный диалог; формировать вопросы и самостоятельно, либо дискуссионно искать на них ответы, не останавливаясь на найденном варианте, как на окончательной истине, а подвергать его сомнению и критическому осмыслению. Усвоение знаний, которые курсант получает в процессе обучения в военном институте, не делает его блестящим руководителем, командиром, начальником без умения реализовать полученные знания на практике, иметь высокую морально-психологическую устойчивость всем трудностям, которые непременно возникнут в начале офицерской службы. Так как курсант, становится офицером, его статус возрастает в разы, из военнослужащего, не имеющего подчинённых, он превращается в командира, которому подчиняют людей, за каждого из которых он несёт ответственность. В его обязанности входит воспитание и обучение этих людей, он обязан создать оптимально благоприятную атмосферу в

данном коллективе, которая позволяет максимально качественно выполнять любую поставленную задачу. Офицер должен стать лидером в воинском коллективе. Своими поступками, знаниями и психологическими приемами завоевать непоколебимый авторитет в глазах своих подчинённых. Подавляющее большинство знаний и умений офицер получает в период обучения в военном институте [1; 7; 8; 10].

В процессе обучения в военном институте курсант сталкивается и решает задачи, с помощью и под контролем преподавателей и командиров, с данными задачами он будет сталкиваться, будучи офицером в войсках, и эти задачи он будет решать самостоятельно, руководя своими подчинёнными. В военном институте курсанты действуют в едином воинском коллективе при осуществлении различных видов совместной деятельности, это воспитывает у них единое мировоззрение и одинаковое отношение к службе [2].

В работах ряда известных педагогов и психологов отмечаются различные виды компетенций, к ним в частности относятся следующие:

1. *Коммуникативная компетенция офицера* – способность к взаимопониманию со всеми категориями военнослужащих в процессе совместной деятельности в соответствии с целями общения в условиях тех или иных обстоятельствах. Базируется же коммуникативная компетенция на ряде других компетенций [5].

2. *Социальная компетенция* – это умение выбрать нужную социальную форму и способ выражения в зависимости от социального происхождения, условий, ситуации, целей и намерений говорящего [3].

3. *Стратегическая компетенция* позволяет офицеру восполнить пробелы в познаниях, а также и служебном опыте выполнения служебно-боевых задач [2].

4. *Предметная компетенция* – это способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере деятельности [3].

5. *Профессиональная компетентность* приобретает в ходе обучения и практики; она обеспечивает способность к успешной профессиональной деятельности и включает: а) знания имеющие отношение к выбранной профессии; б) умение организовать и

управлять учебно-познавательной деятельностью; в) умение использовать коммуникативную компетентность; г) личностные качества, обеспечивающие эффективность учебного процесса (ответственность, сознательность, трудолюбие и т.д.) [Там же].

Эти особенности способствуют развитию у курсанта более глубоких знаний в процессе обучения в военном вузе, формируя профессионально важные качества и свойства личности офицера. Прогресс и принципиальные изменения методов образовательного процесса, несомненно, связан с инновациями в области психологии личности и коллектива. Психологический фактор профессиональной деятельности любого специалиста по утверждению А. Маслоу выдвигается на лидирующие позиции. В процессе профессиональной деятельности появляется обозначенная потребность в самоактуализации и самореализации [6].

Основой классического подхода является педагогический процесс как всестороннее развитие офицера, а значит, формирование в курсанте таких качеств как мужество, воинский долг, честь, достоинство и других качеств, присущих офицеру. Данные качества необходимо формировать у курсанта с первых дней службы и делать это планомерно и гармонично [4].

Анализ практики в подготовке офицеров выпускников военных институтов проведённый Главным командованием внутренних войск МВД России показывает, что в методическом плане в военном институте сегодня доминируют два подхода – личностно-ориентированный и коммуникативный подход, с использованием которых проводится большинство исследований последних лет.

Личностно-ориентированный подход, основывается на том, что внимание преподавателя фокусируется на личности курсанта, развивая не только его интеллектуально-практическое образования, но и морально-волевые, духовно-нравственные, эмоциональные эстетические, творческие задатки и возможности развития средствами учебного предмета. Данный подход создает условия для полноценного проявления, формирования и развития личностных функций субъекта образовательного процесса, которые, в свою очередь адаптируют человека к профессии, обществу и окружающей среде.

Учебный предмет должен помогать курсанту лучше себя выразить и обеспечить максимальную его активность в процессе формирования профессионально-деловых качеств, так как наиболее эффективное формирование происходит в процессе собственной деятельности. Одним из основных методов личностно-ориентированного подхода является интерактивный метод.

В образовательном процессе это означает способность преподавателя при взаимодействии с курсантами максимально заинтересовать их своим предметом, способствовать им в изучении его, раскрыть ему все преимущества и перспективы, которые он приобретет, освоив данную дисциплину. Интерактивный метод выступает специальной формой организации познавательной деятельности, и означает взаимодействие, нахождение в режиме беседы с кем-либо. Данный метод подразумевает создания оптимальных условий обучения, при которых обучаемые чувствуют свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Характеризуя данный метод, можно отметить высокий уровень сотрудничества, выражающийся во взаимной направленной активности обучаемых, их эмоциональном и духовном взаимодействии. К интерактивным методам относятся такие методы как эвристическая беседа, «мозговой штурм», дискуссия, тренинги, ролевые (деловые) игры, метод проектов, кейс-метод, групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение фильмов и др.

Преподаватель, используя интерактивный метод, инициирует обучаемых к нахождению правильного ответа самостоятельным поиском. В процессе самостоятельной деятельности обучаемых педагог корректирует их работу в правильном направлении. По мнению В. А. Сухомлинского преподаватель добьется большего успеха в создании благоприятной атмосферы занятия, если он проявит подлинный интерес к мнениям учеников, примет участие в обсуждении как собеседник, а не как наставник. Обучающиеся при решении задач обращаются к своему жизненному опыту, опыту других людей, при этом стараются вспомнить всю возможную известную им информацию по данному вопросу[9].

Помимо личностно-ориентированного подхода при формировании профессиональ-

но-деловых качеств офицера также актуализируется коммуникативный подход.

Под *коммуникативным подходом* понимается процесс, направленный на формирование у курсантов смыслового понимания, восприятия и умения адекватно реагировать на различные служебные ситуации.

Исходя из этого, одной из приоритетных задач образовательного процесса в вузе является формирование коммуникативной компетентности у курсантов, как части военно-профессиональной подготовки офицера. Данная компетентность специалиста, способствует успешному самоопределению, самореализации и самоактуализации офицера в воинском коллективе, познания психологических свойств характера людей и их коммуникативные способности при общении с ними.

На основе коммуникативного подхода обучение развивает *профессиональную коммуникацию*. Такое использование коммуникативного подхода позволило выделить его основные принципы:

- интерактивность образовательного процесса и гуманизация обучения;
- насыщение лексикона курсанта военной терминологией в процессе обучения;
- использование психологических приемов общения при решении задач;
- использование аутогенных, подлинно коммуникативных заданий.

В целом, коммуникативный метод должен, в первую очередь, снять страх перед общением, раскрепостить внутренний потенциал курсантов.

Анализ подходов к пониманию сущности коммуникативной компетенции офицера позволил выделить трех взаимосвязанных структурных компонента:

- *когнитивного* (связующего, компетентность офицера по данному вопросу);
- *операционно-деятельностного* (как офицер реализует свои знания в служебной деятельности);
- *мотивационно-ценностного* (как офицер относится к службе во внутренних войсках МВД России).

Когнитивный компонент способствует умственному восприятию и оперативной переработке полученной информации офицером и является основополагающим качеством в коммуникативной компетенции его служебно-боевой деятельности во взаимо-

действии не только в воинском коллективе, но и с гражданской общественностью. Поэтому, качество и результат их профессиональной деятельности будет определяться:

- направленностью личности офицера (ориентация на оппонента, на взаимодействие с ним, взаимопонимание и поддерживающие отношения);

- соблюдением субординации, тактом и стилем общения (доля ответственности при принятии решения, выполнение своих обязательств в совместной деятельности);

- уровнем толерантности, самообладания (блокирование психических раздражителей на неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей, проявление выдержки).

Операционно-деятельностный компонент содержит опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, умение сохранять эмоциональное равновесие, предотвращать и разрешать конфликты конструктивным способом. Умение выработать стратегию, тактику и технику активного взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определённых значимых целей, умение объективно оценить ситуации взаимодействия субъектов образовательного процесса, умение прогнозировать и обосновывать результат эффективности взаимодействия.

Большое значение также имеет *мотивационно-ценностный компонент*, его гуманистический характер общения, гуманистические этические ценности такие, как: справедливость, честность, патриотизм, прозорливость, благородство, доверие, милосердие, благодарность, забота, ответственность.

В процессе обучения необходимо актуализировать межпредметные связи с ведущими предметами профессиональной специализации, достижение их большей интегрированности в обучении. Междисциплинарные связи должны вырабатываться одновременно с приобретением знаний. В педагогике высшей школы показано, что уровень квалификации специалиста значительно повысится, если научить курсанта с первого года обучения извлекать профессиональные знания из любой изучаемой дисциплины, показав ему взаимосвязь со специальными дисциплинами. Все что даётся курсанту в вузе должно им использоваться и служить формированию

его профессионально-деловых качеств. Таким образом, выход в данной ситуации может быть только один: профилирование общеобразовательных дисциплин и их большее интегрирование (взаимопроникновение) [4].

Из всего выше изложенного мы можем сделать вывод. Высоких результатов в службе сможет достичь офицер с высоким уровнем сформированности профессионально-деловых качеств, которые зачастую становятся для офицера определяющим фактором познания всех нюансов воинской службы и их закономерностей, способствующих адекватно оценивать обстановку и принимать верные решения для своевременного выполнения поставленных служебно-боевых задач.

Библиографический список

1. Алексюк Р. А. Анализ сущности традиций, их классификации и роли в жизни армии и общества // Педагогическое образование и наука – 2013г. – №1 – С. 75–77.
2. Барабанищikov А. В. Психология и педагогика высшей военной школы. – М.: Воениздат, 1989. – 366 с.
3. Головкин Е. А. Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 20 с.
4. Зибров Г. В. «Научные и прикладные основы военно-профессиональной подготовки офицерских кадров». – Воронеж, Издательство Воронежского государственного университета, 2004. – 326 с.
5. Караяни А. Г., Сулимова Ю. Г. Военная психология: учебник для вузов – М.: ВУ, 2004. – 276 с.
6. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Psylib, 2003. – 138 с.
7. Наумов П. Ю. Педагогические условия развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 157–162.
8. Новожилов В. Ю. Использование интеграционных процессов для совершенствования образовательной деятельности в военных вузах // Педагогическое образование и наука. – 2013 г. – №1 – С. 71–74.
9. Сухомлинский В. А. О воспитании. Изд 2. – М.: Политиздат, 1975. – 272 с.
10. Шадрин А. С. Особенности формирования профессионально-деловых качеств офицера в педагогическом процессе военного вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 121–126.

Чихачёв Максим Витальевич

Адъюнкт адъюнктуры очного и заочного обучения Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, max_chihachev@mail.ru, Новосибирск

Спирин Александр Викторович

Преподаватель кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии Яковлева И.К. МВД России, spirin-77@inbox.ru, Новосибирск

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье проведен анализ существующих точек зрения на проблему коммуникативных способностей. Охарактеризована коммуникативная проблематика через основные аспекты. Рассматривается сущность и показана роль коммуникативных способностей военнослужащих. Выделена структура коммуникативных способностей. Проанализирована проблема процесса коммуникации как одного из важнейших в жизни общества. Подвергнуто анализу взаимопонимание. Выделена формула изучения коммуникативных способностей. Проанализирована социальная перцепция как восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов. Исследуется аспект экзистенциалистской концепции, который обращает внимание на ситуации, в коих самовыражение индивидов выступает как достаточно отчетливое осознаваемое намерение. Сделан вывод о том, что в условиях социального пространства коммуникативные способности личности военнослужащих очень важны для успешности его профессиональной и служебно-боевой деятельности.

Ключевые слова: коммуникативные способности, понимание, социальная перцепция, социальное пространство.

Chikhachev Maxim Vitalievich

Associate (graduate student) full-time students. Novosibirsk Military Institute of internal Armies of a name of general I.K. Yakovleva of the Ministry of Internal Affairs of Russia, max_chihachev@mail.ru, Novosibirsk

Spirin Aleksandr Viktorovich

Senior Lecturer Novosibirsk Military Institute of internal Armies of a name of general I.K. Yakovleva of the Ministry of Internal Affairs of Russia, spirin-77@inbox.ru, Novosibirsk

ROLE OF THE COMMUNICATIVE ABILITIES OF MILITARY SERVICEMEN OF RUSSIAN INTERNAL TROOPS IN CONTEMPORARY SOCIAL SPACE

Abstract. In the article the analysis of the existing points of view on the problem of communicative abilities. Characterized communicative problems through the main aspects. The essence and the role of communicative abilities of the soldiers. The divisional structure of communicative abilities. Analyzed the problem of communication process, as one of the most important in the life of society. Reviewed understanding. Selected formula study of communicative abilities. Analysis of the social perception as perception, understanding and evaluation by the people of social objects. Studied aspect of the existentialist concept, which focuses on situations in which the expression of individuals acts as quite octet first conscious intention. The conclusion is that in the conditions of social space communicative abilities servicemen very important for a successful it professional and the service and combat activity.

Keywords: communication skills, understanding, social perception, social space.

Как мы знаем, социальное пространство – это один из видов пространства (наряду с физическим и другими); многомерное пространство социальных процессов, соци-

альных отношений, социальных практик, социальных позиций и социальных полей, функционально взаимосвязанных между собой. Философы и социологи под соци-

альным пространством понимают логически мыслимый конструктор, особую среду, в которой осуществляются социальные отношения. В то же время это не физическое пространство, но оно стремится реализоваться в нем более или менее полно и точно [5].

Значение для личности коммуникативных связей было отмечено учеными еще в античную эпоху. Уже в V веке до н. э. древнегреческие мыслители поставили в центр внимания коммуникативную проблематику. Они же первыми охарактеризовали три основных аспекта этой проблематики. Во-вторых, они обратили внимание на то существенное обстоятельство, что коммуникативный контакт индивида с другими индивидами не есть нечто случайное: он причинно обусловлен и облечен в определенные социальные формы; он не есть личное дело индивидов, а в той или иной мере соотносим с потребностями общества, в котором они живут [6]. В-третьих, коммуникативный контакт не есть абсолютное социальное благо для обеих сторон, он может быть опасен лично для одной из них, он может быть разрушителен социально. Утверждение, что сознание есть специфическая форма коммуникативных способностей, можно услышать и сейчас. Вряд ли оно сколько-либо полно характеризует сущность сознания, которое по природе своей является целенаправленным отражением объективного мира, регулирующим деятельность и контролирующим отношение к действительности, природной и социальной. Хотя человеческое сознание неразрывно связано с языком, люди развиваются по способности вербализовать свой внутренний мир. Для характеристики коммуникативного процесса существенна направленность передачи информации. В зависимости от смысла информации она может быть направлена либо определенным, конкретным индивидам, либо некоторой группе лиц, образующей множество вероятных получателей этой информации [2, с. 80–83]. Необходимое звено коммуникативных процессов, протекающих в обществе, составляет понимание сообщения. Понимание – это способность уяснить то или иное сообщение, которое реализуется в сознании индивида при обязательном участии языка [3]. Отсюда не следует, впрочем, что коммуникативные способности индивидов

обязательно вербальные: помимо собственно речевого, лингвистического аспекта они обладают и аспектом паралингвистическим. Краткая формула современных психологов – вокализация не равна вербализации – по существу совершенно справедлива. Каждому известно, что рыдания, смех, стон могут сказать нам значительно больше, нежели тщательно логически обоснованное вербализованное выражение тех же самых эмоциональных состояний. С точки зрения Г. Лассвелла, исследование коммуникативных способностей должно базироваться на материале, структурированном по следующей формуле: 1) что передал, 2) что передал, 3) по какому каналу, 4) кто принял, 5) каков результат [4]. Соответственно, материал дифференцируется на данные об: 1) источнике, 2) содержании, 3) канале, 4) мишени, 5) эффекте. Хотя практическую полезность подобного деления отрицать не приходится, вряд ли возможно признать полноту этой схемы. В процессе её анализа логически возникает предположение, что, по крайней мере, один из существующих элементов здесь выпадает. Действительно, содержание сообщения отнюдь не всегда адекватно отражает некоторый предмет общения, существующий вне данного конкретного акта коммуникации. И тот, кто направляет со-общение, и тот, кто его получает, имеют собственное (в абсолютном большинстве случаев различное) представление о тех предметах, событиях и ситуациях, которые в совокупности образуют предмет общения. Нетрудно сделать вывод, что эффект приема информации в очень большой степени зависит от соответствия содержания информации предмету общения, истинному положению дел. Равным образом содержание информации, иначе говоря, выбор той или иной интерпретации действительного положения вещей определяется тем представлением о предмете общения, которое имеет отправитель, и его предварительной оценкой установок получателя информации (сообщения). Согласно концепции Дж. Г. Мида, общество не может существовать без коллективных социальных актов, которые происходят на основе взаимодействия и кооперации отдельных индивидов [10]. Для того чтобы участвовать в этих актах, человек должен быть в состоянии оце-

нивать значения своих собственных слов и жестов и правильно интерпретировать слова и жесты партнеров. Для того чтобы участвовать в коммуникативном процессе, человек должен оценивать себя, свою позицию (коммуникативные способности), свою роль не только со своей точки зрения, но и с точки зрения «надличной», с точки зрения других участников коммуникативного процесса. Вероятно, что первичная ячейка общества – семья, которая и представляет собой единство личных и «надличных» моментов коммуникативного процесса. Эта форма общения людей прямо влияла на диалогическую природу языка, создающего для каждого из нас возможность почувствовать себя частью большего, чем личность, целого.

Процесс коммуникации социально значим. Общество стремится санкционировать его существование, регулировать его, пресекать или поощрять. Социальное санкционирование коммуникации находит частное выражение в различных формах фиксации служебных отношений. Бесспорно, санкция, которую дает общество на военную контрактную службу, отвечает глубинным потребностям в стабильности, свойственным обществу как системе. Методология анализа коммуникативных возможностей и способностей личности, несомненно, связана с целями, которые мы перед собой ставим. Иллюзия взаимопонимания, считают экзистенциалисты, бесспорно, существует, но она никаким образом не является истинной целью коммуникации [1]. Тем менее взаимопонимание может рассматриваться как сущность коммуникации. На деле взаимопонимание – лишь своего рода «приманка», позволяющая участникам коммуникативного акта вступить в него, что очень востребовано во внутренних войсках МВД России. Зачастую индивиды не осознают, что их стремление к взаимопониманию иллюзорно, и обладают субъективно честным намерением его достичь. Реализация этого намерения практически сводится к самовыражению участников акта коммуникации. Исследуя этот аспект экзистенциалистской концепции, необходимо обратить внимание на ситуации, в которых самовыражение индивидов выступает как достаточно отчетливо осознаваемое намерение, по крайней мере,

одного из участников коммуникативного акта. Говоря о коммуникативных способностях военнослужащего, нельзя не учесть тот факт, что, двигаясь по служебной лестнице и стремясь к личностному росту, он в той или иной степени становится наставником.

Возникает вопрос: какова структура коммуникативных способностей, коммуникативной компетентности, используемых командиром в общении с подчиненными? Отметим, что коммуникативные способности, выражающиеся в общении, – это способности к общению, характерным образом выступающие в области взаимодействия, связанного с обучением и воспитанием [8, с. 32–33]. Из данного предложения можно сделать как минимум два полезных заключения: беседа о способностях к психолого-педагогическому общению не может вестись автономно от обсуждения совместных коммуникативных способностей, которые проявляются во всех областях человеческого общения; порой речь идет о способностях к общению, и ограничивается разговорами о совокупных коммуникативных способностях нельзя.

Также мы считаем, что умение точно оценить условия общения – это способность наблюдать за обстановкой, предпочитать наиболее информативные особенности и концентрировать на них внимание; точно воспринимать и оценивать общественный и психологический смысл завязавшейся ситуации.

Действительно, зачастую возникают ситуации, когда даже самая проблематичная возможность достичь взаимопонимания толкает индивида на крайние степени самовыражения. Но подобные ситуации скорее исключение, чем правило, да и феноменологический подход к ним, развиваемый философами экзистенциалистского направления, не раскрывает их социально-психологической сущности, связанной с природой одиночества как специфического состояния личности в определенной среде [1, с. 9]. Коммуникативные способности индивида, как правило, эффективны и способствуют достижению целей участников общения, что предполагает следующее: гибкость, или переключаемость внимания – умение сосредоточивать его последовательно на различных объектах. Это исключительно существен-

но для индивида не только потому, что его внимание всё время переключается с одного подчиненного на другого, но и потому, что в коллективе оно переходит на содержание занятия и обратно.

На занятиях избирательность внимания характеризует несущественность для большей части признаков подчиненных. Командир вычленил из них то, что связано с эффективностью его деятельности: возраст, эмоци-ональное состояние, уровень внимания, степень утомления, готовность вступить в контакт, за-интересованность. К этому виду относятся также умения социальной перцепции. Социальная перцепция – это восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов: других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т.д. [11]. Способность «читать по лицам», замечать и интерпретировать в поведении людей то, что сигнализирует об их состоянии, настроении, динамике взаимоотношений с ним и т.д. Специальные исследования психологов показывают, что такие умения в структуре личности тесно связаны с уровнем интеллекта, способностями к общению и так называемым конструктивным воображением [7]. Коммуникативные умения (способности) можно отнести к нескольким основным группам. Первая группа – это умения находить контакт со слушателями. В психологии общения различают взаимодействие людей в ходе совместной деятельности, затем их общение между собой, обеспечивающее это взаимодействие. Наконец, независимо от содержания и функций общения, люди вступают между собой в процессы контакта. Иначе говоря, человек должен уметь «войти в разговор», выйти из него, поддерживая определенный (как его называют в психологии) «уровень интимности» и т.д. [9]. Существует довольно детально разработанная техника такого контакта – словесная (вербальная) и несловесная. Процессы контакта, в свою очередь, обслуживают общение, составляют его «рамку», универсальный компонент. Достаточно сложные по структуре, они включают «содержательные умения», т. е. понимание, когда и в каком направлении выступающий должен проявить коммуникативную активность. Однако существует

и другой круг умений контакта – способности адекватно выразить это намерение при помощи речи, жеста, мимики, умения планировать общение. Они тоже «многослойны». Коммуникативный процесс должен быть эффективным и оказывать содействие в достижении целей участников общения.

Таким образом, в условиях социального пространства коммуникативные способности личности военно-служащих очень важны для успешности его профессиональной и служебно-боевой деятельности. Поэтому их нужно развивать и совершенствовать.

Библиографический список

1. Анастаси Л. Дифференциальная психология // Психология индивидуальных различий: Тексты. – М, Апрель Пресс, 1982. – 252 с.
2. Боровицкий А. М. Коммуникативная культура курсанта военного института внутренних войск МВД России как психолого-педагогический феномен // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №2 (45). – С. 80–83.
3. Кузнецова Е. В. О некоторых аспектах понятий «знание» и «понимание» в условиях компетентного подхода к обучению // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2 – С. 69–72.
4. Мерлин В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности. Вып. 6. – Пермь, 1970. – 295 с.
5. Михалевский Д. В. Формирование социального пространства и его структур: дис... канд. филос. наук. – М., 2012. – 218 с.
6. Спиринов А. В., Наумов П. Ю. Структура духовно-нравственных ценностей воинского коллектива // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №4. – С. 41–45.
7. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. – М., «Прогресс», 1982. – 231 с.
8. Чихачёв М. В. Коммуникативная компетентность личности: теоретические основы. – М.: «Социосфера», 2012. – 118 с.
9. Чихачёв М. В. Социально-гуманитарное исследование качества образования и психолого-педагогических проблем воинских коллективов: монография // Шматков Р. Н., Шадрин А. С., Спиринов А. В. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2013. – 110 с.
10. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
11. Эльконин Д. Б. Послесловие к четвертому тому собрания сочинений Л. С. Выготского. – М., «Педагогика» 1984. – 415 с.

Арбузов Андрей Иванович

Соискатель кафедры управления образованием Национального исследовательского Томского государственного университета, Arbuzov@mail.ru, Томск

ЦЕЛЬ И СУЩНОСТЬ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО КОНТРАКТУ ВО ВНУТРЕННИХ ВОЙСКАХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для воспитания современных военнослужащих проблема. Предметом анализа являются современные социально-гуманитарные проблемы воспитания в армии и внутренних войсках. Статья отражает цели и сущность правового воспитания военнослужащих. Выявлены и раскрыты трудности, имеющиеся в право-воспитательном процессе, которые влияют на формирование правовой культуры военнослужащих по контракту во внутренних войсках МВД России. Также из анализа специальной литературы установлены противоречия в формировании правовой культуры военнослужащих.

Ключевые слова: военнослужащие по контракту, проблемы воспитания, формирование правовой культуры, право-воспитательный процесс, внутренние войска МВД России.

Arbuzov Andrey Ivanovich

Postgraduate of the Department of Education Management of the National Research Tomsk State University, Arbuzov@mail.ru, Tomsk

THE PURPOSE AND ESSENCE OF LEGAL EDUCATION IN THE FORMATION OF LEGAL CULTURE OF SERVICEMEN IN THE INTERIOR TROOPS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Abstract. The article deals with relevant education for modern military problem. The subject of analysis is the modern social and humanitarian problems of education in the army and internal troops. The article reflects the purpose and nature of legal education of soldiers. Identified and disclosed the difficulties existing in the right educational process that affect the formation of legal culture of contract servicemen in the Interior Troops of Russia. Also, analysis of literature established contradictions in shaping the legal culture of the military.

Keywords: servicemen the problem of education, formation of legal culture, law and educational process, Russian Interior Ministry troops.

Главной целью воспитания военнослужащих является привитие им патриотических качеств, военного профессионализма и высокой нравственности личности [2]. Достичь этого можно комплексным решением системы воспитательных задач, которые специфичны для разных категорий военнослужащих (офицеров, прапорщиков, военнослужащих по контракту и по призыву). Содержание и направленность воспитательной работы в подразделениях и воинских частях определяется реализацией важных направлений воспитания: государственно-патриотического, воинского, нравственного, правового, экономического, эстетического,

физического и экологического [3], которые предполагают достижение поставленных воспитательных целей через реализацию различных форм воспитательной работы.

Сущностью правового воспитания является направленное обучающее воздействие на сознание и эмоции военнослужащих с целью формирования у них осознанных правовых убеждений, развития у них правовой культуры, навыков практического применения правовых норм [8]. Оно включает организацию правовой пропаганды, оптимизацию воинских коллективов и войсковой общественности для активного участия в право-воспитательном процессе, контроль

за соблюдением законности, правопорядка и воинской дисциплины [7].

При изучении правовой культуры важно различать содержание и уровень развития правовой культуры. Ее содержание определяется направленностью правовой идеологии и правовой политики, а также правовой системой. Уровень же правовой культуры – это степень ее интенсивности, насыщенности [6].

Таким образом, наиболее эффективным можно считать применение разнопланового подхода к пониманию правовой культуры военнослужащих на основе анализа ее структуры. Такой подход является методологическим основанием для анализа всех проявлений правовой культуры.

Формирование правовой культуры военнослужащих по контракту является частью процесса боевой подготовки в период службы, ему присущи все элементы педагогического процесса. Формирование правовой культуры военнослужащих – явление сложное, трудное и длительное. Анализ мнений различных ученых и педагогов в сочетании с целенаправленным наблюдением за формированием правовой культуры военнослужащих по контракту позволил выявить некоторые встречающиеся у разных военнослужащих трудности, которые можно разделить на две группы [1].

Первой группе свойственны наличие неверных представлений о законе и нормах права, неспособность самостоятельно применять нормы права в практической деятельности. Сталкиваясь с противоречиями между требованиями нормативно-правовых актов и их реализацией, военнослужащие делают неправильные выводы и допускают ошибки в поступках.

У отдельных военнослужащих возникают трудности из-за нехватки знаний в общеобразовательной и военной подготовке, имеются затруднения в усвоении учебного материала, выполнении требований положений уставов и приказов командиров.

Огромное значение для процесса формирования правовой культуры военнослужащих имеет преодоление второй группы трудностей, имеющей объективный характер. К ним можно отнести трудности овладения правовыми знаниями, правильным толкованием юридических норм, их реализация

в процессе служебно-боевой деятельности. Правовая подготовка, цели правового воспитания не могут быть достигнуты только лишь освоением предмета обучения. Необходима целенаправленная регулярная работа коллектива офицеров в правовом воспитании и правовой подготовке, опытное выделение правового направления и его целевое использование в повседневной жизни и при выполнении служебно-боевых задач. Низкая правовая грамотность офицеров как воспитателей, отсутствие регулярности и качества в проведении право-воспитательных мероприятий приводят к трудностям в процессе формирования правовой культуры военнослужащих, снижают уровень ее качества.

Анализ специальной литературы, изучение реального состояния дел в воинских частях показывают, что в формировании правовой культуры военнослужащих можно выделить следующие противоречия:

а) между целью и результатами данного процесса (применительно к сущности правовой подготовки военнослужащих основным противоречием является постоянно преодолеваемое военнослужащими с помощью командного состава и вновь возникающее несоответствие между результатами правовой подготовки в процессе обучения и требуемым уровнем подготовки военнослужащих к правоприменительной деятельности на практике);

б) между знаниями норм права военнослужащих и опытом их исполнения (не единичны случаи глубокого знания военнослужащими по контракту основ законодательства и их нарушения в практической деятельности);

в) между содержанием и формами, учебными средствами и их реализацией;

г) между постоянно растущими требованиями к личности военнослужащего по контракту как профессионала и уровнем его правомерного поведения (уровень общественного развития, рост научной и технической оснащенности внутренних войск МВД России опережает уровень формирования правосознания, вносит новизну в конкретные случаи правомерного поведения);

д) между повседневной практикой и базовыми законодательными нормами, отражающими ее;

е) между реальными условиями воспита-

тельного процесса и индивидуальными психологическими особенностями военнослужащих, их заинтересованностью в развитии и т.п. (усваивая нормы права, каждый военнослужащий по-разному, по-своему реагирует на них);

ж) между убеждениями в силе и фундаментальности законов и реальным выполнением его норм военнослужащими на практике.

В процессе правовой деятельности военнослужащих снизился уровень и использование теоретических знаний права в служебно-боевой деятельности с использованием требований военного законодательства, что приводит к снижению качества и эффективности правового воспитания военнослужащих.

Важно и то, что весь комплекс мероприятий по формированию правовой культуры военнослужащих по контракту осуществляется большим коллективом командиров всех степеней и офицеров-воспитателей. Это обстоятельство требует единства и согласованности действий всех должностных лиц. Подобные процессы правового воспитания осуществляются и в армиях других государств, о чем свидетельствуют иностранные печатные издания «12 th Combat Aviation Brigade attorney teaches law of armed conflict to Iraqi Air Force cadets. Mar 10, 2008 BY Sgt. 1st Class Chris Seaton, 12 th Aviation Brigade Public Affairs Office. Maj. James Teixeira, an attorney with the 12th Combat Aviation Brigade, explains principles of the law of armed conflict to a class of Iraqi air force cadets March 5 at Camp Taji, Iraq March 5» [9]. Чтобы профессионально решать задачи, возникающие в право-воспитательном процессе с военнослужащими по контракту, имеющими особые потребности, каждый офицер должен владеть системой знаний и системой педагогических умений, которые являются важнейшими компонентами их квалификационной характеристики [4], а также, как утверждает И. А. Романова «совокупностью личностных качеств, определяющих заинтересованное и ответственное отношение к своей профессиональной деятельности,

принятие предъявляемых ею требований, адекватное понимание присущих ей трудностей и установку на их преодоление» [5, с. 13].

Библиографический список

1. *Арбузов А. И.* Педагогические условия формирования правовой культуры военнослужащих по контракту во внутренних войсках МВД России»: сборник межвузовской научно-практической конференции НВИ ВВ МВД России «Внутренние войска: история и современность» (март 2008 года). – Новосибирск, НВИ ВВ МВД России, 2008. – С. 3–9.
2. *Лантев Ю. В., Слепов В. Я., Шарухин Л. П.* Морально-психологическое обеспечение служебно-боевой деятельности военнослужащих внутренних войск МВД России: монография. – СПб.: ВИ ВВ МВД РФ, 2002. – 644с.
3. *Мусин Я. Н., Кочин А. А.* Психолого-педагогические основы организации воспитательной работы во внутренних войсках: учебное пособие. – СПб.: ВИ ВВ МВД РФ, 1997 – 135 с.
4. *Одиноква Н. А.* Теоретические аспекты проблемы формирования готовности студентов педагогического вуза к работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5 – С. 81–84.
5. *Романова И. А.* Формирование личностной готовности будущего социального педагога к трудностям профессиональной деятельности в детском доме и школе-интернате: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2003. – 14 с.
6. *Шайдулов А. А.* Педагогические условия развития правовой культуры будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2001. – 207 с.
7. *Шарухин А. П.* Культура воспитательной деятельности офицеров подразделений внутренних войск МВД России: монография. – СПб.: СПб ВИ ВВ МВД РФ, 2007. – 216 с.
8. *Щеглов А. В.* Воспитание профессиональной нравственной культуры сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб ЮИ, 1994. – 22 с.
9. With three months to go 12th Combat Aviation Brigade passes annual re enlistment goals/ BY Sgt. 1st Class Chris Seaton, 12th Aviation Brigade Public Affairs Office Mar 10, 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.army.mil/article/10090/> (дата обращения: 26.05.2014).

*Хаджарова Индира Магомедовна**Учитель гимназии № 11, ikhadzharova@mail.ru, Махачкала, Россия***УСВОЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ –
ГЛАВНАЯ ЗАДАЧА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

Аннотация. В статье речь идет о всестороннем подходе к раскрытию содержания понятий и изучаемого математического материала. При соблюдении такой методики у школьников формируются культура познания и умения реализовать усваиваемые понятия на практике. Сложившаяся практика обучения математике из-за отсутствия достаточной методической работы при усвоении материала не восполняет пробелы в знаниях учащихся, системность этих знаний не получает прочной регистрации в сознании школьников. Такая работа становится востребованной и необходимой особенно в тех регионах, где языком обучения является русский.

Ключевые слова: математика, математические понятия, комплексный подход, восприятие, методика обучения математике.

*Hadzharova Indira Magomedovna**The Teacher School № 11, ikhadzharova@mail.ru, Makhachkala, Russia***THE ACQUIREMENT OF MATHEMATICAL CONCEPTS
IS THE MAIN TASK OF TEACHING MATHEMATICS**

Abstract. The article focuses on a comprehensive approach to the disclosure of the content of the concepts being studied or mathematical material. Subject to such a technique in schoolchildren formed culture of learning and skills in the implementation of digestible concepts practice. The existing practice of teaching mathematics due to lack of sufficient methodological work at mastering the material gaps in knowledge students accumulate and systematic knowledge of these do not get a strong reception in the minds of students. Such work is becoming popular and necessary especially in those regions where the language of instruction is Russian, weak supply of active words students by language of instruction is extremely limited.

Keywords: mathematics, concepts, integrated approach, perception, technique.

В современной педагогике ведутся поиски таких дидактических подходов и средств, которые могли бы превратить обучение своего рода в технологический процесс с гарантированным результатом. Именно такое направление включено Х. Ш. Шихалиевым в качестве шестого компонента в пятикомпонентную систему А. М. Пышкалова [7, с. 4] (цель, форма, содержание, методы, средства). Эта система с добавлением результатов обучения представлена на рисунке 1 [9, с. 71].

Такая система обучения сочетается с формированием математической культуры человека, толкование которой [9, с. 18] опирается на «*умение личности пользоваться математическим языком*», состоящим из следующих структурных компонентов (Рисунок 2) :

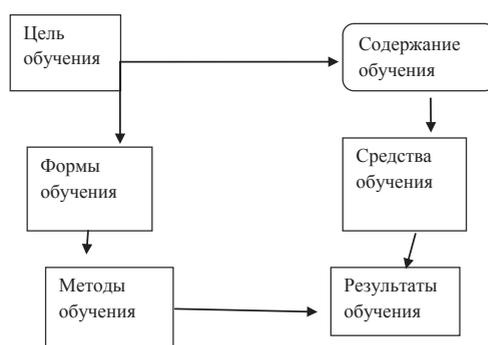


Рисунок 1 – Система обучения из шести компонентов

Основной целью обучения школьников математике является формирование у них основы математической культуры, поэтому сам процесс обучения должен соответствовать цели. В этом плане не всегда встреча-

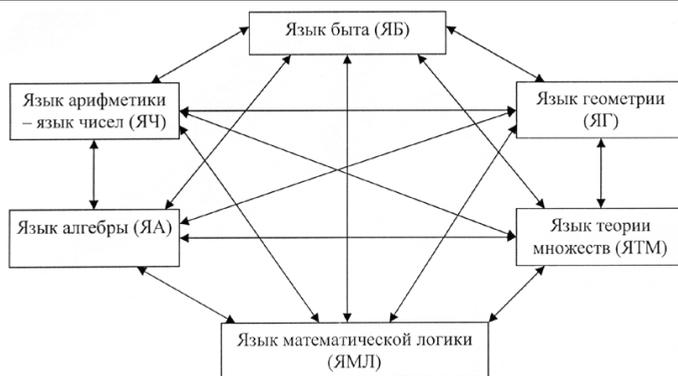


Рисунок 2 – Структура понятия «математический язык»

ются удачно разработанные учебные материалы, то есть существует определенный разрыв между желаемыми результатами обучения и имеющимися средствами для достижения этой цели.

В практике обучения математике часто обнаруживается, что результаты обучения оставляют желать лучшего, наблюдается отсутствие системности в знаниях учащихся. Такие факты, встречающиеся в школьной практике, привели нас к поискам причин такого положения и разработке подходов для устранения этих пробелов в знаниях учащихся, в частности, в основной общеобразовательной школе. При этом мы придерживались пути перехода от актуального уровня знаний к ближайшему уровню [1]. Раскроем суть такой методики на конкретных, более популярных примерах из практики обучения математике в общеобразовательной школе.

В основе вычислений площадей фигур на плоскости лежат знания о вычислениях площадей прямоугольника и треугольника. С вычислением площади прямоугольника учащиеся знакомятся уже в начальной школе, накладывая на фигуру единицу измерения площади (квадраты разных размеров), после чего обобщается такой подход вычислением результата таких действий путем умножения длины и ширины прямоугольника. Знакомство учащихся с различными треугольниками по их углам (прямоугольный, остроугольный и тупоугольный) дает возможность для перехода к ближайшему уровню знаний, к вычислению площади прямоугольного треугольника, разбивая данный прямоугольник его диагональю на два равных прямоугольных треугольника. Обобщая такое осознание, мы приходим к

выводу о том, что площадь прямоугольного треугольника равна произведению длин его катетов (сторон, образующих прямой угол), разделенному на 2, то есть $S_{\Delta} = (a \cdot b) / 2$, где a и b – длины катетов прямоугольного треугольника, впоследствии один из катетов «становится» высотой прямоугольного треугольника. Далее любой треугольник представляется или двумя прямоугольными треугольниками с одной и той же высотой DC (Рисунок 3), или же прямоугольником, состоящим из двух таких треугольников, или же заменой треугольника одним прямоугольником, ширина которого в два раза короче высоты данного треугольника.

На этом этапе решается и обратная задача (переходя от актуального уровня к ближайшему): приводя вычисление площади любого треугольника к вычислению площади прямоугольника. При этом учащиеся не отходят от истины в том, что площадь любого треугольника равна половине произведения длины одной из его сторон на длину его высоты на эту сторону ($S_{\Delta ABC} = (a \cdot h_a) / 2$).

Цепочка перехода от актуального уровня знаний к ближайшему уровню не обрывается, а продолжается и на следующих этапах обучения: от имеющейся формулы вычисления площади треугольника переходят к другим формулам по схеме:

$$S_{\Delta ABC} = (a \cdot h_a) / 2 \rightarrow S_{\Delta ABC} = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}$$

$$S_{\Delta ABC} = (a \cdot h_a) / 2 \rightarrow S_{\Delta ABC} = \frac{abc}{4R}$$

$$S_{\Delta ABC} = (a \cdot h_a) / 2 \rightarrow S_{\Delta ABC} = p \cdot r;$$

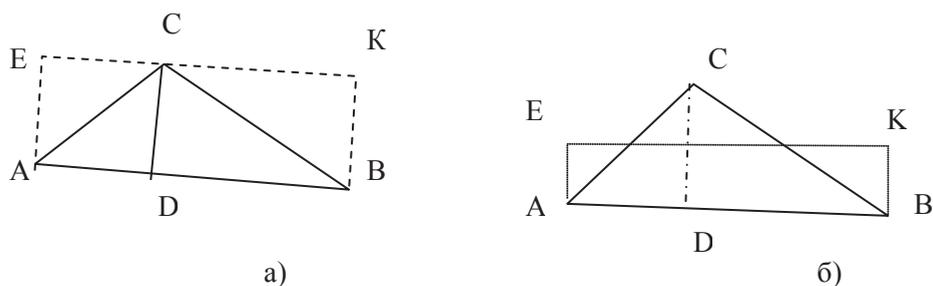


Рисунок 3 – а) треугольник дополнен до прямоугольника; б) треугольник переделен в прямоугольник

Вычисление площади треугольника различными вариантами усваивается учащимися с доказательными рассуждениями и этот материал запоминается ими, становится базовым фондом их математических знаний и умений пользоваться ими в практике.

Комплексный подход при обучении математике и рассмотрении понятий в различных вариантах их формирования становится необходимым условием педагогического процесса обучения в школе. При всестороннем рассмотрении задания во всех его вариантах знания, умения и навыки у детей формируются как единое целое, где умения переходят в навыки, развитие памяти и мышления в целом происходит при активной учебной деятельности. Происходит единство системного, деятельностного и личностного подходов.

Умение учащихся анализировать, задавать вопросы проблемного характера на уроке и выходить на рефлексивную позицию способствует более успешному формированию индивидуального стиля мышления школьников. Мы считаем, что объективную основу реализации интегративных приемов в процессе обучения составляет взаимодействие интеграции и дифференциации в науке. «Овладев категориальным строем мышления в области данной науки, – пишет М. Н. Скаткин, – человек может впоследствии забыть многие частности, но всегда он сохранит способность осмысленно подходить к любому, даже неизвестному факту, относящемуся к данной области. Вот почему формирование категориального мышления – важнейшая задача обучения каждому учебному предмету» [8].

Мастерство работы учителя при обучении математике в таких условиях – это объективная потребность в процессе практической

работы, но субъективно реализуемая на местах. К сожалению, часто такая работа отсутствует вообще. Значит, качество знаний учащихся не достигает требуемого уровня. Было так, «Начертить тупоугольный треугольник и указать в нем все три высоты». В качестве ответа на задание учащийся проводит произвольные отрезки из вершин треугольника к противоположным сторонам соответственно. Подобные ответы являются следствием отсутствия нужной словарной работы на уроках математики в нужное время при обучении. Родовое понятие для высоты треугольника – это отрезок, выходящий из его вершины; учащиеся ограничиваются этим необходимым свойством понятия. А его видовое различие среди всех подобных отрезков упускается: это образование прямого угла с прямой, проходящей через две другие его вершины, это перпендикуляр из точки на прямую линию. Такое осознание нужно укрепить в сознании школьника.

«Предматематика» при обучении математике необходима для того, чтобы учащиеся осмыслили содержание того, чему они учатся. Такая работа в области «предматематики» обоснована психологическим аспектом процесса обучения, где нужно актуализировать приобретаемые знания, чтобы от актуального уровня сделать шаг к ближайшему уровню знаний. С другой стороны, нужно разработать методику такого подхода, где учитываются не только психологический аспект, но и детали ситуации при усвоении того или иного материала, характера раскрытия его содержания в том или ином учебнике. В решении этого вопроса нами накопился опыт, где учитывается несколько аспектов: психологический, дидактический, методический, лингвистический. Смысл

учебной деятельности как деятельности по самообразованию, направленной на удовлетворение познавательных интересов, потребностей, становится основой сознательного интереса к учению, где воедино слиты социальные интересы: осознание важности приобретения знаний, необходимость учения для подготовки к решению задач, возникающих в жизни.

В. А. Крутецкий характеризует именно такой подход к процессу обучения как положительное направление и отмечает: «Наиболее существенную роль в формировании положительного отношения подростков к учению, как показали исследования, играют идейно-научная содержательность учебного материала, его связь с жизнью и практикой, проблемный и эмоциональный характер изложения, организация поисковой познавательной деятельности учащихся, которая дает им возможность переживать радость самостоятельных открытий. Очень важно вооружить подростков рациональными приемами учебной работы» [4, с. 105]. Так, интерес к доказательству теоремы Пифагора повышается после информации о некоторых легендах относительно этой теоремы. Причем интересы учащихся становятся не только более широкими и разнообразными, но и более глубокими и содержательными.

Таким образом, при соблюдении культуры познания укрепляется база актуального уровня знаний, сопровождающая иллюстративными схемами (геометрическим языком). Приобретаемые знания становятся прочной основой для познания и решения практических задач, учащиеся получают возможность умело использовать приобретенные знания в практике. Именно такой подход к познанию, где раскрывается суть изучаемого материала в разнообразных вариантах его проявления, связанных с различными структурными компонентами математического языка (геометрического, алгебраического, теоретико-множественного, логического в сопровождении языком этноса), позволяет делать процесс обучения познавательной

деятельностью учащихся, представляющей базой формирования его интеллектуального уровня развития и познания. При такой методике доминирующей особенностью становится деятельностный подход к развитию учащихся средствами комплексного восприятия. При этом учащиеся будут вовлечены в продуктивную творческую деятельность.

Библиографический список

1. *Выготский Л. С.* Проблемы общей психологии // Собрание сочинений. – том 1. – ч.1. – М. – Педагогика, 1982. – 480 с.
2. *Гапонюк П. Н., Карпова Н. К., Мареев В. И., Щипанкина Е. С.* Особенности применения системного подхода в педагогике // Известия Южного федерального университета, 2012. – №11. – С. 21–30.
3. *Коминарец Т. В.* Особенности реализации принципа преемственности в гуманизации образовательного пространства // Материалы V Международной научно-практической конференции – Махачкала: ДГПУ, 2013. – С. 95–99.
4. *Крутецкий В. А.* Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976 – 302с
5. *Монахов В. М., Никулина Е. В.* Технологические особенности проектирования деятельности реализации учебного процесса // Сборник статей Всероссийской научной конференции. – Тольятти, 2003. – С. 379–383.
6. *Перевезенцев А. А., Перевезенцева Е. С.* Комплексный подход в современном образовании: обучение проектированию WEB-ресурсов // Сборник научных трудов Третьей международной научно-практической конференции, Астрахань, 2010. – С. 117–213.
7. *Пышкало А. М., Моро М. М.* Средства обучения математике. – М.: – Просвещение, 1982. – 311 с.
8. *Скаткин М. Н.* Качество знаний учащихся и пути его совершенствования М.: – Педагогика, 1976. – 208 с.
9. *Шихалиев Х. Ш.* Об альтернативном подходе к разработке школьных уроков математики. – Махачкала: – ДГПУ. – 2010. – 192 с.
10. *Шихалиев Х. Ш.* Геометрия на плоскости 5–9: учебно-экспериментальное пособие для общеобразовательной школы. – Махачкала: ДГПУ, 2010. – 350 с

Васильева Татьяна Владимировна

Старший преподаватель, Кемеровский государственный сельскохозяйственный институт, sledding@yandex.ru, Кемерово

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА АГРАРНОЙ СФЕРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия «профессиональные ценностные ориентации». Выявлено, что профессиональные ценностные ориентации являются базовой характеристикой личности специалиста, основным содержанием которой является система отношений к ценностям профессии и готовность реализоваться в профессиональной деятельности в соответствии с ценностями значимыми для общества. Учитывая особенности сельского хозяйства и специфику сельскохозяйственного производства, автором определены ценности входящие в структуру профессиональных ценностных ориентаций специалиста аграрной сферы. В целях изучения профессиональных ценностных ориентаций будущих специалистов сельскохозяйственного производства представлены результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций студентов инженерного факультета и факультета аграрных технологий Кемеровского государственного сельскохозяйственного института.

Ключевые слова: профессиональные ценностные ориентации, сельское хозяйство, специалист, инструментальные и терминальные ценности, качества личности

Vasilieva Tatiana Vladimirovna

Senior Lecturer of Kemerovo State Agricultural Institute, sledding@yandex.ru, Kemerovo

PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS OF THE SPECIALIST OF THE AGRARIAN SPHERE

Abstract. The article discusses the concept of «professional value orientations». Defined values embedded in the structure of professional value orientations specialist agrarian sphere. The results of research of professional value orientations of agricultural high school students.

Keywords: professional value orientations, agriculture, specialist, instrumental and terminal values, qualities of the personality

Ценностные ориентации, являясь важнейшими элементами внутренней структуры личности, определяют функционирование и развитие человека и проявляются во всех сферах человеческой деятельности.

В процессе подготовки специалиста в вузе мировоззренческий аспект формирования системы ценностных ориентаций проявляется в освоение общечеловеческих идеалов и ценностей, мотивационный аспект – в создании положительной установки на освоение профессионально-образовательной программы; профессиональный аспект – в формировании ценностного отношения к профессиональной деятельности; социальный аспект – в освоении социально значимой информации; гражданско-нрав-

ственный аспект – в формировании гражданских качеств, нравственного сознания и поведения [4].

В процессе обучения формируется ценностное отношение к профессиональной деятельности, выражающееся в профессиональных ценностных ориентациях, происходит качественный скачок в профессиональном развитии студентов. Именно в студенческом возрасте формируются основные идентификационные характеристики, выражающие принадлежность человека к определенной профессии.

Профессиональные ценностные ориентации – это ориентиры, на основе которых человек выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность. Они

характеризуются степенью доминирования, определенным знаком, степенью осознанности и степенью изменчивости.

Профессиональные ценностные ориентации могут быть показателем приобщения будущего специалиста к методологическим, теоретическим и прикладным знаниям о профессиональных ценностях, их природе, механизмах развития, способах функционирования, в том числе и о ценностях, характеризующих профессиональное становление и самосовершенствование личности современного специалиста.

В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова подчеркивают, что профессионально-ценностные ориентации являются ядром целостности личности и выражают качественную характеристику смысловой структуры сознания специалиста, служат критерием реализации социальной и профессиональной активности [9].

Профессиональные ценностные ориентации составляют базовую характеристику личности профессионала, основным содержанием которой является система отношений к ценностям профессии и готовность реализоваться в профессиональной деятельности в соответствии с ценностями значимыми для общества и личности в сфере реализации профессиональной деятельности, а также для различных сторон профессиональной деятельности, к которой у субъекта формируется отношение.

По мнению К. А. Абульхановой-Славской, профессиональные ценности являются основой жизни человека, через которую реализуется личность; основные значимые ценности – это материальное вознаграждение за труд, средства удовлетворения потребности личности через общественное признание, способы самовыражения, признание обществом индивидуальности личности [1].

По мнению Н. А. Долгушиной, профессиональные ценностные ориентации являются личностным образованием и отражают систему установок, характеризующих отношение личности к профессиональной деятельности как значимой для неё [5].

За основу мы взяли определение Е. Л. Рудневой, которая под профессиональными ценностными ориентациями студента понимает «элементы внутренней структуры личности, выражающие ее субъективное отношение

к общественно значимым ценностям труда и компонентам будущей профессиональной деятельности» [8, с. 130].

Формирование профессиональных ценностных ориентаций происходит именно в студенческом возрасте, когда актуальными становятся ценности, определяющие отношение к профессии; ценности, определяющие характер взаимодействия с другими субъектами профессиональной деятельности; ценности, в которых закреплено отношение к себе как к будущему профессионалу и которые выступают в качестве эталона в процессе профессионально-личностного самосовершенствования [10].

Мы согласны с Т. Н. Духиной, которая отмечает, что «профессия предполагает овладение определенным видом труда, на основе которого осуществляется материальная или духовная деятельность человека. Профессиональный труд всегда творческий, требующий активности, эффективности, совершенствования. Человек, соответствующий этим требованиям, является специалистом, профессионалом» [6, с. 89].

Таким образом, профессиональные ценностные ориентации составляют базовую характеристику личности специалиста, основным содержанием которой является система отношений к ценностям профессии и готовность реализоваться в профессиональной деятельности в соответствии с ценностями значимыми для общества и личности в сфере реализации профессиональной деятельности.

В современных условиях, когда профессии аграрной сферы стали не престижны в нашем обществе, в контексте реформирования агропромышленного комплекса особую актуальность приобрёл вопрос формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов сельскохозяйственных вузов.

Агропромышленный комплекс и его базовая отрасль – сельское хозяйство являются ведущими системообразующими сферами экономики страны, формирующими агропродовольственный рынок, продовольственную и экономическую безопасность, трудовой и поселенческий потенциал сельских территорий. Агропромышленный комплекс играет исключительную роль в экономике страны, невозможно переоце-

нить его социальное значение для сельских и городских жителей, благополучие и достаток которых напрямую зависят от доступности отечественного продовольствия.

Традиционные черты российской ментальности, духовно-нравственные ценностные ориентации российского общества аккумулировались прежде всего в сельском образе жизни. Именно на селе родилась и развивалась уникальная духовная культура России. Но сегодня сельский социум оказался в ситуации, когда привычных жизненных ориентиров и социальных опор уже нет [3].

Происходящие в Российской Федерации экономические преобразования, имеющие целью – повышение конкурентоспособности и эффективности российской экономики, охватывают все сферы общественного производства.

Коренные изменения, происходящие и в агропромышленном комплексе, затронули все стороны жизнедеятельности сельского социума: отношения собственности, сферу труда, материальной и духовно-нравственной жизни, культуру, социальную структуру и образ жизни, продовольственную и национальную безопасность. Разрешена купля-продажа земли, расширяется социальная база аграрных преобразований в лице фермеров, сельских предпринимателей. Наряду с этим произошел спад сельскохозяйственного производства, ухудшилась демографическая ситуация в сельской местности (падает рождаемость, увеличивается удельный вес людей пенсионного возраста, снижается численность трудоспособного населения и т.д.). Ключевыми проблемами являются трудоустройство сельских жителей, сокращение числа безработных, обеспеченность сельскохозяйственных предприятий специалистами [7].

В формировании сельских трудовых ресурсов имеются диспропорции, препятствующие инновационному развитию агропромышленного комплекса, которые связаны с сокращением численности сельского населения, низким качеством жизни на селе, слабой доступностью социальных услуг в сферах здравоохранения и образования и т.д. [2].

Возрождение сельского хозяйства протекает медленно, и эффективность процессов модернизации находится на достаточно низком уровне. Это обусловлено многими

причинами, в числе которых ключевым фактором является низкая обеспеченность сельхозпредприятий высококвалифицированными кадрами. В связи с этим агропромышленной комплекс нуждается в постоянном притоке молодых квалифицированных специалистов, с устойчивой системой профессиональных ценностных ориентаций, готовых к сельскому труду.

Осуществляя подготовку специалистов аграрной сферы, нельзя не учитывать специфику сельского хозяйства. Главной особенностью сельскохозяйственного производства является его существенная зависимость от погодно-климатических условий, вызывающих неустойчивость развития отрасли, изменчивость затрат ограниченных ресурсов для ее нормального функционирования. Процесс производства в аграрной сфере во многом зависит от естественных факторов, так как в качестве основных предметов и средств труда здесь используются земля, растения и животные. К тому же в сельском хозяйстве существует сезонность производства продукции, в связи с этим значительный объем работ необходимо выполнять в сжатые сроки с неравномерным использованием рабочей силы и средств производства. Трудовые отношения в сельском хозяйстве характеризуются: сложностью принятия оперативных решений в случае изменения производственной ситуации из-за проведения работ на большой территории; необходимостью прикладывания усилий для сохранения выращенного урожая; трудностями привлечения и управления сезонной рабочей силы; ненормированным графиком работы в случаях выполнения важных технологических операций в сжатые сроки.

Принимая во внимание специфику профессиональной деятельности в сельском хозяйстве в систему профессиональных ценностных ориентаций специалистов аграрной сферы, мы включили следующие ценности: здоровье, труд, земля, ценности профессиональной самореализации (активная деятельная жизнь, интересная работа, общественное признание, продуктивная жизнь, развитие). Это так называемые терминальные ценности (ценности-цели), то есть ценности, определяющие смысл жизни человека.

Система профессиональных ценностных ориентаций специалистов аграрной сфе-

ры включает, по нашему мнению, следующие инструментальные ценности (ценности-средства, то есть средства достижения жизненных целей): аккуратность, инициативность, исполнительность, наблюдательность, ответственность, самостоятельность, рационализм, эффективность в делах, гибкость и самостоятельность мышления.

Таким образом, специалисты сельскохозяйственного производства обладают знаниями, умениями и навыками для жизни в условиях сельского социума; они уважительно относятся к земле и сельскохозяйственному труду; осознают социальную значимость своей профессии на современном этапе развития общества; имеют мотивацию к самореализации в условиях села; стремятся внести свой вклад в возрождение села.

В целях изучения профессиональных ценностных ориентаций будущих специалистов сельскохозяйственного производства мы анализировали ценностные ориентации студентов инженерного факультета и факультета аграрных технологий Кемеровского государственного сельскохозяйственного института (КемГСХИ). Выборочная совокупность характеризуется тем, что 67,5% студентов являются приезжими из небольших городов, поселков, сёл и деревень Ке-

меровской области; 32,5% студентов являются жителями г. Кемерово. Не смотря на то, что большинство студентов являются представителями сельской молодежи работа родителей и близких родственников 80,5% опрошенных не связана с сельским хозяйством.

В таблице 1 представлены проранжированные студентами КемГСХИ инструментальные ценности.

Из таблицы видно, что в иерархии инструментальных ценностей студенты КемГСХИ на первые места по значимости ставят: воспитанность, ответственность, образованность, аккуратность, жизнерадостность, исполнительность.

Иерархия инструментальных ценностей студентов КемГСХИ характеризуется ориентацией на соци-ально одобряемые ценности. В системе ценностных ориентаций высокое значение имеют ценности дела (образованность, аккуратность), ценности общения (воспитанность, жизнерадостность) имеют место этические ценности (ответственность). Низкий ранг имеют такие ценности, как широта взглядов (9,5), высокие запросы (9,5), непримиримость к недостаткам в себе и других (9,8).

Таким образом, среди ценностей, которые мы включаем в структуру профессиональ-

Таблица 1 – Инструментальные ценности студентов КемГСХИ

Место	Ценность	Среднеарифметическое значение ранга
1	Воспитанность	4,1
2	Ответственность	5,2
3	Образованность	5,7
4	Аккуратность	5,8
5	Жизнерадостность	6,3
6	Исполнительность	6,5
7	Независимость	6,8
8	Самоконтроль	7,5
9	Смелость в отстаивании своего мнения	7,5
10	Терпимость	7,9
11	Честность	8,0
12	Чуткость	8,1
13	Рационализм	8,2
14	Твердая воля	8,3
15	Эффективность в делах	9,0
16	Широта взглядов	9,5
17	Высокие запросы	9,5
18	Непримиримость к недостаткам в себе и других	9,8

ных ценностных ориентаций, на втором, четвертом и шестом месте в рейтинге инструментальных ценностей находятся ответственность, аккуратность и исполнительность соответственно.

Также студентам было предложено оценить качества личности, которыми, по их мнению, необходимо обладать специалисту аграрию по семибальной системе от 0 до 6 баллов (Таблица 2). Интересным представляется тот факт, что оценки качеств значительно различаются по гендерному признаку. Так, юноши практически все предложенные качества оценили выше, чем девушки.

Юноши наиболее высокий балл (5,3) присвоили такому качеству как ответственность при принятии решений. На втором месте умения и навыки аграрной деятельности (5,1), на третьем месте интерес к сельскому хозяйству (4,8) и активность в накоплении знаний по профессии (4,8). Необходимо отметить, что все предложенные качества юноши оценили выше среднего балла, однако, не одному из предложенных качеств личности не присвоили высшую оценку в шесть баллов.

Таблица 2 – Оценка качеств личности специалиста сельскохозяйственного производства

Качества личности	Средний балл	
	юноши	девушки
Ответственность при принятии решений	5,3	2,0
Умения и навыки аграрной деятельности	5,1	2,1
Интерес к сельскому хозяйству	4,8	2,3
Активность в накоплении знаний по профессии	4,8	2,8
Умение проектировать и планировать деятельность	4,7	1,8
Организаторские и профессиональные способности	4,5	2,6
Ценностные ориентации на приобретение аграрной профессии	4,4	1,7
Аграрная направленность жизненной позиции	4,2	1,8
Самостоятельность взглядов, суждений, оценок	4,2	1,7

Таблица 3 – Мотивы и факторы поступления студентов в КемГСХИ, (%)

Ответы	Процент от числа опрошенных
Совет родных, друзей, знакомых	31,2
Невысокий конкурс при поступлении	22,1
Получение перспективной профессии	18,2
Затрудняюсь ответить	15,6
Интерес к сельскохозяйственной деятельности	13,0
Хорошая материально-техническая база вуза	5,2
Наличие общежития	2,6
Близкое расположение к месту жительства	1,3
Невысокая стоимость обучения	1,3
Этот вуз сотрудничал с нашей школой (лицеем)	1,3

Исследовательский интерес вызывали у нас мотивы поступления студентов в сельскохозяйственный вуз. Для выяснения основных мотивов поступления в КемГСХИ студентам был задан вопрос: «Почему Вы выбрали именно это учебное заведение?». Ответы на данный вопрос представлены в таблице 3.

Из таблицы видно, что основными мотивами и факторами выбора абитуриентами сельскохозяйственного вуза являются не любовь к земле и сельскому хозяйству, а совет родных, друзей, знакомых; невысокий конкурс при поступлении. Только 18,2% опрошенных студентов поступили в КемГСХИ для получения, как они считают, перспективной профессии.

Следующей исследовательской задачей было выяснение вопроса о планах студентов по поводу работы после окончания вуза. 45,5% респондентов ответили, что планируют работать по выбранной специальности (механизация сельского хозяйства и агрономия) после окончания института, 26,0% не собираются работать по специальности и 28,5% пока об этом не думали.

Всего 5,0% из числа опрошенных студентов КемГСХИ после окончания института собираются работать в селе; 3,0% – в рабочем поселке; 18,0% еще не задумывались о том, где хотели бы работать и 74,0% респондентов хотят работать в городе. Однако, выпускнику с квалификацией «агроном» найти работу в городе такого промышленного региона, каким является Кузбасс трудно. В связи с этим молодые специалисты вынуждены трудоустраиваться в других сферах деятельности. Вследствие чего аграрный сектор экономики испытывает дефицит квалифицированных кадров, и этот дефицит увеличивается с каждым годом.

Очевиден тот факт, что у большинства студентов КемГСХИ не в достаточной мере сформированы профессиональные ценностные ориентации, соответствующие профессиональной деятельности в аграрной сфере. Студенты плохо осознают перспективу своего будущего профессионального развития. Исследование показало, что ценности профессиональной самореализации студенты не считают необходимыми, либо значимыми, что, по нашему мнению, свидетельствует о несформированности профессиональных ценностных ориентаций и возможных трудностях реализации себя как специалиста сельскохозяйственного производства.

Профессиональные ценностные ориентации невозможно сформировать без специально организованных условий педагогической деятельности. Содержание и методы сельскохозяйственного образования должны ориентировать будущего специалиста на рациональное ведение хозяйства, уважительное отношение к земле и сельскохозяйственному труду, осознание социальной значимости сельскохозяйственной профессии на современном этапе развития общества.

Таким образом, в результате формирования профессиональных ценностных ориентаций специалиста аграрной сферы студен-

ты должны осознавать сущность и миссию выбранной профессии, обладать определенными знаниями в данной профессиональной сфере и уметь применять их на практике. Студенты должны иметь мотивацию к самореализации в условиях села, стремиться внести свой вклад в возрождение села.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Блинова Т. В., Потанов А.П. Трудовой потенциал модернизации российского села // Вестник Саратовского государственного технического университета. – 2011. – Т. 2. – № 1. – С. 313–323.
3. Голошумова Г. С., Мичкина А.С., Черемных С.А. Формирование ценностных ориентаций учащихся в условиях сельского социума // Образование и наука. – 2009. – № 2. – С. 71–77.
4. Григорьева Н. Г. Проблема формирования ценностей в системе профессионального образования // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 4. – С. 37–40.
5. Долгушина Н. А. Теоретическое исследование профессионально-ценностных ориентаций // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 11–2. – С. 86–87.
6. Духина Т. Н. Социологический анализ социокультурной составляющей содержательности труда сельского труженика // Вестник АПК Ставрополя. – 2011. – №3(3). – С. 87–90.
7. Ильин И. Е. Человеческий капитал российского села на рубеже XX-XXI веков: состояние, проблемы, перспективы // Вестник Чувашского университета. – 2012. – №2. – С. 36–39.
8. Руднева Е. Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи : дис. ... д-ра пед. наук. – Кемерово, 2002. – 443 с.
9. Слостёнин В. А. Педагогическая аксиология: монография. – Красноярск: СибГТУ. – 2008. – 293 с.
10. Шилагина Т. А. Стадия исследования как период формирования профессионально-ценностных ориентаций специалиста // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 10. – С. 61–62.

УДК 37.035.7

Ануфриева Дина Юрьевна

Доктор педагогических наук, доцент, заведующей кафедрой педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, dinaanufrieva@rambler.ru, Новосибирск

Вальков Александр Васильевич

Адъюнкт Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, valkov-77@mail.ru, Новосибирск

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА СРЕДСТВАМИ САМООБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается целостная концепция развития лидерских качеств офицера на основе интеграции психологического и педагогического знания. Целостность концепции раскрывается через совокупность внутренних (развитие субъектности) и внешних (образовательная среда военного вуза) факторов, обеспечивающих развитие лидерских качеств будущего офицера. Акцентируется внимание на самообразовательной деятельности как важнейшем условии развития лидерских качеств офицера внутренних войск, которые становятся объектом его сознания и его воли путем приобретения большей активности, целеустремленности и устойчивости в достижении необходимых качеств. На основании проведенного исследования делается вывод о важности организации образовательной среды военного вуза в целях развития лидерских качеств офицера, которая должна быть направлена на развитие следующих компонентов самообразовательной деятельности: познавательной активности, способам самостоятельного познания, самоконтроля и самооценки самообразовательного процесса.

Ключевые слова: лидер, лидерские качества, развитие, самообразование, самовоспитание, самообразовательная деятельность.

Anufrieva Dina Urevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University, dinaanufrieva@rambler.ru Novosibirsk

Valkov Alexander Vasilevich

Associate Novosibirsk Military Institute of internal forces of the Army General IK Yakovlev Russian Interior Ministry. valkov-77@mail.ru, Novosibirsk.

LEADERSHIP DEVELOPMENT OF FUTURE OFFICER MEANS OF SELF-EDUCATION

Abstract. The article discusses the concept of holistic leadership development officer based on the integration of psychological and pedagogical knowledge. Holistic concept is revealed through the combination of internal (development of subjectivity) and external (military high school educational environment) factors that ensure the future of leadership development officer. Focuses on self-education activities as essential to the development of leadership qualities officer interior troops who become the object of his mind and his will through the acquisition of greater activity, commitment and sustainability in achieving the necessary qualities. Based on the study concludes that the importance of the organization of the educational environment of military high school in order to develop leadership officer, which should be focused on the following components of self-development activities: cognitive activity, methods of self-knowledge, self-control and self-esteem self-education process.

Keywords: leader, leadership, development, self-education, self-educational activities, educational environment.

В настоящее время государством определен социальный заказ на обучение и воспитание профессионально компетентного, нравственно развитого, конкурентно способного, обладающего лидерскими качествами, способного к сотрудничеству, готового самостоятельно принимать решения, нести ответственность за принимаемые решения офицера внутренних войск МВД России.

Анализ философской и психологической литературы, посвященной исследованию феномена лидерства, показал, что понятие «лидер» имеет ряд значений и используется для описания явлений, связанных с процессами власти и влияния в различных социальных коллективах, что, в целом, позволяет говорить о лидере, как о личности, члене группы, ведущим за собой, оказывающим личностное влияние, объединяющим, направляющим действия группы.

В современной психологической литературе существуют разнообразные теории лидерства: *подход с опорой на личные качества* лидера (Ф. Гальтон), в котором лидерские качества являются универсальным набором врожденных, не подверженных изменению биосоциальных характеристик, пригодных для многих ситуаций; *поведенческий подход* (Д. Мак Грегори, Р. Лайкерт, Р. Стогдилл, Р. Блэйк, Д. Мутон) рассматривающий лидера как личность, обладающего рядом способностей и эффективной манерой по-

ведения по отношению к подчиненным; *ситуационный подход* (Ф. Фидлер, Т. Митчел, Р. Хаус, П. Херси, К. Бланшар, В. Врум, Ф. Йеттон) при котором эффективность лидерства зависит от дополнительных ситуационных факторов, включающих потребности и личные качества подчиненных, характер задания, требования и воздействия среды, а также имеющуюся у руководителя информацию; *концепция эмоционального интеллекта* (Д. Гоулман) в которой подчеркивается необходимость развития умений лидера управлять собой и отношениями с другими людьми.

В рамках нашего исследования мы придерживаемся понятия лидера – как личности, способной объединять людей ради достижения какой-либо цели. Данная способность проявляется при наличии лидерских качеств – совокупности существенных признаков, особенностей и свойств личности офицера внутренних войск.

Проанализировав различные теории лидерства, мы выделили концепцию эмоционального интеллекта Д. Гоулмана, позволяющую нам сформулировать основные признаки лидерских качеств, характеризующие офицера внутренних войск (Таблица).

Д. Гоулман считает, что лидерство имеет эмоциональную первооснову [4]. Лидер должен направлять коллективные эмоции в нужное русло, создавать атмосферу дружелюбия и умело бороться с негативными настроениями

Таблица – Признаки лидерских качеств офицера внутренних войск

Лидерские качества	Признаки
самосознание	высокий интеллект
	наличие четких личных целей
	способность к самооценке
	способность к рефлексии
самоконтроль	использование интуиции
	стрессоустойчивость
	эмоциональная уравновешенность
социальная чуткость	способность управлять собой
	сопереживание
	организаторская пронизательность
	способность к активному психологическому воздействию
управленческие навыки	высокая требовательность в сочетании с заботой, справедливостью и уважением личного достоинства
	умение вести за собой
	помощь в самосовершенствовании подчиненных
	умение регулировать конфликты
	умение влиять на подчиненных
	умение работать в команде

ми. Суть данной концепции в развитии эмоционального интеллекта – умении лидеров управлять собой и отношениями с другими людьми [1]. Под эмоциональным интеллектом понимается интегральная структура, включающая личностные навыки – самосознание, самоконтроль и социальные – социальную чуткость, управленческие навыки.

Развитие лидерских качеств офицера внутренних войск происходит под влиянием условий [6], при соблюдении которых осуществляется данное развитие – профессиональной активности, рефлексии, профессионального самоопределения, профессионального опыта и механизмов, являющихся движущим фактором развития лидерских качеств – согласования активности личности и требований деятельности, механизма самосознания и самооценки.

Для выяснения представлений курсантов о лидерских качествах, присущих офицеру, нами была проведена диагностика на основе 17 признаков лидерских качеств [7], были установлены характеристики, степень выраженности которых, по мнению курсантов, соответствуют идеальному представлению о лидерских качествах офицера. В этих целях мы привлекли по одному взводу курсантов от каждого курса обучения, общей численностью 153 человека, которые были должны ранжировать предложенный им набор лидерских качеств по значимости от 1 до 17.

Представления будущих офицеров о лидерских качествах складываются следующим образом: в первую очередь к лидерским качествам офицера 29,2 % респондентов относят наличие четких личных целей (ранг № 1), затем способность к самооценке (25,4 %, ранг № 2) и наличие высокого интеллекта (23,1 %, ранг № 3). Данные качества относятся к личностному блоку лидерских качеств – самосознанию. Однако такие качества, как способность к рефлексии и использование интуиции, также относящиеся к самосознанию, испытуемые оценивают как ранг № 8 (10,8 %) и ранг № 15 (4,8 %).

В блоке личностных лидерских качеств, относящихся к самоконтролю, будущие офицеры высоко оценивают лишь стрессоустойчивость – 19,4 %, ранг № 5. А способность управлять собой и эмоциональную уравновешенность ставят лишь на 9 (10,2%) и 11 (8,2%) места соответственно.

К управленческим навыкам, относя-

щимся к социальной составляющей лидерских качеств, в представлении испытуемых в большей мере относятся: умение влиять на подчиненных – 19,9 % (ранг № 4), умение регулировать конфликты – 15,5 (ранг № 6) и умение вести за собой – 11,9 (ранг № 7). А помощь в самосовершенствовании подчиненных и умение работать в команде лишь 7 % (ранг № 13) и 5,6 % (ранг № 14).

В наименьшей степени, в представлении будущих офицеров, к лидерским качествам относятся признаки блока социальной чуткости: только высокая требовательность, в сочетании с заботой, справедливостью и уважением личного состава набирает 9,6 % (ранг № 10), а такие качества, как сопереживание и способность к активному психологическому воздействию занимают последние 16 (4,6 %) и 17 (4,0 %) места.

Проанализировав мемуары известных военачальников XX века (Г. К. Жукова, К. К. Рокоссовского, А. М. Василевского, Б. Л. Монтгомери, А. С. Куликова, Г. Н. Трошева) нами был сделан вывод о том, что процесс развития личностных и профессиональных качеств военного лидера является целенаправленной деятельностью, управляемой самой личностью военачальника.

Понимая самообразование как деятельность личности по достижению целей собственного воспитания, образования, профессионального развития, которая включает в себя средства поиска и усвоения значимого для личности опыта [2; 3], стоит также отметить, что самообразование, помещенное в образовательную среду военного вуза, реализует деятельность участников образования [5].

На начальном этапе процесса самовоспитания будущему офицеру необходимо определить свои способности и возможности по развитию лидерских качеств, а также уже существующий уровень развития необходимых качеств, то есть происходит этап самопознания. Самопознание осуществляется по трем направлениям: самоосознание себя в роли офицера внутренних войск, системы требований, предъявляемых к офицеру военной службой и представлений о перспективах нахождения на военной службе. Самоизучение имеющихся лидерских качеств, предполагает самонаблюдение и самоанализ своих поступков, поведения, результатов деятельности, самопроверку себя в конкретных условиях воинской деятельности. Само-

оценка готовности к развитию необходимых офицеру качеств лидера включает критичное отношение к себе, умение адекватно реагировать на замечания сослуживцев, старших командиров и начальников.

На основе самопознания будущий офицер принимает решение на разработку программы самовоспитания. Планирование самовоспитания включает в себя ряд взаимосвязанных задач: определение цели и основных задач самовоспитания, где определяются содержание самовоспитания и идеалы, к которым необходимо стремиться, при этом идеалами должны выступать не обобщенный тип личности и качеств, а конкретные офицеры прошлого и настоящего, доказавшие реальное наличие у себя лидерских качеств.

На основании определенных целей и задач разрабатывается программа (план) самовоспитания, которая составляется на определенный жизненный период и в последующем при необходимости проходит его уточнение и корректирование. Программа самовоспитания сугубо индивидуальна, предназначена для организации работы над собой и должна содержать ответы на следующие вопросы: направления работы по развитию лидерских качеств; средства и методы реализации намеченной работы; примерные сроки выполнения поставленных перед собой задач.

Подготовительная работа, проведенная на этапе самопознания и планирования, создает необходимую базу для успешной работы на последующих этапах самовоспитания.

Практическими действиями по реализации программы самовоспитания выступает система работы по развитию положительных качеств личности и устранению отрицательных, связанная с эффективной методикой самовоспитания: методами, приемами и средствами.

Несмотря на индивидуальный характер реализации системы методов и приемов самовоспитания, считаем необходимым сформулировать общую группу методов: самоубеждение, самообязательство, самоорганизацию, аутотренинг, самоконтроль.

Так, посредством самоубеждения будущий офицер добивается самопризнания необходимости развития качеств лидера и устранения недостатков, встающих на этом этапе.

Самообязательство заключается в решении будущего офицера заниматься самовоспитанием в избранном направлении, тем самым формируя внутреннюю готовность к

активной и целенаправленной работе.

Метод самоорганизации состоит в организации своего поведения и деятельности в соответствии с выработанными правилами поведения, при условии умения управлять собой, добиваться осуществления поставленных целей.

Метод аутотренинга основан на эмоционально-волевой тренировке, смысл которой заключается в развитии способностей к воздействию на психорегулирующие процессы. Для этого применяются специальные упражнения самовнушения в виде словесных формул. В процессе таких тренировок человек в состоянии создать модель представлений, чувств, эмоций, состояний, ввести ее в память путем сосредоточения внимания или многократного повторения.

В целом, необходимо подчеркнуть, что человек, активно, целеустремленно и творчески занимающийся самообразованием и самовоспитанием, способен значительно расширить свои возможности в развитии необходимых качеств. Это обстоятельство и предопределяет особую роль самообразования и самовоспитания в развитии лидерских качеств офицеров внутренних войск.

Библиографический список

1. *Александрова Н. П.* Личность лидера: особенности эмоционального интеллекта // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. – 2010. – №3(3). – С. 97–104
2. *Ануфриева Д. Ю.* Ведущие тенденции развития профессионального педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 60–64.
3. *Вишневская Л. П.* Самообразование как психолого-педагогическая проблема // Известия ПГПУ им. В. Г. Беллинского. – 2009. – № 12 (16). – С. 156–158.
4. *Гоулман, Д. Р., Бояцис, Э. Макки;* Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с англ. – 5-изд. – М.: Альпина Паблишерз, 2011. – 301с.
5. *Логина О. А.* Факторы формирования образовательного пространства учебного заведения: история и современность // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 237–243.
7. *Наумов П. Ю., Скибицкий Э. Г.* Педагогические условия развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 157–161.
6. *Орел Е. А.* Опыт разработки теста эмоционального интеллекта ЭМIQ II // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям. – М.: Ин-т психологии РАН, 2009. – С. 297–307.

Бородина Викторина Николаевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, borodina0769@mail.ru, Новосибирск

Соломатин Евгений Вячеславович

Кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного института ВВ МВД России, solomatин.evgeniy@mail.ru, Новосибирск

РЕСУРСЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ТЬЮТОРСТВА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. Проблема тьюторства в образовании обусловлена изменениями в социальной и культурной реальности. В статье рассматривается тьюторство как педагогическая позиция, которая связана со специальным образом организованной системой образования исходя из познавательного интереса, склонностей обучающихся. Представлена технология тьюторского сопровождения научно-исследовательской деятельности курсантов. Показано, что ответственность тьютора состоит в создании необходимых условий для появления образовательного результата и понимания того, что этот результат зависит в большей степени от самих обучающихся. Использование технологии тьюторского сопровождения образовательной деятельности курсанта способствует развитию гибкости мышления обучающегося, снятию имеющихся психологических барьеров и выход на продуктивный, творческий уровень.

Ключевые слова: тьютор, тьюторство, педагогическая позиция, технология тьюторского сопровождения

Borodina Victorina Nikolaevna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Personality Psychology and Special Psychology Department of the Novosibirsk State Pedagogical University, borodina0769@mail.ru, Novosibirsk

Solomatин Evgeniy Vyacheslavovich

Candidate of Pedagogical Sciences, deputy chief of Department of military Pedagogy and Psychology. Novosibirsk Military Institute of Internal Armies of a name of general I.K. Yakovleva of the Ministry of Internal Affairs of Russia, solomatин.evgeniy@mail.ru, Novosibirsk

THE RESOURCES AND FACILITIES OF TUTORING IN MILITARY UNIVERSITY

Abstract. The problem of tutoring in education is due to the changes in social and cultural realities. The article considers the tutoring as pedagogical position, which connected with organized system of education, based on the cognitive interest and proclivity of students. There is presented the technology of tutor support in scientific-research activity of cadets. Its show that the responsibility of a tutor consist of creation of necessary conditions for the emergence of educational result and understanding that this result is depends on the students themselves. The applying of technology of tutoring support of educational activity of cadets, it helps development of student's thinking, it helps to remove the psychological barrier which a student have and access to productive and creative level.

Keywords: tutor, tutoring, pedagogical position, technology of the tutor support

Современные условия, осуществление реформы военного образования предъявляют повышенные требования к профессиональной подготовке выпускников. Поэтому сегодня усилия высшей военной школы должны быть направлены на поиск наиболее эффективных путей интенсификации обу-

чения и развития творческих способностей будущих специалистов ВВ МВД России [3; 5; 9]. В этой связи особое внимание заслуживает использование технологий тьюторского сопровождения образовательной деятельности курсантов.

Тьютор (tutor) в переводе с английского –

педагог-наставник. В работах отечественных ученых (Р. А. Арсланова, Л. В. Бендова, О. В. Бушмина, Е.В. Гончарова, Г. У. Матушанский, Т. М. Ковалева, Т. С. Шевченко и др.) понятие «тьютор» имеет различные определения, отражающие консультационные, организационные, методические функции преподавателя, реализуемые им во взаимодействии со студентами, учащимися школы.

По мнению Г. И. Петровой, появление профессии тьютора в образовании обусловлено изменениями в социальной и культурной реальности, основными характеристиками которых являются множественность линий развития, плюрализм идей, мнений, концепций [10].

Тьюторство в современном образовании – это педагогическая позиция, связанная с такой организацией в системе образования, которая исходит из познавательного интереса, склонностей обучающихся. Тьютор реализует новые функции, роли, которые отсутствовали в традиционной системе. Участвуя в образовательном процессе в новых современных условиях, тьютор одновременно является преподавателем, консультантом, организатором процесса обучения, фасилитатором, вдохновителем, проектировщиком [7]. По нашему мнению, речь не идет о введении должности тьютора в военном вузе. Данную позицию в военном вузе могут занимать преподаватели, кураторы и командиры курсантских подразделений.

При этом существенно расширяются возможности выстраивания курсантом индивидуальной образовательной программы (далее именуемая ИОП). Курсантам предоставляется возможность собственного выбора содержания образования в соответствии с их интересами, способностями, склонностями. В результате образование способствует тому, чтобы человек осознал и обогатил своё «Я», нашел своё место и определил свою социальную роль в отношениях с внешним миром.

Важнейшим направлением деятельности военного института является привлечение основной массы курсантов к научно-исследовательской работе, авторитет которой необходимо неуклонно повышать. Научно-исследовательская работа курсантов (далее именуемая НИРК) является

важным средством повышения качества подготовки специалистов для внутренних войск, способствует овладению научным методом познания, методологией и методикой научных исследований, содействует научно-техническому прогрессу, разработке актуальных вопросов воспитательной и кадровой работы в войсках. С этой целью в военном вузе создается военно-научное общество курсантов, представляющее собой добровольную организацию, состоящую из лиц, активно участвующих в научно-исследовательской работе и успешно сочетающих ее с учебой. НИРК служит формированию и развитию личности курсантов, способных принимать самостоятельно эффективное решение. НИРК тесно связана с учебной работой, является ее развитием и углублением.

В этой связи представляется важной деятельностью тьютора в военном вузе, который решает следующие задачи:

- принимает участие в подготовке высококвалифицированных офицерских кадров для войск;
- привлекает курсантов к непосредственному участию в научно-исследовательской работе;
- активизирует работу военно-научных кружков, создаваемых на кафедрах;
- содействует развитию всех форм самостоятельной научно-исследовательской деятельности курсантов, распространению положительного опыта организации этой работы;
- активно участвует в проведении научных конференций, смотров и конкурсов научных работ;
- содействует публикации и внедрению результатов научных исследований в практическую деятельность войск;
- принимает участие в отборе наиболее талантливых и проявивших себя в научной работе курсантов для последующей учебы в адъюнктуре;
- принимает участие в развитии изобретательской и рационализаторской мысли при обучении личного состава, совершенствовании вооружения, военной техники и учебно-материальной базы.

Необходимо подчеркнуть, что тьютор, как сопровождающий научно-исследовательскую деятельность курсанта, оказывает ему помощь в достижении наилучшего образо-

вательного результата, отслеживает его ход обучения, обеспечивает обратную связь от преподавателей по выполненным заданиям, проводит групповые консультации, консультирует и поддерживает индивидуальное образовательное движение курсанта, его заинтересованность в обучении на протяжении времени обучения. Ответственность тьютора состоит в создании необходимых условий для появления образовательного результата и понимания того, что этот результат зависит в большей степени от самих обучающихся.

Рассмотрим технологию тьюторского сопровождения научно-исследовательской деятельности курсантов – членов военно-научного кружка. При разработке технологии мы использовали модель, предложенную Г. М. Беспаловой [4]. Данная технология включает в себя следующие этапы.

I. Определение познавательного интереса курсанта. Формулирование образовательного вопроса. Отправной точкой для тьютора во взаимодействии с курсантом выступает его индивидуальный познавательный интерес.

II. Постановка цели образовательной деятельности. Данная цель, под которой понимается модель ожидаемого конечного результата, определяется курсантом совместно с тьютором в ходе встречи. В дальнейшем в результате взаимодействия с тьютором цель фактически всегда корректируется и видоизменяется в сторону детализации и конкретизации.

III. Поиск образовательных ресурсов и разработка плана образовательной деятельности. В ходе индивидуальной встречи тьютор и курсант обсуждают и анализируют возможные варианты средств и источников познания. Такими средствами выступают их участие в обсуждении статей, публикуемых в периодической печати, участие в научно-исследовательской работе, выполняемой кафедрами военного института по плану научной деятельности военного института, участие в изобретательской и рационализаторской работе, изучение и обобщение передового опыта деятельности войск, суда, прокуратуры, участие в научных конференциях.

В общей системе военно-научной работы важное место принадлежит научным конференциям. Они подводят итоги деятельности военно-научного общества курсантов за год, способствуют популяризации лучших науч-

ных работ курсантов, помогают им приобрести организационный и методический опыт проведения различных научно-исследовательских мероприятий. Наряду с организаторскими навыками, курсанты приобретают навыки написания научных работ, рефератов, подготовки и проведения докладов и лекций. В ходе конференции проявляются умения курсантов обстоятельно разрабатывать различные теоретические и практические вопросы, способности публично их изложения перед массовой аудиторией, навыки подготовки материалов, документов, представляемых на всеобщее рассмотрение.

IV. Реализация и обсуждение, анализ, корректировка плана образовательной деятельности, сбор «портфолио». Курсант на данном этапе в основном действует самостоятельно. При выполнении заданий обучающийся периодически встречается с тьютором для обсуждения возникающих трудностей и достигнутых результатов. Предметом обсуждения выступает портфолио деятельности. Это может быть подготовка научных докладов и рефератов на военные, правовые и специальные темы, составление аннотаций, рецензий и выступления с научными сообщениями по материалам отечественной и зарубежной военной и специальной литературы. Важное значение придается подбору и организации работы докладчика, содокладчиков и курсантов, которые будут выступать с научными сообщениями. Тьютор направляет работу курсанта по самостоятельному изучению, анализу и обобщению материалов, помогает ему методическими советами, рекомендациями в разработке плана выступления, сосредотачивает его внимание на обеспечении высокого научного уровня выступления. К конференциям готовятся технические средства обучения, плакаты, схемы, графики и другие наглядные пособия, выставки литературы и лучших военно-научных работ курсантов.

V. Анализ итогов образовательной деятельности. Особое значение имеет анализ продукта деятельности. Подведение итогов, на наш взгляд, лучше провести в день сдачи зачета. Принципиальным является выбор формы и уровня анализа именно курсантом. При этом тьютору необходимо спросить у обучающегося: «Что вы сами приобрели в процессе выполнения работы?», «Про-

изошли ли изменения (и какие) в плане личностного и профессионального роста?», «Что показалось вам самым важным и полезным в такой работе?», «Какое значение это имеет для вашей будущей деятельности?». Без установления такой обратной связи нельзя заканчивать работу.

VI. Корректировка образовательной цели, определение временных перспектив. На данном этапе ставится задача выяснить, насколько удовлетворяют курсанта достигнутые цели. Формулирует ли он для себя на основе проделанной работы новые цели. Нужно ли ему в дальнейшем для достижения этих целей тьюторское сопровождение. В будущем курсант может продолжать работать с тьютором или выйти из ситуации тьюторского сопровождения.

Таким образом, тьюторство в современном военном образовании – это педагогическая позиция, которая связана со специальным образом организованным учебным процессом исходя из познавательного интереса, склонностей, способностей курсанта. Использование технологии тьюторского сопровождения образовательной деятельности курсанта, на наш взгляд, способствует развитию гибкости мышления обучающегося, снятию имеющихся психологических барьеров и выход на продуктивный, творческий уровень: самостоятельному принятию решений в нестандартных ситуациях.

Библиографический список

1. Арсланова Р. А., Бушмина О. В., Матушанский Г. У. Тьюторство как составляющая современного образовательного процесса в вузе // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2011. – Т. 8. – № 1. – С. 88–94.

2. Бендова Л. В. Функции тьютора в сети ОДПО // Высшее образование в России. – 2007. – № 12. – С. 82–89.

3. Бережнова Л. Н., Новожилов В. Ю. Научная организация управления качеством образовательного процесса военного вуза в условиях перехода на компетентностный подход // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 6. – С. 290–299.

4. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение выбора профиля обучения URL: <http://festival.1september.ru/articles/211738/>, (дата обращения: 09.10.2012).

5. Бобков О. Б., Бобкова Т. С. Профессиональное становление военного специалиста в период обучения в вузе в условиях модернизации военного образования // Сибирский педагогический журнал – 2011. – № 9. – С. 217–231.

6. Гончарова Е. В., Шевченко Т. С. Сопровождение индивидуальной образовательной траектории обучения студентов // Вестник Нижневартского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 2. – С. 12–18.

7. Девтерова З. Р. Информационная культура педагога-тьютора в условиях дистанционного обучения // Мир науки, культуры, образования. – № 2 (33). – 2012. – С. 58–60.

8. Ковалева Т. М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 163–180.

9. Кудышкин Е. А. К вопросу о системе управления качеством образовательного процесса в высших военных учебных заведениях внутренних войск МВД России // Сибирский педагогический журнал – 2011. – № 1. – С. 298–306.

10. Петрова Г. И. Педагог-тьютор – новая профессия в сфере образования // Тьюторские практики в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ. Альманах. – Томск, 2009. – С. 12–15.

Гасанова Диана Имиралиевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий и методик Дагестанского государственного педагогического университета, gasanovadiana@yandex.ru, Махачкала

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ХАРАКТЕРА ПЕДАГОГОВ С РЕФЛЕКСИЕЙ

Аннотация. В данной статье автор излагает результаты эмпирического исследования рефлексии педагогов и ее взаимосвязи с акцентуациями характера. На основе изучения рефлексии и акцентуаций характера воспитателей детских садов, авторы делают выводы о своеобразии рефлексии педагогов с различными акцентуациями характера. Так, педагогам с акцентуированными чертами характера гипертимной, возбудимой, дистимической, тревожно-боязливой, педантичной трудно анализировать свои действия и поступки. Чем сильнее акцентуированы черты характера, тем сложнее им видеть возможности саморегуляции своей деятельности, труднее представлять себя во множестве социальных ролей, что не может не сказаться отрицательно на межличностных отношениях как в личной, так и профессиональной сферах.

Ключевые слова: акцентуация характера, рефлексия педагогическая, рефлексивность мышления.

Gasanova Diana Imiralievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogic technologies and Methods of the Dagestan state Pedagogical University, gasanovadiana@yandex.ru, Makhachkala

ESPECIALLY THE RELATIONSHIP OF TEACHERS WITH REFLECTION

Abstract. In this article the author presents the results of a study of reflection of teachers and its relationship to accentuations which are nature. On the basis of a study of reflection and accentuacij nature kindergarten teachers, the authors draw conclusions about the uniqueness of the reflection of teachers with different accentuations which are nature.

Keywords: accent, reflexivity, pedagogical thinking and reflexivity of thinking.

Характер, как система типизированных программ поведения, проявляющихся с высокой степенью вероятности в сходных условиях, по мнению С. Н. Морозюк, может стать препятствием в освоении личностью более эффективных форм и норм поведения, если его черты выражены чрезмерно, акцентуированы [10; 11]. С. Ф. Вакарина, исследуя психологические особенности педагогов [3], выявила, что акцентуации черт характера в процессе выполнения педагогической деятельности приобретают профессионально обусловленный характер и определяют стиль преподавания. Мы предположили, что у лиц с акцентуированными чертами характера взаимосвязь с рефлексией имеет своеобразие, которое выражается в существовании прямых и обратных связей акцентуированных черт с показателями рефлексии. Степень выраженности черты характера может

возрастать под влиянием одного показателя рефлексии или не иметь изменений под влиянием другого показателя. С целью проверки нашего предположения мы использовали методику А. В. Карпова, предназначенную для изучения рефлексивности как способности личности к анализу своих действий, поступков, возможности в саморегуляции своей деятельности и поведения [5]; методику О. С. Анисимова, которая позволяет выявить особенности рефлексивности мышления педагога, проявляющейся в конструктивной направленности, систематизировать и выделять отдельные самостоятельные задачи; методику педагогической рефлексии А. В. Рукавишников, проявляющую способность педагога занимать аналитическую позицию по отношению к своей профессиональной деятельности; а также методику изучения акцентуаций характера

(К. Леонгард-Х.Шмишека) у воспитателей детских садов, выбор позволяет увидеть типы характера педагогов по степени выраженности их акцентуаций [4].

Испытанию подверглись воспитатели дошкольных учреждений городов Москвы, Иркутска, Махачкалы, Нового Уренгоя, Ангарска, Усолья-Сибирского. Выборка испытуемых составила 540 человек. Средний возраст испытуемых – 42 года, средний стаж профессиональной деятельности – 23 года. Результаты эмпирического исследования подвергались статистической обработке данных (сравнение данных с помощью корреляционного отношения Пирсона, с использованием таблиц Excel и пакетов математической статистики SPSS for Windows, версия 17.0.), сравнительному анализу и интерпретации данных. Это позволило нам сделать адекватные задачам и гипотезе исследования выводы об особенностях рефлексии педагогов с различными акцентуациями характера.

Предметом нашего исследования являются особенности рефлексии педагогов с различными акцентуациями характера. В исследованиях С. Н. Морозюк и ее учеников Л. И. Адамян, Н. Ю. Павлюченковой, С. Ф. Марчуковой, А. Л. Рудакова, В. Н. Опариной, Ю. Н. Крайновой, установлено, что у лиц с акцентуированными чертами характера ярче представлены психологические защиты и защитная рефлексия. Для нас представляло интерес определение того, как рефлексиируют воспитатели детских дошкольных учреждений, насколько они осознают свое поведение, есть ли у них стремление понять механизмы своих профессиональных действий.

Рефлексивность определяется А. В. Карповым как способность анализировать свои действия и поступки, видеть свои возможности в саморегуляции своей деятельности и поведения: абсолютный показатель рефлексивности позволяет выделить способность видеть себя во множестве социальных позиций и ролей; относительный показатель рефлексивности определяет степень объективности суждений о себе, со стороны других людей. Рефлексивность мышления проявляется в стремлении педагога осмыслить внутренние механизмы процесса обучения, обнаружить закономерности, регулирующие

процесс обучения. Рефлексивные свойства педагогического мышления проявляются в аналитическом подходе педагога к своему практическому опыту. Рефлексивность педагогического мышления проявляется в конструктивной направленности систематизировать и выделять отдельные самостоятельные задачи, решение которых требует специальных способов и подходов [14].

Педагогическая рефлексия – одновременно сложный психологический феномен, проявляющийся в способности педагога занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности, и психологический механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации. Данные эмпирического исследования представлены в таблице.

Данные, представленные в таблице, ярко демонстрируют обратно пропорциональную зависимость типов характера со всеми типами рефлексии: чем более акцентуирован характер, тем ниже уровень развития рефлексии.

Для *гипертимического* типа характера свойственен низкий уровень рефлексивности (-0,479*). Обнаружена отрицательная связь с данным типом характера абсолютного показателя рефлексивности (-0,382*) и относительного (-0,289**). Выявлено, что чем ярче представлена гипертимность характера, тем ниже уровень развития рефлексивности мышления (-0,179*), коллективности (-0,455*) и педагогической рефлексии (-162*).

Очень близок гипертимическому типу характера рефлексивный профиль *возбудимого* типа. С одной лишь разницей: с педагогической рефлексией статистически значимой связи с возбудимого характера не обнаружено.

У субъектов педагогической деятельности с *эмотивным* типом характера обнаружены отрицательные статистически значимые связи лишь с двумя показателями рефлексии: абсолютным (-0,384*) и относительным (-0,699**). Им трудно видеть себя во множестве позиций и социальных ролей, быть объективными в суждениях о себе со стороны других, так как они всецело находятся во власти эмоций. Их оценки и процесс рефлексии зависят не столько от объективной реальности, сколько от настроения в ситуации «здесь и теперь».

У лиц с *дистимическим* типом характере-

Таблица – Коэффициенты ранговой корреляции типов рефлексии с типами характера педагогов детских дошкольных учреждений

Типы характера	Типы рефлексии						
	Рефлексия по А.В. Карпову			Рефлексия по А.С. Анисимову			Рефлексия по А. Рукавишникову
	Уровень рефлексивности	Абс. показатель рефлексивности	Отн. показатель рефлексивности	Рефлексивность мышления	Уровень самокритичности	Уровень Коллективности	Педагогическая рефлексия
Гипертимный	-0,479*	-0,382*	-0,289*	-0,179**	0,069	-0,455*	-0,162*
Возбудимый	-0,700**	-0,431*	-0,720**	-0,211*	0,021	-0,448**	-0,055
Эмотивный	0,064	-0,384*	-0,699**	-0,031	0,008	0,129	0,058
Дистимический	-0,773*	-0,458**	-0,044	-0,349**	-0,025	0,095	-0,564**
Тревожно-боязливый	-0,578**	-0,183**	-0,127	-0,777*	-0,044	0,065	-0,789**
Аффективно-экзальтированный	0,016	-0,029	-0,019	-0,015	-0,378**	-0,169*	-0,656*
Аффективно-лабильный	0,086	0,012	0,051	0,149	0,064	0,074	0,085
Застревающий	0,006	-0,075	0,081	-0,059	-0,068	-0,056	-0,072
Педантичный	-0,711**	-0,382*	-0,572*	0,081	-0,147*	0,160	-0,411*
Демонстративный	0,056	0,071	0,056	-0,645**	-0,822**	0,189	-0,396*

ра представлены статистически значимые отрицательные связи с уровнем рефлексивности (-0,773*), абсолютным показателем рефлексивности (-0,458*), рефлексивностью мышления (-0,349*) и педагогической рефлексией (-0,564**).

Тревожно-боязливый тип характера сопровождается низким уровнем рефлексивности (-0,578**), соотносится с ее низким абсолютным показателем (-0,183**), низким уровнем рефлексивности мышления (-0,777*) и педагогической рефлексии (-0,789**). Хотя ролевой репертуар лиц с тревожно-боязливым типом характера беден, им трудно представить себя во множестве позиций, они способны к объективной оценки себя со стороны своего окружения. Вместе с тем, им трудно входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности.

У респондентов с *аффективно-экзальтированным* типом характера обнаружены отрицательные корреляции с уровнем самокритичности (-,378**), коллективности (-0,169*) и педагогической рефлексией (-0,655**).

Педантичному типу характера свойственен низкий уровень рефлексивности (-0,711**). Обнаруживают себя отрицательные связи с абсолютным (-0,382*) и относительным показателями рефлексивности (-0,572*), низким уровнем развития самокритичности (-0,147*) и педагогической рефлексией (-0,411*).

Демонстративный тип характера сопровождается низким уровнем развития рефлексивности мышления (-0,645**), самокритичности (-0,822**) и педагогической рефлексии (-0,396*).

Однако у лиц с аффективно-лабильным и застревающим типами характера не обнаружено статистически значимых корреляций с показателями рефлексии.

Таким образом, можно утверждать, что педагогам с акцентуированными по гипертимному, возбудимому, дистимическому, тревожно-боязливому и педантичному типу чертами трудно анализировать свои действия и поступки. Чем сильнее акцентуированы черты характера, тем сложнее им видеть возможности саморегуляции своей деятельности, труднее представлять себя во

множестве социальных ролей, что не может не сказаться отрицательно на межличностных отношениях как в личной, так и профессиональной сферах. Как показывают наши наблюдения, суждения педагогов о себе с гипертимным, возбудимым, эмотивным и педантичным типами характера зачастую лишены объективности. В профессиональной деятельности педагогам с гипертимным, дистимным, тревожно-боязливым, аффективно-экзальтированным, педантичным и демонстративным типами характера трудно осмыслить внутренние механизмы процесса обучения. Им не свойственна активная исследовательская позиция по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту.

Библиографический список

1. *Адамян Л. И.* Связь саногенной рефлексии с показателями психологической устойчивости личности // Теория и практика общественного развития [Электронный журнал]. – 2012. – №3. Режим доступа: HYPERLINK «<http://teoria-practica.ru/-3-2012/psychology/adamyan.pdf>» <http://teoria-practica.ru/-3-2012/psychology/adamyan.pdf> (0,3 п.л.) (дата обращения 25.04.2014).
2. *Баранова Т. В.* Особенности рефлексии в профессиональной деятельности педагога // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 5. – С. 52–60.
3. *Вакарина С. Ф.* Психологические особенности профессионально-обусловленных акцентуаций характера педагога. – Казань, КГПУ, 2002. – 183 с.
4. *Елисеев О. П.* Конструктивная типология и психодиагностика личности. – Псков: Из-во Псковского областного института усовершенствования учителей, 1994. – 280 с.
5. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57
6. *Крайнова Ю. Н.* Место саногенной рефлексии в структуре эмоциональной компетентности педагога // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2010. – № 2. – С. 197–201.
7. *Крайнова Ю. Н.* Развитие эмоциональной компетентности будущих педагогов посредством формирования навыков саногенной рефлексии // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 6. – С. 38–40.
8. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. – Киев, «Выща школа», 1989. – 329 с.
9. *Марчукова С. Ф.* Саногенная рефлексия как фактор оптимизации социально-психологической адаптации курсантов образовательных учреждений МВД России: – дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 140 с.
10. *Морозюк С. Н.* Саногенная рефлексия как фактор оптимизации акцентуаций характера и повышение эффективности учебной деятельности. – М., изд-во Штыкова, 2001. – 267 с.
11. *Морозюк С. Н.* Психология характера: феноменология, теория и практика. – М.: Изд-во «Янус-К», 2013. – 211 с.
12. *Павлюченкова Н. В.* Саногенная рефлексия как фактор развития эмоциональной компетентности: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 163 с.
13. *Рудаков А. Л.* Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости личности (на примере спортсменов по вольной борьбе): дисс. ... канд. псих. наук – М., 2009. – 112 с.
14. *Чеснокова Г. С.* Системный подход в профилактике кризисов профессионального развития учителя // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – №2. – С. 41–45.

Горбунова Татьяна Викторовна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии профессиональной деятельности и управления непрерывным педагогически образованием КГУ им.К.Э.Циолковского, gorbunova.tv@mail.ru, Калуга

Косорукова Елена Анатольевна

Преподаватель, Калужского техникума электронных приборов, ksrukvaelena@rambler.ru, Калуга

ИННОВАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. Инновационное моделирование рассматривается авторами на основе системного подхода и представляет собой разработку инновационной модели, адаптированной к мобильным требованиям внешней среды. Важное значение авторы отводят информационной компетенции, отмечая ее метапредметный характер и характеризуя ее с позиции интеграции следующих компонентов: когнитивного, мотивационного, технологического, коммуникативного, рефлексивного, нормативно-этического. Авторы особое внимание уделяют обеспечению взаимосвязи модели информационной компетенции и модели ее формирования в учебном процессе. Модель формирования информационной компетенции показывает принципиальные возможности организации инновационного процесса обучения студентов, направленного на формирование информационной компетенции как интегративного новообразования личности современного конкурентоспособного специалиста, способного действовать в гибкой и мобильно изменяющейся среде.

Ключевые слова: инновационное моделирование, информационная компетенция, модель, принцип, метахарактер.

Gorbunova Tatyana Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Psychology Department of Professional activity and management in continuous Pedagogical Ededucation KGU K.E.Tsiolkovsky, gorbunova.tv@mail.ru, Kaluga

Kosorukova Elena Anatolyevna

Teacher, Kaluga Technical School of Electronic Devices, ksrukvaelena@rambler.ru, Kaluga

INNOVATIVE MODELING OF FORMATION OF THE INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS

Abstract The article deals with the structure and contents of the model of formation of informational competence on the basis of the system approach to the innovation modelling. Special attention is paid by the authors for the provision of interconnection between the model of information competencies and the model of its formation in educational process.

Keywords: innovation modeling, information competence, model, principle, meta-character.

Современная профессиональная среда, являясь инновационно ориентированной, предъявляет все новые и новые требования к результатам профессиональной подготовки специалистов. Такими результатами должны стать в первую очередь компетенции специалиста – интегративные характеристики личности, способной мобильно ориентироваться в нестабильной среде, принимать оптимальные решения с высококачественным

результатом. Такие целевые ориентиры во многом определяют характер процесса профессиональной подготовки специалистов, определяемого в современных условиях как инновационный компетентностно ориентированный педагогический процесс. В свою очередь проблема осуществления соответствующего учебного процесса может быть решена только путем инновационно-проектной педагогической деятельности, кото-

рой в современном образовании придается важное значение как деятельности, обеспечивающей повышение качества подготовки конкурентоспособных специалистов.

В нашем исследовании инновационно-проектная деятельность представляет собой процесс разработки целенаправленного изменения педагогической системы в отношении совершенствования ее качества путем создания и распространения новых средств решения актуальных педагогических проблем (новшеств).

Особое место в инновационно-проектной деятельности занимает инновационное моделирование, позволяющее в широком смысле слова познать моделируемый объект в инновационном контексте, а в узком смысле этого слова представить инновацию как систему, обеспечивающую единство объективного (структура модели) и субъективного (требования к качественному наполнению структурных элементов модели).

Инновационное моделирование учебного процесса по формированию компетентного, конкурентоспособного специалиста – сложная многоаспектная проблема, связанная в первую очередь с полнотой разрабатываемых моделей в количественном и качественном контексте и имеющая решение в использовании системного подхода к построению взаимосвязанного комплекса инновационных моделей. Инновационное моделирование в профессиональном образовании в свою очередь детерминируется прогнозируемыми требованиями динамичной внешней среды к личности специалиста, выраженных через компетенции, и процессу их формирования, что определяет потребность в разработке пары моделей: модели компетенции [3] и модели ее формирования.

На наш взгляд важнейшее значение для высокоэффективной деятельности любого специалиста имеет информационная компетенция в первую очередь за счет ее метапредметного характера. Метапредметный характер информационной компетенции проявляется в том, что она носит надпредметный, универсальный характер; обеспечивает целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности, обеспечивает ее профессиональное становление и развитие; обеспечивает преемственность всех сту-

пеней образовательного процесса; лежит в основе организации и регуляции любой деятельности будущего специалиста независимо от ее профессионально-предметного содержания.

Настоящая статья посвящена инновационному моделированию процесса формирования информационной компетенции специалиста как интегративного качества личности специалиста, являющегося результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющей вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности.

Инновационное моделирование в этом контексте представляет собой разработку инновационной модели, адаптированной к мобильным требованиям внешней среды и отражающей процесс формирования информационной компетенции как интегративного новообразования личности конкурентоспособного на современном динамичном рынке труда специалиста.

Системный подход к инновационному моделированию детерминирует необходимость обеспечения взаимосвязи модели информационной компетенции и модели ее формирования в учебном процессе.

Изучая составляющие информационной компетенции в процессе построения ее модели, мы пришли к выводу, что информационная компетенция – это интегративное свойство личности, характеризующееся взаимосвязью следующих компонентов:

- когнитивный компонент – знания об информации и способах ее обработки, способность к ориентации в современных исследованиях;
- мотивационный компонент – направленность личности на эффективность работы с информацией;
- технологический компонент – умение обоснованно применять формы и методы организации технологического процесса для обработки информации;
- коммуникативный компонент – умение работать в команде, эффективное общение с коллегами, руководством, клиентами;
- рефлексивный компонент – умение мысленного предвещающего или ретроспектив-

ного анализа своей и чужой деятельности;
– нормативно-этический компонент – взаимодействие человека с информационной средой [3].

Инновационное моделирование имеет общенаучные теоретические положения, которыми мы руководствовались в своем исследовании: целенаправленность, подобие модели и объекта моделирования, системность модели, единство объективного и субъективного в моделировании, взаимосвязь познавательной и формирующей функций моделирования и др.

В процессе построения модели формирования информационной компетенции нами было выделено пять взаимосвязанных блоков: методологический, целевой, предметно-информационный, технологический и результативно-оценочный блоки. Для каждого блока представленной модели формирования были выделены специфические особенности, отражающие взаимосвязь разрабатываемой модели с моделью информационной компетенции (Рисунок).

Дадим краткую характеристику содержания каждого блока модели.

Методологический блок разрабатываемой модели компоновался исходя из необходимости обеспечения валидности модели и соответствия ее концептуальных оснований метахарактеру информационной компетенции. Выбор основополагающих подходов к процессу формирования информационной компетенции определялся современными требованиями к инновационной деятельности в образовании: компетентностно ориентированными целями профессиональной подготовки (компетентностный подход), стремлением к оптимизации процесса обучения (технологический подход), выделением в качестве системообразующего фактора управления качеством профессионального обучения дифференцированной самостоятельной деятельности студента (системно-деятельностный подход).

Основными принципами, определяющими требования к реализации модели формирования информационной компетенции являются следующие принципы.

1. Принцип целенаправленности, определяющий ориентацию образовательного процесса на формирование информационной компетенции.

2. Принцип системности и комплексности процесса формирования компетенции, требующий взаимосвязи и взаимообусловленности основных компонентов обучения (цель, содержание, формы, методы, средства и результат) при освоении каждой темы дисциплины, а также комплексной реализации развивающего, воспитательного и образовательного аспектов в формировании информационной компетенции.

3. Принцип включенности, обеспечивающий интегративный характер формируемой информационной компетенции через ее инвариантные механизмы ассимиляции (приспособления обособленных и «инородных» кооперируемых компонентов к особенностям деятельности специалиста по обработке информации), аккомодации (улучшение качественного состава деятельности специалиста по обработке информации) и уравнивания (высокоэффективного решения профессиональной задачи-проблемы за счет достижения сбалансированного взаимодействия компонентов информационной компетенции).

4. Принцип целостности определяется как единство практического и теоретического обучения, направленного на усвоение будущей профессиональной деятельности. Обеспечивается интеграцией контекстной и проектной технологий, направленных на активное взаимодействие студента в процессе проектирования со спецификой профессиональной деятельности.

5. Принцип открытости, означающий активное взаимодействие учебного заведения с внешней средой и привлечение внешних ресурсов для обеспечения качества формирования информационной компетенции. С другой стороны, открытость предполагает предоставление права и возможности студенту проявления и учета своих интересов и способностей в получении качества и количества профессиональных знаний и умений.

6. Принцип обеспечения психологической комфортности самореализации личности, направленный на выявление креативных способностей студентов для обеспечения максимально возможного психологического комфорта с ориентацией на доминанту моделирования творческой профессиональной деятельности в процессе проектирования.

7. Принцип самообучения и саморазви-

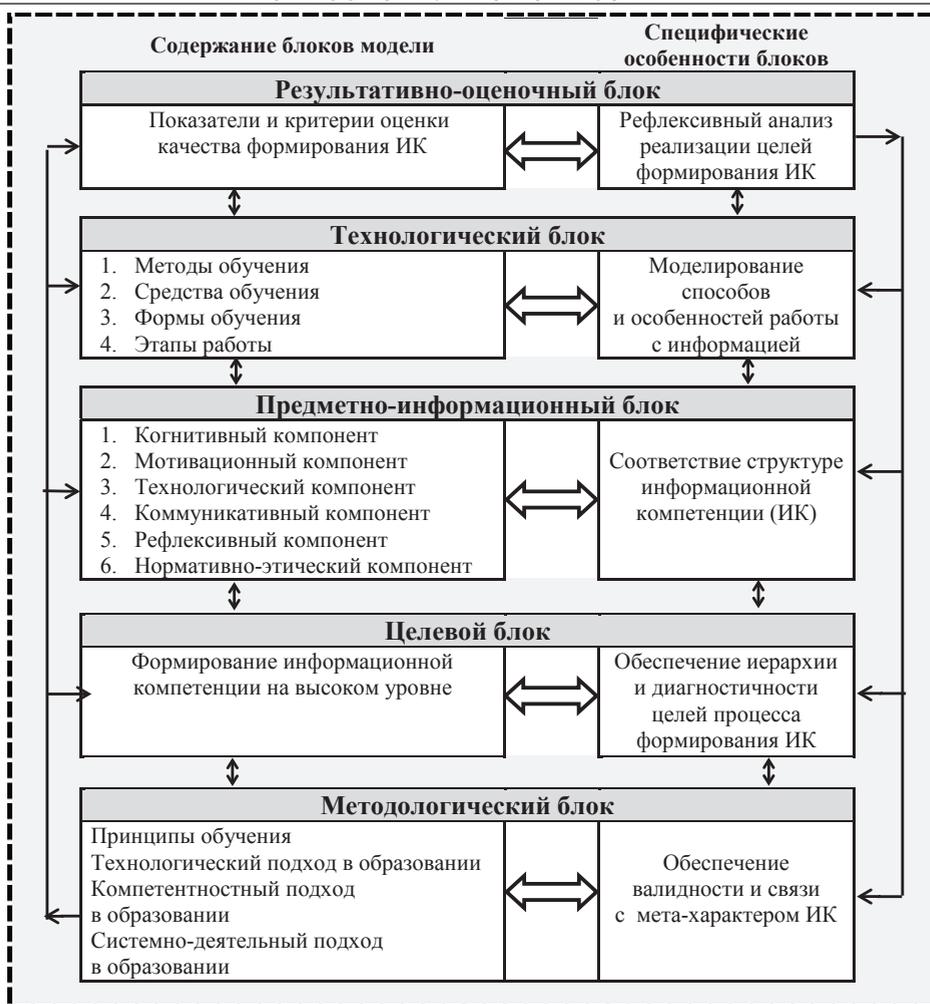


Рисунок – Модель формирования информационной компетенции

тия, основанный на познавательной потребности студентов в работе с информацией и предполагающий усиление значимости самостоятельной деятельности студентов, обусловленной мотивационно-психологическим механизмом «самости» личности и рассматриваемой как главное условие эффективности процесса обучения.

Целевой блок определяет цель моделируемого процесса, постановка которой обеспечивает адекватный подбор принципов формирования информационной компетенции, определяющих, в свою очередь, соответствующую им разработку содержания и технологии обучения. Содержание целевого блока определяет способ и характер действия педагога и выступает системообразующим фактором всей системы фор-

мирования информационной компетенции будущего специалиста на высоком уровне.

Основным содержанием целевого блока является формирование информационной компетенции на высоком уровне. Диагностичность целеполагания в процессе моделирования обеспечивается выработкой критериев и показателей сформированности информационной компетенции покомпонентно на разных иерархических уровнях, отражающих этапы процесса формирования информационной компетенции. При выработке критериев, позволяющих выявить и квалифицировать личностные и профессиональные приращения личности мы ориентировались на следующие характеристики: каузальность, содержательность и динамичность.

Одним из важнейших функциональных особенностей целевого блока является реализация мотивационно-стимулирующего аспекта в учебном процессе формирования информационной компетенции, выраженного через целенаправленное формирование у студентов соответствующих потребностей, интересов и активности.

Содержание предметно-информационного блока модели обеспечивает реализацию целевых ориентиров учебного процесса и поэтому представляет собой структурное подобие информационной компетенции в статике, во внутренней организации, в формах взаимосвязи компонентов. Содержание предметно-информационного блока направлено на формирование особого типа предметно-специфических знаний студентов, позволяющих вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности. Логика компоновки содержания предметно-информационного блока представляет собой функциональное подобие понятийного наполнения компонентов информационной компетенции и включает в себя: когнитивный компонент – знания об информации и ее видах; мотивационный компонент – знания о значимости умений работы с информацией для эффективности результатов профессиональной деятельности; технологический компонент – знания о способах осуществления процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации; коммуникативный компонент – знания о видах и способах коммуникации в профессиональной деятельности; рефлексивный компонент – знания о сущности процесса рефлексии и способах его осуществления; нормативно-этический компонент – знания нормативно-правовой базы в работе с информацией, законов и закономерностей профессиональной этики.

Содержание предметно-информационного блока модели носит интегративный характер и реализует апикальную функцию формирования компетенции, заключающуюся в обеспечении тесной взаимосвязи и взаимообусловленности имплицитных знаний и опыта студентов и предполагающее качественное изменение в параметрах каждого отдельного компонента компонента, а также компетенции в целом как новооб-

разования личности специалиста.

Технологический блок непосредственно отражает процессуальную сущность процесса формирования информационной компетенции. Контент данного блока является основой для определения содержания, методов, средств, форм и этапов, обеспечивающих эффективное формирование всех компонентов, характерных для информационной компетенции будущих специалистов.

Для выполнения предназначенной для метапредметной информационной компетенции миссии важно, что она характеризует свойство личности, способствующее самореализации личности в различных профессиональных ситуациях. Поэтому формы и методы, средства обучения, а также этапы учебной деятельности должны конструироваться как имитационное моделирование профессиональной деятельности специалиста по применению различных способов и особенностей работы с информацией в реальных производственных условиях или условиях, приближенных к ним. Наиболее полно таким условиям соответствует интеграция проектной и контекстной технологий профессионального обучения, которая, с одной стороны, способствует самореализации личности профессионала в процессе решения проблемно ориентированных профессиональных задач через проект (проектная технология), с другой стороны – обеспечивает постановку студента в реальную производственную ситуацию, связанную с необходимостью моделирования обоснованной последовательности профессиональных действий (контекстная технология).

Последним блоком разработанной модели является результативно-оценочный блок, предполагающий сопоставление полученного результата с поставленной целью по установленным ранее показателям и критериям оценки качества сформированности информационной компетенции будущих специалистов. Методологической основой композиционного построения и содержания блока является интегральный психический процесс, проявляющийся в способности размышлять – рефлексия. Процесс формирования информационной компетенции на результативно-оценочном этапе представляется как ретроспективный анализ полученного результата как проблемы успеха

или затруднения, в результате которого возникает осмысление качественной сущности результата и рождаются новые перспективы акмеологического развития личности конкурентоспособного специалиста.

Полученная в результате инновационного моделирования модель формирования информационной компетенции показывает принципиальные возможности организации опытно-экспериментального профессионального обучения студентов, по окончании которого у студента должна быть сформирована информационная компетенция как интегративное новообразование личности конкурентоспособного специалиста, способного действовать в гибкой и мобильно изменяющейся среде.

Библиографический список

1. Андрусенко Е. Ю. Психологические условия развития информационной компетенции учащихся в системе начального профессионального образования: дис. ... канд. психол. наук. – Армавир, 2007. – 212 с.
2. Горбунова Т. В. Дифференцированная деятельность студентов как системообразующий фактор управления качеством профессионального обучения студентов // Преподаватель XXI век. – Часть 1. – № 2, 2011. – С. 7–15.
3. Горбунова Т. В., Косорукова Е. А. Метахарактер информационной компетенции будущих специалистов // Профессиональное образование

и занятость молодежи – XXI век: материалы Международной научно-практической конференции. – Кемерово: КРИПО, 2013. – 266 с.

4. Косорукова Е. А. Студенческий творческий проект в логике формирования информационной компетенции будущего специалиста / Актуальные вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука_Общество», 2014. – 163 с.

5. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект (методология образовательной Деятельности). – М.: «Эгвес», 2004. – 120 с.

6. Новикова Т. Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. – М.: АCADEMIA, 2003. – 120 с.

7. Прилепина А. В. Формирование информационной компетенции студента в условиях реализации системы зачетных единиц : дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2009. – 229 с.:

8. Самойлова Н. И. Педагогические условия формирования информационной компетенции у будущих инженеров : дис. канд. пед. наук : Казань, 2007– 175 с.

9. Светенко Т. В. Теоретические основы моделирования инновационных образовательных систем : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999. – 436 с.

10. Удалова Т. Ю. Формирование специальной информационно-коммуникационной компетенции будущих педагогов-психологов : дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2008. – 203 с.

11. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256 с.

Гончар Екатерина Анатольевна

Старший преподаватель кафедры экологии и природопользования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, goncharea@mail.ru, Уфа

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ

Аннотация. В статье исследуется проблема создания технологии формирования топонимической компетенции у будущих учителей географии. Анализируются структура компетенции и противоречия традиционной методики ее формирования у студентов. Методы исследования: анализ теории и практики общего и высшего географического образования в аспекте проблемы исследования, логико-смысловое моделирование, констатирующий и формирующий эксперимент. Суть топонимической компетенции будущих учителей географии – это владение ими языком географических названий на профессиональном уровне и способность обучать этому языку учащихся. Составляющими топонимической компетенции являются комплекс знаний, умений и навыков по работе с географической номенклатурой, а также мотивационный и деятельностный компоненты. Многомерная модель технологии формирования топонимической компетенции у будущих учителей географии представляет ее как систему, состоящую из множества технологических элементов и связей между ними. Эффективность технологии подтверждается результатами формирующего эксперимента.

Ключевые слова: специальные профессиональные компетенции будущих учителей географии, географическая культура, топонимическая компетенция, логико-смысловая модель, контекстное обучение.

Gonchar Ekaterina Anatolievna

Senior lecturer of the Ecology and Natural Resource Management Department of M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, goncharea@mail.ru, Ufa

THE PROCESS OF FORMING A TOPONYMIC COMPETENCE IN FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

Abstract. This article studies the process of forming a toponymic competence in geography teachers and analyzes the inconsistency of the techniques of forming this competence in students. Methods of research: analysis of the theory and practice of geographic education in terms of the research objective, conceptual modeling, summative-formative assessment. Toponymic competence comprises skills in working with geographic nomenclature as well as a motivation and activity components. A multidimensional model of the process of forming a toponymic competence represents it as a network of technological elements.

Keywords: special professional competences in future geography teachers, geographic culture, toponymic competence, logical-and-conceptual model, contextual teaching.

Федеральные государственные стандарты общего и высшего образования, утверждение профессионального стандарта педагога актуализируют проблему модернизации специальной профессиональной подготовки учителей по предметным профилям. В статье представлена часть исследования, нацеленного на создание концепции специальной профессиональной подготовки будущих учителей географии, обеспечивающей формирование их специальных

профессиональных компетенций, а также развитие общекультурных и общепрофессиональных компетенций у студентов в процессе профильного образования. Основная идея концепции заключается в интеграции культурологического и компетентностного подходов в образовании будущих учителей географии [4]. Интеграция достигается в содержательном и деятельностном компонентах образовательного процесса в условиях реализации системно-деятельностного под-

хода и технологии контекстного обучения, что демонстрируют разработанные нами модели общепедагогической, предметной и локальной технологий их формирования у студентов. Под специальными профессиональными компетенциями будущих учителей географии мы понимаем интегрированные комплексы знаний, умений и навыков, а также опыта их реализации студентами в условиях учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, опосредованные спецификой географической культуры и общего географического образования, которые обеспечивают способность выпускников решать задачи профессиональной деятельности [3; 6].

Невозможность организации педагогического эксперимента с участием всех преподавателей географических кафедр обусловила проведение экспериментальной работы по разработке технологии формирования одной из специальных профессиональных компетенций в рамках предлагаемой концепции. Это топонимическая компетенция, которая содержательно автономна в каждой географической дисциплине, что делает возможным определение уровня ее сформированности у студентов по промежуточным итогам обучения. Проблема заключается в том, что у студентов в традиционном обучении топонимическая компетенция формируется в условиях несоответствия между содержанием и методикой специальной подготовки студентов, с одной стороны, и профессиональными задачами учителя географии с другой. Поэтому для достижения компетентностного результата, при котором будущий учитель географии знает язык географических названий на профессиональном уровне и способен обучать этому языку учащихся, требуется разработать специальную образовательную технологию.

В своем исследовании мы опираемся на мысль В. П. Максаковского, что географические названия представляют собой особый язык географической науки, владение которым во многом определяет уровень географической культуры [7]. Язык географических названий является предметом науки топонимики. Анализ литературы по топонимике и методике обучения географии свидетельствует о том, что в сознании человека язык географических названий (то-

понимов) – это пространственно организованная система знаний, имеющая свой историко-культурный контекст формирования. Язык географических названий включает в себя единичные понятия, пространственные представления и образы географических объектов, а также ассоциативно связанные с ними факты и цифры. Топонимические умения и навыки представлены действиями по правильному произношению и написанию топонимов, поиску их местоположения на картах разных масштабов, ориентированию по карте на основе узнавания и понимания топонимической сети. Топонимическая картина мира является базой для формирования внутренней географической картины мира личности [8; 9; 10].

Основными составляющими топонимической компетенции будущих учителей географии являются компоненты «Слово», «Образ», «Положение на карте» и «Смысловые связи», которые в географическом образовании мыслятся как единый комплекс знаний, умений и навыков по работе с географической номенклатурой. В образовании будущих учителей географии опорная географическая номенклатура (рекомендованные к изучению перечни топонимов) характеризуются на порядок большим объемом, чем у рядовых носителей этого языка: в школьной программе счет топонимов идет на сотни, а в вузовской – на тысячи. Также их топонимическая компетенция отличается устойчивой мотивацией к изучению географических названий, которая обусловлена профессиональным интересом к пополнению топонимических знаний и развитию умений и навыков в ситуациях их частого применения – это мотивационный компонент компетенции. Деятельностным компонентом топонимической компетенции мы считаем овладение студентами соответствующими методическими знаниями, умениями и навыками, а также деятельностью по обучению языку географических названий учащихся на основе приобретения ими опыта его изучения в школе и вузе.

Анализ образовательной практики показал, что в условиях традиционного обучения студенты изучают тысячи топонимов по алгоритму: «найти объекты на карте» – «запомнить их название и местоположение» – «показать по настенной карте», причем без

акцентирования, какие из них востребованы в школьном образовании. Приемы обучения учащихся языку географических названий осваиваются студентами отдельно в дисциплине «Теория и методика обучения географии» в лучшем случае на одном практическом занятии, а чаще выносятся на самостоятельную работу. Результаты наблюдений на педагогической практике показывают, что большинство студентов на своих уроках пытаются перенести привычную им вузовскую методику изучения большого объема географической номенклатуры в процесс школьного образования. В констатирующем эксперименте также были выявлены множество трудностей студентов в изучении географической номенклатуры и их причины.

Таким образом, необходимость разработки технологии формирования топонимической компетенции у будущих учителей географии вытекает из теоретического анализа состояния указанной проблемы и результатов констатирующего эксперимента, которые выявили следующие противоречия: между вузовской методикой изучения топонимов, ориентированной прежде всего на самостоятельную работу студентов, и школьной методикой, обусловленной психолого-педагогическими особенностями учащихся; между учебной деятельностью студентов по разделному освоению языка географических названий и методикой обучения ему учащихся и деятельностью учителя географии, интегрирующей географические и методические знания, умения и навыки в профессиональной деятельности. Мы предположили, что новая технология будет способствовать их разрешению, если она будет спроектирована и реализована в рамках предлагаемой концепции.

В качестве исследовательского инструмента проектирования технологии мы применили логико-смысловое моделирование, теоретические основы которого разрабатываются В. Э. Штейнбергом [11]. Многомерная логико-смысловая модель технологии формирования топонимической компетенции представлена на Рисунке. Восемь координат модели соответствуют составляющим образовательной технологии, а порядок их номеров – этапам ее проектирования. Узловые элементы координат модели располагаются по порядку их реализации в техно-

логии (от центра модели к ее периферии), а линии показывают логико-смысловые связи между ними (см. рис.).

Координата К1 демонстрирует структуру топонимической компетенции, которая была рассмотрена выше. Координата К2 показывает, что три первых ее узловых элемента представляют словесное, образное и картографическое содержание образования. Элемент «Учебная и другая информация, актуализирующие знания географических названий» представлен лекциями, текстами учебников, практикумов, топонимических словарей, а также актуальной географической информацией из СМИ. Элемент «Методика обучения языку географических названий учащихся» представлен текстами вузовских учебников по методике предмета и методических изданий.

Для организации деятельности студентов по усвоению содержания образования необходимо введение деятельностных модулей, которые представлены в координате К3. Мы используем подход Р. М. Асадуллина, Л. И. Васильева и В. Г. Иванова, которые считают, что «общая структура педагогического образования включает профессионально-ориентирующий, теоретико-методологический, теоретико-практический и методико-практический модули» [1]. В процессе реализации модулей происходит интеграция системно-деятельностного подхода к обучению и технологии контекстного обучения. «Профессионально-ориентирующий модуль» ориентирует студентов в географической дисциплине через постановку учебных задач, формирует мотивацию к ее изучению и реализуется на вводных лекциях и лабораторных занятиях. «Теоретико-методологический модуль» формирует у студентов так называемое «фундаментальное ядро» знаний и умений по специальной географической дисциплине, его каркас составляет технология системно-деятельностного подхода. Топонимы конкретизируют основные теоретические положения науки, обеспечивая их привязку к территории, а также являются элементами картографического и сравнительно-географического методов. «Теоретико-практический модуль» организует деятельность, направленную на применение студентами своих знаний географических названий для решения множества

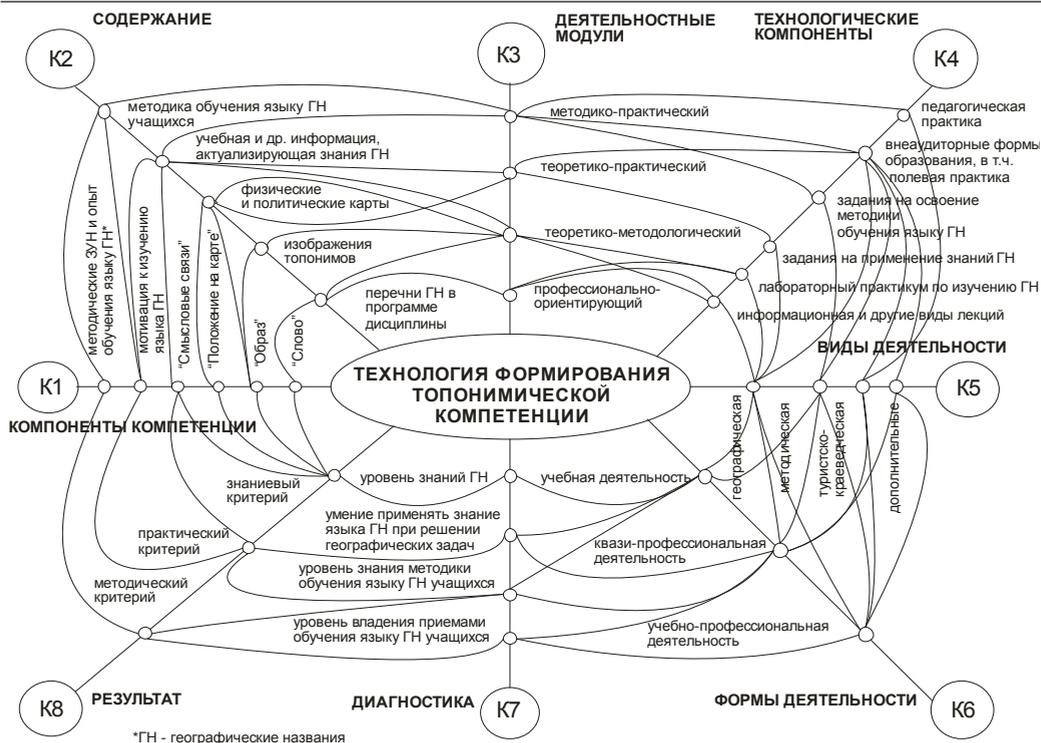


Рисунок – Модель технологии формирования топонимической компетенции у будущих учителей географии

географических учебных и конкретно-практических задач. «Методико-практический модуль» направлен на приобретение студентами соответствующих методических знаний и опыта обучения языку географических названий. В рамках изучения студентами географических дисциплин – это выполнение заданий, направленных на получение первичного методического опыта с позиции ученика, когда происходит знакомство студентов с приемами изучения географической номенклатуры. Далее в процессе изучения дисциплины «Теория и методика обучения географии» студенты знакомятся с теорией вопроса, разрабатывают фрагменты уроков по изучению географической номенклатуры уже с позиции учителя. Затем во время педагогической практики они приобретают соответствующий профессиональный опыт в условиях школы.

Методы и формы обучения, которые задействованы в развертывании дидактических модулей, показаны на координате K4. Координаты K5 и K6 конкретизируют, какие виды и формы деятельности студентов реализуются в деятельностных модулях. Представленные в модели профессиональ-

но-ориентированные виды деятельности студентов согласно теории контекстного обучения проходят в своем развитии три формы: учебная, квазипрофессиональная и учебно-профессиональная деятельность [5]. «Географическая деятельность», «методическая деятельность» «туристско-краеведческая деятельность» – это профессионально ориентированные виды деятельности студентов, состоящие из систем умственных и практических действий, характерных для учителя географии. «Дополнительные виды деятельности» включают в себя научно-исследовательскую деятельность, творческую деятельность и социальную деятельность студентов, которые организуются, как правило, внеаудиторно.

Параметры диагностики топонимической компетенции, поддающиеся фиксации и измерению, показаны в координате K7. Каждый из них диагностируется в соответствующей форме деятельности студентов. Координата K8 демонстрирует критерии, по которым можно судить о сформированности топонимической компетенции у студентов. «Знаниевый критерий» характеризуется способностью студентов

демонстрировать свои знания языка географических названий. «Практический критерий» описывает способность студентов применять язык географических названий в сфере географической культуры. «Методический критерий» характеризует способность студентов демонстрировать знания методики обучения учащихся языку географических названий и владение дидактическими приемами.

Таким образом, рассмотренная модель представляет локальную технологию формирования топонимической компетенции как сложную систему, состоящую из множества технологических элементов и связей между ними. Она реализуется в рамках множества специальных дисциплин, охватывает все формы образования студентов (аудиторную, внеаудиторную, педагогическую практику), предусматривает вовлечение студентов во все профессионально ориентированные виды и формы деятельности. Проверка ее эффективности проводилась в формирующем эксперименте, на первом этапе которого были определены контрольная и экспериментальная группы студентов третьего курса, равные по численности, половому составу и уровню знаний географической номенклатуры. Второй этап формирующего эксперимента проходил в процессе изучения студентами дисциплины «Физическая география материков и океанов». В контрольной группе обучение проходило в рамках традиционной методики, рассмотренной в начале статьи.

Для организации обучения студентов экспериментальной группы нами был разработан учебно-методический комплекс, в который вошли: учебно-методическое пособие «Географическая номенклатура в курсе физической географии материков и океанов» (таблицы-указатели местонахождения топонимов с указанием правильного ударения в топонимах и топонимических сведений; тесты на знание номенклатуры; приложение с описанием приемов изучения номенклатуры со школьниками), электронное пособие «Физическая география материков и океанов: опорная номенклатура» (электронные карты; указатель местонахождения объектов с топонимическими сведениями; фотогалерея) и картографические дидактические пособия. Пользуясь данным учебно-методическим комплексом, студенты экспери-

ментальной группы на лабораторных занятиях в учебной деятельности осваивали процесс поиска местонахождения топонимов, заполняли контурные карты, учились правильно показывать указкой объекты на настенной карте и произносить их названия. Студенты демонстрировали высокий темп усвоения новых знаний и повышенную заинтересованность в работе. В квазипрофессиональной деятельности студенты выполняли задания по изучению тем дисциплины, в которых актуализировались знания номенклатуры, например, решали тесты. Студенты получили опыт выполнения заданий по «немым картам», написания географического диктанта, составления географического кроссворда, испытания на тренажере школьного электронного учебника, участвовали в парных тренингах, в дидактических и имитационных играх, в которых осваивали школьные приемы изучения номенклатуры. Контроль знаний студентов осуществлялся в виде проверки знаний по настенной карте, когда студент демонстрирует свои знания топонимов и навык правильного их показа указкой. Дополнительно к традиционным методам контроля (зачет, экзамен, защита курсовой работы) применялся контроль качества выполнения заданий квазипрофессиональной деятельности [2].

На третьем этапе формирующего эксперимента индивидуально с каждым студентом проводилась диагностика знаний географической номенклатуры у студентов экспериментальной и контрольной групп по итогам изучения дисциплины «Физической географии материков и океанов». Анализ результатов подтверждает, что обучение в условиях новой технологии способствует формированию более высокого качества знаний географической номенклатуры у будущих учителей географии (Таблица 1).

На завершающем этапе эксперимента проводилась диагностика уровня сформированности топонимической компетенции у студентов по итогам педагогической практики на четвертом курсе. На основе критериев сформированности топонимической компетенции нами были определены дифференцированные уровни ее сформированности с обозначением их как низкого, среднего и высокого. Учителя-методисты, курирующие педагогическую практику, оценили уро-

вень сформированности топонимической компетенции у студентов по привычной для педагогов пятибалльной шкале. Студентами экспериментальной группы были получены более высокие баллы (Таблица 2). Результаты анкетирования студентов также показали, что на педагогической практике студенты экспериментальной группы демонстрировали владение приемами обучения языку географических названий учащихся чаще и в большем объеме.

Таблица 1 – Уровень знаний географической номенклатуры у студентов после эксперимента

Группы студентов	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольная группа после эксперимента (%)	60,87	39,13	0
Экспериментальная группа после эксперимента (%)	13,05	65,21	21,74

Таблица 2. – Оценка уровней сформированности топонимической компетенции у студентов по итогам педагогической практики

Группы студентов	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольная группа (%)	17,4	43,47	39,13
Экспериментальная группа (%)	4,34	26,0	69,56

Таким образом, технология формирования топонимической компетенции у будущих учителей географии прошла успешную апробацию, что доказывается результатами сравнительной диагностики экспериментальной и контрольной групп студентов. Подтвердилось наше предположение о том, что технология формирования топонимической компетенции, разработанная на основе концепции специальной профессиональной подготовки будущих учителей географии, способствует разрешению противоречий, отмеченных в начале статьи. На наш взгляд, идея логико-смысловой модели локальной образовательной технологии может быть востребована в поисковых исследованиях по разработке технологий формирования специальных профессиональных компетенций

у бакалавров направления «Педагогическое образование» не только географического, но и других профилей подготовки.

Библиографический список

1. Асадуллин Р. М. Новые ориентиры развития профессионального образования. – Уфа: Вагант, 2008. – 132 с.
2. Беловолова Е. А., Гончар Е. А. Обучение студентов решению педагогических задач при овладении языком географических названий // Организация территории: статика, динамика, управление: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2010. – С. 311–318.
3. Беловолова Е. А., Гончар Е. А. Профессиональные компетенции будущих учителей в области географического образования: сущность, специфика, технология формирования // Преподаватель. XXI век. – 2011. – №2 – С. 20–28.
4. Бенин В. Л., Гончар Е. А. Интеграция культурологического и компетентного подходов в образовании будущих учителей географии // Изв. Саратов. ун-та. Новая сер. – 2012. – Т.12. – Сер. Акмеология образования. Психология развития, вып. 4. – С. 90–94.
5. Вербицкий А. А. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
6. Гончар Е. А. Технологии формирования специальных профессиональных компетенций у будущих учителей географии в педагогическом университете // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям (к 20-летию НИИ НПО РГПУ им. А.И.Герцена): сб. статей по материалам международной научной конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С. 130–136.
7. Максаковский В. П. Географическая культура: уч. пособие для студентов вузов. – М.: Гуманитар. издат. центр «Владос», 1998. – 416 с.
8. Мурзаев Э. М. География в названиях. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1982. – 176 с.
9. Поспелов Е. М. Топонимика в школьной географии: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1984. – 144 с.
10. Суперанская А. В. Что такое топонимика? Из истории географических названий. – М.: Эдиториал УРСС, 2011. – 178 с.
11. Штейнберг В. Э. Технологические аспекты поисковых диссертационных исследований // Инструментальная дидактика и дидактический дизайн: теория, технология и практика многофункциональной визуализации знаний: материалы Первой Всероссийской науч.-практ. конференции. – Уфа, Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2013. – С. 31–35.

Кондракова Эльвира Васильевна

Доктор медицинских наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин филиала Кубанского государственного университета в г.Тихорецке, kondrakovaelvira@yandex.ru, Тихорецк

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ

Аннотация: Статья посвящена социально-экономическим аспектам исследования образования инвалидов в России. Неуклонный рост детской инвалидности, уровень и качество жизни инвалидов требуют внедрения новых образовательных технологий для социализации данного контингента. Разработка и внедрение доступных и эффективных методов коррекции отклонений в развитии лиц с инвалидизирующими нозологическими формами, содержащих традиционные и нетрадиционные технологии оздоровления и коррекции здоровья, профессионального образования будут способствовать повышению биологической и социальной адаптации людей с аномалиями в развитии. Использование дистанционного обучения в образовании студентов-инвалидов показало, что для лиц с ограниченными возможностями здоровья дистанционное обучение станет единственно доступным

Ключевые слова: инвалидность, ограничение жизнедеятельности, профессиональное образование, дистанционное обучение, информационные технологии

Kondrakova Elvira Vasilevna

Doctor of Medical Sciences, Professor of the Chair of Social-Humanitarian disciplines of branch the Kuban State University, Tikhoretsk, k, kondrakovaelvira@yandex.ru, Tikhoretsk

SOCIO-ECONOMIC ASPECTS OF DISTANCE LEARNING STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract. Article is devoted to the socio-economic aspects of research education for the disabled in Russia. The steady growth of childhood disability and quality of life of persons with disabilities require the introduction of new educational technologies for socializing this contingent. Use of distance learning in education of students with disabilities showed that persons with disabilities distance learning will be the only available.

Keywords: disability, Disability, education, distance learning, information technology

В современных экономических условиях человеку необходимо иметь возможность непрерывного совершенствования знаний, переквалификации или переподготовки. В научных публикациях последних лет констатируется повышенная стрессогенность социальных и экономических факторов, экологических и гигиенических условий, а также стиля жизни современного социума. Детерминированность этих факторов обуславливает прогрессивное снижение уровня психофизического статуса и психосоматического здоровья нации. В связи с этим у медиков и экологов вызывает серьёзное опасение стабильное увеличение числа детей, имеющих значительные физические и функциональные патологические отклонения со стороны различных систем организма.

Сложный поэтапный процесс представляет собой адаптация ребенка в современных условиях существования. Нельзя считать достаточно изученным процесс приспособления ребенка к окружающей природно-социальной среде. Именно поэтому адаптация организма к социуму и сегодня в современной научной литературе является источником интенсивных научных дискуссий. Недостаточно освещаются в современной литературе обоснованность и эффективность применения комплекса оздоровительных технологий в поддержании здоровья людей с нарушениями в развитии.

Актуальность нашего исследования заключается в том, что разработка и внедрение доступных и эффективных методов коррекции отклонений в развитии лиц с инвали-

дизирующими нозологическими формами, содержащих традиционные и нетрадиционные технологии оздоровления и коррекции здоровья, профессионального образования будут способствовать повышению биологической и социальной адаптации людей с аномалиями в развитии.

Инвалидность характеризуется конкретными нозологическими формами и травмами. В структуре взрослой инвалидности преобладают психические заболевания, интеллектуальная недостаточность и поведенческие расстройства. В подростковой инвалидности добавляются еще и органические поражения сенсорной сферы, опорно-двигательного аппарата [9]. Адекватность статуса инвалида соответствует наличию и выраженности у него ограничений привычной жизнедеятельности [2; 9].

Разнообразные психические либо хронические соматические детерминанты генерируют патологическое развитие личности ребёнка с инвалидизирующими нозологическими формами. Это проявляется в дисгармоничном развитии характера ребёнка-инвалида, его деструктивном поведении, вследствие чего страдает и сам ребёнок-инвалид, и окружающие его члены семьи.

Нозологические процессы, развивающиеся в результате болезни, приводят к деструктивному функционированию организма, вызывают у человека с инвалидизирующим заболеванием комплексы психической неполноценности. Такая деструктивная личность характеризуется пассивным поведением, изолированностью, тревожными симптомами, отсутствием уверенности в себе, или, наоборот, эгоцентричным поведением, агрессивными поступками, а нередко и антисоциальными установками [9].

Формирование мобильной активности как биологического и социального факторов влияния на организм и личность инвалида является магистральным направлением деятельности для лиц инвалидизирующими нозологическими формами. Поэтому магистральным направлением деятельности для лиц с ограниченными возможностями является формирование двигательной активности как биологического и социального факторов влияния на организм и личность инвалида. Ребёнок с инвалидизирующими нозологическими формами жизненно нуж-

дается в физической активности. Именно она позволяет ему адаптироваться в социуме. Физическая мобильность является средством одновременно и социальной, и психофизической адаптации.

В российском обществе наблюдается постоянный рост числа инвалидов, повышение внимания к каждому из них независимо от его психофизических и интеллектуальных способностей. Представление о повышении ценности личности и необходимости защищать ее права отличает демократическое общество от гражданского. Важность социально-реабилитационной деятельности для ребёнка с инвалидизирующими нозологическими формами предопределяет его образовательную будущность. Получение образования становится для человека с инвалидизирующей нозологией возможностью профессионально социализироваться, реализовать свои коммуникативные качества, приобрести новый статус в социуме, расширить социальные возможности [1]. Значительную роль в социализации инвалида играет адаптивный спорт, участие в паралимпийских состязаниях, что значительно повышает самооценку и самодостаточность человека с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с инвалидизирующими заболеваниями значительно позже достигают определенных этапов жизненного цикла, а иногда вовсе не достигают их [10; 11]. Семьи детей-инвалидов не проходят те стадии развития, что присущи обычным семьям. Контингент детей с инвалидизирующими нозологическими формами Краснодарского края отличается преобладанием психических расстройств, патологий нервной системы, сенсорных систем, хромосомных aberrаций. Дети с задержкой психического развития, с умственной отсталостью не всегда успешно адаптируются в социуме.

Профилактика инвалидизирующих состояний в обществе недостаточна, о чем свидетельствует стабильное повышение количества новых случаев инвалидности в детском возрасте. Недостатки в доступности и качестве лечения являются детерминантой стабилизации инвалидности [9].

Инвалидность относится к важнейшей характеристике здоровья детского населения. За последние годы отмечается неуклон-

ный рост детской инвалидности, который разными авторами интерпретируется, с одной стороны, как свидетельство более полного учёта детей с выраженными ограничениями жизнедеятельности, с другой – как проявление ухудшения здоровья детского населения [9]. Исследования социологов продемонстрировали, что качество жизни инвалидов в России значительно хуже, чем у среднестатистического жителя нашей страны, поскольку их разнообразные проблемы разрешаются неэффективно. О. И. Карякина и Т. Н. Карякина считают, что это определяет необходимость сформировать оптимально функционирующую систему социальной защиты лиц с инвалидизирующими нозологическими формами, отвечающей международным нормам, а также политике государства по отношению к инвалидам [2].

Достаточно остро стоит вопрос об образовании детей с инвалидизирующими нозологическими формами. Чаще всего к таким детям применяется технология надомного обучения, если им не показано обучение в коррекционных образовательных учреждениях.

Новым подходом для российского образования стало включение детей-инвалидов в образовательный процесс массовой школы. Инвалиды с сохранными сенсорными и интеллектуальными функциями могут обучаться наряду со здоровыми детьми. Государству экономически выгодна эта модель образования, потому что коррекционная педагогика достаточно финансово отягощена. Педагогам коррекционного образования платят не только за образовательные функции, но и за сложные условия труда. Дети с инвалидизирующими нозологическими формами – это люди чаще всего с комплексными нарушениями здоровья, требующие специальных психолого-педагогических мер воздействия, воспитания и реабилитации.

Инклюзивный подход в образовании инвалидов – новый подход для российского образования [4]. Он стал актуален в связи с подписанием РФ Конвенции о правах инвалидов, признающей приоритет инклюзивного образования. Принятие новой редакции закона «Об образовании в РФ» расширяет формы обучения детей с особыми образовательными нуждами и признаёт право каждого ребенка на образование в массовой общеобразовательной школе по месту жи-

тельства.

После окончания школьного обучения перед ребёнком с инвалидизирующим заболеванием стоит проблема получения профессионального образования. К сожалению, чаще всего в результате немобильности он не может выехать за пределы своего населённого пункта, либо финансовые трудности семьи не позволяют ему учиться в крупном городе. Вот здесь и приходят на помощь инвалиду технологии дистанционного образования.

Дистанционное обучение ориентировано на индивидуальные запросы обучаемых студентов, является современной универсальной технологией профессионального образования [8]. С распространением дистанционного образования не только люди с инвалидизирующими нозологическими формами, но и все маломобильные граждане получают возможности повысить свой профессиональный уровень. Конечно, с финансовой точки зрения, дистанционное образование экономически более выгодно, чем очное традиционное. Не всякое образование может быть дистанционным. Трудно представить, как дистанционно можно обучать медицинского работника или приобрести рабочую профессию. Во многих специальностях сохраняется распространённая форма образования, когда нужно личное участие студента в процессе обучения. Предоставление дополнительных возможностей инвалиду в получении образования реализуется через разработку и внедрение новых технологий и форм обучения, которые учитывают и личные интересы человека, и возможности достижений науки и техники, и конечно в первую очередь, средств передачи информации.

Получение высшего образования лицами с инвалидизирующими нозологическими формами является общественной и государственной задачей и обязанностью. Гарантии для обучения инвалидов существовали всегда, но только целеустремлённые и упорные личности могли поступать в вузы и учиться в них. Большинство инвалидов не получало образования и существовало на государственные мизерные пенсии.

На фоне общей безработицы в России обращают на себя внимание высокие показатели безработицы среди лиц с ограниченными возможностями. Россию отличает низкая эффективность сложившейся системы про-

фессиональной реабилитации инвалидов. Сами технологии профессиональной реабилитации безнадежно устарели вследствие ограниченности финансирования реабилитационных учреждений, оказывающих образовательные услуги лицам с инвалидизирующими нозологическими формами.

Решение проблемы совершенствования системы занятости инвалидов лежит тяжёлым бременем на бюджетах разных уровней. В сфере социально-экономической политики слабо разработаны вопросы теоретического и практического целеполагания в сфере профессиональной реабилитации лиц с инвалидизирующими заболеваниями. Реально изменить ситуацию с образованием и трудоустройством инвалидов могли бы научно обоснованные экономические выкладки, которые показали бы эффективное решение проблемы недофинансирования учреждений профессионального образования и трудоустройства людей с ограниченными возможностями.

Экономически обучение лиц с инвалидизирующими заболеваниями обходится государству дороже, чем образование здорового студента. Для человека с инвалидизирующими нозологическими формами в соответствии с нормативными документами, в том числе международного статуса, необходима специально организованная образовательная среда. Она включает оснащение необходимым оборудованием мест для учёбы и для отдыха инвалида, доступность подъездных путей, специальные лифты или подъёмники и другое. Экономически это дополнительные затраты вуза на создание образовательной среды для студентов с инвалидизирующими нозологиями.

Студент с инвалидизирующим заболеванием превалирующую часть учебного времени самостоятельно изучает в интерактивном режиме методические материалы по дисциплинам, тестируется по изученным разделам. Под контролем преподавателя-методиста выполняет и сдаёт контрольные работы, взаимодействует с другими студентами «виртуальной» учебной группы в ходе дистанционного обучения.

При дистанционной технологии студент с инвалидизирующим заболеванием и преподаватель в пространстве разделены, но при этом они находятся в постоянном кон-

тактном взаимодействии, организованном с помощью нестандартных приемов построения учебного курса, форм контроля, коммуникационных методов, в том числе, посредством электронной почты и других Интернет-технологий [8].

Развитие информационных технологий разворачивается практически во всех областях деятельности, в том числе и в образовании. Присутствующие физиологические, психологические и бюрократические препоны на пути инвалида к высшему профессиональному образованию с развитием информационных технологий исчезают. Создаются кардинально новые условия при работе с информацией в учреждениях образования с развитием телекоммуникационных технологий.

Инвалидам, имеющим нарушения мобильности вследствие дефекта, именно дистанционное обучение позволяет получать высшее профессиональное образование. Современные технические устройства, адаптированные для лиц с инвалидизирующими нозологическими формами, компьютерные приставки помогают дистанционно учиться инвалидам с сенсорными депривациями, с патологией опорно-двигательного аппарата. Профессиональное образование инвалидов является необходимым атрибутом их профессиональной реабилитации.

Поступив в вуз, инвалид должен пройти курс психологической адаптации. В будущем лишь организации инвалидов могут предоставить ему работу с соответствующими адаптированными условиями труда.

Ведущими экономистами предложено два способа получения образования инвалидами. Первый способ предполагает обучение студентов-инвалидов за государственный счёт: очное или индивидуальное (надомное, заочное, дистанционное). Второй способ предполагает использовать негосударственные источники финансирования. Во втором случае негосударственные вузы несут расходы по обучению инвалидов по квоте. При этом способе очень ограниченный круг лиц с инвалидностью может получать высшее профессиональное образование.

Дистанционное образование инвалида в специально созданных условиях является превалирующим фактором предупреждения морбидного процесса, способствующим

оптимизации психологического статуса инвалида. Всё это позитивно сказывается на его витальных функциях, востребованности в социуме. Дистанционное обучение подразумевает воссоздание максимально оптимальных условий для получения студентами-инвалидами знаний, соответствующих получаемой профессии, для генерирования их креативности.

Потребность выстраивания разных технологий дистанционного обучения в настоящее время осознается абсолютно во всех образовательных учреждениях. Большинство высших учебных заведений в России, по мнению Д.Ф. Романенковой, завершило оснащение компьютерной техникой, создание локальных вычислительных сетей и подключение к глобальной информационной сети Интернет. На данном этапе перед ними встала проблема, как применять все это в дистанционном обучении, а также какие образовательные технологии и материалы должны при этом использоваться [6].

Доступ к компьютеру и большое стремление учиться – самое главное необходимое потенциальному обучающемуся. Помимо этого, для пользователей существует возможность получения доступа к учебно-методическим материалам вуза посредством Интернет-сетей.

Адаптированная для студента-инвалида учебная нагрузка, специально подобранные приёмы обучения и применение технических устройств, позволят сделать дистанционное обучение оптимально успешным для обучающегося человека с инвалидизирующим заболеванием. Успешность и качество дистанционного обучения определяется индивидуальным личностно-ориентированным подходом к студенту-инвалиду с учётом характера имеющегося у него инвалидизирующего дефекта.

Нужда в проработке психолого-педагогических аспектов дистанционного обучения студентов с инвалидизирующим заболеванием, в использовании интерактивных способов обучения в дистанционном образовании способствуют оперативно взаимодействовать студенту с изучаемым теоретическим материалом, с преподавателями, с одноклассниками [3].

При этих психолого-педагогических условиях дистанционное обучение стимулирует

социально-психологическую адаптацию студента-инвалида.

Средством гарантированных государством социальных и правовых мер, экономических условий, обеспечивающих студентам с инвалидизирующими нозологическими формами возможности для исправления ограничений своей жизнедеятельности и становится дистанционное обучение.

Дистанционное образование позволяет организовать доступ к полноценному востребованному обучению лицам с инвалидизирующим заболеванием, не имеющим возможности получать образование в традиционной очной форме. Важнейшим смыслом для любого человека является самоутверждение своего достоинства, значимости собственной жизни, постоянное доказывание себе и окружающим того, что жизнь прекрасна [5].

Проблема финансового обеспечения профессионального высшего образования для инвалидов всегда была первостепенной. Сохраняется негативное отношение в обществе к инвалидам, особенно когда здоровым людям сложно трудоустроиться.

Назрела проблема создания программы прогнозирования и анализа экономической ситуации на рынке труда. Центры занятости населения должны выявлять котированность специальностей и адаптировать их к потребностям инвалидов. Во многих случаях необходимо переучивать человека с профессиональным образованием, который в результате наступления инвалидности не может заниматься прежним видом деятельности. А это дополнительные финансовые траты, которые ложатся на центры занятости.

В соответствии с наметившимися тенденциями министерства образования России к сокращению количества вузов и филиалов в регионах в месте проживания инвалидов не остаётся качественных учебных заведений, а это означает, что для этих лиц дистанционное обучение станет единственно доступным. И. И. Сердюк в своих исследованиях говорит о повышении качества профессионального образования, отмечая, что в современном обществе одной из приоритетных задач является ускорение социально-экономического развития [7].

Экономически в настоящее время работодателям дешевле создавать рабочие места

для неквалифицированных работников, чем трудоустроить инвалидов с высшим образованием. Финансирование условий для работы высококвалифицированного специалиста-инвалида требует больших затрат.

Таким образом, студенты с инвалидизирующими нозологическими формами вынуждены постоянно бороться за «место под солнцем» не только в процессе учёбы, но и при поступлении на работу. Для инвалида получение высшего профессионального образования является путёвкой в сложную жизнь, возможность самореализоваться, социализироваться.

Государственные учреждения в силу имеющих законов и постановлений обязаны взять на работу человека с ограниченными возможностями, получившего профессиональное образование. По действующему законодательству на 30 человек сотрудников государственного учреждения должен быть трудоустроен 1 человек с ограниченными возможностями.

Крайне экономически невыгоден коммерческим организациям работник с ограниченными возможностями. Такой работник имеет укороченный рабочий день с сохранной оплатой труда как за полный день, дополнительный отпуск, специально оборудованное для инвалида рабочее место, оплату больничного листка и другие налоговые льготы.

Социальные и экономические аспекты профессионального высшего образования демонстрируют значительные финансовые расходы для обучения студентов с инвалидностью. Реализация прав и свобод граждан с ограниченными возможностями, подготовка квалифицированных специалистов – это достаточно затратные статьи в бюджете. Никто лучше самих инвалидов не знает их проблем. Профессиональная реализация лиц с инвалидизирующими нозологиями стоит того, чтобы вкладывать средства в их образование.

Экономический и социальный опыт иностранных и российских исследователей доказывает, что при рациональной организации образования и подготовленной ниши для профессионального роста лицам с особыми образовательными нуждами окупаются даже весьма значительные траты на образование и жизнеобеспечение инвалидов.

В экономическом контексте именно дис-

танционная технология образования помогает не только обучать особо одарённых студентов с инвалидизирующими нозологиями в оптимальных для них условиях, но и стимулировать их социализацию.

Библиографический список

1. *Ерохина Ю. Е., Ерохина В. Е.* Право на образование. Расширение социальных возможностей людей с ограниченными возможностями здоровья через образование // Вестник Владимирского юридического института. – 2012. – № 1. – С. 86–89.
2. *Карякина О. И., Карякина Т. Н.* Основы реабилитации инвалидов. Издательство Волгоградского государственного университета. – 1999. – 85 с.
3. *Лазаренко Л. А.* Духовно-нравственная культура студентов в воспитательном пространстве института // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. – № 1-2 (57-58). – С. 118–123.
4. *Мартынова Е. А.* Инклюзивное обучение как условие повышения качества образования студентов-инвалидов. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2013. – Т. 5. – № 1. – С. 83–87.
5. *Молчанова Е. В.* Информационно-педагогическое пространство «Школы Достоинства» как средство формирования волевого компонента чувства собственного достоинства // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. – Т. 3. – № 33. – С. 56–60. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/teleconf/64011.html> (дата обращения: 25.03.2014).
6. *Романенкова Д. Ф.* Дидактические условия дистанционного обучения студентов-инвалидов: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск. – 2004. – 192 с.
7. *Сердюк И. И.* Повышение качества профессионального образования. // Первые шаги в науку: современные проблемы и перспективы развития: материалы I (первой) краевой научно-практической конференции преподавателей и студентов среднего профессионального образования. – Краснодар.: ЦНТИ, 2013. – 250 с.
8. *Симановский А. Э.* Использование дистанционных технологий для обучения студентов-инвалидов // Ярославский педагогический вестник. – 2012. Т. 2. – № 4. – С. 238–240.
9. Тенденции детской инвалидности в Краснодарском крае // Кубанский медицинский вестник. – № 10(91), Краснодар. – 2006. – С. 34–37.
10. Технология социальной работы. учебник для бакалавров / под ред. Холостова Е. И., Кононова Л. И., Илларионова А. Е. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2013. – 478 с.
11. *Холостова Е. И.* Социальная работа: учебное пособие. – М.: Дашков и Ко, 2010. – 800 с.

Конышко Наталья Александровна

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры факультетской терапии Смоленской государственной медицинской академии, Nkonyshko@yandex.ru, Смоленск

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье представлены результаты медико-социологического исследования организации практической подготовки врачей и фармацевтов на производственных базах государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования Смоленской государственной медицинской академии Министерства здравоохранения Российской Федерации. Полученные данные показывают, что для этого сектора здравоохранения характерны многоэтапность с высокой степенью регулирования и контроля, тесной интеграцией, наличием четких иерархических уровней. Эффективность стратегии проектирования и контроля, обусловлена не только профессиональными и личностными качествами потребителей и поставщиков образовательных услуг, но и патерналистской позицией руководителей в сочетании с центрированием внимания на процессах менеджмента и построения рациональной организационной инфраструктуры практики.

Ключевые слова: практическая подготовка, специалисты с высшим медицинским образованием, проектирование, социологическое исследование.

Konyshko Natalya Alexandrovna

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Faculty of Therapy at Smolensk State Medical Academy, Nkonyshko@yandex.ru, Smolensk

CONCEPTUAL APPROACH TO THE ORGANIZATION OF PRACTICAL TRAINING IN HIGHER MEDICAL EDUCATION SYSTEM

Abstract: The article presents the results of the medico-sociological study physicians practical training on clinical bases of the state educational institution of higher professional education «Smolensk state medical Academy» Healthcare Ministry Russian Federation. The data obtained show that the health sector is characterized by a lot of stages with a high degree of regulation and control, close integration, the presence of a clear hierarchical levels. Effectiveness of the strategy of organization and control of the subject not only the professional and personal qualities consumers and providers in educational sector, but paternalistic position the heads in combination centered attention on the practice infrastructure rational organization management, design and construction.

Keywords: practical training; specialists with higher medical education; project; sociological study.

Высшее медицинское образование – интегративная область теории и практики, предполагающая синтез разнообразных подходов – философско-онтологического, междисциплинарно-антропологического (сущность биохимических процессов), интуитивно-феноменологического (смысл, просвечивающий сквозь языковые, психические, поведенческие феномены), интерпретативно-герменевтического (бытие как текст), этико-практического, собственно педагогического (конструирование моделей

системы образования). Пространством, в котором осуществляется синтез дополняющих друг друга подходов, служит прежде всего философский дискурс.

В поисках оснований для построения концепции организации учебной и производственной практик высшего медицинского образовательного учреждения логично обратиться в первую очередь к философии образования. Нынешний этап разработки концепции организации учебной и производственной практики студентов ВУЗа

характеризуется прежде всего возрастанием числа работ, посвященных частным вопросам образовательных теорий и практик, и в то же время усилением тенденций к междисциплинарному синтезу, а также взаимопроникновением различных подходов, методологическим и мировоззренческим плюрализмом, идущим на смену идеологическому догматизму. Это актуализирует проблему анализа существующих и поиска новых организационных и образовательных подходов в практической подготовке специалистов с высшим медицинским образованием.

Цель исследования: на основе социологического экспертного анализа организации практической подготовки специалистов с высшим медицинским образованием оптимизировать принципы её проектирования.

Объект исследования: управленческое взаимодействие при организации практики студентов ГБОУ ВПО Смоленской государственной медицинской академии Минздрава России.

Предмет исследования: организация работы академических и базовых руководителей практики студентов лечебного, стоматологического, фармацевтического и педиатрического факультетов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили Указ Президента РФ «О неотложных мерах по обеспечению здоровья населения РФ» № 468 от 20.04.93, приказ Минздравсоцразвития России «Об утверждении порядка организации и проведения практической подготовки по основным образовательным программам среднего, высшего и послевузовского медицинского и фармацевтического образования и дополнительным профессиональным образовательным программам» от 16.04.2012 г. № 362н; приказ Минздрава России «Об утверждении порядка организации и проведения практической подготовки обучающихся по профессиональным образовательным программам медицинского образования, фармацевтического образования» от 03.09.2013 г. № 620н, ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) Приказ Министерства образования РФ № 1154 от 25.03.03 «Об утверждении положения о порядке проведения практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования», Приказ Минздравсоцразвития России от 12.04.2011 N 302н (ред. от 15.05.2013) «Об утвержде-

нии перечней вредных и (или) опасных производственных факторов и работ, при выполнении которых проводятся обязательные предварительные и периодические медицинские осмотры (обследования), и Порядка проведения обязательных предварительных и периодических медицинских осмотров (обследований) работников, занятых на тяжелых работах и на работах с вредными и (или) опасными условиями труда», основная образовательная программа, Государственные образовательные стандарты II, III поколений, Положения о практике студентов ГБОУ ВПО СГМА Минздрава России, рабочие программы и учебно-методические комплексы по профильным дисциплинам, Договоры о совместной деятельности с субъектами здравоохранения в сфере подготовки специалистов с высшим медицинским и фармацевтическим образованием, методики социологического исследования. Регламентирующая внутривузовская документация и «Методика социологического опроса по организации и совершенствованию учебной и производственной практики» рассматриваются руководителями практики на профильной цикловой комиссии и утверждается Центральным методическим советом Академии. Таким образом, Совет берет на себя ответственность за контроль результатов проведения и последующее мониторирование мнений студентов и сотрудников и процесса организации практики. Ежегодно обновляемые программы и дневники практики размещаются на сайте Академии www.sgma.info и доступны для студентов, академических и базовых руководителей практики.

Эмпирическую базу исследования составляют результаты социологического исследования, проведенного в ГБОУ ВПО СГМА Минздрава России, данные Госкомстата (статистические данные органов управления и субъектов здравоохранения ЦФО об обеспеченности медицинскими кадрами, кочном фонде использованы для расчёта распределения студентов по отделениям учреждений здравоохранения и нагрузки базовых руководителей), академическая статистика по успеваемости студентов и распределению их на производственные базы практики, отчетно-плановая и нормативная документация.

С указанной целью нами проведен анализ результатов социологического опроса академических ГБОУ ВПО СГМА Минздрава России (число анкет 56) и базовых руководи-

телей практики (число анкет 165) крупных многопрофильных учреждений здравоохранения (3 больницы скорой медицинской помощи, 3 областные и 3 городские больницы, 5 детских больниц, 28 поликлиник и 30 детских поликлиник) городов Смоленск, Брянск, Калуга и центральных районных больниц Смоленской области (Гагарин, Ярцево, Сафоново, Рославль, Рудня, Велиж, Демидов, Вязьма).

Опрос проведен путём полузакрытого анонимного анкетирования по единой форме анкеты. Вопросы анкеты составлены по блокам: социальные и профессиональные характеристики респондента, вопросы проектирования практики студентов на подготовительном этапе, экспертная оценка нормативной документации, этапная характеристика организации и контроля практики студентов. Респондентами предоставлены ответы на все предложенные вопросы анкеты.

Все респонденты имеют высшее медицинское образование, за исключением базовых руководителей практики санитарской, сестринской, в качестве помощника младшего медицинского персонала, медицинской сестры и фельдшера – 14 человек (6,3 % от общего количества опрошенных) имеют среднее профессиональное образование и работают в должности главной и старшей медицинской сестры отделений. Работают в должности заведующего кафедрой 11 (5 %), главного врача – 3 (1,4 %), заместителя главного врача – 21 (9,5 %), заведующего отделением – 64 (29 %), врача отделения 34 (15,4 %), главной медицинской сестры – 9 (4 %), старшей медицинской сестры 31 (14 %), провизора – 6 (2,7 %). Руководители практики студентов часто совмещают работу в должности академических и базовых руководителей. Например, главный врач клинической базы является заведующим профильной кафедры, профессор кафедры является заведующим отделением, доцент или ассистент является врачом отделения. Количество полученных и обработанных анкет, соответствует числу физических лиц, участников опроса.

В последние годы большинство студентов Академии, имеющих целевые направления от субъектов здравоохранения проходят практику по месту требования помощников специалистов, что определяется стандартом обучения и учебным планом. Мотивация данного аспекта организации практики

в следующем. Во-первых, остаётся актуальным вопрос нехватки помощников медицинских работников разного уровня, прежде всего, в летний период. Во-вторых, именно на своём будущем рабочем месте студенты вынуждены проявлять свои лучшие качества, теоретические знания и практический опыт. В-третьих, на этапе взаимодействия коллектива учреждения здравоохранения и фармацевтической индустрии (заказчика) и студента выявляются наиболее актуальные и предметные задачи, стоящие перед исполнителем – Академией и базовыми и академическими руководителями практики.

Полная информированность о современных нормативно-правовых основах планирования практики составила у академических и базовых руководителей соответственно 80,3 и 31,2 %, доступность информации оценили положительно 80,3 и 44,8 % респондентов, желание участвовать в разработке дополнений и поправок в регламентирующие документы выразили 21,4 и 4 %. На вопрос о приемлемости в нормативно-правовых документах положений об учебной и производственной практике студентов ответили 185 респондентов (56 академических и 129 базовых руководителей). Полностью согласились с существующими положениями 119 человек (53,8 %). В целом согласились, но с поправками — 66 руководителей практики (29,8 %). Таким образом, более половины участвующих в опросе позитивно оценили существующие положения. В высказываниях анкетированных, поддержавших положения с оговорками, фактически представлена конструктивная критика некоторых позиций. Эта критика в ряде случаев касалась филологического оформления понятий: «некоторые пункты нуждаются в речевой коррекции». Основные дополнения касались оформления и хранения отчётно-плановой документации руководителей и студентов, предложенные схемы, сроки и условия будут рассмотрены на очередном заседании цикловой методической комиссии. Один из главных пунктов критики — «централизованная регуляция отношений Академии и клинических баз в правовом поле субъекта федерации». Респонденты отмечают «планомерное управленческое взаимодействие на этапе заключения Договоров о совместной деятельности». Была представлена точка зрения: «Понятие “производственная практика” предоставляет равные возможности

по её организации и контролю всем участникам. Но не все ступени освоены в равной степени. Это должно быть обязательно отражено в совместных учебно-практических конференциях». Выполнение программы практики оценено руководителями как удовлетворительное в 100 % случаев академическими и базовыми, однако позитивная оценка работы противоположного звена была в 29,4 и 80,3 % соответственно.

Негативные отзывы руководителей касались недостаточности контроля студентов работниками практического здравоохранения, отсутствия в ряде случаев отчётной документации от клинической базы и невыполнения ряда практических навыков студентами из-за их объективной недоступности (материально-техническое оснащение, отсутствие специалистов, устаревшие методики), отсутствия материального стимула, избытком студентов на базах г. Смоленска (от одного до 6 студентов под руководством одного специалиста), несоблюдения графика работы на удалённых базах. Ряд опрошенных (80,3 %) высказались за оптимизацию организационных мероприятий на этапе планирования: предложен централизованный запрос местных органов управления отрасли с указанием количества студентов согласно виду практик исходя не только из потребностей, но и из возможностей и технологического оснащения конкретных учреждений. Реструктуризацию системы контроля практических навыков предложили 11,7 % респондентов из числа академических руководителей: исходное теоретическое тестирование, семинары на темы информированности студентов об этапах планирования практики, участие базовых руководителей в заключительном этапе контроля практических навыков. 80,3 % респондентов отметили факторы, осложняющие участие базовых руководителей в этапах планирования практики студентов: отсутствие в ряде случаев материальной компенсации, законодательных и планово-отчётных регламентов на клинических базах, отсутствие заинтересованности в подготовке специалистов, недоступность информации об обязанностях и программе практики. Последние замечания касались удалённых баз.

Положительные отзывы касались мотивационно-этических аспектов (14,8 % оценили студентов стоматологического факультета, 11,7 % студентов ФИУ), теоретической

и практической подготовки (28,5 % оценили студентов педиатрического факультета, 26,6 % – студентов лечебного факультета, что соответствует количеству студентов, имеющих средний балл «3,5» и выше по профильной дисциплине), профессиональной подготовки академических и базовых руководителей практики (в специализированных клинических базах врачей хирургов, специалистов функциональной диагностики, акушерских стационаров, руководителей клинических баз), регулярности контроля студентов на базах г. Смоленска, Брянска, Калуги, Калининграда и Смоленской области, чётко отрегулированных механизмов оплаты труда руководителей практики (отметили все руководители практики клинических баз г. Смоленска). Руководители практики студентов отметили возможность посещения международных выставок, семинаров, стажировок на современных предприятиях и в клиниках Европы, подготовку совместно со студентами научно-исследовательских работ. Востребованность студентов в лечебно-диагностической, учебно-исследовательской и просветительской работе была высоко оценена всеми участниками опроса, 100 % базовых руководителей отметили студентов 2–4 курсов педиатрического и лечебного факультетов. В результате ежегодной планово-организационной работы руководителей практики на клинических базах по месту целевого направления и жительства студентов работают в качестве помощников специалистов от 1 до 10 человек в профильных учреждениях Центрального федерального округа, что создаёт благоприятные условия для выполнения практических навыков и оптимизирует курацию пациентов. Большинство респондентов отметили позитивное отношение последних к студентам ГБОУ ВПО СГМА Минздрава России. Ряд студентов продолжают работу на клинической базе после окончания практики в качестве младшего и среднего медицинского персонала во внеучебное время.

Управленческое взаимодействие в сфере проектирования учебных и производственных практик должно носить комплексный характер и осуществляться на уровнях принятия административных решений субъектов здравоохранения (уровень заказчика), постановки, контроля исполнения, интерпретации и реализации задач, стоящих перед высшим медицинским образованием (уро-

вень исполнителя), и формулировки потребительского заказа (уровень потребителя), а также управления поведением в поле практики (сфера взаимодействия участников):

1. Результаты практической подготовки студентов следует оценивать не только по итоговому контролю выполнения навыков на зачёте, но и по субъективной оценке всех участников её организации, по отчётам базовых и непосредственных руководителей, исходному тестовому контролю знаний и оценке освоения практических навыков на профильной кафедре с помощью имитационных технологий на фантомной и симуляционной технике.

2. На основании анкетирования и составления индивидуальных программ в соответствии с наиболее значимыми факторами проводить оценку качества практической подготовки, что является надежным и объективным критерием эффективности образовательного процесса.

3. Главным врачам, заместителям главных врачей по лечебной работе главным медицинским сёстрам, академическим руководителям сделать доступной нормативно-регламентирующую документацию с целью стимулировать непосредственных руководителей практики и студентов неукоснительно выполнять все рекомендации в рамках программы практик.

5. Выделить учебное время в программе подготовки студентов в виде семинарских занятий, затрагивающих не только теоретические, клинические и организационные но и социально-экономические, этико-психологические аспекты практики.

6. Руководителям клинических баз регулярно оформлять плановую и отчётную документацию утверждённой формы об этапах организации практики.

7. Разработать и внести изменения и дополнения в нормативные документы академии и клинических баз.

Данные, полученные в ходе работы, способствуют разработке технологии планирования и управления практической подготовкой специалистов с высшим образованием в социально значимой сфере здравоохранения, что позволит повысить качество оказываемых образовательных и медицинских услуг, создать благоприятные условия труда студентов и медицинских работников, опти-

мизировать процесс наблюдения пациентов, содействовать повышению качества жизни и социального благополучия населения.

Библиографический список

1. *Волчанский М. Е.* Социология конфликта в медицине: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Волгоград. – 2008. – 36 с.
2. *Деларю В. В.* Конкретные социологические исследования в медицине. – Волгоград. – 2005. – 116 с.
3. *Зайцева Н. В.* Анализ организационной культуры как фактор повышения эффективности стратегии управления медицинской организацией // Социология медицины. – 2013. – № 1. – С. 30–38
4. *Ивенская Т. А., Элланский Ю. Г., Худогов И. Ю.* Некоторые аспекты применения метода группировки альтернативных признаков в социологии медицины // Социология медицины. – 2009. – № 1. – С. 17–19.
5. *Илюхина О. В., Элланский Ю. Г., Худогов И. Ю.* Методические вопросы применения структурированных индикаторов в медико-социологических исследованиях // Социология медицины. – 2013. – № 1. – С. 15–18
6. *Карпов О. В., Татарников М. А., Марочкина Е. Б.* Социологические исследования в системе управления качеством медицинской помощи // Социология медицины. – 2013. – № 1. – С. 11–15.
7. *Клоктунова Н. А.* Инновации в медицинском образовании: результаты и перспективы // Саратовский научно-медицинский журнал. – 2013. – Т.9. – №1. – С. 125–129.
8. *Князюк Н. Ф., Кицул И. С., Меньшиков М. Л.* Социологические аспекты в изучении мотивации персонала как резерв повышения качества управления медицинской организацией // Социология медицины. – 2009. – № 1. – С. 23–26.
9. *Кужель А. М., Окунев П. Ю., Строгонова О. Б., Блинов А. В.* Результаты пилотного социологического исследования уровня удовлетворенности граждан медицинской помощью в амбулаторных медицинских организациях для взрослых Санкт-Петербурга // Менеджер здравоохранения. – 2013. – №6. – С. 12–16.
10. *Кучкина Е. С.* Комплексное медико-социологическое исследование качества жизни больных с травмами челюстно-лицевой области: автореф. дисс. ... канд. мед. наук. – Астрахань, 2011. – 24 с.
11. *Медик В. А., Осипов А. М.* Общественное здоровье и здравоохранение: медико-социологический анализ— М.:РИОР, ИНФРА-М, 2012. – 358 с.
12. *Решетников А. В., Ефименко С. А.* Проведение медико-социологического мониторинга: учебно-методическое пособие. – 2007. – 160 с.
13. *Решетников А. В.* Социология обязательного медицинского страхования // Социология медицины. – 2013. – № 1. – С. 3–11.

Кулакова Наталья Олеговна

Преподаватель Московского государственного колледжа электромеханики и информационных технологий, 64@prof.educom.ru, Москва

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНЫЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается комплекс социальных и технологических направлений совершенствования работы в системе среднего профессионального образования, нацеленной на повышение качества обучения, воспитания и развития личности студента. Автор предлагает аутентичное определение феномена «качество образования», отражающее социальный аспект оценки деятельности учреждений среднего профессионального образования.

Ключевые слова: качество образования, технологизация образовательного процесса, социальный аспект оценки качества образования.

Kulakova Natalya Olegovna

Teacher of Moscow State college of electromechanics and information technologies, 64@prof.educom.ru, Moscow

THE PROBLEM OF SEKONDARY PROFESSIONAL EDUCATION SOCIAL AND TECHNOLOGICAL ASPECT

Abstract. The author of the article regards the complex of social and technological directions of improvement of work in the system of secondary professional education which is aimed at enhancement of the quality of education and development of the student personality. The author presents the authentic definition of the phenomenon “quality of education”, which reflects social aspect of estimation of the secondary professional educational establishments.

Keywords: quality of education, technologization of educational process, social aspect of estimation of quality of education.

Новое качество профессионального образования заложено в образовательных стандартах третьего поколения, которые ориентированы на принципиально новые подходы к оценке образовательных достижений учащихся. Копенгагенский процесс, являющийся логичным продолжением Болонского процесса в среднем профессиональном образовании (СПО), нацелен на решение основных задач, среди которых, помимо повышения качества образования выделяются: рост привлекательности базового среднего профессионального образования, развитие мобильности студентов и выпускников образовательных учреждений – специалистов среднего звена.

Повышение качества обучения, воспитания и развития личности в системе среднего профессионального образования является многосложной проблемой, связанной с совершенствованием социальной и технологи-

ческой деятельности по следующим направлениям:

- укрепление материально-технической основы образовательных учреждений;
- приведение в соответствие структуры среднего профессионального образования, объемов, сроков обучения жестким требованиям, которые выдвигает российская экономика;
- развитие нормативно-правовой базы;
- создание условий подготовки высококвалифицированных педагогических кадров для системы СПО, их непрерывного профессионального роста;
- обеспечение участия работодателей и других социальных партнеров в решении проблем профессионального образования и в формировании заказа на подготовку специалистов;
- формирование активной культурно-воспитательной среды в учреждениях образования;

– обновление содержания образования с учетом формирования высокого уровня функциональной грамотности студентов;

– обеспечение комплекса педагогических условий развития мировоззренческой культуры личности студентов;

– улучшение характеристик проектирования инновационных процессов, информатизации образования, использование новейших образовательных технологий;

– оптимизация методов обучения, активное внедрение здоровьесберегающих образовательных технологий;

– использование эффективных форм и методов управления образовательными учреждениями.

В современных исследованиях (А. Н. Майоров, М. В. Рыжак, В. А. Кальней, С. Е. Шишов и др.) качество образования рассматривается как свойство образовательного процесса и как результат образования. Опираясь на мнение В. Д. Шадрикова, который считает, что «выступая результатом педагогической деятельности образовательного учреждения, качество образования как социальная категория отражает степень удовлетворенности индивидуального или общественного потребителя» [5, с. 169], считаем целесообразным выделить аспект оценки качества образования, связанный с возможностями удовлетворения потребностей социума в специалистах определенного уровня и направления подготовки.

По нашему определению, социальный аспект оценки качества образования характеризует степень востребованности в обществе полученных при эффективно организованном учебно-воспитательном процессе знаний, умений и навыков, а также способность специалиста применять их в конкретных условиях с целью достижения онтологической и профессиональной успешности.

Для достижения нового уровня качества образования следует обеспечить условия для оптимальной, индивидуализированной, технологичной образовательной деятельности. Технологический подход к обучению активно разрабатывается представителями отечественной педагогической науки (В. П. Беспалько, В. И. Богомолов, Н. В. Бордовская, В. В. Гузев, Т. А. Ильина, М. В. Кларин, М. М. Левина, З. А. Малькова, Н. Д. Никандров, Ю. О. Овакимян, В. Я. Пилиповский,

Е. С. Полат, А. Я. Савельев, Г. К. Селевко, А. И. Уман и др.). По мнению В. И. Звонникова, сегодня необходимо отказаться от используемых ранее средств обучения и контроля с низким обучающим потенциалом, авторитарностью, недостаточной информативностью и слабой индивидуализацией, препятствующей дифференциации управленческих воздействий [2, с. 18]. В отличие от традиционного образования, в котором центральной фигурой является преподаватель, при использовании новых информационных технологий центр тяжести переносится на студента, который активно строит учебный процесс, выбирая собственную траекторию в образовательном пространстве.

Новое качество образования должно отражать процессы информатизации науки и производства, современные средства коммуникации. Оно требует и новых способов мышления, его алгоритмизации, а также результативности образовательного процесса в целом. Технологизация образования как перспективное направление развития учреждения среднего профессионального образования отражает интересы не только непосредственных участников образовательного процесса, но и запросы современного общества, требования государства к уровню подготовки специалистов, способных к профессиональному росту, к продуктивной трудовой и общественной деятельности.

Необходимым потенциалом обладают методики обучения на основе информационно-коммуникационных технологий, поскольку они способны обеспечить индивидуализацию обучения, адаптацию к способностям и интересам студентов, развитие самостоятельности и творческого поиска. В России, с ее обширными территориями, целесообразно внедрять дистанционное образование на базе интерактивных компьютерных технологий, поскольку в нынешних условиях это наиболее эффективный способ обеспечения равного доступа к качественному образованию широких слоев населения. Е. С. Полат считает, что при дистанционной форме обучения педагогическое взаимодействие осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения),

реализуемые специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [4, с. 22].

В современной педагогической технологии и дидактике трансформируется смысл понятия «результаты образования»: он проявляется в возрастании мотивационных, операциональных и когнитивных ресурсов личности, которые в совокупности определяют ее готовность к решению значимых проблем.

Развитию мотивационного потенциала (ценностных ориентаций, потребностей и интересов) соответствуют личностные образовательные результаты, операциональных ресурсов (освоенных способов деятельности) – метапредметные образовательные результаты, в то время как когнитивные возможности (приобретенные знания) – соотносятся, как правило, с предметными результатами образования [3, с. 23].

Е. С. Богачева считает, что в современной России качество подготовки специалистов СПО, номенклатура специальностей, набор профессиональных и социальных компетенций не соответствуют не только мировым стандартам, но и потребностям общества, бизнеса и не удовлетворяют образовательные потребности потребителей образовательных услуг [1].

Общая востребованность специалистов со средним профессиональным образованием на рынке труда в современной России сопровождается: дисбалансом между представлениями работодателей о будущем работнике данного уровня, его жизненных и профессиональных ориентациях и цен-

ностями государства и общества; ориентацией не на экономический и социальный, а на текущий спрос; размыванием границ между профессиями в силу роста децентрализации экономической ответственности и искажений систем управлением качеством образования; недоброкачественной конкуренцией систем государственного и негосударственного профессионального образования. Происходящие в экономической жизни современного российского общества глобальные изменения требуют кардинального преобразования системы среднего профессионального образования с целью повышения уровня подготовки специалистов среднего звена.

Библиографический список

1. *Богачева Е. С.* Социальные и профессиональные потребности нового качества профессиональной подготовки и проблемы его модернизации [Электронный ресурс]. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-243465.html> (дата обращения 12 апреля 2014).
2. *Звонников В. И.* Педагогические измерения в управлении качеством обучения: дис... д-ра пед. наук. – Ростов-на – Дону. – 2006. – 405 с.
3. *Зенкина С. В.* Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 22–28
4. *Полат Е. С., Буханкина М. Ю., Моисеева М. В.* Теория и практика дистанционного обучения. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
5. *Шадриков В. Д.* Качество высшего образования: понятия, концепции, практические подходы // Международный «круглый стол» «Обеспечение качества в образовании: российский опыт в международном контексте». – М.: Университетская книга, 2001. – 489 с.

Меньшенина Ирина Сергеевна

Преподаватель кафедры художественного металла и керамики Магнитогорского государственного университета, mensheirina@yandex.ru, г. Магнитогорск

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ АБИТУРИЕНТОВ НА ЗАНЯТИХ ПО РИСУНКУ

Аннотация. Воспитание направленности личности является важнейшей задачей семьи, школы и системы профессионального образования. Профессиональная направленность личности выступает составляющей профессионального становления человека, формирования у него социально значимых и профессионально важных качеств. В статье исследована специфика профессиональной направленности абитуриентов на занятиях по рисунку, рассмотрена проблема профессиональной направленности абитуриентов с целью грамотного выбора будущей профессии. Формирование профессиональной направленности абитуриентов в подготовительной школе способствует грамотному выбору ими будущей профессии.

Ключевые слова: направленность личности, профессиональная направленность, абитуриент, профессиональная направленность в художественно-графической деятельности.

Menshenina Irina Sergeevna

Lecturer, Department of Metalwork and Ceramics Magnitogorsk State University, mensheirina@yandex.ru, Magnitogorsk

PROFESSIONAL ORIENTATION OF ENTRANTS ON CLASSES OF DRAWING

Abstract. The author analyzes the content and meaning of the concepts: orientation of personality and professional orientation. Education orientation of the person is the most important task of the family, the school and the vocational education system. Professional orientation of personality is the part of professional formation person, forming his socially relevant and professionally important qualities. The article studies the specifics of professional orientation of entrants on classes in drawing. Article considers the problem of professional orientation of entrants with goal a proper choice of the future profession. Formation of professional orientation of entrants in the preparatory school promotes a proper choice of the future profession.

Keywords: orientation of personality, professional orientation, entrant, professional orientation in art-graphic activity.

Профессиональная деятельность занимает важное место в жизни каждого человека. Уже в школе у ребенка появляется избирательное отношение к учебным предметам, интерес к определенному виду деятельности, и к окончанию школы становится относительно ясно, в каком направлении человеку продолжать свое будущее профессиональное обучение. В законодательстве РФ предусмотрено создание условий для выявления одаренных детей еще в раннем возрасте и помощь в дальнейшем развитии и последовательном прохождении ими этапов профессионального становления. Заботясь о контингенте поступающих абитуриентов, довузовская подготовка абитуриентов решает проблему формирования профессиональ-

ной направленности личности, ориентации ее на будущую профессию.

С точки зрения психологических процессов направленность деятельности подробно была рассмотрена С. Л. Рубинштейном. Зависимость человека от того, в чем он нуждается, что является для него потребностью, интересом порождает направленность деятельности на соответствующий предмет [7]. Проблему направленности Рубинштейн видит в вопросе о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность. По мнению К. К. Платонова, направленность личности формируется путем воспитания и отражает индивидуально преломленное групповое общественное сознание [6]. Б. Ф. Ломов

определяет направленность как системообразующее свойство личности, рассматривает её в системе общественных отношений. Особенностью направленности личности художника, замечает В. С. Кузин, является то, что его деятельность, творчество направлены на формирование мировоззрения членов общества, на формирование их взглядов, интересов, на активное преобразование действительности [4].

Направленность личности выделяется психологами как ведущая её характеристика. Но, как было сказано выше, она неразрывно связана с соответствующей деятельностью, на которую направлена. Говоря о направленности личности в определенной профессиональной деятельности, мы имеем в виду профессиональную направленность [10]. Э. Ф. Зеер выделяет следующие компоненты профессиональной направленности: мотивы (намерения, склонности, идеалы), ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение и др.), профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию), социально-профессиональный статус. В выборе профессии очень важна профессиональная ориентация, целью которой является учет интересов человека, его психофизиологических особенностей и возможностей рынка труда. Наряду с этим он рассматривает профессиональную направленность личности как составляющую профессионального становления человека, формирование у него социально значимых и профессионально важных качеств [2]. В своей концепции системогенеза профессиональной деятельности В. Д. Шадриков также одним из узловых её механизмов называет формирование и развитие профессионально важных качеств личности. Составной их частью он выделяет профессиональные способности [10]. Б. Ф. Ломов обращает внимание на то, что проблема направленности личности всегда неразрывно связана с проблемой её способностей, подразумевая, что личность характеризуется не только тем, что она хочет и к чему стремится, но и тем, что она может. Таким образом, способности личности занимают важное место в формировании профессиональной направленности.

Для формирования профессиональных качеств личности в профессиях, связанных

с искусством, очень важно наличие специальных способностей [11]. Наличие художественных способностей психологи связывают именно с преобладанием развития первой сигнальной системы человека. Это способности, выражающиеся в функциональных особенностях работы зрительного анализатора. В. И. Кириенко связывает способности в изобразительном искусстве с особенностями восприятия для целей изображения. К ним относят способность целостного или синтетического видения, яркую зрительную память. Целостное видение изображаемого предмета позволяет грамотно определять пропорции, правильно передавать отношения различных поверхностей изображаемой формы [3]. Одним из показателей способностей к изобразительной деятельности исследователь выделяет умение увидеть в предметах и явлениях основное, наиболее типичное и характерное, хотя и мало заметное.

В своем исследовании М. В. Соколов, рассматривая процесс обучения студентов дисциплинам специального, художественного цикла, обращает внимание на то, что их подготовка должна проходить на фоне самореализации личности в качестве художника. Он говорит о том, что систему занятий необходимо строить таким образом, чтобы приобретение необходимых профессиональных знаний, умений и навыков совмещалось с ориентацией студента на будущую профессию [8].

Формирование профессиональной направленности личности в художественно-графической деятельности связано с художественно-образным восприятием мира и обязательным развитием умений и навыков. Развитие профессиональной направленности абитуриентов в художественно-графической деятельности мы будем рассматривать как художественно-творческую направленность абитуриентов. Отслеживая положительную динамику развития каждого компонента художественно-графической деятельности, мы способствуем повышению уровня самореализации абитуриентов, что в конечном итоге приводит к укреплению профессиональной направленности.

Опираясь на структуру компонентов деятельности Т. И. Шамовой, рассмотрим составляющие профессиональной направленности абитуриентов в художественно-графической деятельности. Наиболее развитым является мотивационный компо-

нент. Желание продолжать обучение после школы, а именно профессиональное, определяющее дальнейшую жизнь человека, становится основной побудительной силой активности абитуриентов. Потребность заниматься именно тем, что нравится, определяет склонности человека, формирует их мотивационный компонент. В художественно-графической деятельности абитуриентов это – желание стать художником.

Вторым по значению и активным в развитии станет операционный компонент, который составляют художественные способности и готовность абитуриентов, подразумевающая развитие глаза, руки, художественного вкуса, художественно-образного мышления. Все художники-педагоги говорят о необходимой связи теории и практики для успешного развития художника в течение всей его изобразительной деятельности.

Знания профессии художника и знания по рисунку определяют содержательный компонент художественно-графической деятельности абитуриентов. Ценностные ориентации – художественные ценности, адекватная оценка своих результатов в художественно-графической деятельности составят оценочный компонент.

Данные компоненты художественно-графической деятельности абитуриентов взаимосвязаны между собой. Наличие определенных художественных способностей помогает «развивать глаз» и «ставить руку» и в тоже время стимулирует желание и интерес стать художником. Развитие художественно-образного мышления ведет к совершенствованию художественных способностей и глубже знакомит с профессией художника [Там же]. Целеустремленность, решительность, выдержка и самообладание – все они демонстрируют готовность к обучению, стимулируют развитие художественных способностей. Художественно-образное мышление во многом зависит от развития глаза и руки, развитие художественных способностей невозможно без овладения материальной и духовной культурой, знаниями, исторически накопленными человечеством. Таким образом, выделенные нами компоненты художественно-графической деятельности влияют на самореализацию абитуриентов, а следовательно, способствуют формированию их профессиональной направленности.

Воспитание направленности личности является важнейшей задачей семьи, школы

и системы профессионального образования. Профессиональная направленность человека связана с соотношением способностей и интересов с определенной профессией. От того, насколько серьезно человек подходит к выбору будущей профессии, зависит эффективность его профессионального обучения, затем продуктивность работы в выбранной стезе, а в конечном итоге – его удовлетворенность собственной деятельностью и жизнью. Формирование профессиональной направленности абитуриентов в подготовительной школе способствует грамотному выбору ими будущей профессии.

Библиографический список

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование // Педагогика. – 2003. – №3. – С. 16–21.
3. Кириенко В. И. Психология способностей к изобразительной деятельности. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 304 с.
4. Кузи В. С. Психология живописи: учебное пособие для вузов. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2005. – 304 с.
5. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: «Наука», 1986. – 256 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – Издательство: Питер, 2002. – 720 с.
7. Сафиулин Р. А. Формирование художественного восприятия на занятиях по рисунку у студентов начальных курсов (в системе художественно-графических факультетов педвузов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2005. – 21 с.
8. Соколов М. В. Формирование профессиональной направленности студентов художественно-графических факультетов на занятиях декоративно-прикладным искусством: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 348 с.
9. Хрипунов П. Э. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов в художественно-творческой деятельности в курсе «Печатной графики»: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2005. – 181 с.
10. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности Москва, Акад. наук СССР, Ин-т психологии. – 2007. – 205 с.
11. Шалагин О. В., Кравченко К. А. Развитие декоративного восприятия у студентов на занятиях спецрисунком в магистратуре // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №5. – С. 114–118.

Прозоровская Светлана Дмитриевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и эконометрики Санкт-Петербургского государственного экономического университета, sdp040190@ya.ru, Санкт-Петербург

Филиппова Татьяна Игнатьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и физики военной академии связи, sdp040190@ya.ru, Санкт-Петербург

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, СТИМУЛИРУЮЩИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье обоснована необходимость стимулирования познавательной активности студентов. Представлен новый аспект познавательной активности как важнейший фактор, определяющий облик современного специалиста; осуществлен личностно-деятельностный подход к познавательной активности, выявлены дидактические условия, обеспечивающие стимуляцию познавательной деятельности, которые необходимо создавать преподавателю при проведении практических занятий; разработаны средства, способы, формы стимуляции познавательной деятельности студентов на практических занятиях; разработана методика обучения узловым вопросам курса математики на практических занятиях, учитывающая межпредметные связи, проблему мотивации и использующая активные формы и методы обучения.

Ключевые слова: познавательная активность, дидактические средства, методика стимуляции познавательной деятельности, теоретически обобщенные способы и приемы УПД, индивидуализация обучения, самостоятельная деятельность, понятийно-диагностирующее тестирование, логико-поисковые ситуации, мотивация, самодетерминация, самореализация.

Prozorovskaya Svetlana Dmitrievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Applied Mathematics and Econometrics of Saint-Petersburg State Economics University, sdp040190@ya.ru, Saint-Petersburg

Filippova Tatyana Ignatyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Mathematics and Physics of S. M. Budyonny Military Academy of the Signal Corps, sdp040190@ya.ru, Saint-Petersburg

DIDACTIC CONDITIONS STIMULATING COGNITIVE ACTIVITIES OF STUDENTS IN PRACTICAL CLASSES IN MATHEMATICS

Abstract. The paper substantiates the need to stimulate students' cognitive activity. It presents a new aspect of cognitive activity as the most important factor determining the shape of modern specialist. The authors implemented student-and-activity-centered approach to cognitive activity; identified didactic environment which provides stimulation of cognitive activities and which the teacher have to create during practical classes; developed tools, technique and forms for stimulation of students' cognitive activity on practical classes; worked out a kit of methods for teaching the key issues of Mathematics course in practical classes taking into account the intersubject links and motivation

Keywords: cognitive activity, didactic tools, cognitive activity stimulation methods, theoretically grounded generalized methods of learning-and-cognitive activities, personalization of learning, independent activity, concepts diagnosing testing, logic-and-search situations, motivation, self-determination, self-realization.

Резкое усложнение задач высшей школы, возрастание разрыва между постоянно увеличивающимся объемом знаний и ограниченностью учебного времени, все острее

ставят вопрос о том, как целесообразнее строить процесс обучения.

Проблема стимулирования познавательной активности студентов вытекает из тре-

бований социального заказа, из объективной потребности самого учебного процесса в высшей школе, потребностями практики в научно – обоснованных рекомендациях по стимулированию познавательной активности будущих специалистов [8].

Результаты исследования существующей организации учебно-познавательной деятельности (УПД) позволили выявить причины низкой познавательной активности студентов: слабая мотивация УПД, узкий спектр познавательных интересов, низкая культура умственного труда, существенные пробелы в знаниях, недостаток прикладных умений, ограниченная самостоятельность, недостаточный выход за рамки учебной программы, недостаточное владение общими и специальными познавательными умениями, предметно-практическими навыками, низкий уровень личностных качеств, недостаток опыта довузовской УПД, низкий уровень учебно-методических навыков.

Выявленные причины обуславливают необходимость совершенствования организации УПД студентов и намечают основные направления стимулирования познавательной активности: усиление положительной мотивации в учении, развитие интереса к учению, повышение целенаправленности обучения, создание условий для проявления студентами творчества, самостоятельности, формирование у студентов навыков учебно-познавательного труда, использование разнообразных форм учебного познания, реализация познавательного потенциала каждого студента на основе индивидуального подхода, ориентация студентов на овладение способами предметно-практической деятельности, учет познавательных запросов и профессиональных потребностей студентов при организации предметно-познавательной деятельности.

Для реализации данных направлений на основе методов системного подхода к процессу обучения нами определены элементы и сформирована структура УПД студентов (Рисунок 1), позволяющая реализовать мероприятия по организации стимулирования познавательной деятельности [4].

Особенностью данной структуры являются дополнение и расширение существующей организации УПД определенными в ходе исследования элементами и информационно-

функциональными связями между ними [5]. Наличие данных элементов и их функционирование позволяет сделать теоретическое заключение о рациональности предлагаемой организации стимулирования познавательной деятельности.

В целях практической реализации разработанной организации стимулирования познавательной деятельности студентов нами обоснованы и разработаны, с учетом специфики учебного процесса, методические рекомендации по выбору состава дидактических средств стимулирования познавательной деятельности студентов и условий их функционирования. Под дидактическими средствами понимаются средства, основанные на профессиональной направленности учебной дисциплины, направленные на использование активных форм и методов обучения.

Данные рекомендации явились основой для разработки методики стимулирования познавательной деятельности студентов при изучении высшей математики. Реализация данных методических рекомендаций определяет основные особенности методики, которые обуславливаются применением активных форм, методов обучения и принципа профессиональной направленности учебной дисциплины.

Нами разработано содержание методики стимуляции познавательной деятельности студентов, структура которой представлена на рис 2.

На базе основных принципов и положений системного подхода задача стимуляции познавательной деятельности студентов и ее решение реализованы в три этапа:

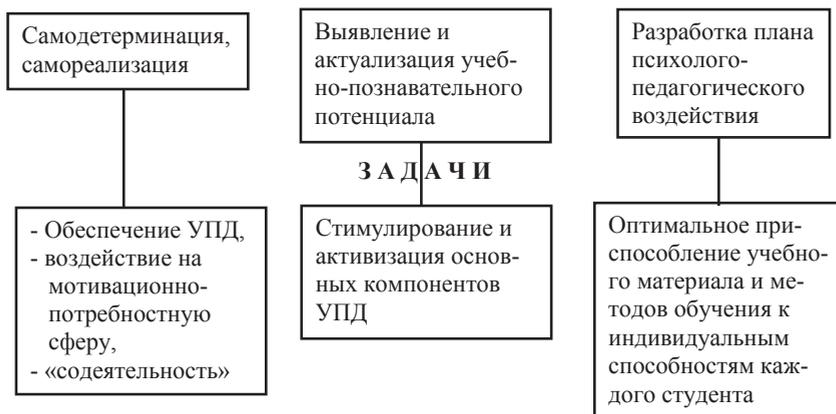
- 1) декомпозиция информационно-ориентационного стимулирования;
- 2) выявление мотивационных основ;
- 3) определение средств, форм и способов стимуляции УПД.

Важной особенностью методики является опора на межпредметные связи, усиление ее прикладной направленности, на этой основе осуществляется подбор конкретных примеров и задач, что непосредственно влияет на уровень мотивации и интерес студентов к учебе [3].

Под прикладной направленностью курса математики понимается:

- формирование фундаментальной математической подготовки студентов, развитие

Ц Е Л И



НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

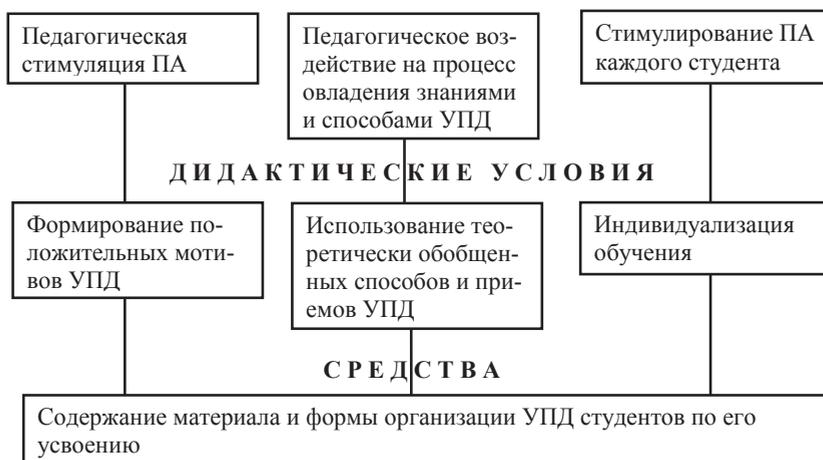


Рисунок 1. – Структура организации стимулирования познавательной деятельности

логического и алгоритмического мышления, необходимых для решения теоретических и прикладных задач;

- овладение основными методами исследования и решения математических задач, необходимых для качественного усвоения общенаучных и специальных дисциплин, формирующих профессиональные качества специалистов;

- овладение основными численными методами математики и их реализацией на компьютере, формирование алгоритмической культуры и компьютерной грамотности;

- выработка у студентов стремления самостоятельно расширять математические знания и проводить математический анализ задач по специальным и общенаучным дис-

циплинам.

Нами представлена как пример, знавательной деятельности студентов при проведении практических занятий по высшей математике, которая состоит из 3-х основных блоков, соответствующих 3-м дидактическим условиям, обеспечивающим стимуляцию познавательной деятельности студентов, а также указаны средства, способы и формы их реализации [9].

Мотивационные основы стимулирования познавательной деятельности студентов реализуются во вводной и основной частям практического занятия. В вводной части занятия осуществляется информационно-ориентационное стимулирование, в которое входят дидактические средства как

ВВОДНАЯ ЧАСТЬ ЗАНЯТИЯ



I

Мотивационные основы

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ ЗАНЯТИЯ

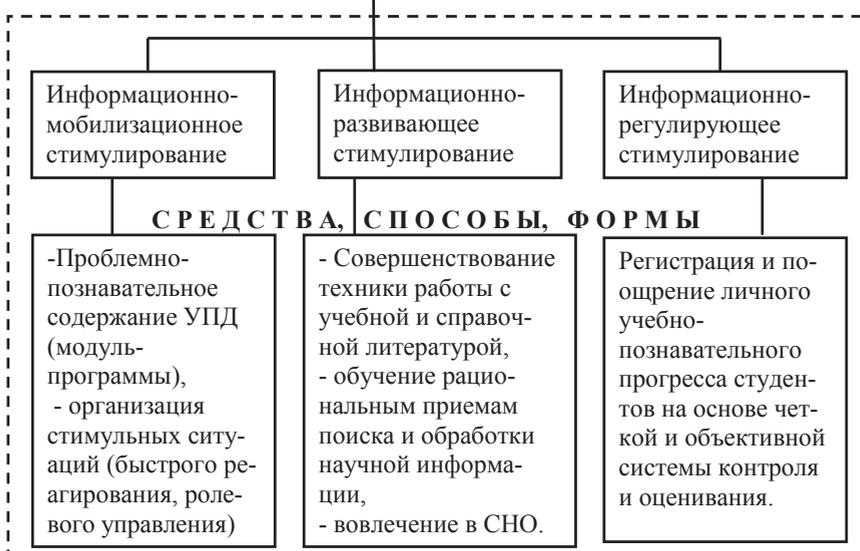


Рисунок 2. – Структура методики стимуляции познавательной деятельности

общей, так и специальной познавательной ориентации студентов: определение темы и ее прикладное значение, определение видов занятий, информация о содержании каждого вида занятия, информация о формах и содержании внеаудиторной работы, структурно-информационные планы практических занятий. В основной части занятия реализуются информационно-мобилизационное, информационно-развивающее и информационно-регулирующее стимулирование.

Информационно-мобилизационное стимулирование реализуется путем проблемно-познавательного содержания УПД

(модуль-программы) и организации стимульных ситуаций: ситуаций быстрого реагирования (блиц-опросы, микропроблемные ситуации, экспресс решения) и ситуаций ролевого управления (ролевое преподавание, ролевая экспертиза) [10].

За смысловую основу модуль-программы принимается опорная в изучаемой теме система знаний и умений, информационное поле модуля содержит систему профессионально-ориентированных заданий и задач, предусматривающих расширение и совершенствование предметно-практического опыта студентов. Стимульные ситуации спо-

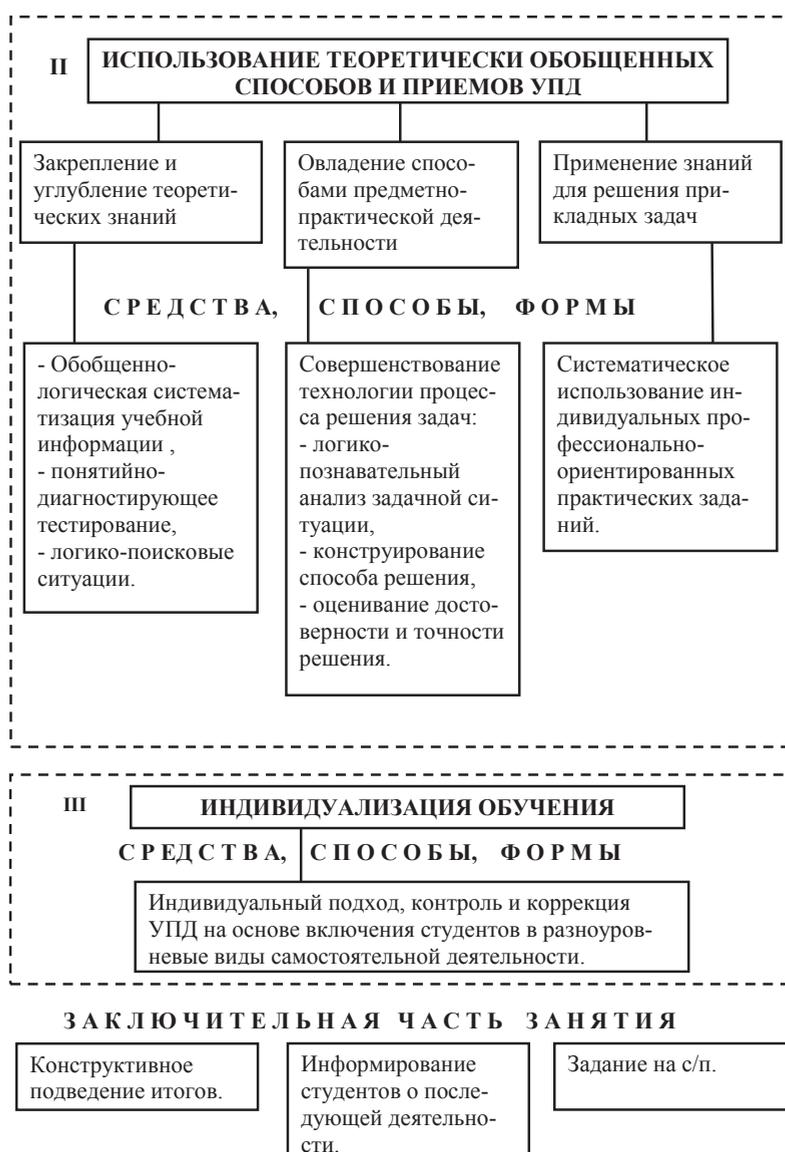


Рисунок 2 (продолжение). – Структура методики стимуляции познавательной деятельности

способствуют повышению познавательного тона аудитории, привлекая студентов своей учебно-познавательной неординарностью, личностной направленностью, положительной эмоциональной окраской.

Информационно-развивающее стимулирование реализуется путем совершенствования техники работы с учебной и справочной литературой, обучения рациональным приемам поиска и обработки научной информации, вовлечения студентов в СНО. Информационно-развивающее стимулирование способствует развитию у студентов

общей учебно-познавательной культуры, расширению индивидуального предметно-технического кругозора, самореализации профессионально-ориентированных предметно-познавательных запросов и интересов студентов.

Информационно-регулирующее стимулирование реализуется путем регистрации и поощрения личного учебно-познавательного прогресса студентов на основе четкой и объективной системы контроля и оценивания. Реализация стимульных функций оценки и ее поощрительная направлен-

ность побуждают студентов к достижению максимально возможных учебно-познавательных результатов, способствуют созданию положительного эмоционального поля, гуманистической атмосферы учебно-познавательной деятельности.

В основной части занятия используются теоретически обобщенные способы и приемы УПД для закрепления и углубления теоретических знаний, овладения способами предметно-практической деятельности, применения знаний для решения прикладных задач [7]. Закрепление и углубление теоретических знаний реализуется путем обобщенно-логической систематизации учебной информации (разработка опорно-тематических блок-схем, табулирование информации, анализ готовых таблиц); понятийно-диагностирующего тестирования (выполнение тестов на знание, понимание и применение материала); логико-поисковых ситуаций (на самостоятельное доказательство, на объяснение, на вывод нового знания).

Способы активизации закрепления и углубления теоретических знаний способствуют активизирующей роли конструктивного осмысления студентами изучаемого материала, осознания ими причинно-следственных связей и отношений между отдельными понятиями и явлениями, на достижении того уровня понимания, который программируется в самом изложении учебной информации.

Овладение способами предметно-практической деятельности реализуется путем совершенствования процесса решения задач (логико-познавательный анализ задачной ситуации, конструирование способа решения, оценивание достоверности и точности решения). В основу активизации овладения способами предметно-практической деятельности нами положено совершенствование технологии решения задач посредством раскрытия рациональных процессуальных приемов субъектно-преобразующей деятельности на всех этапах решения задачи [1].

Применение знаний для решения прикладных задач реализуется путем систематического использования индивидуальных профессионально-ориентированных практических заданий с тем, чтобы обеспечить самостоятельное применение каждым студентом сложившегося у него понятийно-

операционного аппарата к конкретным внутри- и межпредметным ситуациям [6].

В основной части занятия используется индивидуализация обучения с помощью индивидуального подхода, контроля и коррекции УПД на основе включения студентов в разноуровневые виды самостоятельной деятельности (тренинг-задания, задания реконструктивно-вариативного и конструктивно-эвристического типов), что обеспечивает оптимальное приспособление учебного материала и методов обучения к индивидуальным способностям каждого студента [2].

Заклочительная часть практического занятия состоит из конструктивного подведения итогов, информирования студентов о последующей деятельности и задания на самоподготовку. Задание на самоподготовку предполагает учет следующих факторов:

- персонализированность;
- соотнесенность с содержанием аудиторной УПД;
- профессиональная ориентированность;
- дифференцированный уровень сложности;
- доступность объема.

Разработанная методика преподавания узловых вопросов курса математики, с одной стороны, позволяет усвоить фундаментальные математические знания, а с другой стороны, профессиональная направленность практических занятий создает мотивацию к изучению курса математики, устанавливает связь математики со специальными дисциплинами, способствует формированию профессиональных умений и навыков, личностных качеств будущих специалистов.

Библиографический список

1. Даутова О. Б. Педагогическая деятельность учителя в условиях перехода современной школы на новые образовательные стандарты// Человек и образование – 2013. – № 4. – С. 10–15.
2. Каменский А. М. Нестандартные формы многопрофильного обучения в современном лицее// Человек и образование – 2013. – № 4. – С. 28–33.
3. Кергина Н. К. Инновационные технологии обучения как средство развития мотивации учения школьников.// Человек и образование. – 2012. – № 2. – С. 147–152.
4. Найденова З. Г. Современные тенденции организации мониторинга и оценки качества образования// Человек и образование. – 2013. –

№ 4. – С. 34–37.

5. Панасюк В. П., Романкова И. В. Современные тенденции стандартизации качества профессионального обучения // Человек и образование. – 2012. – № 2 – С. 22–26.

6. Прозоровская С. Д., Филиппова Т. И. Развитие навыков самоуправления учебной деятельностью студентов в условиях высшей школы // Человек и образование. – 2012. – № 3. – С. 66–70.

7. Прозоровская С. Д., Филиппова Т. И., Кропачева Н. Ю. Формирование основных понятий математического анализа на основе теоретического обобщения // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 88–92.

8. Рыскулова М. Н. Тенденции становления самостоятельной работы студентов технического вуза // Человек и образование. – 2012. – № 2 – С. 105–109.

9. Токарева Л. И. Формирование систем понятий при обучении математике: монография / Л. И. Токарева Башк. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы. – Уфа, 2008. – 392 с.

10. Токарева Л. И. Теоретические основы формирования фундаментальных понятий и их систем в современном обучении // Вестник МГУ им. М.В. Ломоносова. Серия 20, Педагогическое образование. – 2009. – № 4. – С. 25–34.

Шулаков Алексей Владимирович

Старший преподаватель Новосибирского военного института внутренних войск МВД России, shulaaleks@ngs.ru, Новосибирск

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. Статья содержит концептуальный взгляд на процесс формирования прогностического мышления у курсантов военных образовательных организаций. Это особенно актуально в настоящее время, когда к решению задач по предотвращению внешних и внутренних угроз привлекаются подразделения внутренних войск. Выполнение любой профессиональной задачи зависит не только от существующей профессиональной компетентности специалиста, но и от возникающей способности к предвидению, предугадыванию вероятного характера поведения субъектов деятельности. Для офицера внутренних войск эта задача осложняется тем, что некоторые лица вступают в противостояние с правоохранительными органами. Поэтому развитое прогностическое мышление является для него составной частью профессиональной компетентности, способствующей эффективному решению служебно-боевых задач.

Ключевые слова: прогностическое мышление, прогностические задачи, имитационные игры

Shulakov Alexey Vladimirovich

Chief instructor of Novosibirsk Military Academy of Interior Troops of the Ministry for Internal Affairs of Russia, shulaaleks@ngs.ru, Novosibirsk

THE PROBLEM OF FORMATION OF TIME PERSPECTIVE THINKING OF CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The article contains a conceptual view of the process of formation of time perspective thinking of cadets of military educational institutions; the essence and specifics of time perspective thinking in conditions of a military educational institution are considered.

Keywords: prognostic thinking, prognostic tasks, simulation games

В условиях модернизации Вооруженных сил, внутренних войск МВД России одной из актуальных является проблема формирования прогностического мышления у офицеров внутренних войск. Это связано с тем, что в сложнейших международных отношениях мир еще не отказался от ставки на военные силы в решении государственных конфликтов. Более того, усиление влияния террористических угроз внутри страны как никогда актуализирует роль прогностического мышления у офицеров внутренних войск МВД России.

Подготовка офицерских кадров внутренних войск МВД России, готовых и способных профессионально решать сложные задачи внутренней политики государства, с одной стороны, определена требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов. С другой стороны, управление воинскими подразделениями осуществляется в условиях выполнения крайне сложных

боевых задач, как мы понимаем, даже с применением оружия, хотя это следует отнести к разряду чрезвычайных ситуаций. В таких условиях выполнение воинского долга зависит не только от существующей профессиональной компетентности офицера, но и от возникающей способности к прогнозированию, предвидению вероятного характера поведения лиц, вступающих в противостояние с правоохранительными органами.

Поэтому развитое прогностическое мышление офицера является неотъемлемой частью его профессиональной компетентности, способствующей эффективному решению служебно-боевых задач, носящих высокую степень неопределенности. В связи с этим педагогическая наука требует от исследователей развёрнутого концептуального видения формирования прогностического мышления военного специалиста.

Анализ терминологического аппарата

свидетельствует о том, что палитра понятий «прогностическое мышление» очень разнообразна, имеет множество аспектов, так что их прямое сопоставление не всегда корректно [2; 3; 7]. Сложность введения «прогностического мышления» в военно-профессиональный контекст обусловлена большим разнообразием уже существующих определений этого педагогического явления. Эта сложность обусловлена смысловой нагрузкой применяемых терминов. Научные понятия в различных контекстах (философском, педагогическом, историческом) имеют разные значения и множество смысловых оттенков-нюансов.

Разные школы, научно-педагогические направления, независимые авторы в своих текстах демонстрируют широту значений одного и того же понятия. Так, В. К. Коноплев, Ю. Б. Михайлов, Ю. В. Чувев, Л. С. Семейко и др. рассматривают вопросы военного прогнозирования в узком смысле, в русле компоненты профессиональной деятельности. В то же время проблематика эффективного формирования прогностического мышления как составляющей компетентности будущего офицера, с учетом специфики профессии военного остается незамеченной. О важности прогнозирования в процессе управления писал Б. С. Гершунский «Предвидение необходимо, чтобы управлять – управлять с должной мерой надёжности, управлять оптимально, т.е. наилучшим образом в данных конкретных условиях» [4, с. 125].

Проведя анализ источниковой базы по данной теме, можно сказать, что проблема развития прогностического мышления курсантов военных образовательных организаций ещё не стала предметом специального научного исследования.

Выделим ряд нерешённых научно-педагогических задач. Во-первых, не выявлены существенные характеристики прогностического мышления выпускников военных образовательных организаций и механизмы его развития. Во-вторых, не созданы педагогические условия проектирования комплекса педагогических технологий, формирующих прогностическое мышление и другие [5; 6; 8].

Отметим, что одним из важных этапов формирования прогностического мышления является создание психолого-педагогических условий. К их числу относятся:

- реализация принципа перспективной

преимственности, вектор которого направлен на формирование модели «потребного будущего» военного специалиста;

- специальное структурирование содержания военно-профессионального образования на основе задач прогностического характера;
- организация проектной деятельности курсантов, направленная на построение образа будущего специалиста, с мобильностью и прогностической активностью;

– использование имитационных игр для формирования профессиональной компетентности как мотивированной готовности военного специалиста к самоорганизации и саморазвитию.

Представленные условия взаимосвязаны между собой. Рассмотрим некоторые из них. Анализ научной литературы показал многообразие исследований, посвященных прогностическим задачам. Так, Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская выделяют прогностические задачи в обучении и воспитании, решение которых предполагает самостоятельное конструирование некоторых «проектов будущего». Несколько иной аспект в анализе понятия «прогностическое мышление», выделяет Г. А. Балл. В своей работе он ставит задачи, «требования которых – получение прогноза в различных формах».

В работе Л. А. Ругуш, выделено три основания для классификации прогнозов в педагогической деятельности: требования прогностической задачи, время упреждения прогноза, цели использования прогноза. Раскроем и прокомментируем данную позицию.

Виды прогностических задач по первому основанию соответствуют тем видам действий, которые, по нашему мнению, необходимы и достаточны для осуществления прогнозирования: установление причинно-следственных связей, преобразование представлений в соответствии с поставленной целью, выдвижение и анализ гипотез, планирование. Вторым основанием классификации прогностических задач является временное упреждение прогноза. В соответствии с ним прогностические задачи могут быть разделены на оперативные, краткосрочные, перспективные прогнозирование. Третьим основанием классификации прогностических задач является цель использования прогноза. При этом прогнозирование выступает одновременно в двух своих функциях: когнитивной и регулятивной, поскольку

в основе прогноза – знания о будущем, и при этом с его помощью осуществляется регуляция деятельности (подготовка, корректировка, преднастройка, установка и т. п.) [2; 7].

Уже в выделенных нами видах прогностических задач заложены объективные возможности для проявления способности к прогнозированию явлений, поскольку решение подобных задач предполагает владение профессиональными знаниями и развитие соответствующих качеств мыслительных процессов.

Характерными признаками прогностических задач являются: во-первых, масштаб прогнозирования; во-вторых, временные рамки «горизонта ожидания» (по Г.-Х. Гадамеру); в-третьих, характер выполняемой военно-профессиональной задачи; в-четвёртых, функциональный признак профессиональной активности и степень неопределённости объектов прогнозирования; в-пятых, характер развития явления по времени и пространству, то есть своеобразный хронотоп (в терминологии Г. Г. Шпета) явления, а также степень информационной обеспеченности прогностической деятельности и др.

Использование имитационных игр для формирования профессиональной компетентности зачастую связано с тем, что в практике работы офицера нередко возникают ситуации, в которых условия деятельности не могут быть полностью выявлены за счёт непосредственного наблюдения и действия. Особенно часто такие ситуации возникают в процессе выполнения служебно-боевых задач в крайних, экстремальных условиях. Для того чтобы более тщательно разобраться в природе и механизмах функционирования объекта воздействия, офицеру приходится перейти к внутренней (психической) активности. Ярким примером такого вида действия выступает работа офицера на карте, тренажёрах, использование имитационных программ. Так, действия командира по оценке местности предполагают обязательное использование в качестве ориентиров для принятия решения одновременно двух типов реальности:

– непосредственной реальности окружающей обстановки;

– модельного представления этой реальности в виде условных обозначений на карте.

Специфика такого рода деятельности заключается в том, что она предполагает наличие у офицера достаточно высокой степени

образного мышления, с последующим переключением на прогностическое мышление. Даже в случае принятия решения непосредственно на местности командир обязан построить мысленный образ пространственной ситуации [1; 9].

Реализация такого рода условий позволяет участникам педагогического процесса осуществлять предвосхищение будущего с позиции как наиболее вероятного предположения о развитии событий в профессиональной деятельности.

Все выше обозначенное позволило нам прийти к пониманию огромной государственной и общественной важности формирования прогностического мышления будущего офицера новой России. Реализация представленных условий позволит в процессе обучения не только сформировать у курсантов прогностическое мышление, но и эффективно использовать его в процессе решения служебно-боевых задач.

Библиографический список

1. Бархаев Б. П. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. – М.: Воениздат, 2006. – 488 с.

2. Булдакова Н. В. Развитие прогностической способности студентов педагогических колледжей. – Киров: ВСЭИ, 2009. – 140 с.

3. Брушлинский А. В. Избранные психологические труды [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15533>. – ЭБС «IPRbooks» (дата обращения: 18.05.2014).

4. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учебное пособие. – М.: Флинта, 2003. – 768 с.

5. Забегалина С. В. Изменение прогностического мышления в ходе обучения в вузе // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – №39-2. – С. 203–218.

6. Морозова О. П. Эвристический потенциал системы ДПО в формировании профессионально-педагогического сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №6. – С. 89–93.

7. Регул Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб, Речь, 2003. – 352 с.

8. Романова К. Е. Психологические факторы развития педагогического мастерства будущих учителей // Научный поиск. – 2013. – №1. – С. 10–14.

9. Шрамченко А. Ф. Командир и формирование личности: учебно-методическое пособие. – М.: Финансы и статистика, 2005. – 272 с.

*Юрловская Илона Александровна**Доцент кафедры общей и социальной педагогики Северо-Осетинского государственного педагогического института, illona1978@mail.ru, Владикавказ***ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к дефиниции категории «траектория профессионального развития» студентов в период их обучения в вузе, приводится ряд веских оснований для уточнения данного понятия. А также рассматривается само определение траектории профессионального развития студентов, т.к. оно не имеет общепринятого значения и постоянно меняется под влиянием различных научных подходов. В публикации представлены актуальность, цели и задачи, принципы и этапы реализации проектирования индивидуальной траектории обучения студентов педагогического вуза. В настоящей публикации под траекторией профессионального развития студентов будет пониматься процесс саморазвития, самообразования и преобразования личности, построение конструкта своего профессионального «Я», включающий готовность в процессе профессиональной деятельности успешно приспосабливаться к меняющимся условиям профессионально-педагогической среды. Под индивидуальным образовательным маршрутом следует понимать освоение студентом учебной программы с учётом его образовательного опыта, уровня индивидуальных потребностей и возможностей, обеспечивающих решение его образовательных проблем.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональное образование профессиональное развитие, индивидуальная траектория профессионального развития, индивидуальный образовательный маршрут.

*Yrlovskaya Illona Alexandrovna**Associate Professor of the General and Social Pedagogics Department North-Ossetian State Pedagogical Institute, illona1978@mail.ru, Vladikavkaz***INDIVIDUAL TRAJECTORY PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

Abstract. The article examines approaches to the definition of the category “trajectory professional development of students during their study at the University, provides a number of good reasons to clarify this concept. As well as the very definition of a trajectory professional development of students, because it does not have common values and constantly changing under the influence of various scientific approaches. The publication presents the relevance, goals and objectives, principles and stages of realization of designing individual trajectories of training of students of pedagogical universities. In this publication, the trajectory of the professional development of students will be defined as the process of self-development, self-education and transformation of personality, build, construct their professional “I”, including the readiness in the process of professional activity to adapt successfully to changing conditions of professional-pedagogical environment. Under individual educational route should understand the development of the student training program taking into account their educational experience, level of individual needs and possibilities for solving educational problems.

Keywords professional training, professional education, professional development, individual trajectory of professional development of individual educational routes.

В условиях модернизации российского образования особую значимость приобретает проблема профессиональной подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей специальностью. Современной

школе, активно ведущей инновационную деятельность, требуются учителя с высоким творческим потенциалом, аналитическими и коммуникативными способностями, умениями самообразовываться и самосовершенствоваться, что, как ожидается, ведет

к профессиональному росту педагогов. В этой связи необходимо определить концептуальные подходы к профессиональному развитию студентов в вузе, осуществить поиск эффективных технологий формирования профессионализма обучающихся.

Теоретические исследования и изучение практики преподавания в высших учебных заведениях показали, что в условиях существующих педагогических технологий высшей школы преобладает единообразие и усредненный подход к студентам. Индивидуальный и дифференцированный подходы на учебных занятиях носят эпизодический характер – лишь на некоторых этапах процесса усвоения знаний, в отдельных видах учебной работы, без учёта индивидуальной траектории развития каждого студента [12].

Наметился переход от коллективной к индивидуальной форме обучения, что предполагает личное участие каждого студента в формировании образовательной траектории, стимулирование регулярной и результативной самостоятельной работы, приумножение мотивации студента к освоению образовательной программы, за счет более значительной дифференциации оценки учебной работы студента. Поэтому решение проблемы, индивидуализации и дифференциации обучения студентов вузов является актуальным.

В рамках нашего исследования представляют интерес научные работы, выявляющие принципы педагогического проектирования индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов обучающихся (В. С. Безрукова, С. В. Воробьева, Е. С. Заир-Бек, В. Е. Радионов, Ю. Г. Татур, А. П. Тряпицына и др.) и студентов (Н. Г. Зверева, В. В. Лытнева, А. В. Туркина, М. Л. Соколова и др.). В педагогической науке накоплен опыт, разрешающий применять имеющийся опыт проектирования образовательных технологий (В. П. Беспалько, В. В. Гузев, В. С. Игропуло, М. В. Кларин, Ю. С. Тюников и др.) для решения вопросов индивидуализации обучения студентов. Тем не менее процесс проектирования индивидуальных траекторий обучения бакалавров в вузе не являлся предметом особого исследования [3].

Таким образом, мы считаем, что перспективным является индивидуализация образовательного процесса посредством

включения студентов в проектирование и исполнение индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов. Индивидуальная траектория обучения выступает в качестве лично-ориентированной организации учебной деятельности студента в вузе и предполагает построение учебно-воспитательного процесса в контексте реализации индивидуальных наклонностей, формирования актуальных стратегий, развития основ индивидуально-творческого и профессионального созревания личности студента. Под индивидуальным образовательным маршрутом надлежит понимать усвоение бакалавром учебной программы с учётом его образовательного опыта, уровня индивидуальных потребностей и потенциалов, обеспечивающих решение его образовательных проблем.

Однако в настоящее время в педагогических и психолого-педагогических работах практически не разработана целостная модель индивидуальных образовательных технологий как уровневого процесса образования в ВУЗе на разных этапах. Возникает противоречие между реальной потребностью рынка труда в эксклюзивных специалистах и фрагментарной индивидуализацией в подготовке студентов, которая чаще всего интерпретируется или на уровне конкретных занятий, или на уровне элективных программ, в то время как индивидуальные образовательные траектории должны быть представлены как технологии, которые позволят вывести учебный процесс подготовки будущих специалистов на уровень смысловой саморегуляции через смыслообразование и смысловое явление самими студентами. С одной стороны, унифицированная (одинаковая для всех) подготовка предполагают, что выпускники не могут предложить на рынок труда каких-то уникальных (специфических) услуг. С другой стороны, рынок труда во многом перегружен специалистами аналогичного профиля подготовки, в то время как в реальной ситуации востребованы специалисты, имеющие «штучную» специализацию.

Проблема исследования состоит в необходимости разработки индивидуальных образовательных траекторий студентов как целостной дидактической технологии подготовки специалистов в ВУЗе с целью

повышения учебной мотивации студентов и подготовки специалистов квалификационно-ориентированных на запросы рынка труда.

Обратимся к понятию «траектория». С. И. Ожегов в толковом словаре русского языка понятие «траектория» определил как «линия движения чего-либо» [5]. Движение в развитии человека – это есть его становление, формирование личностных качеств, обозначение его настоящего и ориентация на дальнейшую цель. Развитие происходит в деятельности, которую современная наука рассматривает как систему, включенную в общественные отношения. По мнению А. Н. Леонтьева [4], вне этих отношений человеческая деятельность не существует. Основным видом деятельности человека является труд, а именно, профессиональная деятельность. Поскольку человек существо социальное – то также принято считать, что развитие личности происходит в процессе ее социализации и воспитания. Являясь объектом социальных воздействий он, прежде всего, субъект социального развития, а также активный субъект саморазвития, в том числе и самовоспитания.

Организация обучения по индивидуальной траектории требует особой методики и технологии. Разрешать эту задачу в современной дидактике предлагается обычно двумя противоположными способами, каждый из которых именуют индивидуальным подходом.

Первый способ – дифференциация обучения, согласно которой к каждому обучающемуся предлагается подходить индивидуально, дифференцируя изучаемый им материал по степени сложности направленности или другим параметрам. Для этого студентов обычно делят на группы [10].

Второй способ предлагает, что собственный путь образования выстраивается от каждого обучающегося примирительно к каждой из изучаемых им образовательных областей. Иными словами, каждому индивиду предоставляется возможность создания собственной траектории освоения всех дисциплин [Там же].

Рассмотрение вышеобозначенных моментов, подвело нас к формулировке понятия индивидуальная траектория профессионального развития студента, которая понимается нами как процесс саморазвития,

самообразования и преобразования личности, построение конструкта своего профессионального «Я», включающий готовность в процессе профессиональной деятельности успешно приспосабливаться к меняющимся условиям профессионально-педагогической среды. В нашем исследовании мы исходим из того, что профессиональное поле вуза, то есть соответствующе организованный учебно-воспитательный процесс становится внешним регулятором по отношению к каждому студенту. Возможность стать субъектом образовательной и профессиональной деятельности происходит в процессе перехода внешних регуляторов во внутренние. Эффективность этого процесса зависит и от внешних условий и от внутренних субъективных позиций студента, которые развиваются в период обучения. Развитие субъектной позиции студента включает: формирование умений самопознания, рефлексии, эмпатийной способности, коммуникабельности; овладение ценностями и смыслами учебно-образовательной деятельности, усиление личностной и профессиональной самореализации. Субъектность выступает высшим уровнем активности студента и отражается в направленности и осознанности его деятельности, в его способности к саморазвитию [2]. Все эти моменты, как нам видится, должны формироваться на базе индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития, а также благодаря усилению роли учебно-воспитательного процесса, психолого-педагогического сопровождения и увеличению важности у студентов личностных и профессиональных позиций [9].

Библиографический список

1. *Бордовская Н. В.* Педагогика: учебник для вузов. – СПб., Питер, 2000. – 298 с.
2. *Ведерникова Л. В.* Теория и практика становления и развития исследовательской компетентности педагогов: монография. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2012. – 128 с.
3. *Гринько М. А.* Подготовка будущих учителей к проектированию индивидуальных маршрутов обучения старшекласников // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. – 2009. – Вып. 47. – С. 27–31
4. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «Издательство «Мир и Образо-

вание», 2012. – 1376 с.

7. Основы общей психологии. – СПб.: Издательство «Питер», 2009. – 592 с.

8. *Перегудов Ф. И.* Системная деятельность и образование // Качество высшего образования. – Хельсинки, 1990. – 253 с.

9. *Юрловская И. А.* Проектные технологии как средство развития индивидуальности учащихся // Сибирский педагогический журнал. – №3, 2013. – С. 94–98.

10. *Юрловская И. А.* Индивидуализированное обучение как проблема профессиональной подготовки будущих учителей // Вектор науки ТГУ». Серия: педагогика, психология. – № 3 (14),

2013. – 312 с.

11. *Юрловская И. А.* Условия и принципы индивидуализированного обучения студентов в современном педагогическом вузе // Вектор науки ТГУ. Серия: педагогика, психология. – № 4 (15), 2013, – 238с

12. *Юрловская И. А.* Проблема индивидуализации подготовки студентов в условиях современной ситуации // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 №1 (20) [Электронный ресурс]. – М.: Науковедение, 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/sbornik6/4.pdf>, свободный (дата обращения: 12 мая 2014 г.).11111

Ильдутова Ольга Николаевна

Аспирант Института филологии Сибирского отделения Российской академии наук, olgaildutova@gmail.com, Новосибирск

ОБУЧЕНИЕ НАУЧНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ФИЗИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье представлено описание авторской методики обучения научной монологической речи на иностранном языке студентов физических специальностей – актуальность её разработки, условия начала обучения, подход, логика распределения учебного материала, а также непосредственно содержание обучения – подробное описание умений, формируемых в результате применения данной методики. Обучение научно-профессиональной речи на иностранном языке студентов неязыковых (в частности, физических) специальностей, как мы считаем, должно начинаться с формирования у студентов умения сформулировать определение научного термина, классифицировать предметы или явления, сравнить их между собой и описать каждое согласно требованиям, предъявляемым к научной речи (как по содержанию, так и по форме), привести соответствующие примеры. В заключении приведены результаты, полученные в ходе апробации указанной методики на физическом факультете Новосибирского национального исследовательского государственного университета (НГУ).

Ключевые слова: научная речь, методика обучения иностранному языку, иностранный язык для специальных целей, иностранный язык для академических целей

Ildutova Olga Nikolaevna

Post-graduate Student of Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, olgaildutova@gmail.com, Novosibirsk

TEACHING PHYSICS STUDENTS ACADEMIC AND PROFESSIONAL SPEECH ON A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article provides description of the author's methodology of teaching physics students academic monologue in scientific prose style on a foreign language – relevance of the study, conditions for beginning the education, approach, material sequencing and the detailed description of the skills to be taught. It also presents results of the research conducted at Physics Department in Novosibirsk National Research State University (NSU).

Keywords: scientific speech, methodology of teaching foreign languages, a foreign language for specific purposes, a foreign language for academic purposes.

Студенты физического факультета – это будущие научные работники, которые должны участвовать в экспериментах, научно-теоретических и научно-практических работах как в России, так и за рубежом [1]. По окончании курса бакалавриата студент должен уметь давать определения, описывать объекты и явления, изучаемые физической наукой, сравнивать их между собой, выделять общее и частное, главное и второстепенное, высказывать свое мнение по проблеме, приводить доводы и примеры в его поддержку, формулировать проблему, предлагать решение, высказывать аргумен-

ты «за» и «против», предсказывать результаты деятельности. Традиционно овладение студентами научной речью на английском языке осуществляется на старшем этапе бакалавриата (3–4 курсы) [6]. К этому моменту они получают базовые знания по специальности, а также владеют иностранным языком на среднем уровне (*Intermediate*), что подразумевает свободное общение на бытовые темы, знание всех существующих форм глагола и словарный запас не менее 3000 слов. Совокупность этих условий позволяет проводить обучение иностранному языку на новом уровне – уровне профессиональ-

ного научного общения. Следует отметить, что упомянутый нами выше «набор инструментов» не должен остаться выученными наизусть словами, фразами, выражениями или целыми тематическими текстами. Нам представляется, что он должен трансформироваться в структурно-организованную, гибкую систему лексических фраз и грамматических моделей, которая обеспечит студентам свободное общение на профессиональные темы.

Этим требованиям отвечает лексический подход (*Lexical Approach*) в обучении иностранным языкам, суть которого сводится к тому, что язык состоит из «грамматиколитованной лексики», а речь носителя языка – это набор нерасчленённых блоков, лексических единств (*lexical chunks*), на овладение которыми и должен быть направлен образовательный процесс [3, с. 59–60]. Лексический подход активно используется сегодня при составлении учебников разного уровня и направленности. Язык науки отличается от естественной речи человека строгой структурностью и многочисленными клише, представляющими собой комбинации лексических блоков, поэтому в данном случае этот подход наиболее уместен.

Делая поправку на техническую направленность обучения студентов, заметим, что чтение литературы по специальности является неотъемлемой частью обучения иностранному языку на неязыковом факультете и может с успехом применяться в рамках лексического подхода, поскольку письменный текст также является примером употребления устойчивых словосочетаний в речи носителей языка. Однако одного набора фраз и выражений для свободного и уверенного общения все же недостаточно, следует обучать студентов грамматическим моделям, отвечающим их коммуникативным потребностям и уровню владения языком.

В Новосибирском государственном университете на физическом факультете английский язык изучается в течение всех четырех лет бакалавриата: начиная со 2 семестра (1 курс) и заканчивая первым полугодием 4 курса (7 семестр). Младшим этапом изучения английского языка можно назвать 1–2 курсы (2–4 семестры), а старшим, соответственно, – 3 и 4 курсы (5–7 семестры). Задачей младшего этапа является подготовка

студентов к общению на общебытовые темы в пределах уровня *Intermediate*. На старшем этапе студенты готовятся к чтению литературы по специальности и обсуждению научных проблем и на иностранном языке.

Формирование профессиональных научных умений мы условно разделили на три этапа. 1 этап – 6 семестр (3 курс): умение формулировать научное определение, классифицировать и описывать объекты и явления, изучаемые физической наукой, сравнивать их между собой, приводить соответствующие примеры. 2 этап – 7 семестр (4 курс): установление причинно-следственных связей в физической науке, описание графиков, приведение статистических данных, представление противоположных мнений – представление проблемы с разных сторон и точек зрения, обоснование проблемы, предложение способов решения проблемы, описание модели, устройства, предсказание возможных последствий после применения выбранного способа решения проблемы. 3 этап – 8 семестр (4 курс): описание строения механизма, его функций, сфер применения, достоинств и недостатков; описание новейших достижений в науке и технике и перспектив развития.

Наша методика ориентирована на первый этап обучения научной монологической речи на иностранном языке студентов физического факультета. На занятиях необходимо сформировать профессиональные научные навыки: формулировка определения, классификация, сравнение явлений, приведение разных мнений по проблеме и т.д. Остановимся подробнее на содержании формирования каждого из профессиональных научных умений этого этапа.

Определение (дефиниция, от лат. *definitio* – определение) понятия – это логическая операция раскрытия содержания понятия или значения термина. В науке широко используется определение через родовидовые отличия: термин = класс/род + характеристика. Данный принцип формулировки определения универсален для науки в принципе, независимо от того, на каком языке говорит ученый. Помимо структурной организации к научному определению также предъявляется и ряд требований по его существу: определения должны быть научно правильными, определяя то или иное понятие, нель-

зя исказить научный смысл этого понятия; определение должно содержать указание на ближайшее родовое понятие, т.е. в любом определении должно быть указано ближайшее родовое понятие к определяемому понятию; определяемое понятие и определяющее понятие не должны выражаться одно через другое; определение не должно повторять в иной словесной форме ранее сказанное; в определении не должно быть указано лишних признаков, являющихся следствием других признаков определяемого понятия; в определении должны быть указаны все признаки, позволяющие однозначно выделить объекты определяемого понятия.

Научная классификация является методом исследования множества объектов путем их разделения на классы по определенному общему признаку, так что классы множества составляют систему. Это позволяет устанавливать сущность, назначение, содержание, иерархию отношений между объектами и т.д. В науке существуют два основных принципа классификации – от общего к частному и от частного к общему и к ним предъявляются два требования: пункты сходства, на основании которых составлены классы и группы, важны в научном и практическом отношении; наличие возможности сделать наибольшее число утверждений, обобщений и выводов.

Описание, как умение для студентов физического факультета, это способность выделить физические (цвет, размер, объем, форма, температура поверхности и т.д.), химические (химический состав, взаимодействие с другими элементами и др.) и функциональные (роль, значимость, важность) свойства предмета.

Пример как умение предполагает способность проиллюстрировать явление с целью его разъяснения. Для этого необходимо располагать достаточным набором лексических фраз.

Научное сравнение – это одна из фундаментальных и наиболее распространенных форм познавательного процесса, поскольку позволяет выяснить сходства и различия сопоставляемых предметов и таким образом определить их место и роль как относительно друг друга, так и в определенной научной области. Сравнение играет особую роль в физике, поскольку эта наука имеет дело с установлением сходств и различий в орга-

низации, структуре, свойствах, состояниях, процессах и т.д. двух или более предметов или явлений. В физических науках исследовательская работа базируется на сопоставлении и противопоставлении. Формальная логика придерживается двух принципов сравнения. Первый принцип заключается в нахождении сходства между изучаемыми явлениями. Сравнить можно только те объекты и явления, между которыми может существовать определенная объективная общность, у которых есть подобные признаки. Нахождение подобных признаков, общих черт в логике называется операцией отождествления. Второй принцип применяется после отождествления – принцип выявления отличий. В выявлении, а впоследствии – объяснении различий и заключается задача любого научного сравнения.

Нами была разработана система упражнений и заданий на формирование указанных умений, после чего она была апробирована на третьем курсе физического факультета НГУ. Результаты исследования оценивались по следующим параметрам: структурированность, логичность высказывания студентов; соответствие речи студентов формальным требованиям, т.е. соблюдение правил формулировки научного определения, классификации, описания и сравнения; правильность речи, отсутствие грамматических ошибок, точность словоупотребления и произношения.

В результате внедрения разработанных упражнений в процесс обучения речь студентов стала более структурированной и стала отличаться более выраженной логичностью изложения, стала в большей степени соответствовать формальным требованиям. Также за счет использования клишированных фраз и выражений, увеличилась скорость говорения, а время на подготовку высказывания и количество ошибок уменьшились.

Кроме того, по завершении эксперимента мы провели анкетирование среди участников. Анализ анкет показал, что студенты считают проведение такого типа занятий важной частью не только курса «Иностранный язык», но и общей подготовки будущего ученого. Эти занятия помогают мыслить и выражать свои идеи более четко, ясно и логично. Также они оказывают положительное

влияние на развитие родной речи учащихся.

В целом организованные по такому принципу занятия выступают существенным фактором увеличения внутренней мотивации изучения иностранного языка, поскольку напрямую связаны со сферой интересов студентов. Они организуют и структурируют научное мышление обучаемых; повышают грамотность речи на иностранном языке; развивают интерес к изучению иностранного языка; оказывают позитивное влияние на родную речь учащихся. Такой подход формирует у студентов отношение к изучению иностранного языка не как к сложному и непонятному для них предмету, а как к возможности повысить свой общепрофессиональный уровень.

Библиографический список

1. Андриенко Е. В. Влияние глобализации на региональную стратегию развития высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 31–34.
2. Артамонова Е. И. Забота международного педагогического сообщества о качестве человеческого потенциала: стратегический подход в свете реальностей XXI в. // Педагогическое обра-

зование и наука. – М.: МАНПО, 2013. – № 2. – С. 20–24.

3. Волкова А. А., Добровольская Е. В., Дудина Е. А., Коротких Е. Г., Лесникова-Бяндова Н. П. Обучение иностранным языкам в высшей школе на базе центров разноуровневого обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 56–62.

4. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.

5. Панин М. С. Пути интеграции вуза в мировое образовательное пространство // Педагогическое образование и наука. – М.: МАНПО, 2013. – № 2. – С. 70–77.

6. Понов А. И. Концепция подготовки специалиста инновационной сферы посредством олимпиадного движения // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – Кострома, 2011. – Т. 17 – № 1. – С. 90–93.

7. Zimmerman Fran. English for Science. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A, 1989. – 186 с.

8. Encyclopedia Britannica. – 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.britannica.com/> (дата обращения: 21.12.2013).

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

УДК 37.04; 37.02

Султанбаева Клавдия Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, ski57@ya.ru, Абакан

Оюн Марианна Монгун-ооловна

Преподаватель Кызылского педагогического колледжа Тувинского государственного университета, ommochur@mail.ru, Кызыл

ВКЛАД ПЕРВЫХ РУССКИХ УЧИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТУВЫ

Аннотация. В статье раскрыта роль первых русских педагогов во времена революционных преобразований в Туве в начале 1920-х гг., что необходимо знать и учитывать в межэтническом общении и современной историко-педагогической подготовке специалистов. Показана культурно-просветительная роль Русской самоуправляющейся трудовой колонии, преследовавшей цель оказания культурно-образовательной и иной помощи советским гражданам, а также укреплявшей интернациональные связи с местным населением. Показан вклад выдающегося ученого-турколога А.А. Пальмбаха в создание и развитие тувинской национальной письменности и литературного языка тувинцев, что позволило властям осуществлять задачи культурно-просветительной революции.

Ключевые слова: русские учителя, тувинское педагогическое образование, культурно-просветительная работа, интернационализация, историко-педагогическое знание, ученый А.А. Пальмах, национальная письменность тувинцев, межэтническое общение.

Sultanbaeva Klavdia Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair for Preschool and Special Education at the Khakass State University after N.F. Katanov, ski57@ya.ru, Abakan.

Oyun Marianna Mongunolovna

Teacher of the Kyzyl Pedagogical College at the Tuva State University, ommochur@mail.ru, Kyzyl

THE CONTRIBUTION OF THE FIRST RUSSIAN TEACHERS' TO THE TUVA PUBLIC EDUCATION'S DEVELOPMENT

Abstract. The paper presents the role of the first Russian teachers under Revolution conditions in Tuva at the beginning of the 1920-s. Nowadays it's necessary to remember about it for international communication and training specialists in History of Pedagogic. The role of the Russian Self-Governing Work Colony which aimed at assisting the Soviet people in Tuva and aborigines in cultural education was shown. Well known scientist, Turkologist A.A. Palmbach's valuable contribution to the foundation and development of the Tuva national alphabet and language is revealed.

Keywords: Russian teachers, Tuva pedagogical education, cultural and educational activity, internationality, knowledge in History of Pedagogic, scientist A.A. Palmbach, the Tuva national alphabet, international community.

Модернизация российской системы общего, дополнительного и профессионального образования неизбежно приведет к новому ее состоянию и новому качеству, что историками педагогики рассматривается как закономерный процесс, свойственный

для цивилизационного развития. В поисках инноваций современники применяют метод ретроспективного анализа прошлого, обращаются к историческим поворотным событиям, послужившим причиной или предпосылкой необратимых изменений. Как

справедливо отмечено И. А. Колесниковой, «соотнесение инноваций с традициями – один из базовых механизмов сохранения преемственности в развитии любой теории и практики» [5, с. 31]. Для региональных исследований такой постулат имеет важнейшее значение: знание локальной истории образования и педагогики – это критерий профессиональной компетентности педагога, ориентированного на профессиональную деятельность в своем регионе. Успешность педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях и высшей школе в особенности обеспечивается глубокими знаниями в психолого-педагогических отраслях, включая историю образования и педагогики.

Редуцированное содержание историко-педагогического знания в учебных планах профессиональной педагогической подготовки последнего государственного стандарта не позволяет создать целостную научную картину в сознании студентов, сужает их теоретическое мышление, ограничивая в рефлексивном самопознании. В связи с этим важно раскрывать и показывать страницы исторического пути развития народного образования в регионе, в особенности такого уникального, как Тува. В поисках инновационных идей в образовании необходимо опираться на преемственно значимые этнонациональные традиции, сохранять историческую память о передовом педагогическом опыте и педагогах, чей неоценимый вклад в национальную культуру и образование следует помнить в целях гражданско-патриотического воспитания, духовно-нравственного развития молодежи.

В истории тувинского педагогического образования до сих пор много «белых пятен», несмотря на имеющиеся диссертационные исследования исторического характера (В. К. Монгуш, А. К. Пильчин, Р. Ш. Харунов, М. М. Харунова и др.). Среди последних исследований особое место занимает диссертация В. К. Монгуш, где раскрыты особенности становления системы образования Тувы в советский период (начало XXв. до1921г.), влияние «русского фактора» на дальнейшее прогрессивное развитие автономной республики и системы народного образования, в которую первые русские педагоги внесли неоценимый вклад как

просветители, представители иной культуры [7]. Ею раскрыто влияние русского языка на формирование новой культуры тувинцев, создание первых интеллигентов из коренных жителей, «школы рассматривались как наиболее эффективные проводники советского влияния на зарубежные страны Востока» [Там же.].

В решении вопросов межэтнического взаимодействия в регионе важно использовать неоценимый опыт советского периода, когда слабо развитая в культурно-экономическом и социальном отношении Тувинская Народная Республика (1921) получала всемерную помощь от Советской России, несмотря на собственные острые противоречия, требовавшие скорейшего разрешения. На это указано первым исследователем системы народного образования Тувы Н. А. Сердобовым в книге, изданной в 1953 г. Подвергая критике существовавшую дореволюционную тувинскую ламско-монастырскую систему образования, основанную на феодально-теократических принципах обучения детей тувинцев, он показал влияние Советского государства на модернизационные процессы всей жизни тувинских трудящихся под руководством Тувинской народно-революционной партии. Эти процессы проходили в ожесточенной борьбе за власть как внутри партии, так и среди всех слоев населения. Это действительно были революционные преобразования, требовавшие самоопределения Тувы как самостоятельного государства [2; 6; 9].

Одним из ведущих исторических факторов, обеспечивших становление народного образования в Туве, Н. А. Сердобов выделил создание тувинской национальной письменности. По просьбе делегатов VIII съезда ТНРП (октябрь 1929г.) к ЦК КПСС о помощи в создании национальной письменности был разработан проект «научными работниками Коммунистического университета трудящихся востока (КУТВ) и Научно-исследовательской ассоциации по изучению национальных и колониальных проблем (НИАНКП). В создании письменности активное участие принял заместитель директора КУТВ Л. Покровский и лингвист-тюрколог А. Пальмбах. 29 июня 1930 г. был издан декрет правительства ТНР, которым новотюркский латинизированный алфавит

был узаконен в качестве государственной письменности. Сотрудниками НИАНКП был разработан и прислан в качестве подарка трудящимся Тувы первый тувинский букварь» [9, с. 20]. Как отмечал Н. А. Сердобов, дальнейшая помощь Советского Союза в материальном и научно-методическом обеспечении внедрения тувинской письменности в систему образования вызвала большой энтузиазм народных масс и политический подъем [Там же]. Не менее значимой была помощь педагогическими кадрами, прежде всего русскоязычными. Исторически взаимоотношения тувинцев с русскими уходят в XIX век, начавшись с торговли русских купцов и «уряныхайских» баев. Географически занимая выгодные позиции по маршруту «великого шелкового пути» из Китая в Европу, верхушка тувинских племен всегда стремилась поддерживать выгодные торгово-экономические отношения с родственными тюркскими племенами и с русскими, активно осваивающими юг Сибири с XVIII века [6].

В отдельных публикациях историко-педагогического характера можно обнаружить сведения о первых русских учителях и руководителях, внесших огромный вклад в становление педагогического образования современной Тувы. В частности, книга «Педагогическое образование в Туве: Научная мысль. История. Люди» под редакцией Л. П. Салчак, К. Б. Салчак [8], достаточно полно раскрывает особенности, характер исторического пути тувинского народного образования и педагогов, стоявших во главе и продолжающих трудиться на благо народного образования. Используемые авторами биографический и хронологический методы в описании педагогических фактов и ситуаций способствуют воссозданию атмосферы прошлых лет, позволяя читателю погрузиться и понять особенности исторического времени. В частности утверждается, что первая русская школа в Кызыле (*стар.* – Белоцарск) возникла в 1916 г. для обучения детей русских переселенцев, учительствовал А. М. Богатков, который обучал детей, по всей вероятности, основам грамоты, письма и чтения с обязательным изучением Закона божьего, на что указано в воспоминаниях бывших учеников. Школа просуществовала недолго, однако успела приобщить детей к азам грамоты.

В процессе революционных преобразований в 1921г. в Туве для русского населения была создана Русская самоуправляющаяся трудовая колония (РСТК), находившаяся в подчинении Народного комиссариата иностранных дел Советской России (НКВД). Одним из ведущих направлений деятельности этой организации была политическая и культурно-просветительная работа среди советских граждан, проживающих в Туве, и укрепление интернациональных связей между местным населением и русскими. О том, какими директивами руководствовались члены РСТК, узнаем из нижеприведенного документа.

Архивный документ «Инструкция Полномочной Комиссии ЦИК СССР консулу СССР в Урянхае, Райбюро РКП и Президиуму РСТК» от 15 августа 1924 г. с грифом «Совершенно секретно», опубликованный недавно, состоит из 5 разделов с указанием полномочий РСТК и деятельности консула СССР [4, с. 37–39]. Нас интересует вопрос организации взаимодействия с русским населением в общем и в частности, политика русско-тувинских отношений через культурно-просветительную работу в условиях революционного времени. Во втором разделе сказано: «В области взаимоотношений с Танну-Тува следует принять к исполнению нижеследующее:

Стремиться к большему культурному и политическому сближению с тувинским народом и Танну-Тувинским правительством, широко пропагандировать среди русского населения необходимость этого сближения, изживать всякие колонизаторские настроения и оказывать тувинскому народу ...активную поддержку в его культурных и политических начинаниях.

Для выполнения этой задачи необходимо:

а) Развивать и укреплять созданную по указанию полномочной Комиссии школу русской грамоты и политграмоты для тувинцев. К ближайшему году школа должна дать активный кадр государственных и политических работников.

б) Ускорить открытие намеченной полномочной Комиссией школы тувинского языка для русской молодежи – с задачей выработки кадров работников для тувинского народа.

в) Всячески способствовать повсеместному проявлению тувинской молодежи в рус-

ские организации Комсомола...

е) В области политико-просветительной работы среди тувинского народа нужно усвоить, что эта работа не должна носить характера подчеркнуто-коммунистического. Как в партийной, так и в государственной работе следует избегать всего того, что в быт тувинского народа вносило бы слишком резкую ломку, оскорбляя его религиозные и национальные чувства...

з) Всякие колонизаторские тенденции среди русского населения должны быть пресекаемы самым решительным образом; экономическое притеснение тувинцев русскими, в какой бы то ни было форме – недопустимо. Следует твердо помнить, что СССР представляет не только русский народ, но и все [...], что вся его политика проникнута интернационализмом, почему никаких привилегий русское население в Урянхае иметь не должно» [Там же, С. 37–38].

Совершенно ясная и четкая позиция тогдашнего Советского государства по интернационализации народов полностью соответствовала революционной идеологии сближения народов, хотя ТНР являлась суверенным государством под протекторатом СССР в области внешней политики. Во избежание конфликтов с тувинским народом строго рекомендовалось не допускать увеличения РСТК, в земельном вопросе проявлять умеренность и придавать большое значение непосредственным объездам (*контактам*) местной советской и партийной работы. Иначе говоря, РСТК в своей внутренней деятельности должна была подчиняться постановлениям и директивам СССР.

Сложная революционная обстановка в начале 1920-х гг. в Туве требовала высокой социально-политической активности педагогов. Им поручалось заниматься разъяснительной работой среди безграмотных местных жителей, обучать основам грамоты не только детей, но и взрослых, пропагандировать всеобщее обучение и противостоять местным ламам и баям, уверявших своих соотечественников в ненужности грамоты («Охотиться и пасти скот можно и без грамоты») [9]. В 1932 г. РСТК была преобразована в Комитеты советских граждан и существовала как общественный орган самоуправления до преобразования в Хуралы трудящихся (1942 г.). Через свою газету «Вперед» Ко-

митеты проводили большую культурно-просветительную работу среди русского и тувинского населения, пропагандировали передовой педагогический опыт коллег, в специальной рубрике «Странички школьника» рассказывали о школьной жизни, публиковали лучшие детские сочинения, педагоги обменивались живым опытом, методическими находками. Ведущими педагогическими коллективами стали школы г. Кызыла, Турана, поселков Успенка, Уюк, Сосновка, Тарлык. Особовыделялись эффективной работой среди учителей А. П. Лаврентьева, Е. И. Федорова. Впоследствии они как всенародно признанные педагоги были награждены высокими государственными наградами. Среди первых командированных русских учителей, приехавших в Туву для ликвидации большого дефицита педагогических кадров и оказания помощи местным учителям, были А. Ф. Бобкова, В. В. Криштафович, В. К. Красиков, И. А. Лаврентьева, В. С. Миран, П. В. Стратилова, Д. Н. Таптыков, И. А. Уланова, С. И. Шешуков и др. [8]. Каждый из этих педагогов трудился с полной самоотдачей, воодушевляемый значимостью своего труда, порой преодолевая самые отсталые взгляды, косность, показывая личным примером готовность бороться за новые идеи, стремление сделать жизнь лучше, даря детям и их родителям радость встречи с новым знанием. Энтузиазм и вера в светлое будущее мотивировали на педагогический подвиг. Из воспоминаний бывших учеников известно, что учителя русской школы в большинстве были универсальными специалистами: они не только преподавали предметы, но вместе с учениками ставили спектакли, сочиняли, пели и музицировали, ходили в трудные походы, помогали сельчанам в коллективных трудовых субботниках и др. [8].

По-настоящему их вклад ценен тем, что личности этих педагогов воодушевляли учеников на педагогический труд: среди их учеников – будущие советские ученые, кандидаты наук, навсегда связавшие свои судьбы с наукой и образованием: Е. И. Коптева, Г. Ф. Коновалова, В. В. Осипова, В. Л. Ладанова, Н. И. Петеримова и др.

В истории Тувинской республики неизгладимо яркий след оставил выдающийся ученый-тюрколог, профессор А. А. Паль-

мбах (1897-1963) известный в народе как «Пальмбах Башкы», благодарную память о нем хранят и нынешние поколения: именно он стал тем человеком, кто исследовал в составе специальной Комиссии местный язык и создавал тувинскую письменность, стал первым преподавателем этого языка. Он – один из авторов научной «Грамматики тувинского языка», «Основ тувинской филологии», редактор русско-тувинского и тувинско-русского словарей, переводчик тувинских произведений на русский язык и русских – на тувинский, писатель, педагог. «Его деятельность была началом развития науки в области тувинской филологии и педагогики, народного образования и культуры Тувы» [8, с. 9]. Его вклад в развитие национальной культуры и образования тувинцев сопоставим с революцией сознания, когда практически сплошная неграмотная народная масса благодаря усилиям ученого-педагога получила в руки «ключ» к научному знанию, литературе, поэзии, мировым культурным достижениям. С его помощью начинает развиваться научная филология в созданном Тувинском научно-исследовательском институте языка, литературы и истории, создается научно-педагогический коллектив из числа самих тувинцев. Идеи интернационального сближения народов советского государства осуществлялись последовательно и бережно в отношении отсталых и безграмотных аратов, трудящихся Тувы.

Изучение разных источников позволяет сделать заключение о том, что тувинская народная система образования на начальном этапе своего становления в 1920-ые годы имела специфику, обусловленную большим отставанием в социально-экономической и культурно-образовательной сферах [1; 2; 3.] Одновременно преобладали слабо развитые товарно-денежные отношения и феодально-патриархальный традиционный уклад жизни, отличный от просвещенной части страны. Специфику составляла также морально-духовная, языковая близость коренного населения к монгольскому типу культуры, где объединяющим фактором являлась ламаистская религия, внедряемая в сознание народных масс посредством монастырских школ и частного обучения. Для коренной революционной перестройки народного сознания потребовались органи-

зационно-методическая помощь, духовная и материальная энергия просвещенных соседних и российских народностей. Незнание местного языка, тувинских обычаев и традиций для приехавших учителей представляло на первых этапах определенные бытовые и психологические трудности. Сложившееся в интернационалистском духе сотрудничество с СССР, с русским народом позволило впоследствии органично войти Туве в его состав в качестве автономной республики (1944).

О роли первых русских педагогов в распространении культуры и просвещения среди тувинских аратов написано немало очерков, статей представителями тувинской научной интеллигенции в советский период, однако, пока еще нет единого целостного труда, где бы нашла полное отражение историческая роль взаимодействия тувинского народа с советскими народностями в тот исторический период. Особую актуальность приобретают сегодня исследовательские проекты, направленные на объективное освещение историко-педагогической отрасли знания в условиях роста межэтнической напряженности среди молодежи. Формирование исторической памяти народа – одна из задач современного образования и культуры.

Для современных поколений Саяно-алтайского региона состояние поликультурности и полиэтничности представляется естественным точно так же, как и использование информационно-коммуникационных средств и технологий без «привязки» к историческому прошлому. Вместе с тем, постоянная педагогическая работа в сфере укрепления нормальных межэтнических связей, базирующаяся на знании позитивных исторических традиций, способствует развитию социальной и межкультурной толерантности. Оторванность от историко-педагогического контекста в педагогическом процессе сужает осмысление современности и снижает границы стратегического мышления педагога. Динамичное развитие системы национального образования обеспечивает трансляцию научных знаний и эмпирического опыта из поколения в поколения, поэтому обращение к историко-педагогическим знаниям представляется необходимым условием повышения профессиональной компетентности будущих педагогов, практикующих учителей и воспитателей в едином

российском полиэтничном и поликультурном пространстве.

Библиографический список

1. *Анайбан З. В.* Формирование тувинской интеллигенции (историографический обзор) // Великий октябрь и проблемы новейшей истории Тувы. – Кызыл: ТНИИЯЛИ, 1977. – 180 с.
2. *Аранчин Ю. Л.* Исторический путь тувинского народа к социализму / Совместно с СО АН СССР. Ин-т истории филологии и философии. – Новосибирск: Наука, 1982. – 336 с.
3. История Тувы: – Новосибирск: Наука, 2007. – 430с.
4. История Тувинской Народной Республики в архивных документах. 1921–1944гг. – Новосибирск: Сибирское книжное издательство, 2011. – 312 с.
5. *Колесникова И. А.* Историко-педагогическая компетентность современных исследователей образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – М: Институт теории и истории педагогики. – 2013. – № 1(10) – С. 30–40.
6. *Март-оол В. Д.* «Урянхайский вопрос» и протекторат // Ученые записки Тувинского института гуманитарных исследований. Выпуск XIX.– Кызыл. – 2002. – С. 4–11.
7. *Монгуш В. Ч.* История народного образования в Тувинской Народной Республике : автореф. дисс. ... канд. ист. наук. – М., 2006. – 19с.
8. Педагогическое образование в Туве: Научная мысль. История. Люди. – Кызыл: Тувинское книжное издательство. – 2003. – 256с.
9. *Сердобов Н. А.* Народное образование в Туве. – Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1953. – 134с.
10. *Харунов Р. Ш.* Формирование интеллигенции в Тувинской народной Республике (1921–1944гг.) – Абакан: Издательство ООО «Журналист», 2009. – 144с.

УДК 378+37.0

Цигулева Олеся Владимировна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры перевода и переводоведения Новосибирского военного института им. генерала армии И.К.Яковлева МВД России, oltsiguleva@yandex.ru, Новосибирск

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ АЗИИ И ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ

Аннотация. Данная статья посвящена анализу негосударственного сектора высшего профессионального образования в странах Азии и Латинской Америки. Анализируя негосударственный сектор высшего образования, автор акцентирует внимание на том, что для большинства стран Азии и Латинской Америки характерна система негосударственного высшего образования. Исследуя данную проблему, автор отмечает, что подсистемы государственного и частного высшего образования сосуществуют в одном образовательном пространстве. Государство в большинстве стран Азии и Латинской Америки оказывает разного рода финансовую поддержку частному сектору образования, стимулируя тем самым дальнейшее развитие сети негосударственных вузов.

Ключевые слова: система негосударственного высшего образования, частные университеты, «несложные» вузы, коммунитарные университет, субвенции.

Tsiguleva Olesya Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Science, Professor of Novosibirsk Military Institute of Interior Troops named after general of the Army I.K. Yakovleva of Ministry of Internal Affairs, oltsiguleva@yandex.ru, Novosibirsk

CURRENT STATE OF PRIVATE EDUCATION IN COUNTRIES OF ASIA AND LATIN AMERICA

Abstract. This article is devoted to the analysis of non-state sector of higher education in the countries of Asia and Latin America. Analyzing non-state sector of higher education, the author focuses attention that in the majority of the countries of Asia and Latin America the private sector of education dominates. Investigating this problem, the author notes that the subsystems of public and private higher education coexist in the educational space. The state gives any financial support to the private sector of education in the majority of the countries, stimulating further development of a network non-state higher education institutions.

Keywords: system of non-state higher education, private universities, «not complicated» higher education institutions, kommunitary university, subventions.

Анализ развития негосударственного сектора высшей школы показывает, что для большинства стран Азии и Латинской Америки характерна система негосударственного высшего образования. Подсистемы государственного и частного высшего образования сосуществуют в одном образовательном пространстве. Они функционируют не изолированно друг от друга, что, конечно, приводит к взаимовлиянию.

Так, например, государственные вузы, стремясь расширить свою экономическую

самостоятельность, выступают в качестве товаропроизводителя интеллектуальной продукции и образовательных услуг, реализуя часть своей продукции на платной основе частным лицам.

Частный сектор образования в свою очередь дополняет государственный, расширяя тем самым возможности получения высшего образования для всех слоев населения. Само существование негосударственных учебных заведений поддерживается еще и тем, что они более гибко и квалифицированно могут

реагировать на диверсифицированные, нестандартные потребности общества.

Анализируя систему высшего негосударственного образования Японии, В.И. Степанов отмечает, что из 446 японских вузов только 96 являются государственными, таким образом, статус негосударственных имеют почти 80 % вузов [9, с. 42].

В Южной Корее частные вузы составляют достойную конкуренцию государственным, порой выгодно отличаясь от последних. Гибкость в организации учебного процесса, меньшая заорганизованность, различные фонды – все это характерно для частных вузов. Количество учащихся, зарегистрированных в негосударственном секторе, примерно такое же, как и в Японии (около 75%), но общественное финансирование гораздо ниже. Государство практически не субсидирует частный сектор высшего образования.

На Филиппинах число обучающихся в негосударственном секторе сегодня составляет свыше 80%. Проблемы частного образования перешли в разряд политических накануне национальных выборов 1998 года, так как студенты представляли значительную часть электората. За исключением университета в Филиппинах – государственного учебного заведения – качество образования в большинстве других общественных колледжей и университетах ухудшается в связи со скудными материальными ресурсами. Сегодня частный сектор играет немаловажную роль в развитии и усовершенствовании высшего образования. Несмотря на то, что учебные заведения существуют исключительно на плату за обучение и взносы спонсоров, тем не менее цена обучения ежегодно контролируется правительством, которое старается сохранять ее по возможности низкой.

В Индонезии около 60% студентов обучаются в негосударственных вузах, которые получают взносы, составляющие 70% от их ресурсов. В Таиланде, в отличие от большинства азиатских стран, частный сектор высшего образования традиционно невелик (около 6% всех зарегистрированных студентов). Китай имеет давнюю историю частного образования. Частное (минбан) высшее образование вновь возникло в Китае в 1982 году как следствие политической реформы бывшего лидера Дэн Сяо Пиня.

Закон о стимулировании негосударствен-

ного образования определил его характер и правовой статус, провозгласил НОУ в качестве общественно полезного дела. В.А. Зернов указывает на то, что названный закон впервые четко установил, что народное образование, включающее в себя и профессиональную переподготовку, является составной частью общей системы социалистического образования [6, с. 266]. Закон уравнивал «правой статус» негосударственных и государственных учебных заведений, их преподавателей и учащихся, предоставив последним равные права с учащимися государственных школ той же ступени и того же типа продолжения образования, трудоустройства, получения социальных льгот.

Развитие негосударственного сектора проходит весьма интенсивно в Китае. Согласно данным, доля негосударственного сектора в структуре высшего образования составляет 38,8 %, а численность учащихся в них достигла 2450,8 человек [4, с. 330]. Это результат действия Закона.

Несмотря на то, что сегодня негосударственное образование в Китае в основном концентрируется на дошкольном и неформальном обучении, масштабы высшего образования невелики, тем не менее в негосударственные вузы по приблизительным подсчетам поступают около 21 % молодежи [4, с. 338].

Появление частных университетов в Бангладеш связано с вступлением в силу в 1992 году ряда законов об управлении высшим образованием. Однако несмотря на принятие ряда законов в сфере высшего образования, негосударственный сектор высшего образования стал неотъемлемой частью образовательной системы только спустя пять лет. До реформы образовательная система Бангладеш состояла из восьми университетов, которые могли принять ограниченное количество абитуриентов. Это вынуждало большую часть богатого населения Бангладеш получать образование за границей. Начиная с 1992 года в стране открылось 16 частных университетов. Поддержка негосударственного сектора осуществляется за счет спонсоров, лично заинтересованных в образовании.

В Латинской Америки на сегодняшний день насчитывается свыше 5 тысяч высших учебных заведений, из которых около 800 –

университеты (320 – государственные, 490 – частные) [1, с. 40].

По мнению Э.В. Ермолаева, характерной особенностью высшего негосударственного образования Латинской Америки является преобладание небольших (до 5 тыс. студентов), «несложных» вузов, где нет аспирантуры, и практически не проводятся научные исследования [5].

В негосударственных вузах Латинской Америки наиболее популярными являются гуманитарное и социально-экономическое направления. Так, например, в ряде стран Латинской Америки обучение таким специальностям, как управление, право, педагогика, преимущественно осуществляется в частных вузах.

Большинство стран Латинской Америки получают различные субвенции с целью развития негосударственного сектора высшего образования. С 1989 года в Чили частные университеты также стали получать косвенные дотации, которые выделяются избирательно, с учетом процента успевающих студентов. Кроме того, некоторые частные чилийские вузы получают благотворительные пожертвования, а организации, выделяющие их, частично освобождаются от налогов.

В Бразилии первые частные университеты появились в 1944 г. Эти были католические университеты Рио-де-Жанейро и Сан-Паулу. Несмотря на свое название эти учебные заведения получили статус светских согласно решению правительства. Их создание прошло по уже утвердившейся схеме объединения ранее существовавших и аккредитованных государством факультетов. Дальнейшее развитие высшего образования шло по пути усиления государственного начала в нем, с одной стороны, и расширения его частного сектора – с другой.

Федеральное правительство контролировало и субсидировало все новые университеты, сформированные в 50-е гг. на основе объединения и последующей федерализации факультетов и находящихся в подчинении государственных органов власти отдельных бразильских штатов. Этот процесс сопровождался признанием государством работников вновь образованных университетов своими служащими, а также передачей собственниками частных учебных заведений всех прав на имущество государству.

Л.М. Бухарева акцентирует наше внимание на том, что группа частных университетов в Бразилии неоднородна, они подразделяются на предпринимательские (или коммерческие), конфессиональные и коммунитарные [2, с. 101]. Основное отличие между ними состоит в отношении к получению прибыли от своей деятельности. Конфессиональные и коммунитарные университеты организованы как частные или гражданские фонды, их имущество не находится в собственности ни университета, ни предприятий, ни любых частных лиц с собственными экономическими интересами.

В Бразилии в отличие от других стран Азии и Латинской Америки имеется собственный механизм финансовой поддержки частной высшей школы. С 1975 года в стране существует система государственного кредитования частных вузов, позволяющая учащимся почти полностью возмещать плату за обучение. Помимо вышесказанного, федеральное правительство предложило университетам Программу образовательного кредита, созданную в 70-е гг. Государство направляло свои средства непосредственно частному университету, который освобождал некоторых студентов (по усмотрению университетов) от ежемесячной оплаты своей учебы. Кредит возвращался государству студентом в течение определенного срока начиная с момента окончания им университета.

В Колумбии с 1980 года частные университеты были объявлены общественными организациями (т.е. не преследующими своей целью получение прибыли). Негосударственные вузы находятся под административным и финансовым надзором Колумбийского университета поддержки высшего образования. Он ежегодно утверждает размеры платы за обучение, вводимой частными вузами. Кроме того, некоторые частные университеты в колумбийской провинции периодически получают дотации из бюджетов местных администраций.

Таким образом, проведенный обзор зарубежного опыта развития частного высшего образования позволяет нам утверждать, что в большинстве стран Азии и Латинской Америки частные вузы берут на себя свыше половины всего социального заказа на высшее образование. Государство же в данном случае оказывает разного рода финансовую

поддержку частным вузам, стимулируя тем самым дальнейшее развитие сети негосударственных вузов внутри страны.

Библиографический список

1. *Аралов А. В.* Управления негосударственным ВУЗом в условиях рынка образовательных: учеб. пособие. – Ессентуки: Изд-во «Ессентукский Институт Управления Бизнеса и Права». – 2000. – 116 с.
2. *Бухарева Л. М.* Государственный и частный секторы высшего образования в Бразилии // Педагогика. – 2002. – № 29. – С. 98–103.
3. *Вахитайн В. С.* Современная высшая школа в США // Вестник педагогических инноваций. – 2009. – № 1 (17). – С. 101–115.
4. *Дагуан У, Сюэлянь К.* Негосударственное образование в КНР. Россия-Китай: образовательные реформы на рубеже XX-XXI века. – М., 2007. – С. 327–341.
5. *Ермолаева Е. В.* Частная высшая школа в Латинской Америке // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 45–48.
6. *Зернов В. А.* и др. Негосударственная высшая школа России: становление, состояние, перспективы развития. – М.: Университетская книга, 2009. – 388 с.
7. *Ильинский И. М.* О российских образовательных реформах// Высшее образование для XXI века: VI международная научная конференция. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2009. – С. 8–26.
8. *Павлова Т. Л., Цигулева О. В.* Компетентностный подход как основа развития профессиональной мобильности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 111–114.
9. *Степанов В. И.* Проблемы становления и развития негосударственного сектора образования в России: монография. – Барнаул : изд-во Алт. ун-та, 2004. – 360 с.
10. *Темирбекова А. З.* Опыт стран с развитой системой высшего образования в области регулирования рынка труда // Сервис в России и за рубежом. – 2010. – № 3. – С. 140–148.
11. *Altbach P.* «Private higher education: Themes and Variations in Comparative Perspective» Institute of International Education (IIE) / P. Altbach. – New York, 1999. – P. 311–325.
12. *Lin J.* Social transformation and private education in China/ J. Lin. – Westport, Connecticut: Praeger Publishers. 1999. – 220 p.

УДК 159.9+355/359

Большунова Наталья Яковлевна

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского педагогического университета, nat_bolshunova@mail.ru, Новосибирск

Кононова Татьяна Александровна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного института ВВ имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, teka712@mail.ru, Новосибирск

СПЕЦИФИКА ВОЕННОГО ХАРАКТЕРА

Аннотация. В статье на основе анализа особенностей военной профессии, работ российских полководцев (А.В. Суворова, А.Ф. Гершельмана, В.М. Драгомирова и др.), военных психологов, опросов и бесед с военнослужащими, наблюдений выделены специфические черты военного характера, сформулированы его противоречия, показаны пути психологической помощи военнослужащим в преодолении противоречий. Особое внимание обращено на духовно-нравственное воспитание воина, развитие субъектности и профессионального самосознания. Выделены основные направления воспитания характера военнослужащих.

Ключевые слова: характер, военный характер, противоречия характера, воспитание, субъектность, нравственность, самосознание.

Bolshunova Nataliya Ykovlevna

Doctor of Psychological Sciences, Professor of th Chair of General Psychology and the History of Psychology of Novosibirsk Pedagogical University, teka712@mail.ru. Novosibirsk

Kononova Tatyana Alexandrovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Chair of Military Pedagogics and Psychology of Novosibirsk Military University n.a. full general I.K.Yakovlev MIA of Russia, nat_bolshunova@mail.ru. Novosibirsk

THE SPECIFICITY OF A MILITARY CHARACTER

Abstract. The article analyses some peculiarities of a military profession, works of Russian military leaders (A. V. Suvorov, A. F. Gershelman, V. M. Dragomirov and others), military psychologists, Q-dates and talks with military men and psychological monitoring. Using these data, some military character specific characteristics were singled out, character contradictions were formulated, the ways of psychological help to military men to overcome these contradictions were shown. Some particular attention is paid to moral and spiritual education of military men, personality and self actualization cultivating. Some basic approaches to military men character education are singled out in this article.

Keywords: character, military character, contradictions of a character, education, personality, morality, self actualization

В российской армии традиционно особое внимание уделялось и уделяется воспитанию характера военнослужащего. В русской армии во все времена было распространено представление о том, что победа в значительной степени обеспечивается не толь-

ко вооружением армии, но и особой силой духа, нравственными качествами солдата, офицера, военачальника. Причем, именно на офицерство возлагалась особая ответственность – воспитание солдата русской армии. Офицер – душа военной организации

и «несущая конструкция» государства, считает специалист в области российской военной истории А. Е. Савинкин. Эта проблема особенно актуальна в современный непростой период развития нашей страны и к ней обращает свое внимание все большее число военных психологов и педагогов [2; 4; 5; 12; 14; 17; 20].

В отечественной психологии характер обычно определяют как индивидуально своеобразный комплекс относительно устойчивых черт человека (личности или индивидуальности), в которых выражаются отношения человека к внешнему миру и к самому себе, и которые определяют его поведение в различных условиях жизни и деятельности. Соответственно под военным характером мы имеем в виду такую структуру черт личности, которая максимально соответствует особенностям деятельности военного, проявляется в системе отношений к миру и себе, соответствующим этой профессии, и побуждает человека к поведению, поступкам, свойственным ей.

Сложность проблемы военного характера обусловлена противоречивостью требований к его особенностям. С одной стороны, профессия военного востребует от человека комплекса черт, требующих «твердости», определенной «жесткости» личности. Это, прежде всего, волевые черты. Генерал В. Е. Флуг отмечает такие качества как «дерзновение, отвага, решимость», в которых проявляется мужество военного человека [21]. Выдающийся военачальник М. И. Драгомиров говорил о военном деле, что оно «больше волевое, чем умовое» [9, с. 6].

А Ф. Гершельман энергично и категорично заключает в работе «Развитие личности будущих офицеров»: «Непоколебимо твердый характер, способность решиться и энергично приводить свои решения в исполнение особенно отличают военного человека и требуют со вниманием отнестись к делу выработки характера при военном воспитании. Люди слабого, добродушного характера, нерешительные, не обладающие отвагой, излишне впечатлительные по натуре своей не пригодны для военного дела» [7].

С другой стороны, специалисты в области военной психологии обозначают черты, в которых выражены глубокие эмоционально-нравственные качества настоящего во-

ина, такие как товарищество, такт, любовь к отечеству, забота офицерства о солдатах и др. «Сам погибай, а товарища выручай», – наставлял А. В. Суворов, а Л. Н. Толстой, рассуждая о требованиях к офицерству, писал: «Без любви, без истинной порядочности, правды в мелочах, офицер не может быть хорошим офицером в делах крупных» [18]. Офицер, считал он, должен быть человеком, способным различать между добром и злом.

Итак: *жесткость, воля, с одной стороны, и способность к любви, заботе, с другой*, это первое противоречие, которое уже само по себе обуславливает проблемность понимания характера и трудности его воспитания.

Другое, не менее значительное противоречие, проявляет себя в требованиях, с одной стороны, самостоятельности, творчества, развитого самосознания, иначе говоря, субъектности, которую мы понимаем в данном контексте как способность к поступку, действию, основанному на собственном выборе. Необходимость этих качеств осознавалась многими известными российскими военачальниками и военными педагогами и психологами. В. Флуг выделяет в качестве важнейших качеств такого рода предприимчивость, решительность, смелость, находчивость, инициативу, активность во всех видах, самоуверенность (понимание которой отлично от мелкого самолюбия), настойчивость и привычку к пунктуальности. Он же считает, что в «русской армии дух почина должен быть поставлен на подобающее ему высокое место в числе требований к ВКС» [21]. По-видимому, субъектность здесь особенно проявляется в способности «брать ответственность на себя в решительные минуты» [13].

С другой стороны, военные писатели и военачальники обращают внимание на такие качества офицера, как «дух строгой дисциплины», «безукоризненное поведение» [21], «беспрекословное подчинение начальству», которые могут при определенных условиях (неуважение к личности офицера или солдата, грубость, чрезмерные взыскания и пр.) превратиться в безволие, пассивность, нерешительность. Именно отсутствием инициативы, неукротимой воли к победе, нерешительностью высшего офицерства объясняют они военные неудачи России в начале 20 в.

Очевидно, что состояния, когда офицер испытывает такого рода противоречия, могут быть достаточно частыми: как относится к приказу вышестоящего командира, если нижестоящий, находясь в реальной ситуации, обнаруживает, неуместность этого приказа? Как разобраться, этот приказ действительно неуместен, является неверным и может привести к поражению, или он *кажется* неверным в силу отсутствия у подчиненного необходимой информации?

Таким образом, второе противоречие военного характера: *инициатива – подчинение*, которые должны каким-то образом уживаться, быть гармонично представлены у военного.

Еще одно противоречие, входящее в содержание военного характера, может быть сформулировано как *действие по приказу или действие по совести*. Это разрыв между действиями военного человека, подчиняющимся логике войны, выполнения приказа, и этими же действиями, которые могут быть сопряжены с необходимостью или вероятностью гибели невинных или значительного количества личного состава. Такой разрыв может быть чрезвычайно сложным как собственно для личности, так и с точки зрения понимания требований к военному характеру. Как, например, отнестись к летчикам, сбросившим бомбы на Херосиму, как к лицам, просто выполнившим приказ или как к военным преступникам, безнравственным людям?

Приведем высказывание М. И. Драгомирова о воинской дисциплине. «В вопросе об исполнении приказа, даже явно преступного по мнению исполнителя, офицер и солдат должны руководствоваться не статьями общих законоположений, если бы даже таковые были им доподлинно известны, а сущностью присяги, памятуя, что в деле исполнения приказа для него преступно только то, что против присяги, а в остальном ответчиком за последствия исполненного приказа всегда является начальник, отдавший приказание. Никакие иные толкования в этом вопросе недопустимы, потому что они нарушили бы святость приказа, способствовали бы увеличению числа случаев неповиновения в армии и в корне подрывали бы основы ее существования» [10, с. 614].

Четвертое противоречие проявляется как, с одной стороны, наличие честолюбия, же-

вание продвижения по службе, связанное с ответственностью и исполнительностью, выполнением социально одобряемых способов поведения и решения профессиональных задач, и, с другой стороны, способность предпочесть личные карьерные интересы, интересы репутации требованиям дела, сопряженным с принятием ответственности за непопулярное или рискованное решение. Вспомним решение Михаила Илларионовича Кутузова о сдаче Москвы, которое было как непопулярным в обществе, так и рискованным.

Это противоречие можно обозначить как *честолюбие – рискованность*, или как называют последнее военные писатели – дерзновенность [21].

Таким образом, требования к характеру военного являются объективно противоречивыми, что обусловлено спецификой профессиональной деятельности. Эта противоречивость, неопределенность уже востребует от военного человека особого качества – стрессоустойчивости, под которой понимается комплекс личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки без существенных негативных последствий для своей деятельности, личности и окружающих.

Необходимость стрессоустойчивости обусловлена также и спецификой профессиональной (боевой) деятельности, для которой характерно переживание постоянной опасности, ответственности и высокой степени неопределенности. Война – «искусство, которое от других искусств отличается тем, что выполняется в обстановке неизвестности и опасности над самостоятельно реагирующим объектом, а потому от исполнителя, кроме природных дарований и специальной подготовки, требует особых качеств характера, обеспечивающих возможность применения подготовки и творчества» [21].

Каким же образом могут конструктивно разрешаться противоречия характера, обусловленные самой спецификой профессиональной деятельности военного, чтобы они не были разрушительны, но могли стать основой дальнейшего развития личности и характера воина.

Можно, на наш взгляд, наметить несколько вариантов возможного решения этой

проблемы, которые в совокупности могут представлять конструктивный подход к пониманию и развитию характера военного человека.

1. Развитие профессионального самосознания

Этот подход представлен в интересном и своевременном исследовании О. Б. Беляева. Под профессиональным самосознанием офицера внутренних войск он понимает относительно устойчивую «систему осознанных представлений и оценок реально существующих, дифференцирующих и интегрирующих признаков деятельности и всей жизнедеятельности социальной общности» [4]. Автор полагает, что «по мере формирования такой системы в ходе его (офицера) профессионализации (например, в процессе вузовского обучения) субъект осознает и оценивает себя в качестве представителя данной профессии», и выделяет в профессиональном самосознании шесть компонентов: осознание особенностей деятельности своей профессиональной группы; осознание психологических особенностей представителей своей профессиональной группы; осознание тождественности со своей профессиональной группой; осознание своих профессиональных особенностей; осознание себя субъектом деятельности профессиональной группы; социально-нравственная самооценка своих профессиональных качеств.

С точки зрения В. С. Мерлина, самосознание выполняет функцию опосредующего звена в структуре интегральной индивидуальности, т.е. оно обуславливает целостность человека, его индивидуальности, характера, что позволяет офицеру лично, индивидуально своеобразным способом решить для себя проблему противоречивых требований к профессиональному характеру.

Здесь уместно сослаться на позицию С. Л. Рубинштейна, который считал, что мере развития человек проходит через «более или менее глубокое переосмысливание жизни», что «образует самое сокровенное и основное содержание его существа, определяет мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни». Осмысление жизни, способность «распознать то, что в ней подлинно значимо, умение не только изыскать средства для решения случайно всплывших задач, но

и определить сами задачи и цель жизни так, чтобы по-настоящему знать, куда в жизни идти и зачем, – это нечто, бесконечно превосходящее всякую ученость...» [15].

2. Духовно-нравственное развитие воина, как офицера, так и солдата

Здесь, прежде всего, имеется в виду сила духа, нравственные качества солдата, офицера, военачальника, от которых зависит, как считали великие русские полководцы, и победа в бою, и успешность выполнения офицером воспитательных задач.

Еще в конце девятнадцатого – начале двадцатого веков военные специалисты сетовали, что в военных училищах мало внимания уделяется выработке характера, подразумевая при этом, прежде всего, нравственный склад военного человека. Среди важных качеств военного выделялись «принципы веры, преданности отечеству, уважения и послушания старших, властей, принципы нравственности» [7], гармония волевого и нравственного начал характера (там же), особенно выделялись такие качества, как высокий патриотизм, чувство долга и мужество, военная дисциплина, инициатива, товарищество вплоть до самопожертвования собою для других, самолюбие и честолюбие как любовь к славе своей и отечества, скромность привычек, неприхотливость и умеренность. Особое внимание обращается на «воинский дух, чувство воинской чести и уважение воинского звания» [7], «силу духа борьбы и победы» [13].

И. Ильин писал: «Русская армия искони была школой русской патриотической верности, русской чести и стойкости. Самое воинское звание и дело заставляет человека выпрямить хребет своей души, собрать свою распушенную особу, овладеть собою и сосредоточить свою выносливость и мужественность. Все это элементарные предпосылки характера. Армия невозможна без дисциплины и усердия. Армия требует воинского качества». [11, с. 4].

Человек, служащий «великой идее», как писал Ф. К. Гершельман, способен самоотверженно служить ей, жертвуя материальной выгодой и даже самой жизнью.

Служение идее предполагает соизмерение своих действий, поступков, мыслей, переживаний с социокультурным образом подлинного, нравственно сформированного,

цельного человека, что создает предпосылки для преодоления внутренних противоречий, свойственных любой личности и противоречий характера, обусловленных требованиями военной профессии. Примечательные слова сказал в свое время Н. А. Бердяев: «Война есть столкновение судеб, поединок, обращенный к высшему Суду» [3 с. 167]. Именно обращение к идее, идеалу как высшему суду и создает условия для преодоления противоречия между исполнением приказа и совестью, дисциплиной и инициативностью. Однако такая идея, духовное начало должны присутствовать в характере офицера.

3. Развитие субъектности

Проблема субъекта и субъектности в последние годы особенно привлекает внимание психологов и педагогов. В области военной психологии и педагогики появились исследования, направленные на понимание и развитие профессиональной субъектности офицера [2; 14; 17; 19; 20].

И. В. Сыромятников, характеризуя деятельность офицера, отмечает, что она насыщена ситуациями, обладающими нормативной неопределенностью, что актуализирует необходимость инициативы и ответственности, что востребует от офицера профессиональной субъектности. Он определяет профессиональную субъектность как «интегральное психическое качество, основанное на позитивном самоотношении, рефлексии и признании у себя деятельных, активно-преобразующих возможностей в профессиональной сфере и опыте офицера, определяющее его тенденцию и способность к инициации и регулированию профессиональной активности в соответствии с внутренними критериями эффективности и целесообразности в ситуациях, предполагающих определенную свободу выбора и ответственность за него» [17]. В этом определении мы обнаруживаем потенциал разрешения выделенных нами противоречий военного характера на основе субъектного отношения к себе и профессиональной деятельности. Учитывая, что согласно позиции К. А. Абульхановой [1], одним из важнейших характеристик субъекта является способность к разрешению внутренних и внешних противоречий, развитие субъектности офицера является важным условием становления гармоничного, конструктивного характера.

Проблема особого воспитания военного занимала умы многих военачальников, военных специалистов, педагогов еще в 19 в. Мы находим глубокие размышления об основах военного воспитания у А. В. Суворова, М. И. Драгомирова, Ф. К. Гершельмана, А. А. Сурнина, А. И. Дмитриевского и др.

О необходимости появления в армии офицера-воспитателя говорил еще М. И. Драгомиров. Воспитание военного в кадетских корпусах, юнкерских училищах, воспитание солдата рассматривалось ими как особая миссия и задача офицера.

«Идеал, как религия, дает цель и смысл службы офицера, показывает направление. Идеал же дает истинный критерий о всей службе офицера и даже о всем корпусе офицеров; так, если солдаты уходят со службы развращенными, без понятий о нравственности, спившимися, то, конечно, это надо отнести к вине всего корпуса офицеров, не сознающих, что они являются примером, являются воспитателями нижних чинов... Идеал заставляет думать о будущем, о последствиях; отсутствие идеала дает лишь заботу о настоящем. Идеал устраняет обман для минутного настоящего. Идеал дает правильное направление требованиям начальства, выясняя, что требуется для пользы службы и что – для одобрения, похвалы высшего начальства. Идеал регулирует отношения и создает полную солидарность в достижении этого идеала», – пишет А. И. Дмитриевский [8].

М. С. Галкин, говоря о воспитательной миссии офицера, приводит примечательную выдержку из работы французского военного Г. Дюрьи: «1) Военное воспитание – прежде всего воспитание нравственное. Назначение офицера – своего рода апостольство... Он несет ответственность за души; 2) Культурный человек имеет свои личные обязанности, они запрещают ему накапливать знания и ничего с ними не делать, они возлагают на каждого роль обучающего пропорционально размерам его культуры и количеству знаний; 3) Монотонность казарм сделала душу солдата пустой. Никто не заботится им руководить, ограничиваются лишь одними наказаниями; 4) Нижний чин, находясь на военной службе и уходя домой, несет с собой отпечаток от тех начальников, которые им руководили; 5) Современный нам офи-

цер должен стать воспитателем армии. Но для этого ему необходимо проникнуться любовью к низшим, сознанием своих обязанностей, возлагаемых на всех общественных деятелей. Он должен быть убежден в необходимости своей роли воспитателя и полон решимости и энергии, строго исполняя закон, одухотворить его живительной струей своего призвания» [6].

Основные требования к воспитанию характера были сформулированы еще в дореволюционной военной педагогике и психологии. Обозначим те требования к воспитанию офицера, которые выделяет как важнейшие Ф. К. Гершельман [7]:

1. Изучение натуры воспитанника с тем чтобы «применяться к ней в приложении мер воздействия», к кому-то лаской, к кому-то строгостью или взысканием, к кого-то пристыдить, над кем-то посмеяться, действуя на самолюбие.

2. Установление такого режима, склада жизни военно-учебных заведений, который развивал бы в воспитанниках желательные стороны характера.

3. Опора на личный пример, что требует от воспитателя строгого отношения к себе в исполнении службы, в своих поступках, разговорах.

4. Полная близость воспитателей к воспитанникам, недопустимость ограничиваться только дисциплинарными отношениями. «Близость эта несколько не противоречит дисциплине, не мешает ей, и должна выражаться в сердечном, участливом отношении к воспитанникам, в собеседовании с ними. Она должна вызывать уважение и доверие младших к старшим и сгладить всякое чувство страха перед начальником»

5. Особое значение он придает типу отношений между воспитателем и воспитанником, выделяя требовательность и строгость по службе, в исполнении долга, но без мелочной придирчивости; справедливость, беспристрастие, прямоту, отсутствие фальши; обходительность простоту, мягкость с воспитанниками, но без фамильярности; умение твердо, внушительно, определенно излагать требование «дабы уже одной формой его вселить сознание о безусловной необходимости его исполнить». При таких отношениях, считает Ф. К. Гершельман, воспитанники будут не столько испытывать

страх перед начальником, сколько бояться своим проступком причинить ему огорчение, неприятность, и потерять уважение к себе. «Для поддержания дисциплины надо строго придерживаться закона и подавать личный пример».

6. Особенно аккуратно нужно относиться к взысканиям, без которых, как считает Ф. К. Гершельман, не может обойтись военное воспитание. Недопустимо злоупотребление взысканиями, их излишняя строгость и частота, несоответствие проступку. Такие наказания могут лишь притупить их влияние, озлобить воспитанников и нарушить доверие к воспитателю. «Хороший начальник, заслуживающий уважения и привязанности подчиненных, часто нравственно влияет на них, не прибегая к взысканиям». «При этом неблагородные, низкие поступки должны быть наказуемы без пощады, тем более, что развитие чувства чести, порядочности, благородства, есть коренная задача воспитания». Следует избегать также шаблонных взысканий, считает Ф. К. Гершельман, поскольку это их обесценивает. Кроме того, взыскания должны сопровождаться «разбором и тщательной оценкою поступка».

7. Неуместна как излишняя строгость, так и слабость, излишняя доброта, поскольку она подрывает нравственное влияние воспитателя на подчиненных.

8. Собственно нравственное воспитание также требует особых подходов и понимания воспитанников. Так, говоря о воспитании патриотизма, Ф. К. Гершельман отмечает, что он появляется при живом знакомстве с «прошлым своего отечества, с народным укладом, его ростом, его сказаниями, былинами, обычаями, привычками, путем уважения к памяти великих людей своей родины». «Воинский дух, чувство воинской чести и уважение воинского звания... поддерживается ознакомлением с прежними боевыми подвигами, былой славой своей армии, а также и чужих армий, путем тех же бесед и чтений.» Для нравственного воспитания особое значение имеет влияние среды сверстников, если в ней будет соблюдаться дух товарищества, порядочности, исполнения долга, правды и справедливости.

9. Особое значение придается правильному подбору воспитателей, которые должны быть военными, желательно лучшими

кадровыми офицерами, знакомыми с военным бытом, и имеющими соответствующий нравственный склад.

Таким образом, мы видим, что основные принципы воспитания военного характера были выработаны и сформулированы очень давно, но они соответствуют гуманитарным требованиям современной военной педагогики и психологии.

Нет нужды доказывать, что обозначенные нами возможные варианты конструктивного разрешения характерологического конфликта: развитие профессионального самосознания, духовно-нравственное развитие воина, развитие его субъектности, востребуют тех же педагогических способов и приемов, которые были сформулированы выдающимися военачальниками и военными педагогами еще, как минимум, в 19 веке. Они основаны на уважении к будущим офицерам, развитию у них способности к саморегуляции, рефлексии, высокой самооценки и самоуважения, инициативности и способности к принятию решений, ответственности и высоком чувстве воинского долга, которые интегрируются наличием высокой идеи, с которой соизмеряются жизненные и профессиональные выборы, весь жизненный путь офицера.

Библиографический список

1. *Абульханова, К. А.* Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – №4. – С. 3–21.
2. *Белошицкий А. В.* Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, Воронежский государственный университет, 2009. – 23 с.
3. *Бердяев Н. А.* Судьба России. Опыт психологии войны и национальности. – М.: Мысль, 1990. – 208 с.
4. *Беляев О. Б.* Опросник профессионального самосознания офицера внутренних войск МВД РФ: методические рекомендации по применению опросника. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2009. – 39 с.
5. *Большунова Н. Я., Кононова Т. А., Соломатин Е. В.* Проблема характера в современной психологии. – Новосибирск: НВИ ВВ имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, 2012. – 190 с.
6. *Галкин М.* Новый путь современного офицера // Составлено по книге *L'officier educateur*. G. Duruy.) – СПб., 1907. – 378 с. [Электронный ресурс]. URL: militera.lib.ru/science/vs17/27.html (дата обращения 22.4.2012).
7. *Гершельман Ф. К.* Воспитание будущих

офицеров // Воен. сб. 1914. – №12. – С. 27–42.

8. *Дмитриевский А. И.* Идеал офицера / А. И. Дмитриевский. – Военный сборник. 1912. – №7. – С. 23–45.

9. *Драгомиров М.* Значение Воли в жизни народов // Изборник «Разведчика». – 1897. [Электронный ресурс]. URL: artofwar.ru/k/kamenew... (дата обращения 12.04.2012).

10. *Драгомиров М. И.* Избранные труды вопросы воспитания и обучения войск. – Военное издательство министерства обороны Союза ССР. – М., 1956. – 614 с..

11. *Ильин И. А.* Творческая идея нашего будущего: Об основах духовного характера: Публичная речь, произнесенная в 1934 г. в Риге Берлине, Белграде и Праге. – Новосибирск: Рус. архив, 1991. – 31 с.

12. *Корчемный П. и др.* Военная психология: методология, теория, практика. – М.: Военный университет, 2008, – 208 с.

13. *Ладыженский Г.* О командном составе армии и системе его подбора. – Военный Сборник. – 1906. – № 10. [Электронный ресурс]. URL: artofwar.ru/k/kamenew (дата обращения 12.04.2012).

14. *Осипников С. В., Шулаков А. В.* Структура личностного роста преподавателя военно-образовательного учреждения ВВ МВД России, особенности и условия его развития // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 257–263.

15. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

16. *Савинкин А. Е.* Заветные идеалы русского офицерского корпуса. – М.: ВУ, Русский путь», 2000. – С. 537–608.

17. *Сыромятников И. В.* Психология профессиональной субъектности офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации: автореф. ... дис. д. психол. наук: Москва, 2007. – 46 с.

18. *Толстой Л.* Жизненные задачи русского офицера. Русский Инвалид. – 1907. – № 13. [Электронный ресурс]. URL: http://artofwar.ru/k/kamenew_anatolij_iwanowich/tradiciirusskihoficerow.shtml (дата обращения 12.04.2012).

19. *Чесноков В. А.* Развитие субъектности личности будущего юриста в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Новосибирск, 2012. – 23 с.

20. *Щукина Н. В.* Развитие субъектной позиции будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Рязань, 2006. – 24 с.

21. *Флуг В.* Высший командный состав. Взгляд на войну // Вестник Общества Русских Ветеранов Великой войны в Сан-Франциско. – 1937 – № 1. – С. 128–136; 1938. – № 2. – С. 140–142. [Электронный ресурс]. URL: artofwar.ru/k/kamenew... (дата обращения 12.02.2013).

Паньшина Людмила Васильевна

Магистрант Института детства ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», ludapan6@mail.ru, Новосибирск

Агавелян Оганес Карпетович

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», oganesagavelyan@yandex.ru, Новосибирск

Саруханян Кимик Аветикович

Доцент кафедры специальной педагогики Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна, kimsarukhanyan@rambler.ru, Ереван

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ЭКСПРЕССИИ НЕЗНАКОМОГО ЧЕЛОВЕКА ЮНОШАМИ И ДЕВУШКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. Статья посвящена вопросам изучения социально-перцептивных процессов у лиц с нарушением слуха. Приведен опыт зарубежных исследователей в области изучения социальной перцепции. Объясняя процесс восприятия и понимания человека человеком, некоторые ученые полагают, что каждый человек объединяет в себе большее или меньшее количество ролей, каждая из которых складывается из отдельных характерных для нее действий, «эталонов» и атрибутов. Люди, живущие в одном обществе, прочно усваивают определенное представление о содержании и форме действий носителя данной роли и по отдельным компонентам поведения и облика человека могут предположить, носителем какой роли является этот человек и как он себя поведет в определенной обстановке. В статье обозначены процессы и механизмы познания человека человеком. Представлен анализ результатов экспериментального исследования особенностей восприятия и понимания юношами и девушками с нарушением слуха «экспрессии» незнакомой личности.

Ключевые слова: социальная перцепция, юноши и девушки с нарушением слуха, экспрессивное поведение, социальное понимание, познание, идентификация, моделирование.

Panshina Lyudmila Vasilievna

Master of the Institute of Childhood at the Novosibirsk State Pedagogical University, ludapan6@mail.ru, Novosibirsk

Agavelyan Oganeg Karapetovich

Doctor of Psychological Sciences, the Professor of The Department of Special Pedagogy and Psychology of the Institute of Childhood at the Novosibirsk State Pedagogical University, oganesagavelyan@yandex.ru, Novosibirsk

Sarukhanyan Kimik Avetikovich

The Senior lecturer of chair of Special Pedagogical Armenian State Pedagogical University after K. Abovyan, kimsarukhanyan@rambler.ru, Yerevan

YOUNG PEOPLE WITH HEARING DISORDER PERCEPTION AND UNDERSTANDING FEATURES UNKNOWN PEOPLE EXPRESSION

Abstract. This article refers to issues of social perception in individuals with hearing impairment. The article provides an overview of foreign research in the area of social understanding, social cognition and social interaction. The processes and mechanisms of social cognition are considered. The results of experimental study on the perception and understanding of the expressive behavior of unfamiliar person by students with hearing impairment are presented.

Keywords: social perception, students with hearing impairment, expressive behavior, social understanding, social cognition, identification, simulation.

Ученые полагают, что в случаях, когда человеку приходится оценивать других окружающих его людей, он исходит из собственных социальных критериев, что обуславливает характер его восприятия, интерпретации и понимания им других людей [3]. Научными исследованиями доказано, что первой ступенью познания человека человеком является чувственный образ. Именно посредством процессов ощущения, восприятия, представления и мышления человек принимает и перерабатывает информацию, поступающую от другого человека [5].

В середине XX века американским психологом и педагогом, специалистом в области исследования когнитивных процессов Джеромом Брунером введен термин «социальная перцепция» для обозначения специфики процесса восприятия социальных объектов субъектами. Автор делает акцент на необходимости учета обстоятельств ситуации и характеристик самого субъекта восприятия (значимость для субъекта проблемы, в рамках которой происходит процесс социальной перцепции и т.п.) наряду со значимостью параметров воспринимаемого объекта.

Исследователями были выделены основные механизмы социальной перцепции, то есть способы, посредством которых происходит интерпретация, понимание и оценка другого человека. К ним относятся идентификация, эмпатия, аттракция, каузальная атрибуция, социальная рефлексия.

В 1960-е годы научная группа под руководством А. А. Бодалева с позиций общепсихологической теории, созданной в научной школе Б. Г. Ананьева и В. Н. Мясищева, предприняла попытку исследования способов проявления и роли ощущений, восприятия, памяти, представлений, воображения, мышления, а также эмоционально-волевого компонента психики субъекта в целостном отражении им другого человека. Это послужило началом систематической и целенаправленной разработки теоретических, экспериментально-методических и прикладных проблем межличностного познания. Степень продуктивности и функционирование этих процессов, по мнению А. А. Бодалева, особенно важно рассмотреть при решении таких обычных для общения задач, как определение по мимике и пантомимике состояния других людей, податливость на те или

иные виды воздействий, прогнозирование способов поведения и др. [2].

Исследователи Haider и Simmel (1944), занимались изучением невербальных основ социальной перцепции и атрибуции при помощи разработанного авторами анимационного фильма, в котором большой треугольник, маленький треугольник и круг двигались с различной скоростью по различным траекториям в пределах прямоугольного пространства. Когда взрослые описывали этот фильм, они практически не называли геометрические элементы, а взамен описывали сюжеты общественных или межличностных событий. Кроме того, описания взрослых типично сходились на общую тему. Люди обычно описывали сценарий, в котором женщину (круг) догонял и хватал мужчина хулиган (большой треугольник) до тех пор, пока она не была спасена вторым положительным мужчиной (маленький треугольник). Таким образом, исследователи допускают возможность того, что общественно значимое внутреннее состояние и события могут быть прочитаны из личной модели движений. По мнению исследователей, выбор интерпретаций это результат предположений [8].

Современные зарубежные исследователи Fiske S.T. (1992), Smith E.R. & Semin G.R. (2004), Knoblich, G., & Sebanz, N. (2006), развивая данную концепцию, применили методы из области нейронауки и предположили особую значимость социальной природы восприятия и действий. Исследователи придерживаются позиции, обозначающей, что потребность социального взаимодействия формирует восприятие, действие и познание во всех отношениях. Отражение воспринимаемых действий через собственный репертуар позволяет точно понимать других и идентифицировать, а процесс совместной деятельности включает моделирование поступков других по отношению к себе. Понимание в процессе восприятия действий автор рассматривает согласно гипотезе «общего кодирования», основанной на обнаружении на уровне отдельных нейронов так называемых зеркальных нейронов [9]. Это позволяет исследователям сделать вывод о том, что области мозга, которые считались исключительно двигательной сферой, также поддерживают функцию восприятия.

Вместо понимания наблюдаемых действий путем сопоставления абстрактных понятий человек переживает их, сопоставляя со своим собственным опытом. Идентификация также рассматривается в соответствии с принципом общего кодирования и определяет закономерность того, что сходство между наблюдаемым действием и тем, как человек мог бы сам его выполнить приводит к более высокой активации общих кодов. В дополнение к пониманию и идентификации действий авторы полагают, что процесс моделирования поступков других по отношению к себе поддерживается механизмами двигательной системы, которые обычно используются для прогнозирования результатов собственных действий.

В структуре экспрессивного поведения С. Л. Рубинштейн выделяет компоненты, которые обладают различной степенью изменчивости. К компонентам высокой степени изменчивости относят: мимику, жесты, позы, интонации. К компонентам средней степени изменчивости причисляют элементы оформления внешности: прическу, одежду. Физиогномические составляющие экспрессии относятся к компонентам низкой степени изменчивости. Все перечисленные компоненты образуют, по мнению С. Л. Рубинштейна, экспрессивный репертуар личности [5]. Партнер по взаимодействию может наблюдать за экспрессией и формировать психологический образ личности другого.

Представим опыт нашего исследования при определении особенностей социально-перцептивных процессов лиц с нарушением слуха, а именно: следуя вышеуказанным научно-теоретическим взглядам, сфокусируемся на одном из таких критериев понимания субъекта познания при восприятии незнакомого человека, как «экспрессивное поведение».

Обстоятельства жизни, условия и система воспитания, актуальные способы деятельности формирующегося человека определяют структуру его индивидуального развития. Б. Г. Ананьев отмечает, что любое сложное образование личности и индивидуальности формируется на основе определенного комплекса природных свойств человека как индивида [2].

Говоря о ребенке с нарушением слуха,

Л. С. Выготский отмечает, что все культурное развитие такого ребенка будет протекать по иному руслу, чем нормального, и качественный характер развития будет существенно различным, так как дефект создаст одни затруднения для органического развития, а другие для культурного [4].

Для адекватного отражения и правильной оценки выразительных движений субъекта познания, познающий индивидуум должен обладать определенным опытом. Так же от опыта познающего человека зависит интерпретация и оценка всех движений и действий субъекта познания.

У юношей и девушек с нарушением слуха имеют место как общие с нормально развивающимися сверстниками, так и специфические закономерности социально-перцептивных процессов, обусловленные особенностями их развития и приобретения социального опыта.

Для определения возможности выявления таких особенностей мы использовали экспериментальную методику А. А. Бодалёва «Формирование первого впечатления о незнакомом человеке» [1].

Каждой группе испытуемых давалась инструкция, которая заключалась в том, что в аудиторию войдет незнакомый человек, они должны внимательно наблюдать за ним, а затем описать его внешность, личность, то есть какой он человек и какое он на них произвел впечатление. Для каждой из испытуемых групп объектом наблюдения являлся один и тот же человек, демонстрирующий одинаковую ситуацию.

Вся процедура знакомства продолжалась не более 10 минут. После того, как объект наблюдения покидал аудиторию, испытуемые приступали к составлению письменных отчетов о своем наблюдении. Таким образом, было получено 32 письменных отчета (17 от учащихся с нормальным слухом, 15 от учащихся с нарушением слуха), составленных испытуемыми. Изучение полученных в ходе эксперимента описаний проводилось посредством анализа и обобщения фиксированных суждений.

В таблице представлены суждения, фиксированные относительно «экспрессии» в ситуации формирования первого впечатления о незнакомом человеке студентами с нарушением слуха и нормально слышащими.

Нормально слышащие			С нарушением слуха		
Элементы экспрессии	Кол-во суждений в группе (в абс. ед.)	Фиксации	Элементы экспрессии	Кол-во суждений в группе (в абс. ед.)	Фиксации
Движения/ походка	10	«движения спокойные» «движения размеренные»; «движения ровные»; «движения плавные, но четкие»; «в движениях чувствуется экспрессия»; «походка медленная»; «походка уверенная».	Взгляд	12	«взгляд приятный»; «глаза смотрят хорошо»; «взгляд горделивый»; «посмотрела в окно, подумала, что надо идти к другим делам»; «смотрела в окно»; «посмотрела на время»; «спокойно осмотрела вокруг»; «смотрела на книгу».
Поведение	8	«поведение последовательное»; «ждет окончание рабочего дня»; «чего-то ждет, т.к. смотрит в окно»; «должна куда-то идти»; «торопится куда-то, т.к. смотрит на часы»; «испытывала дискомфорт»; «чуть нервничала, но старалась сохранять спокойствие»; «ходила по аудитории искала нужный материал».	Поведение	42	«вошла тихо»; «вытащила/достала из сумки книги и ноутбук»; «сидела на стуле»; «села за стол»; «печатала/писала в ноутбуке»; «писать другу в интернете»; «приступила к работе»; «читала книгу» «читала книжку «наука...»» «спокойно прошла»; «ходила туда-сюда»; «прошла по комнате»; «закончила работу»; «собралась»; «собрала вещи»; «книгу и ноутбук положила в сумку»; «ушла»; «встала и ушла»; «спокойно ушла»; «пешком медленно в другой кабинет».
Мимика	5	«на лице ни капли смущения»; «на лице черты высокомерия»; «задумчива»; «сосредоточенна».			
Всего суждений в группах относительно «экспрессии»					
23			54		

Полученные данные демонстрируют, что в группе студентов с нарушением слуха общее количество суждений относительно «экспрессии» почти вдвое превышает коли-

чественные показатели в группе нормально слышащих студентов: 54:23.

Все суждения испытуемых мы дифференцировали по соответствующим груп-

пам. Так, суждения, фиксированные в ходе эксперимента студентами с нарушением слуха, содержали преимущественно описания поведения и взгляда объекта познания. В суждениях нормально слышащих студентов были зафиксированы особенности походки/движений, поведения и мимики незнакомого человека.

Данный эксперимент демонстрирует, что у юношей и девушек с нарушением слуха наряду с высокими количественными показателями суждений относительно критерия «экспрессия» имеется тенденция к поверхностному перечислению действий объекта восприятия. Затруднён переход на этап интерпретации внутреннего облика познаваемой личности, то есть его социально-психологических характеристик, посредством анализа качественных значений невербального поведения незнакомого человека. Наиболее часто фиксированные испытуемыми суждения были отнесены в группу «поведение», и имеют следующие описания (вошла, ходила туда-сюда, сидела на стуле, села за стол, читала книгу, ушла и т.д.).

Из числа фиксированных суждений нормально слышащими студентами так же были выделены те, которые отнесены к группе «поведение», обозначим наиболее часто фиксированные: «поведение последовательное»; «ждет окончания рабочего дня»; «должна куда-то идти»; «торопится куда-то, т.к. смотрит на часы»; «испытывала дискомфорт»; «чуть нервничала, но старалась сохранять спокойствие». Данные суждения качественно более информативны, так как они определены в результате интерпретации или приписывания некоторого содержательного смысла экспрессивного поведения объекта восприятия. Возможно, здесь имеют место предположения испытуемых, основанные на собственном опыте, что позволяет в дальнейшем моделировать психологическое состояние незнакомого человека.

К числу подобных суждений, фиксированных студентами с нарушением слуха, можно отнести некоторые описания, которые составили группу «взгляд» «взгляд приятный», «взгляд горделивый», «спокойно осмотрела вокруг», «посмотрела в окно и подумала, что надо идти к другим делам».

Можно заметить, что достаточно часто в группе юношей и девушек с нарушением

слуха встречаются фиксации, характеризующие взгляд объекта наблюдения (смотрела, посмотрела и т.д.), возможно, это в какой-то степени является элементом идентификации. С точки зрения теории психической деятельности Т. Липса, «всякая целесообразная деятельность необходимо совершается по путям предшествующего бесцельного или автоматического события» [7]. Компенсация дефекта слухового анализатора осуществляется посредством сохранного зрительного анализатора. Процесс идентификации выражается в интуитивном отождествлении самого себя с объектом познания. Таким образом, в данном случае у испытуемых с нарушением слуха одной из важных опорных точек при восприятии и понимании экспрессии «другого» является получение сведений о его взгляде.

Примечательно, что в группе нормально слышащих студентов суждений относительно характеристики или направленности взгляда объекта познания не зафиксировано. Однако были отмечены суждения, вошедшие в группу «мимика» «на лице ни капли смущения» «на лице черты высокомерия» «задумчива» «сосредоточенна». В группе испытуемых с нарушением слуха суждений, характеризующих мимику незнакомого человека, не отмечено.

Ещё одним немаловажным фактором, который является причиной трудностей качественного анализа экспрессивного поведения и возможности интерпретации личностных характеристик незнакомого человека испытуемыми, является недостаток социального опыта взаимодействия, обусловленный специфическими условиями развития вследствие нарушения слухового анализатора. С точки зрения зарубежных исследователей, отражение воспринимаемых действий через собственный опыт позволяет точно понимать и идентифицировать «другого». Это объясняет в какой-то степени ту мозаичность интерпретации и понимания экспрессивного поведения «другого» испытуемыми с нарушением слуха в ситуации формирования первого впечатления о нём.

Т. Липс полагает, что в случае возникновения препятствия деятельности, совершаемой по пути предшествующего бесцельного или автоматического события, энергия, локализованная в этом месте («в месте за-

пруды»), имеет «тенденцию к движению в сторону», таким образом, цель, которую нельзя было достигнуть прямым путём, достигается силой «загопления» одного из таких обходных путей. Следуя данной концепции, можно предположить, что высокие количественные показатели фиксированных суждений юношей и девушек с нарушением слуха относительно критерия «Экспрессивное поведение» обусловлены тенденцией к выработке всеми способами средств, чтобы преодолеть изолированность и отъединенность немоты.

Данный эксперимент, устанавливающий ситуацию формирования первого впечатления о незнакомом человеке, демонстрирует наличие у испытуемых с нарушением слуха особой картины восприятия экспрессии «другого», которая выражается в фиксации многочисленных элементов деятельности и поведения объекта познания. Многочисленные суждения относительно экспрессивного поведения незнакомца человека несут поверхностный характер описаний прямых действий объекта восприятия. Одним из механизмов социальной перцепции является идентификация, то есть интуитивное отождествление, сравнение самого себя с «другой» личностью. У юношей и девушек с нарушением слуха отражение воспринимаемых действий через собственный опыт не позволяет точно понимать и идентифицировать «другого» в виду спец-

ифических условий развития и недостатком социального опыта взаимодействия.

Библиографический список

1. *Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Рюмина Т. В.* История специальной психологии. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 185 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 288 с.
3. *Бодалёв А. А., Васина Н. В.* Познание человека человеком: возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 324 с.
4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. – Москва: АСТ: Астрель, 2011. – 637 с.
5. *Дробышева Е. С., Агавелян О. К.* Обучение учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида распознаванию интонационных характеристик голоса человека // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 133–137.
6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: – 4-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 713 с.
7. *Шунне В., Штумпф К., Лунс Т., Эйслер Р.* Фундаментальная психология у истоков неклассической парадигмы. УРСС, КомКнига, 2007. – 200 с.
8. *Ken Springer, Jo A. Meier, Diane S. Berry* Nonverbal bases of social perception: Developmental change in sensitivity to patterns of motion that reveal interpersonal events, *Journal of Nonverbal Behavior*, winter 1996, Volume 20, Issue 4, p. 199–211.
9. *Knoblich G., & Sebanz N.* The Social Nature of Perception and Action, *Current Directions in Psychological Science*, 2006. – №15, p. 99–104.

Первозкина Юлия Михайловна

Кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, per@brk.ru, Новосибирск

Первозкин Сергей Борисович

Кандидат психологических наук, начальник Центра тестирования и инновационных технологий, доцент кафедры практической психологии Новосибирского гуманитарного института, per@bk.ru, Новосибирск

Дмитриева Наталья Витальевна

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, dnv2@mail.ru, Новосибирск

СТРУКТУРА АРХЕТИПИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ОТ НЕДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО СОЗНАНИЯ К ПОСТИНФОРМАЦИОННОМУ ПРОСТРАНСТВУ

Аннотация: статья посвящена анализу бессознательных тенденций личности – архетипов. Обсуждается понимание бессознательного и его структуры в разных теоретических концепциях. Дается отличие понимания архетипа в различных областях науки. Вводится понятие архетипической идентичности. Рассматривается классификации архетипов и называется ряд проблем связанных с классификацией архетипов. Обсуждается структура архетипа. Дается авторское понимание структуры архетипической идентичности, состоящей из трех культурно-исторических слоев, в каждом из которых выделяются свои особенности.

Ключевые слова: бессознательное, архетипы, архетипическая идентичность, структура архетипа, культурно-исторический слой, мифологический мотив, жизненная сфера.

Perevozkina Julia Mihajlovna

Candidate of the Psychological Sciences, , had of chair of the Psychology of the person and special psychology of Novosibirsk State Pedagogical University, per@brk.ru, Novosibirsk

Perevozkin Sergey Borisovich

Candidate of Psychological Sciences, the chief of Department of Testing and Innovations, the senior lecturer of chair of Practical Psychology of Novosibirsk Humanitarian Institute, per@brk.ru, Novosibirsk

Dmitrieva Natalia Vitalevna

Doctor of Psychological Sciences, Professor of chair of the Psychology of the Person and Special Psychology of the Novosibirsk state Pedagogical University, dnv2@mail.ru, Novosibirsk

STRUCTURE ARCHETYPICAL IDENTITY: FROM NOT DIFFERENTIATED CONSCIOUSNESS TO A POSTINFORMATION FIELD

Abstract: article is devoted the analysis of unconscious tendencies of the person – archetypes. The understanding unconscious and its structures in different theoretical concepts is discussed. Difference of understanding of an archetype in various areas of a science is given. The concept архетипической identity is entered. It is considered classifications of archetypes and a number of problems of the archetypes connected with classification is called. The archetype structure is discussed. The author's understanding structure архетипической is given to the identity consisting of three cultural-historical layers, in each of which the features are allocated.

Keywords: unconscious, archetypes, archetypical identity, archetype structure, a cultural-historical layer, mythological motive, vital sphere.

Обращение к психическим феноменам позволяет говорить об их многообразии, вместе с тем при определенных условиях можно все феномены можно разделить на две большие группы: сознательное и бессознательное. Анализ категории бессознательного демонстрирует довольно длительное использование данной категории, начинающей свой отсчет еще в работах древних философов, таких как Платон, Рене де Карт, Лейбниц и др., которые так или иначе обращали внимание на некоторые бессознательные структуры души человека. Философы выносили бессознательное либо во вне, за пределы психики (Платоновский мир идей, знания которого несет в себе душа), либо оставляя внутри психики (понятие интуиции Рене де Карта, основанное на обобщенном опыте людей и внутреннем опыте человека). Подобные идеи демонстрируют нам то, что древние ученые пытались осмыслить такую категорию как коллективное бессознательное.

В психологической среде о бессознательном одним из первых заговорил З. Фрейд [8], обозначив структуру психики человека в виде трех зон: Ид- бессознательное – стремится к удовольствию, включает животные потребности, страсти, конфликтующие с законами социума; Супер-Эго – необхо-

димо для адаптации в социуме, содержит родительские установки, запреты и т.д., отражающие социальные условности; Эго – сознание, обеспечивающее адаптацию в окружающем мире и психическое равновесие уравнивающее Ид и Супер-Эго.

Идеи З. Фрейда о бессознательном были развиты в работах К. Г. Юнга [9], который обратил внимание на то, что бессознательное может быть как личным, так и коллективным. Автор, следуя З. Фрейду, обозначил также три элемента в структуре психики: 1) Сознание; 2) Личное бессознательное; 3) Коллективное бессознательное (рис. 1). Личное бессознательное, по мнению автора, являет собой индивидуальный опыт человека и включает в себя переживания, ранее осознанные, но в силу каких-то причин вытесненные в бессознательное. Эта область легко может быть осознана. Напротив, для того, чтобы осознать материал коллективного бессознательного личности, необходимы колоссальные усилия, т.к. в нем содержатся общечеловеческий опыт, включающий древнего человека и дочеловеческое животное состояние.

В каждой из зон, по мнению К. Г. Юнга, могут присутствовать архетипы – некие архаичные структуры, которые зафиксированы в психики человека. Архетипы или древние

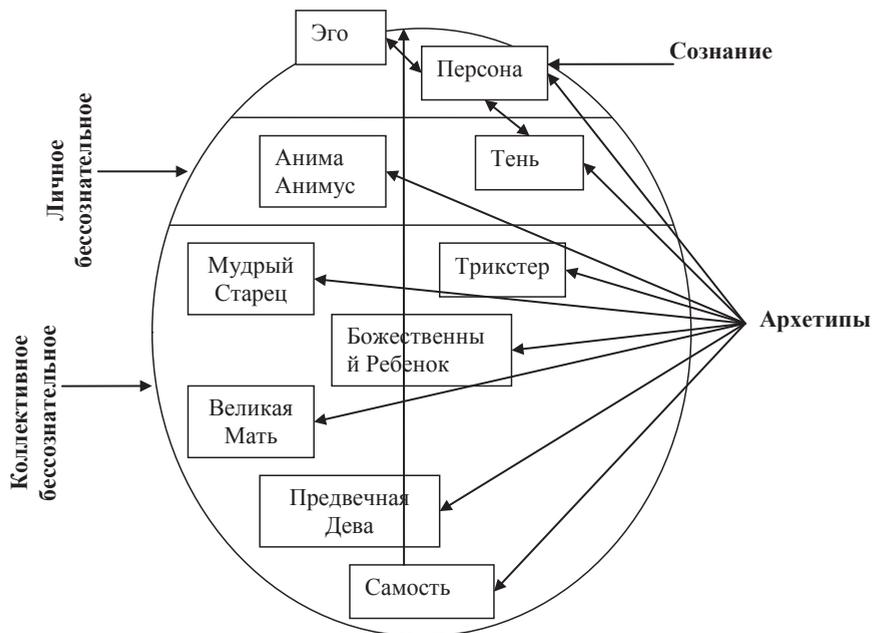


Рисунок 1 – Структура психики по К. Г. Юнгу

образы включают в себя определенные паттерны поведения, следуя которым древний человек понимал окружающий мир. К. Г. Юнг называл их высохшим руслом реки. Иначе говоря, есть определенная матрица конкретного архетипа, а ее наполнение будет зависеть от самой личности.

Анализ работ демонстрирует, что понимание архетипа отличается в различных областях науки. Так, например, в социологии архетип рассматривается как образец межличностного взаимодействия; в культурологии – как базовая культурная модель; в маркетинге – как универсальные образцы формирования и восприятия рекламы и в общей сложности самой продукции; в литературе – как основные сюжетные основы, глубинного уровня произведения и т.д. Как утверждает Е. Ю. Зарубко, «размытость в определении архетипа приводит к тому, что его используют в псевдонаучных работах эзотерического толка» [2, с. 5]. Кроме того архетип находит свое активное применение в практической деятельности, например, в маркетинге при создании рекламы, в психотерапии при работе с архетипами и архетипическими сюжетами (имаготерапия) и т.п. С другой стороны, в отечественной академической психологии исследователи активно уходят от изучения архетипа, постулируя его эфемерность. При этом ученые-психологи обращаются к бессознательным процессам, заменяя термин «архетип» другими, но имеющими подобную феноменологию: инвариантные образы восприятия (Е. Ю. Артемьева), ядерные структуры в картине мира, являющиеся фундаментальными опорами существования человека (С. Д. Смирнов, В. В. Петухов), чувствительная ткань, направленная на мир идей (Ф. Е. Василюк), смысловой пласт, в котором личность обнаруживает духовное видение (Т. В. Снегирева) и т.д.

Таким образом, мы видим, что и в отечественной академической науке имеет место обращение к неким инвариантным, архаическим структурам наряду с игнорированием самого понятия «архетип», что является определенной проблемой в психологической науке, которая остается открытой, т.к. доказать, что архетипы передаются генетически довольно сложно. С другой стороны, К. Г. Юнг, показал, что сюжеты мифов

и сказок у народов мира являются достаточно похожими между собой, что позволило предположить автору гипотезу о сохранении архетипов на генетическом уровне человечества. Вместе с тем существуют различные понимания о природе унификации мифов. Эти точки зрения можно свести к нескольким видам: по одному объяснению мифы представляют собой аллегории и символы природных и нравственных явлений; по другому – это произвольные выдумки поэтов или даже результат сознательного обмана со стороны жрецов [5]. Так, например, последователь школы З. Фрейда О. Ранк [7] указывает, что при создании мифов могут быть актуализированы две основные потребности: одна потребность – постигнуть явления природы посредством антропоморфности и вторая потребность – освободиться от внутренних конфликтов посредством их проекции на природу. Гораздо шире трактует К. Г. Юнг [9] мифотворчество древнего мира. По его мнению, всевозможные мотивы мифов одинаково образуются в психике человека в первобытные и в наши времена, и под влиянием требований социальной жизни оттесняются в подсознание, и аккумулируются в виде устойчивых образов – архетипов, проекцией которых и является миф. В исследовании Ю. М. Перевозкиной [4] было показано влияние личностных характеристик на восприятие мифологических персонажей. При восприятии мифологических образов субъект проецирует свои личностные свойства на воспринимаемый объект, и чем ближе по своим характеристикам находится мифологический персонаж к оценивающему его индивиду, тем более привлекателен он для данного лица: испытуемые с преобладающими разрушительными тенденциями высоко оценивают мифологические персонажи, являющие собой темную сторону, и наоборот человек с адаптивными личностными особенностями предпочитает мифологических персонажей представляющих светлый аспект.

Кроме этого, ученые, занимающиеся архетипами, называют еще ряд проблем связанных с классификацией архетипов. К. Г. Юнг [9], говоря о том, что архетипов может быть сколько угодно, не разработал конкретной классификации, в которой были бы описаны архетипы. В своих работах он

дал мифологический и психологический анализ ряду архетипов: архетип Великой Матери, архетип Божественного Ребенка, архетип Предвечной Девы, архетип Мудрого Старца/Духа, архетип Трикстера, архетипы Анимы/Анимуса, архетип Самости, архетип Тени и т.д., подкрепляя классификацию материалами мифов и сказок народов мира. Последователи К. Г. Юнга либо анализируют какие-то конкретные архетипы (архетип Героя (Дж. Кэмпбелл), архетип Великой Матери (Биркхозер-Оэйри), либо сопоставляют архетипы с богами из различных мифологий (Дж. Ш. Болен рассматривает мужские и женские архетипы в контексте греческой мифологии), либо связывают архетипы с четырьмя функциями (мышление, интуиция, ощущение и чувство), а также с двумя основными аттитодами – экстраверсия/интроверсия (J. Веебе), либо анализируют архетипы через призму мотивационных осей – стабильность/мастерство и принадлежность/независимость. Авторами настоящей работы [6] были обозначены 10 ведущих архетипов коллективного бессознательного: Великая Мать, Великий Отец, Мудрая Старуха, Мудрый Старец, Предвечная Дева, Герой, Ведьма, Враг, Божественный Ребенок, Трикстер и проведен их теоретический анализ, в результате которого все архетипы рассмотрены в двух осях: ось «жизненная сфера» и ось «теневого/персональный аспект». Иначе говоря, для каждого архетипа были даны личностные и теневые характеристики отдельно для каждой из четырех сфер жизни человека: 1. семья; 2. интимная и сексуальная сфера; 3. профессиональная сфера; 4. сфера межличностных отношений, досуг. В итоге получилось 80 различных психологических характеристик, дающих возможность вербально описать особенности личности при доминировании того или иного архетипа и проявлению его аспектов в сознании и или бессознательном субъекта [6].

Таким образом, можно говорить, что классификация архетипов осуществляется авторами на: 1) материале мифов; 2) материале сказок; 3) современных социальных ролях. В этой связи можно предположить определенную преемственность от одной системе к другой, поскольку, как было доказано в исследовании Ю. М. Перевозкиной [5], мифологическая картина мира лежит

в массовом сознании народа. Таким образом, можно предполагать, что архетип – это определенный элемент картины мира человека, который фиксируется в культуре в виде устойчивых мотивов, функций, паттернов поведения, сценариев и т.д., позволяющих решить эмоциональные проблемы личности.

Как и любой феномен, архетип предполагает наличие определенной структуры. По мнению Э. Нойманна [3], структура архетипа состоит из следующих компонентов: символизм, динамизм и чувственное содержание. Под символизмом понимается проявление архетипа в сознании в виде образов («проявленная видимость архетипов»), которые различны для каждого конкретного архетипа и его персональных и теневых аспектов. Динамика, как считает Э. Нойманн, это воздействие архетипа на всю душевную организацию человека, сопровождающееся различными эмоциональными состояниями – тревогой, депрессивными, агрессивными и др. эмоциональными состояниями, маниями, увлечениями, проекциями и т.д. Иначе говоря, архетип динамически воздействует на личность, определяя весь ее душевный облик. При этом либо осознаваясь, либо оставаясь в бессознательном, воздействует на склонности, настроения, намерения, интересы и т.д. личности. И наконец, чувственное содержание раскрывается через материальный компонент, воспринимаемый сознанием при условии ассимиляции бессознательного содержания архетипа, которое завершается формированием в каждой конкретной личности определенной концепции (Рисунок 2).

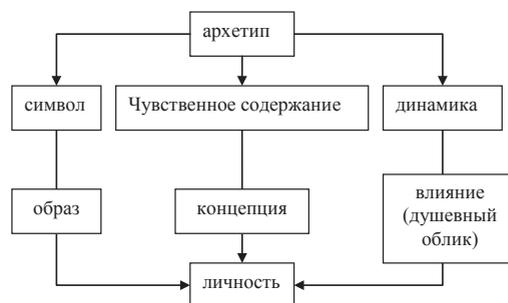


Рисунок 2 – Структура архетипа по Э. Нойманну

Е. С. Дружинина [1], рассматривая архетип в контексте культуры, представляет следующую структуру (Рисунок 3).

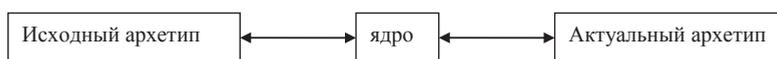


Рисунок 3 – Структурные элементы архетипа по Е. С. Дружининой

Под исходным архетипом автор понимает древнейшие представления человечества об окружающем мире, которые являлись по своей природе амбивалентными (добро-зло) и синкритичными. Ядро архетипа, по мнению Е. С. Дружининой, представляет собой устойчивые отношения, и связи мотивов и образов, являются структурными составляющими и организующими элементами мифов. При этом автор утверждает о взаимосвязи образа и действий персонажа (мотивов) внутри архетипа, за которые отвечает ядро. Е. С. Дружинина стоит на позиции динамичности окружающего мира, и по этой причине вводит понятие «актуальный архетип», под которым понимает архетипический образ, связанный с сознанием и позволяющий адаптироваться к современному миру. Автор утверждает, что архетип как черпает свои образы в прошлом, так и ориентирован на будущее и определяется настоящим, теми культурными условиями, в которых он раскрывается. Таким образом, по мнению Е. С. Дружининой, структура архетипа проходит через все культурно-исторические слои, а сам архетип представляет собой мост между древним и современным восприятием окружающего мира.

Итак, резюмируя все вышесказанное, можно выделить несколько реперных точек,

которые могут быть положены в построение структуры архетипической идентичности.

1. культурно-исторические слои,
2. исходный образ,
3. исходный мотив.
4. влияние архетипа на личность.

На основании выше сказанного можно определить структуру архетипа: слои, функции и мотивы.

1. Уровень недифференцированного сознания – наличие глубинного, древнего (ядерного) слоя. В данном слое имеет место изначальный архетип – нерасчленимый образ, включающий в себя различные противоречивые и взаимоисключающие символы, позволяющие древнему человеку ориентироваться в окружающей среде (Таблица).

2. Мифологический уровень – дифференциация изначального архетипа на полоролевые архетипы, содержащие мифологические мотивы и образы. Все архетипы могут быть разделены по следующим осям: оценка (светлое-темное), пол (женское-мужское), возраст (старое-молодое).

3. Уровень информационного пространства включает предыдущих 10 архетипов, которые преломляются через четыре жизненные сферы: 1. семья; 2. интимная и сексуальная сфера; 3. профессиональная сфера; 4. сфера межличностных отношений, досуг.

Таблица — Архетипы мифологического уровня в трехмерном пространстве

Возраст	Пол		
	Женское		Мужское
Ранний возраст		Божественный Ребенок ММ ¹ : играть	
Молодость	Предвечная Дева		Герой
	ММ: подчиняться		ММ: побеждать
	Ведьма	Трикстер	Враг
Взрослость	ММ: околдовывать	ММ: дурочится	ММ: бунтовать
	Великая Мать		Великий Отец
	ММ: заботиться		ММ: управлять
Старость	Мудрая Старуха		Мудрый Старец
	ММ: помогать		ММ: обучать

Примечание:

- 1) заливкой обозначены ячейки, отражающие теневую природу архетипа
- 2) ММ – мифологический мотив

Каждый из 10 архетипов мифологического уровня обнаруживает поведенческие паттерны, проходящие сквозь призму четырех сфер человеческой жизни двух аспектах: теневом и персональном (личностном), которые более подробно представлены в нашей работе [6].

Выводы

1. Проведенный анализ показал, что архетипы являются древнейшими структурами, выступают основополагающими ориентирами для построения адекватной картины мира субъекта и оказывающими влияние на личность: воздействуют на склонности, настроения, намерения, интересы при условии доминирования архетипа.

2. В структуре архетипа можно выделить микро- и макроуровни. На макроуровнях структура архетипа состоит из культурно-исторических слоев: 1) уровень недифференцированного сознания – изначальный архетип; 2) мифологический уровень – 10 полоролевых архетипов, которые делятся по трем основаниям (оценка (светлое-темное), пол (женское-мужское), возраст (старое-молодое); 3) уровень информационного пространства – включает предыдущих 10 архетипов, которые преломляются через четыре жизненные сферы: 1. семья; 2. интимная и сексуальная сфера; 3. профессиональная сфера; 4. сфера межличностных отношений.

3. На микроуровне, структура архетипа состоит из образа самого архетипа и мифологического мотива, который содержит

основную функцию конкретного архетипа и при доминировании архетипа в структуре личности мифологический мотив носит компульсивный характер.

Библиографический список

1. Дружинина Е. С. Структурообразующие элементы архетипа (на примере архетипов героя и Дон Кихота) // Культура народов Причерноморья. – 2012. – № 231 – С. 112–116.
2. Зарубко Е. Ю. Психосемантика обобщенных категорий в межсубъектном взаимодействии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск: Южно-Уральский гос. ун-т, 2010. – 27 с.
3. Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания / Э. Нойманн ; пер. с англ. А.П. Хомик. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1998. – 464 с.
4. Перевозкина Ю. М. Влияние личностных особенностей на отношение к мифологическим персонажам // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 13. – С 315–324.
5. Перевозкина Ю. М. Структурные трансформации психосемантических мифологических пространств личности (на примере славянской культуры) // дис... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2009. – 185 с.
6. Перевозкина Ю. М., Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б., Рюмина Т. В., Ганпанцурова О. Б. Построение конструкта для изучения доминантного архетипа // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3 – С. 213–217.
7. Ранк О. Миф о рождении героя / Пер. с англ. – М. : Рефл-бук; К.: Ваклер, – 1997. – 225 с.
8. Фрейд З. Психология бессознательного. – Новосибирск: РИФплюс, 1997. – 550 с.
9. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. – Мн.: Харвест, 2004. – 400 с.

Тихомирова Елена Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, tichomirowa82@mail.ru, Кострома

УЧАСТИЕ В ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВАХ В КОНТЕКСТЕ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье обоснована необходимость рассмотрения участия в интернет-сообществах с точки зрения совладающего поведения в рамках интегративного подхода. Результаты контент-анализа высказываний участников интернет-форума на основе выделения эмоционально-когнитивного и деятельностно-поведенческого компонентов позволяют сделать вывод о том, что участие в виртуальных сообществах можно рассматривать в трех взаимосвязанных аспектах: в качестве копинг-ресурса, самостоятельной копинг-стратегии и средства реализации других копинг-стратегий.

Ключевые слова: участие, интернет-сообщество, интернет-коммуникация, совладающее поведение, копинг-стратегия, копинг-ресурс.

Tihomirowa Elena Viktorovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Social Psychology of Kostroma State University (named after) N. A. Nekrasov, tichomirowa82@mail.ru, Kostroma

PARTICIPATION IN ONLINE COMMUNITIES IN THE CONTEXT OF COPING BEHAVIOUR PERSONALITY

Abstract. In the article the necessity of consideration of participation in online communities from the point of view of controlling behavior within an integrative approach. The results of the analysis of statements of the participants in the Internet forum allows to make a conclusion that participation in virtual communities can be considered in three interrelated aspects: as a coping resource, independent coping strategies and means of realizing other coping strategies.

Keywords: participation, online community, web communications, coping, coping strategy, coping resource.

Необходимость рассмотрения участия в интернет-сообществах в разрезе совладающего поведения личности и группы предопределена сложившейся картиной современной коммуникации, а также достаточно напряженной ситуацией общественного устройства. Большое количество людей, находясь в состоянии острого и хронического стресса нуждаются в поддержке, одобрении, им важно пообщаться, поделиться своей проблемой, чувствами, переживаниями, иногда просто эгоистично выплеснуть их, не думая о том, как это может отразиться на других людях и отношениях с ними. Нельзя сказать, что человеку необходима поддержка только в трудных жизненных ситуациях, существуют и различные повседневные стрессы, которые не вызывают столь сильного напряжения, но требуют вос-

полнения внутренних ресурсов личности. Многие, особенно представители молодого поколения, выбирают для этого именно виртуальную среду, различные интернет – сообщества. Необходимо отметить, что интернет-коммуникация в разрезе копинг-стратегий является сферой исследований многих авторов в последнее десятилетие (А. С. Аголакова, Ю. Н. Мураткина, В. В. Гриценко, М. Н. Ефременкова; И. Р. Сушков, Н. С. Козлова). Несмотря на это наблюдается некая односторонность исследований в этом научном направлении. Авторы пытаются изучить связь вовлеченности в интернет-коммуникацию и применяемых ими копинг-стратегий. Понимая совладающее поведение в рамках интегративного подхода, вслед за Т. Л. Крюковой, как сознательное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или

трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и данной ситуации [1], мы приходим к выводу, что явно недостаточно анализировать виртуальное общение только с точки зрения стратегий совладающего поведения.

Совладающее поведение является сознательным, системным явлением, оно направлено на активное преобразование ситуации или собственного состояния, на адаптацию человека к последующим воздействиям стрессоров в отличие от механизмов психологической защиты, которые неосознаваемы, направлены на вытеснение травмирующей информации из сознания, купирование тревоги и в случае их закрепления становятся дезадаптивными. Для совладания со стрессом человек использует различные копинг-стратегии – основанные на осознаваемых усилиях действия для регуляции субъектом эмоционального и интеллектуального напряжения с целью оптимальной психологической адаптации к окружающей среде, а также актуализирует копинг-ресурсы. Вслед за И. Г. Малкиной-Пых, мы понимаем совладающее поведение как результат взаимодействия блока копинг-стратегий и копинг-ресурсов [3], т.е. осуществляется с помощью применения копинг-стратегий на основе копинг-ресурсов. Копинг-ресурсы – это характеристики личности и социальной среды, которые повышают стрессоустойчивость человека, – все то, что индивид интернализирует, осознает и привлекает для того, чтобы совладать.

Мы приходим к выводу, что анализ участия в сетевых сообществах, таких как форумы, социальные сети, чаты и т.д., должен быть направлен одновременно на два компонента. Один из них эмоционально-когнитивный компонент, отражающий факт осознания субъектом возможностей интернет-коммуникации для преодоления жизненных трудностей и борьбы с повседневным стрессом, что приводит к появлению интенции у субъекта использовать данный ресурс в стрессовых ситуациях. Второй компонент можно обозначить как деятельностно-поведенческий, на основе которого участие в виртуальных сообществах рассматривается как стратегия совладающего поведения, при условии постоянного, осознанного использования такого способа выхода из

трудной жизненной ситуации, преодоления повседневного стресса. Участие в виртуальных сообществах, интернет-коммуникация могут выступать и как средство, психологическое специфическое пространство для использования и реализации различных копинг-стратегий.

Рассмотрение участия в интернет-сообществах в качестве копинг-ресурса обусловлено современной ситуацией развития общества. Провозглашаемые права и свободы позволяют людям проявлять индивидуальную и групповую активность, принимать участие в решении общественных проблем, влиять на общественное устройство. С другой стороны, этот процесс сопровождается уменьшением социальных гарантий и государственного обеспечения. Трудные жизненные ситуации, с которыми сталкивается современный человек практически ежедневно, требуют больших внутренних ресурсов и энергетических затрат, которых часто явно не достаточно для оптимизации процесса жизнедеятельности. Изучение ресурсов в последнее время привлекает внимание исследователей в различных отраслях научного поиска. Даже в зарубежной психологии, где проблема ресурсов исследуется уже более 30 лет, эта область считается достаточно перспективной (M. Aldwin, A. Antonovsky, B.J. Schmeichel, K.D. Vogs, C.J. Holahan, R. Lasarus, S. Folkman, B. Matheny, S. Taylor и др.). В отечественной психологии история исследований ресурсов насчитывает около десяти лет. В качестве ресурсов исследователи рассматривают когнитивные способности (А. А. Алексапольский, В. Н. Дружинин, Е. А. Сергиенко, М. А. Холодная), личностные черты (В. А. Бодров, Е. Ю. Кожевникова, Д. А. Леонтьев), социальные группы, к которым принадлежит личность и отношения в них (Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, Е. А. Петрова), а также условия и объекты среды. Исходя из этих исследований, к классу ресурсов могут быть отнесены как внутренние переменные, так и внешние по отношению к субъекту объекты [6]. В этом контексте значительный интерес представляет поиск внешних и внутренних ресурсов совладания со стрессом как на индивидуальном, так и на групповом уровнях. Самоорганизация людей разного возраста и социального статуса в просоциальные

виртуальные большие контактные группы в настоящее время может способствовать овладению с различного рода трудными жизненными ситуациями. Они предназначены для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений в виртуальном пространстве, а также для объединения сил субъектов общения для разрешения конфликтов и обмена мнениями, которые невозможно высказать в пространстве непосредственного взаимодействия. Единственным условием признания участия в данных сообществах в качестве копинг-ресурса, на наш взгляд, является факт осознания субъектом потенциальных возможностей групповой самоорганизации в ракурсе решения проблем.

Таким образом, мы приходим к выводу, что участие в виртуальных сообществах можно рассматривать в трех взаимосвязанных аспектах: в качестве копинг-ресурса, самостоятельной копинг-стратегии и средства реализации других копинг-стратегий.

Особенности участия молодых мам в виртуальном сообществе «Костромама СП».ru (краткий обзор результатов).

В целях проверки гипотезы о том, что участие в виртуальных больших контактных группах можно рассматривать в трех взаимосвязанных аспектах: в качестве копинг-ресурса, самостоятельной копинг-стратегии и средства реализации других копинг-стратегий нами проводится лонгитюдное исследование контента форума «Костромама СП» с момента образования форума и по сегодняшний день, т.е. в течение четырех лет [5].

Краткое описание форума. Данный сайт появился 4 года назад. До этого момента он являлся топиком форума «КостромаМА», ориентированного на молодых мам, но в 2009 году был выделен в отдельный интернет-ресурс. В декабре 2009 года было зарегистрировано 16 новых пользователей, около 60 старых пользователей, он-лайн в среднем одновременно общались 29 пользователей. В первый год существования в месяц в среднем регистрировалось 248 пользователей, в дальнейшем наблюдался бурный рост с последующей стабилизацией прироста новых участников: в 2011г. – 639 пользователей в месяц, в 2012 г. – 666 пользователей в месяц, в 2013 г. – 625 пользователей в месяц. На март 2014 г. на форуме зарегистрировано

13102 пользователя, он-лайн в среднем общаются 1000 пользователей.

Каждому пользователю присваивается определенный статус, который обусловлен активностью, рейтингом, заработанной репутацией и стажем участия на форуме. «Жизненный путь» каждого участника начинается со статуса гость, в дальнейшем возможно присвоение следующих вариантов статусов: «участник», «участник СП», «староста СП», «орг СП», «надежный орг», «модератор», «главный модератор», «админ».

Направление деятельности нового ресурса изначально планировалось как организация совместных покупок в целях экономии денежных средств. Однако уже в первый месяц функционирования сайта наблюдались стихийные процессы самоорганизации участников форума, выражающиеся в создании тем, не вписывающихся в первоначальную задумку. По инициативе участников форума появились разделы форума «Болталка» и «Делимся опытом». В последующем появился раздел «Благотворительность».

В данных разделах участники создают различные темы, по результатам контент-анализа названий и сообщений в соответствующих темах мы приходим к выводу, что около 55% высказываний содержат описание острых и хронических стрессовых ситуаций и связаны с различными психологическими запросами к участникам интернет-коммуникации. Одно из первых решений участников форума стало создание постоянной особой темы – «Ругалочки», посвященной выяснению отношений между участниками форума, описанию конфликтных ситуаций из реальной жизни, личных проблем и выплеска эмоций. Необходимо отметить, что тема стала одной из самых популярных в сообществе и часто посещаемых. В течение каждого месяца возникает в среднем до 15-20 подобных тем, кратковременных и ситуативно обусловленных. К примеру: «Фотокрик. Нищая Кострома», «ААА... Я схожу с ума!», «Ремонт... лучше сразу застрелиться!», «Ювенальная юстиция – геноцид!», «Фобии!», «Я одна такая?», «Соседи – больше не могу!», «Мы без воды ... очень ругаюсь!», «О наболевшем!», «Ушла из жизни»...

С помощью контент-анализа материалов интернет-форума (детально проанализировано 60 тем – методом случайной выборки)

были выявлены поводы обращения за психологической поддержкой к участникам виртуальной коммуникации, а также анализировались реакции на заявленные темы. Так при анализе появляющихся тем была построена иерархия основных стрессогенных факторов, описываемых участниками форума: здоровье детей; трудности, с которыми сталкиваются родители при воспитании детей; ощущение родительской некомпетентности; неудовлетворенность социально-бытовой сферой; трудности в семейных отношениях; проблемы с собственным здоровьем; комплексы, связанные с внешностью и образом жизни; негативное мироощущение, ощущение одиночества.

При обсуждении многих тем участники высказывали потребность закрепить тему, т.к. считали ее актуальной для себя и предполагали возможность обращения к теме в последующем для решения собственных проблем (в 43% случаев), что в целом говорит, об осознании необходимости участия в теме в качестве копинг-ресурса, об этом же свидетельствуют следующие частые комментарии: «посижу-послушаю», «нужная тема», «отличная тема», «хочется поговорить», «загляну», «думала об этом, как хорошо, что открыли»...

Важно, что появляются и закрепляются темы, направленные на выплеск положительных эмоций и выход из эустресса: «Раздели со мной радость», «У меня радость!», что может говорить о том, что у людей имеется потребность совладать с позитивным стрессом, а также с помощью подачи жизнеутверждающей информации с одной стороны, нивелировать проявления повседневного стресса, а с другой – отвлечь участников форума от их проблем.

Было выявлено, что преобладают 4 типа описания заявленных топик-стартерами тем, содержащих описание стрессовых ситуаций. Мы им дали условные обозначения: «дайте совет» (34%), «обсудим...» (28%), «меня переполняют эмоции» (26%), «объединимся» (12%). Названия отражают те копинг-стратегии, к которым чаще прибегают участники сетевой коммуникации в виртуальном пространстве: обращение, пассивная кооперация (поиск социальной поддержки), проблемный анализ, эмоциональная разгрузка, агрессивность, протест, конструктивная

активность, сотрудничество. Среди выявленных копинг-стратегий, в соответствии с классификацией Е. Heim [4], 1 относится к когнитивным стратегиям, 3 – к поведенческим и 4 – к эмоциональным копинг-стратегиям. При этом выявленные стратегии относятся преимущественно к адаптивным (4) и относительно-адаптивным (3) и лишь агрессивность является неадаптивной стратегией совладающего поведения. Достаточно частое проявление агрессивности, на наш взгляд, обусловлено анонимностью высказываний и низкой значимостью поддержания отношений с некоторыми участниками форума.

Мы приходим к подтверждению результатов исследований С.А. Лигер, о том, что коммуникационные копинг-ресурсы (в нашем случае интернет-коммуникационные) имеют тесную связь с поиском социальной поддержки [2]. Практически во всех темах можно встретить соответствующие высказывания: «девочки, посочувствуйте, мне!», «СОС! Больше нет сил!», «нужен совет», «как научиться жить в гармонии с этим вечно спешащим миром?», «боюсь», «запуталась», «что делать...?»

Исходя из анализа ответов, комментариев запросов топик-стартеров, мы приходим к выводу, что участники форума чаще прибегают к эмоционально-ориентированному стилю, и только во вторую и третью очередь к когнитивному и поведенческому стилю реагирования. Все ответы можно разделить, на наш взгляд, на 5 доминирующих групп:

– связанные с механизмом эмпатии (выражающие сопереживание, сочувствие) (36%): «кошмар», «очень жаль», «сочувствую», «жесть», «жуть какая», «все будет хорошо», «не отчаивайтесь», «я вас понимаю»...;

– основанные на механизме идентификации (соотнесение с собственным опытом, отождествление) (23%): «у меня было так же», «я бы сделала так на вашем месте», «плачу», «до слез обидно», «мы-вселенские..»...;

– основанные на рефлексии (анализ, поиск решения, актуализация ресурсов инициатора) (20%): «давайте подумаем», «надо попробовать решить», «причин может быть много..», «а вы как думаете», «может обратиться к специалисту», «надо вникнуть, погуглиться в законах»...;

– негативные, связанные с агрессивной, кри-

тикой, нападением (16%);

– нейтральные (5%): «да», «бывает»...

Мы приходим к выводу, что в общей совокупности у участников общения в форуме преобладают относительно адаптивные стратегии совладающего поведения, связанные в основном с эмоциональным стилем реагирования.

Также в результате исследования было выявлено, что прибегнув к интернет-коммуникации в стрессовой ситуации один раз, участники в более чем 60% случаев начинают обращаться к такой форме решения проблем систематически и становятся постоянно действующими лицами в соответствующих разделах форума. Мы приходим к выводу, что участие в интернет-сообществах является самостоятельной копинг-стратегией.

Таким образом, мы приходим к подтверждению гипотезы о том, что участие в виртуальных сообществах можно рассматривать в трех взаимосвязанных аспектах: в качестве копинг-ресурса, самостоятельной копинг-стратегии и средства реализации других копинг-стратегий.

Библиографический список

1. *Крюкова Т. Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: монография. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 296 с.
2. *Лигер С. А.* Формирование копинг-поведения студентов медицинского вуза и его влияние на лично-профессиональное развитие врача: дис. ... канд. психол. наук. – Бишкек, 1997. – 191 с.
3. *Малкина-Пых И. Г.* Стратегии поведения при стрессе // Московский психологический журнал. – 2007. – № 12. – С. 15–25.
4. *Набиуллина Р. Р.* Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция). – Казань, 2003. – 98 с.
5. *Тихомирова Е. В.* Групповая самоорганизация как ресурс совладающего поведения в современном обществе // Психология стресса и совладающего поведения : материалы III междунар. науч.-практ. конф. 2013 г. : в 2 т. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – Т. 1. – С. 269–272.
6. *Хазова С. А.* О методах исследования психических ресурсов субъекта // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. СоциокINETика. – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 29–35.

Яковлева Ирина Владимировна*Кандидат философских наук, доцент кафедры физического воспитания Новосибирского государственного педагогического университета, uhova2005@mail.ru, Новосибирск***СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ
УЧЕБНО-ФИЗКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НГПУ**

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования отношения студентов к учебно-физкультурной деятельности в аспекте его аксиологического содержания. Мироззренчески представлена картина формирования потребностной и мотивационной сферы человека, основанная на ценностях и ценностных ориентирах. Обоснованы существенные характеристики использованных методик А. Пейна «Завершение предложения» и теста Б. Баса «Определение общей мотивационной направленности индивида». Дана интерпретация процесса направленности современного студента на самосовершенствование, смыслообразование, стремление к самовыражению и самоутверждению, социальные ориентиры в аспекте их содержания в учебно-физкультурной деятельности. Дана оценка степени общей ценностной направленности студентов (направленность на себя, направленность на дело, направленность на общение) в плане их влияния на физкультурно-образовательные ориентиры. Сформулированы некоторые рекомендации, способные повлиять на содержание учебно-физкультурной деятельности в вузе.

Ключевые слова: направленность индивида, ценности, мотивация, потребности, учебно-физкультурная деятельность.

Yakovleva Irina Vladimirovna*Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of Physical education Department at Novosibirsk State Pedagogical University, uhova2005@mail.ru, Novosibirsk***SOCIO-PSYCHOLOGICAL STUDY OF STUDENTS' EDUCATION
AND SPORT ACTIVITIES AT THE NOVOSIBIRSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Abstract. The article under consideration is intended to examine the results of the research concerning students' attitude to educational and sports activities, in terms of the axiological content. The picture of needs forming and human motivational sphere based on values and value orientations is given from the attitudinal dimension. The essential characteristics of the used methods such as "Completion of Proposal" (A. Payne) and the test "The definition of common motivational orientation of the individual" (B. Bass) are justified. The interpretation of modern student focus on self-perfection, aspiration to self-expression and self-assertion as well as the social guidance in terms of their content in the educational and sports activities are given in this article. The degree of common value orientation of students (focus on yourself, focus on education, the focus on communication) is evaluated in terms of their impact on physical training and educational guidance. The paper summarizes some recommendations that can affect the content of the educational and sports activities at the University.

Keywords: orientation of the individual, values, motivation, needs, training and physical education activities.

Наиболее трудноразрешимой проблемой в настоящее время является парадокс: при положительном отношении к факторам здорового образа жизни молодежь на самом деле практически следует данным ориентирам ситуативно, непредсказуемо и иррационально. Причиной этому является

отсутствие устойчивых внутренних побудителей активности, ценностной мотивации и, в целом направленности индивида быть здоровым в классическом представлении. Известно, что на формирование ценностной мотивации индивида влияют как факторы развития социокультурной ситуации, так

и общественное мнение, технологии учебно-воспитательного процесса, пример педагогов, а также психологическая предрасположенность молодого поколения к тем или иным видам физического развития.

Что побуждает человека к действию или бездействию в области физического совершенствования? Какие мотивационные факторы побуждают людей к самостоятельным эффективным занятиям физическими упражнениями? Что могло бы повысить продуктивность физкультурной деятельности учащейся молодежи? Эти вопросы легли в основу нашего исследования, которое проводилось в НГПУ со студентами в возрасте 17–22 лет.

Известно, что технология формирования у студентов ценностно-мотивационного отношения к здоровьесберегающей деятельности строится на рефлексивно-деятельностном подходе, который предполагает использование технологий образовательной и воспитательной деятельности, а также на личностных смыслах (стремлении к самосовершенствованию, самоутверждению и самовыражению) и социальных установках. Система педагогических средств и условий, способствующих развитию социально значимых качеств студентов, должна позволить изменить уровень взаимодействия профессорско-преподавательского, административного и студенческого коллективов, позитивно повлиять на развитие каждого молодого человека, его социальную активность. Исследование и разработка критерияльного аппарата, а также использование комплекса диагностических методик, соответствующих выделенным критериям и показателям, позволяют оценить эффективность созданных условий для обеспечения физического, психического и социального благополучия студентов [1, с. 175]. Актуальность нашего исследования заключается в том, что физкультурная деятельность рассматривается во взаимосвязи с ценностно-смысловым содержанием особенностей проявления интеллектуального, социально-психологического, двигательного компонентов потребностно-мотивационной сферы, определяющих ее эффективность в отношении к занятиям физической культурой.

Прежде чем приступить к анализу полученных исследований, необходимо ми-

ровозрэнчески представить картину формирования потребностной и мотивационной сферы человека. Указанные феномены в своей основе имеют ценности как осознаваемые причины, лежащие в основе выбора действий и поступков человека. Ценности (социальные и индивидуальные, современные и традиционные, смыслообразующие и ситуативные) формируют мотивы как совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. Концентрация мотивов образует мотивацию, которая регулирует деятельность психических сил и потребности. Регулирующая сила мотивации проявляется в ее активирующем влиянии на ценности, поддерживающие и стимулирующие интеллектуальные, моральные, волевые и физические усилия человека, связанные с достижением цели. Как правило, и ценности, и мотивы, и потребности объединяются в направленности индивида и подчинены одной общей цели.

В нашем исследовании использовались методика А. Пейна «Завершение предложения» и тест Б. Баса «Определение общей мотивационной направленности индивида (ориентационная анкета)». Методика А. Пейна имеет целью выявить определяющие мотивации к учебно-физкультурной деятельности, которые образуются различными ценностями, демонстрирующими отношение индивида к предмету деятельности, к самой деятельности и ее результатам, а главное, к ее социальному смыслу, т.е. для чего нужна эта деятельность обществу и «мне лично» как субъекту деятельности. Использование теста «Определение общей мотивационной направленности индивида (ориентационная анкета)», обусловлено пониманием законов диалектического развития, а именно – закона взаимоотношения общего и частного. В нашем случае «частным» следует считать занятие физкультурой в рамках «общего», т.е. общей жизнедеятельности студента. И поскольку частное во многом определяется общим, то и тест на «Определение направленности индивида» с необходимостью должен раскрыть общие тенденции мотивационной сферы наших респондентов и выявить некоторые причины пониженной мотивации студентов к занятиям физкультурой.

В исследовании приняло участие 312 студентов с 1-го по 4-й курс. Первый вариант нашего исследования выглядит в виде 15 незаконченных предложений, состоящих из одного или нескольких слов, их нужно завершить по своему усмотрению. Предложения сформулированы таким образом, чтобы стимулировать респондентов на ответы, относящиеся к занятиям физической культуры в вузе и способам физического самосовершенствования. Законченные предложения при анализе дифференцируются согласно ценностным разделам или ведущим мотивам здорового образа жизни. Это стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самовыражению, социальные установки (данные подходы к анализу мотивационных проявлений исследуют Е. П. Ильин, Г. К. Селевко, С.В. Ильинский) Выборка позиции «стремление к самосовершенствованию» ранжируется на мотивы осознанные и неосознанные, ситуативные и смыслообразующие. При анализе в большей степени нас интересовал характер и направленность смыслообразующего мотива, т.к. в нем заложено понимание индивидом того социального смысла деятельности, ради которого она была предпринята. К сожалению, ответов, содержащих смыслообразующие мотивы, набралось слишком мало для анализа. Нужно сразу отметить, что начиная с первого курса мотив стремления к самосовершенствованию резко падает (1 курс – 24%, 2 курс – 12%, 3 курс – 16%, 4 курс – 25%). Подобная тенденция вполне обоснованно вызывает тревогу, так как резкое падение мотива самосовершенствования как ведущего мотива здорового образа жизни уже на первом курсе (на 2-м курсе этот мотив достигает минимального состояния) указывает на то, что этот мотив никак не поддерживается в течение обучения на 1-м курсе. И только начиная с 3-го курса мотив самосовершенствования начинает подниматься и достигает прежнего состояния на 4-м курсе. Можно сделать вывод, что в течение 4-летнего посещения занятий по физвоспитанию на мотивационный фон физического саморазвития и самосовершенствования, по сути, ничего не повлияло. Именно эти мотивы более, чем другие, реализуются в потребность, а главное, именно они и образуют смыслообразующий мотив,

который движет деятельностью, побуждает к проявлению активности, т.к. в нем заложено понимание индивидом того социального смысла деятельности, ради которого она была предпринята. Смыслообразующий мотив, в отличие от ситуационного, является достаточно устойчивым сознательным побуждением к деятельности. Эти мотивы определенным образом возникают, развиваются, видоизменяются, исчезают. Они динамичны, и это их важнейшее свойство с точки зрения возможности воздействия на их формирование.

Преобладающее значение к учебно-физкультурной деятельности на протяжении всех 4-х курсов имеют социальные установки (1 курс – 43%, 2 курс – 47%, 3 курс – 46%, 4 курс – 40%). Это, как правило, самые общие, широко распространенные в общественном сознании идеи здорового образа жизни, крылатые выражения, общепринятые фразы, касающиеся пользы физического развития. Во многом ценностные социальные установки студентов определены лекционными курсами по физическому воспитанию. Процент стремления к самоутверждению и самовыражению в динамике от курса к курсу остается почти неизменным (1 курс – 33%, 2 курс – 38%, 3 курс – 36%, 4 курс – 37%), хотя для занятий физкультурой и особенно спортом именно этот мотив является определяющим.

Если предметом учебной деятельности являются знания, умения, навыки, то предметом физкультурной деятельности являются всякого рода физические упражнения, направленные на удовлетворение потребностей в саморазвитии и самосовершенствовании. Почему именно эти мотивы так резко стали падать? Причины данного явления было решено определить с помощью ориентационной анкеты «Определение направленности индивида. Анкета состоит из 27 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны 3 варианта ответов, соответствующие 3 видам направленности индивида (направленность на себя, направленность на дело и направленность на общение). Респондент должен выбрать один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение или соответствует реальности, и еще один, который, наоборот, наиболее далек от его мнения или же наименее соответствует

реальности. Баллы, набранные по всем 27 пунктам, суммируются для каждого вида направленности отдельно (т.е. «согласен более всего» и «согласен менее всего»).

Анализ полученных результатов по тесту общей направленности показал, что: (Таблица):

1) «меньшая направленность на дело» значительно превалирует над «большей направленность на дело» – это тревожный фактор. Если самостоятельная деловая активность студентов носит инертный характер, в самых общих видах жизнедеятельности и на протяжении всех 4-х курсов, то подобная картина присутствует и на занятиях физкультурой;

2) резкий скачок имеет как «большая», так и «меньшая направленность на общение», причем на 2-м курсе она достигает своего наименьшего значения, и, только на 3-м курсе начинается подъем, и на 4-м курсе достигает своего прежнего значения. На первый взгляд, именно этот фактор (низкая мотивация на общения), является определяющим в направленности к саморазвитию, но с точки зрения возрастных психологических особенностей потребность в общении утрачивает свою актуальность к юношескому возрасту (данная тенденция в большей степени характерна для подростков), когда превалирующее значение имеет деловая ак-

тивность;

3) как большая, так и меньшая направленность на себя с 1-го по 4-й курс движутся, можно сказать, параллельно и даже на 4-м курсе почти совпадают. Это указывает на гармонично развитое самосознание в аспекте направленности на себя. Подобная тенденция обусловлена не только антропоцентризмом, социокультурной ситуацией, но и падением общей мотивации к общению.

По мнению В. А. Гриднева и В. В. Миронова, одной из причин охлаждения студентов к занятиям физкультурой в ВУЗе является противоречие интересов студентов с содержанием учебной программы, согласно которой они должны заниматься тем, что им не нравится. Недостаточный интерес девушек к физкультуре обусловлен, в частности, тем, что направленность и требования этих занятий в большей степени соответствуют ценностным ориентациям юношей. Доминирующим мотивом посещения учебных занятий студентками является формирование красивой фигуры и походки, желание похудеть или просто «поддерживать форму». У части студентов мотив должествования в отношении посещения занятий отсутствует. Занятия пропускают без всякого сожаления, некоторые сами выбирают себе вид занятий, идут в спортивные секции.

Таблица – Анализ результатов по тесту общей направленности.
Б – большая направленность, М – меньшая направленность.

	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
<i>Направленность на себя (Я)</i> – ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность	Б – 34% М – 29%	Б – 34% М – 30%	Б – 36% М – 30%	Б – 32% М – 34%
<i>Направленность на общение (О)</i> – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказание искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.	Б – 40% М – 28%	Б – 20% М – 15%	Б – 31% М – 27%	Б – 42% М – 25%
<i>Направленность на дело (Д)</i> – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.	Б – 26% М – 38%	Б – 24% М – 39%	Б – 25% М – 41%	Б – 26% М – 41%

Психологическими (субъективными) причинами пропусков занятий по физкультуре являются: отсутствие интереса к урокам физкультуры, это связано с тем, что на них не удовлетворяются потребности и склонности студентов; натянутые или откровенно неприязненные отношения с преподавателем; стеснительность студентов, обусловленная слабым физическим развитием и непосильностью даваемых заданий [9, с. 194].

Ожидаемые результаты нашего исследования в том, что преобладающие ценностные ориентиры студентов в стремлении физического самосовершенствования изменяются с возрастом, формируясь в смыслеобразующий мотив как устойчивое сознательное побуждение, не подтвердилось. Поскольку социальные установки и возможности самоутверждения и самовыражения в рамках программы физического развития студентов устарели и не имеют результативно-деятельностного характера для большинства студентов. То, что предполагаемая направленность современного студента носит антропоцентричный характер, подтверждается, поскольку количественные показатели этой выборки преобладают над всеми. Данную мотивацию можно использовать для исследований самим индивидом своих особенностей и возможностей, что во многом связано с постижением самого себя и освоением окружающей действительности. Такого рода ориентация имеет два аспекта: направленность на результат и направленность на процесс. Последний с позиций рассматриваемой нами проблемы, представляет собой восхождение развивающейся личности к социальным ценностям, их развитие и углубление в системе физического развития.

С научно-исследовательских позиций важной является инициатива ректора НГПУ П. В. Лепина. В середине 1990-х годов в вузе им была начата работа по созданию здоровьесберегающей среды образовательного пространства. В основу идеологии были положены следующие подходы: единая многоуровневая система влияний и условий формирования направленности студента, возможностей для саморазвития и самореализации, содержащихся в пространственном и предметном окружении, а также взаимодействие субъектов образовательного про-

цесса между собой и с культурной средой, где учитывается индивидуальность каждого студента, преподавателя и сотрудника [1, с. 176]. Также большое значение имеет аксиологическая позиция А. Ф. Поповой и А. А. Поповой в аспекте разработки системы управления по ценностям, где ценностный подход занимает прочное место в общем ряду реализуемых в педагогической науке и практике работы высшей школы в области образовательного процесса физического воспитания [10, с. 256]. В соответствии с основными положениями содержания учебно-физкультурной деятельности мы можем рекомендовать следующее:

1. На занятиях физкультурой необходима четкая постановка задач, содержащих ценностный развивающий аспект, что поможет студенту в выработке собственной мотивации к занятию физкультурой. При этом нужно учитывать, что мотивация во многом зависит от ценностно-целевых установок самого преподавателя.

2. Поскольку получение образования и профессиональности в этом возрасте приобретает личностный смысл, то создание организационно-педагогических условий, основанных на разновозрастном формировании учебных групп, определит саморазвивающийся фактор физкультурной деятельности (отдельные аспекты организации образовательного процесса в разновозрастных коллективах рассматривались в диссертационных исследованиях В. В. Давыдова, Л. В. Байбородовой, С. П. Ильюшкиной, Е. В. Кисилевой, Е. И. Павловой, А. А. Смирновой, С. В. Трусова). Мероприятия массового характера, основанные на разновозрастной организации (марафоны, массовые командные игры и т.п.), как правило, стимулируют деловые мотивации студентов, стремление к самостоятельности, инициативности и т.п.

4. Соотнесенность программ по физическому развитию с мировой образовательной практикой, ориентированность на развитие субъектов образовательных систем, культурологичность, диверсификационность, инновационность и стабильность [3, с. 32]. В этой связи необходимо предоставить студентам возможность заниматься теми видами физкультурной деятельности, в которых у них наблюдается рост собственных физи-

ческих достижений. Мировая практика высшего образования показывает, что чем более престижным является университет, тем в большей степени реализуется принцип индивидуализации образования.

5. Нужно учитывать, что на мотивацию влияют похвала, моральное поощрение и порицание, наказание, материальное поощрение, соревнование как стимулирующий фактор (причем в большей степени для юношей), присутствие других людей и общественное внимание, успехи и неудачи, социально-психологический климат в группе, эстетическая и прагматическая привлекательность объекта потребности, привлекательность содержания деятельности, наличие перспективы или конкретной цели, прогноз и активность самого студента, функциональные состояния.

6. Идеологическому принципу «Здоровый образ жизни» необходимо предпочесть концепцию «Быть здоровым». Поскольку принцип ЗОЖ носит глобально-миссионерский характер и включает в себя, по сути, все жизненное пространство человека (и экологию, и медицинское обслуживание, и воспитание, и культуру, и питание), а концепция «Быть здоровым» носит вполне оптимистичный, конкретный (с точки зрения здесь и сейчас) характер.

7. Мелкая структура традиционного процесса физического воспитания не позволяет включать в обучение задачи, требующие относительно длительной работы над ними (это ценности и ценностные ориентиры). В связи с этим организация коллективной деятельности студента и преподавателя должна строиться на основе наблюдения, сравнения, группировки, выяснения закономерностей двигательного действия, самостоятельного формулирования выводов по дальнейшему использованию данной развивающей деятельности.

Основная задача педагога физического воспитания – научить студентов основным видам классического физического развития, разработать совместно с ними методику и стимулировать самостоятельную деятельность. Подобному развивающему подходу противопоказано преобладание чисто механических (тренировочных) упражнений. Поэтому занятия необходимо строить таким образом, чтобы учащиеся сами нахо-

дили нужные решения, выводили элементарные правила и алгоритмы выполнения двигательных действий. Для этого учитель должен, по мнению Н. В. Фомичевой, правильно уметь ставить наводящие вопросы, организовывать дискуссию, в процессе которой учащиеся самостоятельно формулируют основные выводы, опираясь на свой собственный двигательный опыт, теоретические знания и своё понимание предмета физического развития. Следует акцентировать внимание студентов на своих индивидуальных особенностях и возможностях, методах, способах достижения поставленной задачи, способствовать формированию их творческого проявления, убеждая в ценностях использования полученных знаний [11, с. 62]. В этой связи необходима выработка четких педагогических технологий, способных обеспечить стопроцентную посещаемость студентами занятий физической культуры.

На процесс ценностного смыслообразования возможно влиять через постановку долгосрочных целей, открытость к культурному содержанию и преодоление антропоцентризма [2, с. 50]. Для этого необходимо преодолеть как давление со стороны общества потребления, навязывающего основной ценностью обладание материальными благами, так и давления со стороны технологий, в аспекте наличия готовых решений, а также увлечение социальными идеологемами типа «Здоровый образ жизни» и т.п. Преодоление должно быть связано с развитием ценностного потенциала индивида, мотивированного как на социально-значимом, так и на личностно-направленном уровне на общепризнанные ценности: жизнь, труд, Отечество, добро (гуманизм), красота.

Библиографический список

1. Айзман Р. И. Организация системы здоровьесбережения студенческой молодежи в вузе: роль П.В. Лепина в создании валеологического пространства // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 175–181.
2. Алексеева А. Н. Проблема самостоятельности и смыслообразование у подростков // Психологическая наука и образование. – 2013. – №1. – С. 50–56.
3. Андриенко Е. В. Влияние глобализации на региональную стратегию развития высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 31–34.

4. *Астафьев В. С.* Формирование потребностей в самостоятельных занятиях физическими упражнениями в структуре физической культуры личностей // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 8. – С. 11–15.
5. *Ильин Е. П.* Психология спорта. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
6. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2009. – 416 с.
7. *Еникеев М. И.* Психологический энциклопедический словарь – М.: ТК Велби, Изд. Проспект, 2006. – 560 с.
8. *Огородова Т. В.* Мотивационные факторы занятия спортом обучающихся ДЮСШ // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19–21 мая 2011 г. – Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2011. – С. 68–71.
9. *Пешков Н. И., Вотчин И. С.* Психологические факторы повышения продуктивности физкультурной деятельности: монография. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2001. – 232 с.
10. *Попова А. Ф., Попова А. А.* Реализация ценностного подхода в образовательном процессе вуза физической культуры // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 256–262.
11. *Фомичева Н. В.* Технологии и подходы к организации учебного процесса по физической культуре в современной системе физкультурного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 61–64.

Кузьмин Михаил Юрьевич

Кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии Иркутского государственного университета, mirroy@mail.ru, Иркутск

РАЗЛИЧИЯ В Я-КОНЦЕПЦИИ У УЧАЩИХСЯ 3–4 КЛАССА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ТРАДИЦИОННОЙ ПРОГРАММЕ И ПО ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития Я-концепции личности младшего школьника в условиях перехода к ФГОС второго поколения. В ходе эмпирического исследования автор обнаруживает, что самооценка младших школьников, обучающихся по новым стандартам, значимо ниже, чем у школьников, обучающихся по прежней программе. Кроме того, самосознание учащихся, обучающихся по новым стандартам, образуют преимущественно компоненты личностной идентичности, а у обучавшихся по традиционной программе – социальной (поло-ролевой, семейной, трудовой) идентичности. По мнению автора, это можно объяснить двояко: с одной стороны, структура Я-концепции учащихся, образование которых ведется по новым ФГОС, сходна со структурой Я-концепции учащихся 5-6 класса. С другой стороны, низкая самооценка может быть объяснена особенностями отношения учителей, ведущих занятия, к ученикам.

Ключевые слова: Федеральный государственный общеобразовательный стандарт, Я-концепция, самосознание, самооценка

Kuzmin Mikhail Yur'evich

Candidate of Psychological Sciences, Teacher of the Chair of General Psychology of Psychological Faculty of Irkutsk state University, mirroy@mail.ru, Irkutsk

DIFFERENCES IN I-CONCEPTION OF THIRD/FORTH GRADERS WHO STUDY USING TRADITIONAL PROGRAM AND THE PROGRAM OF NEW GENERATION FGOS/FSES

Abstract. The article is devoted to the problem of development of I-conception of a personality of young schoolchildren under the conditions of transition to second generation FGOS./FSES (Federal State Educational Standards) In the course of empirical research the author finds out the much lower level of self-esteem and self-consciousness of young schoolchildren who study using the new standards than of those who study using the previous program. The author thinks this fact may be explained in two ways: on the one hand I-conception structure of the children whose studying is based on new FGOS/FSES is similar to I-conception of fifth/sixth graders. On the other hand, low self-esteem may be explained by some peculiarities of the attitudes of the teachers working with these children towards their pupils.

Keywords: Federal State Educational Standards, I-conception, self-consciousness, self-esteem

Переход к Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) второго поколения можно назвать наиболее актуальным вопросом современной общеобразовательной школы. Новый стандарт, основанный на системно-деятельностном подходе предполагает кардинальные изменения в стратегии образования. Целью последнего становится не накопление конкретных знаний и отдельных умений, а формирование универсальных учебных умений (действий)

и на их основе усвоения базовых знаний, а главное – умения самостоятельно обновлять и совершенствовать своё образование в соответствии с условиями быстро меняющегося мира [5, с. 15].

Новый стандарт разделяет универсальные учебные действия на несколько групп, каждая из которых, в свою очередь, делится на более мелкие. В частности, личностные УУД, обеспечивающие ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотно-

сить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях, делаясь на действие смыслообразования и действие нравственно-этического оценивания.

Действие смыслообразования есть действие установления учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом. Например, ученик должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него.

В свою очередь, действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания позволяет сделать личностный моральный выбор исходя из социальных и личностных ценностей.

Нетрудно заметить, что формирование личностных универсальных учебных действий предполагает развитие Я-концепции личности как системы представлений индивида о самом себе, системы установок по отношению к себе и другим людям, обобщенный образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости [9, с. 44].

Представляет интерес, насколько различается развитие Я-концепции младшего школьника в условиях его образования по новым ФГОС и в условиях образования по прежним стандартам. В самом деле, ведь все ключевые особенности становления Я-концепции в этом возрасте (формирование «Я» по отношению к обществу, усвоение системы оценок, развитие гендерной идентичности) [2] присутствуют и при обучении как по тем, так и по другим стандартам. Таким образом, изучение Я-концепции у младших школьников, как обучающихся по новым ФГОС, так и по старым стандартам, позволит, по нашему мнению, установить особенности влияния на самооценку новых стандартов образования.

Целью нашего исследования, таким образом, стало изучение различия в Я-концепции у учащихся 3-4 класса, обучающихся по традиционной программе и по ФГОС нового поколения.

Объект: Я-концепция учащихся 3-4 класса.

Предмет: различия в Я-концепции у учащихся 3-4 класса, обучающихся по традиционной программе и по ФГОС нового поколения.

Для изучения самооценки учащихся мы использовали методику Семантический

дифференциал Ч. Осгуда в модификации В.Ф. Петренко [6].

Для изучения самосознания учащихся мы использовали методику М. Куна и Т. Мак-Партленда «Кто я?». Существует широкое разнообразие способов интерпретации данного теста. Мы использовали модификацию Т.В. Румянцевой [7, 8].

Исследование проводилось в 2012–2013 и 2013–2014 учебном году на базе МАОУ Центр Образования №47 г. Иркутска. В нем приняли участие 180 учащихся классов, 61 человек (28 девочек и 31 мальчик) обучается по традиционной программе, а 119 (58 девочек и 61 мальчик) – по новым ФГОС.

Анализ различий, существующих между учащимися 3-го и 4-го класса, обучающихся либо по новым ФГОС, либо по традиционной программе, мы начнем с рассмотрения результатов, полученных при помощи методики Семантический дифференциал.

В целом существуют различия между испытуемыми, входящими в экспериментальную группу и входящими в контрольную по такому фактору, выделенному В.Ф. Петренко, как Оценка ($t=-3.21$, $p<0.01$). Таким образом, учащиеся, обучающиеся по традиционной программе, имеют более высокую самооценку.

При этом у девочек, обучающихся в классах либо новым ФГОС, либо по традиционной программе значимых различий по шкалам Семантического дифференциала особенно много. Оказалось, что девочки, обучающиеся по новым ФГОС, по фактору Оценка имеют более низкие показатели, нежели девочки, обучающиеся по традиционной программе ($t=-2.91$, $p<0.01$). Наоборот, у мальчиков, обучающихся по ФГОС и по традиционной программе значимые различия существуют только по шкале «Хаотичный-Упорядоченный»: ребята, обучающиеся по традиционной программе, считают себя более упорядоченными ($t=-3.03$, $p<0.01$).

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение в классах, где внедрены ФГОС 2-го поколения прежде всего влияет на самооценку девочек, причем в сторону ее понижения. При этом выявленная тенденция явно не случайна: сравнение шкал Семантического дифференциала как в 3-м, так и в 4-м классах между экспериментальной и контрольной группами выявляет различия

прежде всего среди девочек.

Действительно, в 3-м классе различия между экспериментальной и контрольной группами приходится на такие шкалы, как «Плохой-Хороший» упорядоченными ($t=-2.3$, $p<0.01$), «Темный-Светлый» упорядоченными ($t=-2.7$, $p<0.01$) и «Хаотичный-Упорядоченный» упорядоченными ($t=-3.01$, $p<0.01$): учащиеся, обучающиеся по новым ФГОС, считают себя скорее плохими, чем хорошими, скорее темными, чем светлыми и скорее хаотичными, чем упорядоченными. При этом различия у мальчиков, обучающихся по новым ФГОС и по традиционной программе в 3-м классе приходятся только на шкалу «Хаотичный-Упорядоченный» ($t=-3.1$, $p<0.01$). Наоборот, у девочек наблюдается целый ряд значимых различий по шкалам, входящим в фактор Оценка ($t=-3.11$, $p<0.01$). Таким образом, девочки, обучающиеся по новым ФГОС по сравнению с девочками, обучающиеся по традиционной программе, имеют более низкую самооценку.

Аналогично, в 4-м классе основные различия как между испытуемыми в целом, так и между мальчиками обучающихся по разным стандартам приходится только на одну шкалу – «Хаотичный-Упорядоченный» ($t=-2.42$, $t=-2.5$, $p<0.01$): школьники, обучающиеся по традиционной программе, считают себя более упорядоченными. При этом на девочек приходится все остальные различия: девочки 4-го класса, обучающиеся по новым ФГОС, считают себя менее гладкими ($t=2.5$, $p<0.01$), расслабленными ($t=-2.2$, $p<0.01$), менее умными ($t=-1.9$, $p<0.05$) и более тупыми ($t=1.9$, $p<0.05$), чем их сверстницы, обучающиеся по традиционной программе.

Таким образом, можно сделать следующий вывод. Существуют различия в самооценке между школьниками, обучающимися по программе ФГОС второго поколения и по традиционной программе. Самооценка учащихся, обучающихся по новым ФГОС, в целом ниже, чем учащихся, обучающихся по традиционной программе. При этом основные различия приходится на девочек: как в 3-м, так и в 4-м классе девочки, обучающиеся по новым ФГОС стабильно демонстрируют более низкую самооценку по ряду шкал, чем девочки, обучающиеся по традиционной программе. Однако в 4-м классе

число значимых различий снижается.

При этом не удалось зафиксировать однозначного сдвига в выраженности данных шкал как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Сравнение показателей 3-го и 4-го классов при помощи t-критерия Стьюдента для зависимых выборок не выявило значимых различий на всей выборке. У девочек в целом основные различия приходится на шкалу «Свежий-Гнилой» ($t=2.5$, $p<0.01$): девочки 3-го класса считают себя гораздо более «гнилыми», чем девочки 4-го класса. Однако выше отмечалось, что различий между экспериментальной и контрольной группами в 3-м и 4-м классе по данной шкале не отмечалось.

В группе школьников, обучающихся по новым ФГОС, среди девочек зафиксирован значимый сдвиг признака по таким шкалам как «родной – чужой» и «свежий – гнилой» ($t=-2.6$, $t=2.2$, $p<0.01$): учащиеся 4 класса считают себя более чужими и более гнилыми, чем полагали в 3-м классе.

У учащихся, обучавшихся по традиционной программе, никаких значимых сдвигов не зафиксировано ни в одной из групп.

Таким образом, можно сделать вывод, что различия между учащимися, обучающимися по новым ФГОС или по традиционной программе, однозначно возникли ранее, т.к. никаких значимых сдвигов между 3-м и 4-м классом в самооценке по методике Семантический дифференциал не зафиксировано.

Изучение компонентов самосознания у учащихся, обучающихся по новым и по старым стандартам, при помощи методики «Кто я?» с использованием U-критерия Манна-Уитни выявила следующие различия. Оказалось, что школьники, обучающиеся по традиционной программе, демонстрируют гораздо большую выраженность поло-ролевой идентичности ($U=2948$, $p<0.01$), учебно-профессиональной ($U=3262$, $p<0.01$), семейной ($U=2875$, $p<0.01$), этнической ($U=3232$, $p<0.01$), а так же локальной ($U=3434$, $p<0.01$) и глобальной идентичностей ($U=2830$, $p<0.01$). Наоборот, школьники, обучающиеся по новым ФГОС, демонстрируют большую выраженность личностной идентичности (особенно позитивного ее компонента (позитивное самовосприятие) ($U=2084$, $p<0.01$), и субъективного описания своих качеств ($U=2323$, $p<0.01$).

При этом у девочек, обучающихся по различным стандартам, основные различия приходится на такие компоненты, как полоролевой ($U=728$, $p<0.05$), семейный ($U=587$, $p<0.01$), этнический ($U=728$, $p<0.05$), личностный компонент идентичности ($U=480$, $p<0.01$). Наоборот, у мальчиков основные различия связаны с локальной ($U=781$, $p<0.01$), глобальной идентичностями ($U=569$, $p<0.01$), а так же с личностной идентичностью ($U=607$, $p<0.01$).

Таким образом, можно сделать вывод, что самосознание у мальчиков и девочек различается только по содержанию компонентов социальной идентичности: у мальчиков основные различия связаны с этнической, локальной и глобальному компонентам, у девочек – по поло-ролевой, семейному компонентам. При этом в группе детей, обучающихся по традиционной программе, велико значение социальной идентичности, в группе, обучающейся по новым ФГОС – личностного ее компонента.

Интересно, что значимые различия в 3-м и 4-м классе по методике «Кто я»? не совпадают в классах, обучающихся по разным стандартам.

В 3-м классе основные различия приходится на поло-ролевой ($U=601$, $p<0.01$), семейный ($U=615$, $p<0.01$), этнический ($U=622$, $p<0.01$), компоненты, которые более выражены в классах, обучающихся по традиционной программе. Так же у учащихся этих классов более выражена товарищеская ($U=705$, $p<0.01$) и глобальная ($U=591$, $p<0.01$) идентичности. Наоборот, в группе учащихся, обучающихся по новым ФГОС, выраженной оказывается личностная идентичность – как на уровне описания качеств своей личности ($U=479$, $p<0.01$), так и своей внешности ($U=340$, $p<0.01$).

Наоборот, в 4-м классе основные различия приходится на учебно-профессиональную идентичность ($U=875$, $p<0.01$), семейный компонент, ($U=824$, $p<0.01$), которые преобладают в у учащихся, обучающихся по традиционной программе, и личностный компонент идентичности ($U=743$, $p<0.01$), включающей так же субъективные описания своей внешности ($U=725$, $p<0.01$), который преобладает у учащихся, обучающихся по новым стандартам.

При этом как экспериментальная, так

и контрольная группы отличаются друг от друга по тем компонентам идентичности, которые демонстрируют наибольшие изменения от 3-го класса к 4-му. При помощи критерия Вилкоксона удалось установить, что по сравнению с 3-м классом ребята в 4-м классе демонстрируют снижение такой идентичности, как поло-ролевая ($T=2,1$, $p<0.01$), однако увеличение веса такой идентичности, как семейная ($T=2,7$, $p<0.01$), личностная ($T=5$, $p<0.01$), субъективное описание своих качеств ($T=2$, $p<0.01$) и деятельностной идентичности ($T=4,1$, $p<0.01$).

По сравнению с 3-м классом у таких учащихся 4-го класса отказываются от поло-ролевой ($T=2,5$, $p<0.01$) идентичности и высокой этнической идентичности ($T=2,3$, $p<0.01$) в пользу более выраженной личностной идентичности ($T=2,2$, $p<0.01$), что сближает их с теми, кто обучается по новым ФГОС. При этом у них так же снижается тенденция описывать себя в позитивных личностных характеристиках.

Обсуждение результатов

По результатам проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

Прежде всего, оказалось, что самооценка учащихся, занимающихся по традиционной форме обучения, оказывается выше, чем у учащихся, занимающихся по новым ФГОС. При этом, основные различия приходится на девочек: именно у данной группы учащихся расхождения по шкалам методики Семантический дифференциал наиболее существенно.

При помощи критерия Вилкоксона нам не удалось установить, когда происходит сдвиг признака, определяющего различия в самооценке по методике Семантический дифференциал. Учитывая, что различия представлены как в 3-м, так и в 4-м классе (хотя в последнем случае они менее выражены), можно сделать вывод, что они появились до начала исследования.

Во-вторых, выяснилось, что и компоненты самосознания неодинаково выражены у учащихся, обучающихся по разным стандартам. Если у учащихся, обучающихся по традиционной форме обучения, в структуре идентичности преобладает социальный компонент, то у учащихся, обучающихся по новым ФГОС, в структуре идентичности преобладает личностный компонент. Последнее

обстоятельство тем более странно, что новые ФГОСы предполагают развитие таких компонентов личности, которые прежде всего связаны с осознанием своей принадлежности к различным социальным (в том числе этническим) группам. Объяснить же различия какими-то событиями, непосредственно предшествующими исследованию не представляется возможным: ведь данные различия приходится как на 3-й, так и на 4-й классы.

На наш взгляд, возможно несколько причин заниженной самооценки и текущей структуры самосознания у учащихся, занимавшихся по новым ФГОС и по традиционной программе.

Прежде всего, как показали наши предыдущие исследования [1, 4], самооценка и самосознание учащихся существенно отличается от возраста к возрасту. Исследования показали, что у учащихся 5-6 класса самооценка по шкалам Семантического дифференциала значительно ниже, чем у учащихся 3-4 класса. То есть на самооценку во многом влияет способность учащихся к большей рефлексии. И в этом смысле самооценка учащихся, занимающихся по новым ФГОС, не ниже – она более адекватная, более «взрослая». Аналогично, выраженность личностного компонента самоотношения в ущерб социальному так же указывает на большую его сформированность у учащихся, обучающихся по новым ФГОС. В этом смысле он ближе структуре самоотношения подростков.

Во-вторых, по результатам наблюдения за работой класса, можно сказать, что большинство учителей, сопровождающие классы, обучающиеся по новым ФГОС, проявляют высокую требовательность, повышенное внимание к успеваемости учащихся. Это, безусловно, способствует поддержанию дисциплины на уроках, высокой успеваемости учащихся. Однако при этом может приводить к потере интереса учиться, а так же высокому уровню тревожности. Это, в свою очередь, может быть причиной сравнительно более низкой самооценки учащихся, обучающихся по новым стандартам по сравнению с учащимися, осваивающими программу по прежним стандартам.

Так или иначе, полученные результаты позволяют предположить, что проблема развития Я-концепции учащихся начальной школы в рамках внедрения новых стандартов тре-

бует более детального изучения, поскольку оказываются до конца не ясными причины ее сравнительно низкой сформированности.

Библиографический список

1. Денисова Л. М., Кузьмин М. Ю. Особенности Я-концепции детей младшего подросткового возраста в сравнении с младшими школьниками // Материалы докладов XII Юбилейной всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященная 20-тилетию факультета психологии ИГУ. – Иркутск. Изд-во ИГУ, 2013. – С. 121–124

2. Каменкова Н. Г., Синельникова В. М. Учет учебных достижений младших школьников как средство развития самооценки. – Герценовские чтения. Начальное образование. – СПб., Изд-во: ВВМ., Том 5, 2014. – №1. – 147–152 с.

3. Кузьмин М. Ю. Кризис идентичности у студентов и его связь с жизнестойкостью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб, РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 34 с.

4. Кузьмин М. Ю., Мухаметова Т. Ю. Влияние гендерной принадлежности на различия в Я-образе у младших школьников и подростков: материалы докладов XII Юбилейной всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященная 20-тилетию факультета психологии ИГУ. – Иркутск. Изд-во ИГУ, 2013. – С. 257–260

5. Лебедев О. Е. Образовательная программа школы: ресурсы повышения качества естественнонаучного образования. – СПб.: Образовательный центр «Участие», 2010. – 136 с.

6. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. – М.: Новый хронограф, 2010 – 440 с.

7. Румянцева Т. В. Проблема социально-психологической адаптации и трансформация идентичности в меняющихся общественных условиях // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2010. – №2. – С. 42 – 49

8. Румянцева Т. В. Трансформация идентичности студентов медицинского вуза в меняющихся социальных условиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2005. – 28 с

9. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с

10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования Российская газета, № 5409 от 17 февраля 2011 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://edu.tltsu.ru/sites/site.php?m..> (дата обращения: 05.05.2014).

УДК: 373.51: 614.8:371

Абаскалова Надежда Павловна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, Abaskalova2005@mail.ru, Новосибирск

Казин Эдуард Михайлович

Доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой физиологии человека и животных и валеологии Кемеровского государственного университета, valeol@kemsu.ru, Кемерово

Шинкаренко Андрей Семенович

Заместитель директора по обеспечению безопасности жизнедеятельности, МБОУ «Лицей №62», andreyc.shinkarenko@yandex.ru, Кемерово

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА ОБЖ В ШКОЛЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В работе рассмотрено значение предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в системе образования. Показано, что потребность в безопасности является одной из важнейших в иерархии потребностей человека. Рассмотрены вопросы содержания и соответствия учебной литературы по ОБЖ новым ФГОС. Проанализирована полемика по вопросам значения и места курса ОБЖ в школьном образовании, а также обеспечение предмета методической литературой и электронными пособиями. Обсуждены проблемы современного состояния предмета ОБЖ в школьном образовании, формирование универсальных учебных действий через содержание ОБЖ, формирование компетенций учащихся, построение процесса обучения по ОБЖ в школе.

Ключевые слова: система образования, ФГОС, учебная литература, универсальные учебные действия, компетенции, образование в области безопасности жизнедеятельности.

Abaskalova Nadegda Pavlovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Anatomy, Physiology & Safety of life, Novosibirsk State Pedagogical University, Abaskalova2005@mail.ru, Novosibirsk

Kazin Eduard Mikhaylovich

Doctor of Biological Sciences, Professor, Head of the Department of Physiology of man and animals and valeology of Kemerovo State University, valeol@kemsu.ru, Kemerovo

Shinkarenko Andrey Semenovich

Deputy director for providing of safety of vital activity, MBOU "face of №62", andreyc.shinkarenko@yandex.ru, Kemerovo

PROBLEMS AND THE PROSPECTS FOR THE BY PROGRAM–SYSTEMATIC GUARANTEE OF AN OBJECT OBZH IN THE SCHOOL IN THE PRESENT STAGE

Abstract. Work examines the value of the object “of the bases of safety of vital activity” in formation system. It is shown that the need is out of danger one of most important in the hierarchy of demands of man. Are examined questions of content and correspondence of the training literature on OBZH new FGOS. Are discussed the problems of the contemporary state of object OBZH in the school formation, the formation of the universal training actions through the content OBZH, molding of the scopes of students, construction of the process of instruction on OBZH in the school.

Keywords: the system of formation, FGOS, training literature, universal training actions, scope, formation in the region of safety of vital activity.

Любая педагогическая проблема – воспитательная или образовательная имеет универсальный характер. Общество, которое находится в постоянном развитии, в том числе и развитии образования, выдвигает к современному человеку новые требования, связанные с 21 веком. В содержании образования происходят крупные изменения, новые образовательные стандарты определяют требования не только к содержанию образования на всех его этапах, но и к образованности человека, выраженной в его компетенциях.

Курс ОБЖ, который был введен в школьное образование в 1991 году (*Приказ Министерства образования РСФСР О введении в государственных общеобразовательных учебных заведениях РСФСР нового курса «Основы безопасности жизнедеятельности» от 27 мая 1991 г. № 196*) в силу специфики своего содержания, индивидуальной направленности имеет реальные возможности формирования собственными методами и средствами системы специальных знаний и навыков, ряда физических и психологических качеств личности, необходимых для ускоренной адаптации к условиям среды обитания, а также успеха в сложных, наиболее опасных видах деятельности, в том числе и воинской. Согласно теории иерархии потребностей А. Маслоу, «потребность в безопасности и стабильности отражает стремление человека обеспечить удовлетворение физиологических потребностей на постоянной основе, сохранение определенного уровня жизни, предсказуемость и контроль за собственной жизнью» [4]. Необычное название предмета, его ориентация на личность повышают интерес учащихся к нему, что является первым шагом к его усвоению. Задача преподавателя – организовать учебный процесс так, чтобы курс стимулировал развитие личности учащегося в целом. Исходя из этого, можно сделать вывод, что при методически правильном преподавании ОБЖ, данный курс может оказать существенную помощь будущим выпускникам школы в подготовке к жизнедеятельности в условиях современного общества.

Однако данный предмет в школе не был принят в качестве серьезной образовательной области. Это подтверждается и современной полемикой в отношении предмета при обсуждении новых образовательных

стандартов: от возведения предмета в ранг ведущих до исключения предмета из школьного образования [6].

Такие полярные точки зрения были обусловлены следующими аргументами: наличием или отсутствием компетентных педагогов по ОБЖ, отсутствием хорошей учебно-методической базы, перегрузкой учащихся и другими.

Действительно, подготовка педагогов организаторов ОБЖ ведется сравнительно недавно, и предмет зачастую ведут преподаватели не готовые к реализации его содержания. Важную роль играют и личностные качества такого педагога.

Так, И. С. Якиманская в своей работе отмечает, что для построения процесса обучения с максимальным использованием механизмов функционирования личности учащихся при решении вопросов реализации ФГОС необходимо:

- наличие различных вариантов программ, учебников, дидактических материалов, позволяющих на базовом содержании знаний варьировать и индивидуализировать процесс обучения;
- создание условий для самостоятельного выбора учащимися способов работы, типа заданий, вида и форм учебного материала;
- использование разнообразных интерактивных форм занятий;
- повышение компетентности педагогов через систему подготовки и переподготовки, личностные качества педагога;
- создание ситуации успеха для поощрения индивидуальных сдвигов в развитии обучающегося [8].

Более двадцати лет преподаётся курс ОБЖ в общеобразовательных учреждениях. Накоплен определённый опыт. К сожалению, до настоящего времени преподаватели и учителя школ не имеют пособия, где была бы освещена специфика преподавания основ безопасности жизнедеятельности.

Книга И. К. Топорова *Методика преподавания курса «Основы безопасности жизнедеятельности» 1–9 классы* – М.: Просвещение, 1996 явилась первой попыткой создания такого учебно-методического пособия. В нём отражены результаты теоретических исследований по вопросам подготовки учащихся к действиям в чрезвычайных ситуациях, а также опыт преподавания курса ОБЖ

в школах и институтах повышения квалификации работников образования.

В данном пособии представлена лишь одна из возможных трактовок методики преподавания курса ОБЖ. Особенность этой трактовки состоит в том, что в ней выражено стремление автора к конкретизации школьной дидактики с возможно более полным учётом специфики основ безопасности жизнедеятельности человека как учебного предмета. Другая особенность заключается в том, что автор, учитывая разнообразие рабочих программ и специфику учебного процесса в разных школах, не ставит перед собой задачу всестороннего поурочного анализа всех аспектов обучения и воспитания вопросам безопасного поведения дома, на улице, в природе. Задача – облегчить учителю преподавание курса ОБЖ, сделать его труд эффективнее, преодолеть широко распространённое скептическое отношение, как в педагогических коллективах, так и среди школьников к курсу ОБЖ.

Содержание вышеназванного пособия согласовано с первым в России учебником по ОБЖ для 5-9 классов (И. К. Топоров. Основы безопасности жизнедеятельности. – М.: Просвещение, 1996). Настоящая книга представляет собой первый опыт создания учебника по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» для учащихся основной общеобразовательной школы. Структура и содержание учебника позволяли учащимся свободно и продуктивно пользоваться им независимо от того, с какого класса, по какой программе и в каком объёме изучался курс. В учебнике даны советы и рекомендации, как избежать опасностей, подстерегающих человека дома и вне родных стен. В целях удобства рассмотрения методики преподавания тех или иных вопросов курса, объёмные темы учебной программы разбиты на менее ёмкие, названия которых соответствуют названиям параграфов данного учебника, а программа курса ОБЖ для 5-9 классов от 1992 года предусматривала работу по одним и тем же темам. Это было сделано для более глубокого и прочного усвоения материала. При этом предполагалось, что при изучении каждой темы в каждом очередном классе происходит расширение и дальнейшее углубление знаний об опасностях повседневной жизни, а также совершенствование и на-

ращивание умений и навыков безопасного поведения в окружающей среде. Это достигалось путём увеличения от класса к классу числа выявленных связей и отношений, использования различных глубин проникновения в сущность рассматриваемых явлений, а также применения таких методов, приёмов и средств обучения, которые позволяли целенаправленно переводить знания – знакомства (5 класс) в знания – умения, знания-навыки (8 класс).

Сборник из серии официальных изданий Министерства образования РФ под названием «*Оценка качества подготовки выпускников основной школы по основам безопасности жизнедеятельности*». / Авт.-сост. Г. А. Колодницкий, В. Н. Латчук, В. В. Марков, С. К. Миронов, Б. И. Мишин, М. И. Хабнер. – М.: Дрофа, 2001., включает примерные программы, перечень требований к уровню подготовки учеников, образцы заданий для проверки уровня их подготовки. Книга даёт учителю эффективный инструмент контроля за успеваемостью класса и готовностью учащихся к экзаменам и аттестации. Пособие позволяет педагогу своевременно вносить необходимые коррективы в ход учебного процесса.

В учебнике «ОБЖ» (В. Н. Латчук, В. В. Марков. «*Основы безопасности жизнедеятельности*». Учебник. 5 класс. М.: Дрофа 2001) для 5 класса рассмотрены проблемы безопасного поведения в городских условиях. Впервые в учебнике рассмотрены психологические основы самозащиты. Разделы «Основы медицинских знаний» и «Основы здорового образа жизни» знакомят учащихся с правилами оказания первой медицинской помощи, значением движения и правильной осанки для здоровья человека.

В учебнике для 6 класса (В. Н. Латчук, В. В. Марков. «*Основы безопасности жизнедеятельности*». Учебник. 6 класс. М.: Дрофа 2001) раскрыты вопросы безопасного поведения человека в природных условиях, при автономном существовании, смене климатогеографических условий. Раздел «Основы медицинских знаний» знакомит учащихся с правилами оказания первой медицинской помощи. Учащиеся узнают о правильном питании и профилактике многих заболеваний человека.

В учебнике 7 класса (Латчук В. Н., Марков

В. В. «Основы безопасности жизнедеятельности». Учебник. 7 класс. М.: Дрофа 2001) рассматриваются причины возникновения чрезвычайных ситуаций природного характера, их последствия и правила поведения в таких ситуациях. В разделе «Основы медицинских знаний» внимание учащихся акцентируется на выработке практических навыков наложения повязок, а также оказания первой медицинской помощи при переломах.

Для преподавателей, работающих по вышеуказанным учебникам, существуют методические пособия, которые предназначены для преподавателей-организаторов «Основ безопасности жизнедеятельности», а также учителей-предметников, работающих по примерной программе курса ОБЖ на второй ступени обучения (5–9 классы) основной школы.

В пособия включены контрольные работы для проверки полученных учащимися знаний, примеры различных чрезвычайных ситуаций природного характера, экстремальных ситуаций, способы выживания в условиях автономного существования, аварийных ситуаций и катастроф в жилом секторе и на транспорте, рекомендован перечень видеопроодукции по тематике разделов и тем, а также список литературы, которую можно использовать при подготовке к занятиям. Региональный компонент представлен в пособиях методическими рекомендациями по организации и проведению «Дня защиты детей», практической отработке навыков, полученных учащимися в процессе изучения курса ОБЖ.

Приказом Минобрнауки России от 24 декабря 2010г. №2080 утвержден федеральный перечень учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию на 2011/2012 учебный год по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности».

Однако, в предлагаемых пособиях по ОБЖ не реализовано одно из перспективных направлений безопасности жизнедеятельности, ориентированное на развитие адаптированного поведения и психофизическую подготовку личности с учетом возрастных и психофизиологических особенностей орга-

низма учащихся.

Социальная адаптированность и психологическая подготовленность человека к действиям в опасных и экстремальных ситуациях – это нечто большее, чем простая обученность и техническое умение выполнять определённые действия. Прежде всего, это умение управлять собой, своими чувствами, мыслями и ощущениями.

Сегодня педагогу необходимы такие программы по ОБЖ и такие пособия, которые отражают требования ФГОС [7] и которые способствовали бы процессу самосовершенствования личности учащихся через:

– *формирование навыков обеспечения системы личной безопасности, в основе которой лежат индивидуальные психофизические и адаптационные возможности организма;*

– *обучение способам безопасного поведения с учётом врождённых индивидуальных качеств учащихся;*

– *проведение занятий в режиме интерактивного обучения, проектной деятельности и активного применения различных форм самоконтроля.*

Очевидны уникальные возможности предмета ОБЖ интегрировать, системно связывать и объединять в сознании учащихся ранее полученные разрозненные теоретические знания по другим предметам, показывать их значимость для обеспечения важнейших потребностей человека и комплексного решения повседневных практических задач. Ведь знания иных школьных предметов важны не сами по себе, а как средства для удовлетворения, в том числе и таких потребностей как обеспечение жизни, здоровья и безопасности жизнедеятельности, среды его обитания. Связанные в единую систему, отдельные знания, умения и навыки смогут формировать новую компетентность учащихся, важнейшую для сохранения жизни в XXI веке [1].

Через программы и содержание предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» возможна реализация федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 декабря 2010 г. № 2106 г. Москва «Об утверждении феде-

ральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» Опубликовано: 16 февраля 2011 г. в «РГ» – Федеральный выпуск №5408 Вступил в силу: 27 февраля 2011 г. Зарегистрирован в Минюсте РФ 2 февраля 2011 г. Регистрационный N 19676). Требования сформированы с учетом факторов, оказывающих влияние на состояние здоровья обучающихся, воспитанников и включают восемь групп требований:

1) целостность системы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, воспитанников;

2) соответствие инфраструктуры образовательного учреждения условиям здоровьесбережения обучающихся, воспитанников;

3) рациональная организация образовательного процесса;

4) организация физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в образовательном учреждении;

5) организация системы просветительской и методической работы с участниками образовательного процесса по вопросам здорового и безопасного образа жизни;

6) организация профилактики употребления психоактивных веществ обучающимися, воспитанниками;

7) комплексное сопровождение системы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, воспитанников;

8) мониторинг сформированности культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, воспитанников.

Одним из этапов осуществления модернизации базового звена системы образования по безопасности жизнедеятельности является переход старшей ступени на профильное обучение (оборонно-спортивный профиль), как систему специализированной подготовки, ориентированную на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей социума [3].

Специфика формирования безопасного и психологически стабильного поведения школьников связана с уровнем социализации (социальной адаптации), обеспечивающим связь с психофизиологическим состоянием организма и окружающей действительностью. Важным является понимание обучающимися жизненной ситуации и эмоцио-

нальное реагирование на нее; уровень их тревожности, развитие коммуникативных навыков и информационной культуры. Социальная адаптивность у подростков проявляется в стремлении быть причастным к изменениям в жизни школы, в обществе в целом, осмыслении школьником повседневного своего опыта в социуме (общение с родителями, друзьями, сверстниками, педагогами, случайными знакомыми). В этом плане важно определение содержания процесса формирования культуры безопасности для семьи, личности, общества с учетом личностного восприятия информации школьником [5].

Согласно ФГОС в планируемые результаты освоения основной образовательной программы определены предметные, метапредметные и личностные. Универсальные учебные действия (УУД) определяют метапредметные результаты. Это овладение ключевыми компетенциями, формирования навыка умения учиться, владение метапредметными понятиями, развитие эмоциональной и познавательной сфер личности.

«Основы безопасности жизнедеятельности» как учебный предмет способствует развитию УУД через различные технологии, методы и приемы, типологию учебных ситуаций, построенных на основе предметного содержания и носящих метапредметный характер:

– в области регулятивных действий развитию умений планировать, регулировать, контролировать и оценивать свои действия в ЧС разного характера;

– в области коммуникативных действий развитию взаимодействия, ориентации на партнера, сотрудничеству и кооперации (формированию умений планировать общую цель и пути её достижения; договариваться в отношении целей и способов действия, распределения функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль; адекватно оценивать собственное поведение и поведение партнера и вносить необходимые коррективы в интересах достижения общего результата).

Компетентность выпускников школы в области безопасности жизнедеятельности будет служить фундаментом дальнейшей подготовки специалистов в профессиональных учебных заведениях всех профилей,

и в особенности профилей, связанных с обеспечением безопасности личности, общества и государства.

Библиографический список

1. *Абаскалова Н. П., Акимова Л. А., Петров С. В.* Методы обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – Новосибирск: АРГА, 2011. – 304 с.
2. *Айзман Р.И., Королев В. А.* Значение курса «Основы безопасности и жизнедеятельности» в современной подготовке школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2012, – №7. – С. 210–215
3. *Броневицук С. Г.* Профильное обучение в школе. Вопросы организации и содержания. В помощь руководителям и учителям школ. – М.: Издательский дом «Витязь-М», 2004. – 208 с.
4. *Войтик И. М.* Психология труда: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: СибАКС, 2000. – 168 с.
5. *Казин Э. М., Абаскалова Н. П. и др.* Роль предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в формировании безопасного и здорового образа жизни школьников // Современные проблемы безопасности жизнедеятельности: настоящее и будущее. – Казань, 2014. – С. 205–211.
6. *Смирнов Н. К.* Модернизация предмета ОБЖ в школе, 2012//Межд. Научно-практическая конф. «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития» [Электронный ресурс]. URL: – conference.apkpro.ru(дата обращения: 26.04.2014).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/>(дата обращения: 26.04.2014).
8. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 143 с.
9. *Ahrens P., Solovova E.* Reflections on learning and teaching: Video based professional development materials for teachers of English: Teacher’s manual. – London; Moscow: The British Council: Dinternal International BookDistribution LTD, 2000. – 122 p.

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

УДК 37.0+316/.4+39

Васильева Любовь Егоровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, Чувашская государственная сельскохозяйственная академия, uratu@mail.ru, Чебоксары

ОБОБЩЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация. В статье сделана попытка систематического изложения вопросов, связанных с обобщением и внедрением передового педагогического опыта. Развитие педагогической науки и практики возможно только при адаптированном использовании в деятельности школы. Передовой опыт может быть как внутри известных форм и методов традиционного педагогического процесса, так и за их пределами; как в виде основных приемов и методов, форм педагогического воздействия, так и в толковании их в свете новых достижений педагогической теории. Важнейшим условием восприятия, осмысления и использования педагогического опыта является соответствующая теоретическая и практическая подготовленность педагогических кадров. Автор статьи также предлагает ознакомиться с опытом работы по обобщению опыта работы классных руководителей с родителями учащихся

Ключевые слова: педагогический опыт, критерии измерения его качества, системный подход к внедрению педагогического опыта, инновация, отношение учителей к педагогической теории, педагогический эксперимент.

Vassilyeva Lubov Yegorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of humanistic Sciences, Chuvash State agricultural Academy, Russia, uratu@mail.ru, Cheboksary

SYNTHESIS OF PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF THE TEACHER IN MODERN CONDITIONS: THEORY AND PRACTICE

Abstract. The paper attempts a systematic exposition of issues related to the synthesis and implementation of advanced pedagogical experience. Development of pedagogical science and practice is only possible when using adapted in school activities. Best practices can be known within traditional forms and methods of teaching process and beyond; in the form of basic techniques and methods, forms of pedagogical influence, and in interpreting them in the light of new developments of the pedagogical theory.

Keywords: teaching experience, criteria measuring its quality, systematic approach to the implementation of teaching experience, innovation, the ratio of teachers to educational theory, pedagogical experiment.

За последние годы в нашей стране много говорилось о передовом опыте, инновации вообще, в том числе и в области образования, но продолжительное время в этой области фундаментальных исследований не было.

Практические рекомендации по выявлению, обобщению и внедрению передового педагогического опыта начали разрабатываться в нашей стране в 50-е годы

прошлого столетия. В 1950 году была издана стенограмма лекций М. Н.Скаткина «Об изучении и обобщении опыта школ» [8], в 1949 году была издана работа Н. Т.Тучина «Работа учителя по накоплению, анализу и обобщению своего опыта» [9], в 1956 году опубликован цикл лекций А. М. Гельмонта «Система и методика изучения и распространения передового педагогическо-

го опыта» [5]. Только в 2007 году в статье Т. В. и О. В. Кирилловыми была сделана попытка систематического изложения теоретико-методологических вопросов рассматриваемой проблемы. Поэтому прежде, чем приступить к непосредственному изложению материала статьи, представим нашу позицию в отношении теории и практики обобщения передового педагогического опыта.

Мы считаем, что выявление, изучение и распространения передового педагогического опыта является необходимым условием повышения качества образования. По нашему убеждению, работа по обобщению передового опыта должна состоять из нескольких взаимосвязанных звеньев, где первичными звеньями являются деятельность учителя, школьного педагогического коллектива, где происходит осмысление учителем своего опыта работы, сопоставление его с опытом других учителей, учительских коллективов школ. Таким образом, прежде всего, учитель выступает одновременно как субъект и объект изучения педагогического опыта (в каждой школе имеются опытные учителя, педагоги-мастера своего дела). Лучшие руководители школ понимают, что развитие педагогической науки и практики возможно только на основе систематического изучения педагогических новинок и адаптированного использования к местным условиям деятельности школы

Т. В. Кириллова, О. В. Кириллова в работе «Система изучения и распространения передового педагогического опыта» [6, с. 47–52] считают, что, выявляя, изучая и оценивая педагогический опыт, необходимо исходить из следующих положений:

1. Любой успешно используемый педагогический прием и положительный момент в системе образования заслуживает внимания, изучения и распространения, учитывая то, что в многовековой опыт внести что-либо новое, оригинальное чрезвычайно сложно (кроме всего прочего, этому сегодня не учат ни в вузе, ни в школе и на курсах повышения квалификации педагогических кадров). При возведении в ранг передового педагогического опыта те или иные достижения учителя в учебно-воспитательной работе необходимо учесть то, что такие результаты могут быть достигнуты благодаря некоторым индивидуальным особенностям

педагога, его таланту или за счет сильного ученического состава класса. В этом случае становится невозможным сопоставление результатов работы разных педагогов, ибо они оказываются в неравных условиях педагогической деятельности. Отсюда нет достаточных оснований для тиражирования достижений этого учителя как передового педагогического опыта.

2. Весьма распространенным среди педагогов, имеющих многолетний стаж работы, является пренебрежительное отношение к педагогической теории. Такое отношение к педагогической теории и практике можно объяснить рядом причин. Это отставание самой педагогической науки от потребностей жизни; отсутствие в деятельности методических служб соответствующей информации о новейших достижениях в области педагогики; стремление, не перегружая себя изучением педагогической литературы, продолжить работать по инерции так, как работается, переоценивая своих возможностей, приобретенного опыта. Сказанное полностью подтверждается данными анкетирования по следующим вопросам: «С какими научно-педагогическими новинками вы знакомились за последние годы?» «Что вам известно об опыте зарубежной школы по улучшению успеваемости детей?» «Какие современные достижения педагогической науки и практики вы используете в своей работе?» «Над какой педагогической проблемой вы работаете?» «Что вы понимаете под термином «инновация»?».

В результате своей некомпетентности ряд учителей считает педагогическую теорию бездетным, абстрактным, не пригодным для решения практических вопросов. Невежество в педагогической науке, как правило, порождает пренебрежительное, поверхностное суждение о ней. Причиной такого положения также является то, что в системе университетского образования сегодня психолого-педагогическая подготовка, которая является основой профессионального образования будущих учителей, сужено до предела. Так, в учебных планах нет места для таких важных дисциплин, как коррекционная педагогика и психология, педагогическая психология, педагогическое общение, возрастная психология, педагогическое мастерство и др., которые важны для повы-

шения профессионально-педагогической культуры будущих учителей. Если в зарубежной системе подготовки учительских кадров большое место отводится непрерывной педагогической практике (у нас также было раньше), то сегодня до минимума доведена педагогическая практика, что существенно влияет на качество практической подготовки будущих учителей для работы в современных сложных социально – политических и экономических условиях особенно в сельской местности. С другой стороны, во второй половине XX века в нашей стране были выдвинуты научно необоснованные педагогические концепции, реализация которых дескредитировала педагогическую науку В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и др.

3. В нашей стране никогда не стояли рядом такие понятия, как «педагогический эксперимент» и «гарантированный успех», «ответственность за инновации». Экспериментировать на учащих без достаточного научного обоснования никому не позволительно. Подлежит осуждению также необдуманный, механический перенос зарубежного опыта на отечественную почву.

Очевидно, все новое, оригинальное и полезное для достижения качественных показателей образования должны проникать в школу. Для этого надо, чтобы учитель был заинтересован в восприятии нового и в его использовании на практике. А это будет тогда, когда исчезнет уравниловка в оценке педагогического труда. Но дело не только в этом. Необходима такая вузовская подготовка педагогических кадров, которая особое внимание обратила бы на формирование творческой личности, которая обладала бы многоаспектной, фундаментальной психолого-педагогической и специальной подготовкой.

Передовой опыт может быть как внутри известных форм и методов традиционного педагогического процесса, так и за их пределами; как в виде основных приемов и методов, форм педагогического воздействия, так и в толковании их в свете новых достижений педагогической теории. Новаторский опыт в отличие от рационализаторского опыта – это решение частных и общих педагогических задач в системе деятельности, ранее неизвестной в педагогической науке и практике. В нем необходимо различать новизну,

актуальность, результативность, репрезентативность, научную обоснованность, востребованность практикой, стабильность, перспективность и другие, которые могут быть приняты как критериальные показатели для измерения его качественных и количественных параметров. При этом новизна может быть охарактеризована:

1) на научно-методическом уровне (новое содержание, новые формы обучения и воспитания, новые закономерности и др.);

2) на уровне эффективного использования на практике известных научных положений, идей (инновация);

3) на уровне рационализации отдельных сторон педагогической деятельности.

Стабильность и высокая результативность по сравнению с массовым опытом, актуальность, доступность для освоения, репрезентативность (доказательность) передового педагогического опыта проявляются при использовании его в изменившихся условиях, повторных ситуациях, а также в соответствии насущным проблемам, современным тенденциям совершенствования учебно-воспитательного процесса педагогического труда.

Важнейшим условием восприятия, осмысления и использования педагогического опыта является соответствующая теоретическая и практическая подготовленность педагогических кадров. Всякое новое педагогическое явление может войти в состав передового опыта, когда оно имеет перспективу развития и применения на практике. Поэтому необходимо тщательно изучать, за счет чего достигается лучший результат в том или ином опыте (стиля работы учителя, включающий совокупность общенаучных и специфических приемов и методов, охватывающих все основные стороны целостного педагогического процесса; совокупности приемов и методов, касающихся какой-либо одной стороны педагогического процесса или предметной области; системы тщательного планирования учебно-воспитательной деятельности; системы внеклассной и внешкольной работы с учащимися и др.). Автором данной статьи четко описана технология обобщения опыта работы классных руководителей с родителями учащихся [1; 3]. Материалы обобщения разносторонней социально-педагогической работы по

педагогическому просвещению сельского населения могут быть успешно использованы в совершенствовании этой работы не только в селах, поселках, но и в малых городах районного масштаба с учетом специфики местных условий [3, с. 4].

Педагогическая деятельность классного руководителя подразумевает системное и целенаправленное проведение занятий по педагогическому просвещению родительской общественности, умение обобщать передовой опыт семейного воспитания. Так в работе [2, с. 19] отмечается: «С 1995 года классные руководители школы ежегодно принимают участие в конкурсе «Лучший воспитатель», а классы – «Лучший класс года». Лучшие классы и классные руководители определялись комплексно, учитывались уровень дисциплины, прилежания учащихся, участие класса в общественно-полезных делах, санитарно-гигиеническое состояние класса и санитарно-просветительская работа с детьми и их родителями, посещаемость родителей занятий родительского всеобуча, уровень воспитанности, успеваемость класса и т.д». По Резанович И.В. и Шкериной Г.А. [7, с. 55], механизм концептуализации педагогического опыта в условиях внутриорганизационного повышения квалификации педагогических работников позволит достигнуть более высокого уровня обобщения и систематизации передового педагогического опыта, активизировать научно-методическую и научно-исследовательскую работу в учебных заведениях.

Практика показывает, что в выявлении, изучении, обобщении, оценке и внедрении педагогического опыта целесообразно выделить следующие последовательные, взаимосвязанные и взаимообусловленные звенья:

- выявление конкретного носителя передового педагогического опыта;
- определение методов и средств изучения этого опыта;
- накопление эмпирического материала, его систематизация и генерализация с тем, чтобы выделить основополагающие идеи, заложенные в этом опыте, отделить объективное от субъективного (высокие показатели в работе могут быть достигнуты благодаря некоторым индивидуальным особенностям педагога и контингента учащихся). В этом случае работу педагога

и его достижения нет достаточных оснований оценивать как передовой опыт;

- обобщение передового педагогического опыта и разработка научно-методических рекомендаций по внедрению в практику передового педагогического опыта;

– выявление характера отражения результатов внедрения передового опыта на качество образования (в обновлении содержания образования, форм и методов его предъявления и усвоения, в рационализации и оптимизации процессуальных сторон педагогического труда и др.);

К основным методам изучения передового педагогического опыта относятся: собеседование с учителем – носителем этого опыта, изучение соответствующей документации, анкетирование, выделение типичных факторов, отражающих сущность педагогического опыта и др.

Часто учителя затрудняются в осмыслении своего опыта. Когда у них спрашивают, в чем у них «секрет» успеха, они отвечают: «Я ничего особенного не делаю, просто честно стараюсь выполнять свои обязанности». Обычно в этом многие видят проявление учителем скромности. Между тем, это нередко свидетельствует о том, учителя действительно не задумываются о причинах, приводящих к успеху в педагогическом деле. Это понятно, ибо обобщение любого опыта, в том числе и педагогического – это сложное, многоступенчатое дело. Оно включает: 1) отбор типичных, характерных, повторяющихся факторов в работе педагога; 2) анализ собранных факторов, их оценку; 3) выявление сущности опыта, определение его субъективных и объективных сторон (что в данном опыте свойственно только автору, какие его стороны могут быть успешно использованы другими учителями). Но дело не только в этом. Для выявления сущности инноваций в сфере образования необходимо учить будущей учителей в вузе видеть новые стороны педагогических явлений и процессов.

В послании Федеральному собранию 2009 года Президент Российской Федерации определил главную задачу современной отечественной школы – как задачу раскрытия способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Эта задача – чрезвычайно сложная, требующая умений

решать комплексные профессиональные задачи в контексте проблем взаимодействия с представителями различных национальных культур, социальных групп, конфессий. Её решение всецело зависит от ценностного самоопределения учителя в профессии [10].

Библиографический список

1. *Васильева Л. Е.* Развитие педагогической культуры родителей как фактор повышения качества образования в сельской школе: автореф. дис... канд.пед. наук. – Йошкар-Ола, – 2007. – 18 с.
2. *Васильева Л. Е.* Педагогическое мастерство учителей сельской школы как фактор формирования педагогической культуры родителей // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева, 2011. – №1. – Ч.2. – С. 15–21.
3. *Васильева Л. Е.* Научно-методологические предпосылки реализации мотивационно-потребностного подхода в образовании // В мире научных открытий. – Красноярск, 2012. – №11.3 (35) (Гуманитарные и общественные науки). – С. 342–358.
4. *Васильева Л. Е.* Педагогизация социума как условие и средство повышения качества регионально-национального сельского образования // Теория и практика социально-экономического развития современного государства: материа-

лы межд.научно-практ. конф. – Саратов: Изд-во ЦПМ «Академия Бизнеса», 2012. – С. 70–80.

5. *Гельмонт А. М.* Система и методика изучения и распространения передового педагогического опыта. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 115 с.
6. *Кириллова Т. В., Кириллова О. В.* Система изучения и распространения передового педагогического опыта //Межвуз. сб. науч. трудов «Ценности образования, образование как ценность». – Москва-Чебоксары, 2007. – С. 47–52.
7. *Резанович И. В., Шкерина Г. А.* Концептуализация педагогического опыта в процессе внутришкольного повышения квалификации // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – №4. – С. 51–54.
8. *Скаткин М. Н.* Об изучении и обобщении опыта школ. – М.: Педагогика, 1950. – 86 с.
9. *Тучин Н. Т.* Работа учителя по накоплению, анализу и обобщению своего опыта. – М., 1986. – 78 с.
10. *Тряпицына А. П.* Новая школа и новый учитель: обобщение результатов работы дискуссионных площадок Педагогической Ассамблеи // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – СПб, 2010. – ART1801.
11. *Linda Darling-Hammond.* Teacher Evaluation as a Part of a Comprehensive system of Teaching and Learning // American Educator, Spring 2014.

УДК 37.0

Лурье Леонид Израилевич

Доктор педагогических наук, профессор, директор МБОУ «Лицей №1» г. Перми, lourieleonid@gmail.com, Пермь

ПЕДАГОГИКА ПРИЗВАНА РАСПОЗНАВАТЬ СУТЬ СОБЫТИЙ И ЯВЛЕНИЙ, ЧТОБЫ ОСМЫСЛИТЬ БУДУЩЕЕ НОВЫХ ПОКОЛЕНИЙ

Аннотация. Рассматриваются кризисы и проблемы современной педагогической науки. Отмечается, что педагогика становится центром взаимодействия с другими науками, объединяя их идеями обучения, воспитания нового поколения, формируя межличностные отношения, вытекающие из гуманистических ценностей педагогического знания. Основания, задающие базовые ценности социального опыта нового поколения, являются важнейшей проблемой педагогики. Интерес представляет и антисоциальный резонанс в педагогике: чем активнее волны негативных явлений в обществе, тем образование должно стать в большей степени социально ориентировано в своих действиях на позитивные изменения. Современная педагогика как феномен искусства может вызвать чувства возвышенного, причем вне зависимости от уровня сложности предметного знания. «Высекать» смыслы, возносить мысль до идеальных образов – особый педагогический дар, позволяющий придать «открытию мира» торжественность.

Ключевые слова: педагогика образования, социализация личности, искусство, человек, культура.

Lourie Leonid Izrailevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Municipal Educational Institution «Lyceum №1», Perm, lourieleonid@gmail.com, Perm

PEDAGOGICS IS TO FIND OUT THE POINT OF EVENTS PHENOMENA IN ORDER TO UNDERSTAND THE FUTURE OF NEW GENERATIONS

Abstract. The article deals with the issue of crisis in contemporary pedagogical science and related problems. It is noted that pedagogy is becoming the core of interaction with other sciences, integrating them through the ideas of education, upbringing of new generation, forming interpersonal relationship, followed from the humanistic values of pedagogical knowledge. The foundations, which form the basic values of social experience of new generation, are one of the essential issues of pedagogy. The antisocial response in pedagogy is also of great interest: the more notable the negative impact in the society is, the more socially oriented the education should become in its influence on positive changes. Contemporary pedagogy as a phenomenon of art might awake the sense of the sublime regardless the complexity of the subject matter. To “carve” ideas, to uplift those to ideal images – is a unique pedagogical gift, which allows to give a sense of importance to the act of “discovery” of the world.

Keywords: pedagogy of education, socialization of an individual, art, person, culture.

Часть 1. Педагогика не должна «учить жить» по лекалам предшествующих поколений, иначе превратится в «Краткий курс истории ВКП (б)»

Есть ли еще одно такое направление в общей системе научных знаний, как педагогика, которое столь активно вовлечено

в процесс становления человека, формируя и передачу традиций одного поколения другому, и опыт жизнедеятельности, и менталитет общества? В чём-то педагог похож одновременно на ученого, артиста, доброго наставника, загадочного друга, страстного агитатора, равного в отношениях, честного и убежденного в целесообразности

своих замыслов и поступков. Способность воплощения в разных ипостасях позволяет педагогу профессиональное мастерство уподоблять искусству, а ораторский талант со всеми его изысками довести, благодаря глубинному чувству слова, до великолетия. Таким должен быть учитель «в профессии», если даже «в обыденной жизни» он выглядит другим. Вполне оправданно было бы начинать формировать курс ораторского мастерства в школе и продолжать его в вузе как интегрированный, имеющий в своей основе литературу. Именно размышления над прочитанной книгой способны придать рассуждениям художественный колорит, оттенок, в звучании которого таятся житейские мудрости и формируется мировоззрение, основанное на жизненных ценностях современного общества. Он эффективно вписался бы в программу педагогических вузов и послевузовской подготовки, усиливая педагогическую направленность образовательного процесса.

Педагогике дано облекать самые разнообразные мысли (мудрые, благородные, назидательные, поучительные) в один дидактический ряд, а педагог от имени эпохи и социума их вещает, оглашает, делится сокровенным. Эта наука, принятая как кодекс чести, становится формой созидания, развёртывающего единую картину мира для каждого нового поколения. Входя в сложный и противоречивый мир человеческих отношений, ученик преодолевает чувство внутреннего одиночества и начинает говорить о проблемах, волнующих его, стремясь услышать мнение людей, которым он доверяет. Так возникает диалог, но не пересказывание содержания только что прочитанного материала, а просвещенность, расширяющая диапазон мироощущения.

Однако, часто учение превращается в поучение, а диалог – в перебранку. Интересы личности, общества и государства представляют собой вовсе не разрозненные секторы. Выдвигая приоритеты личности, следует связывать ее интересы с богатством, разнообразием развёртывающейся общественной жизни, целями государства, которое призвано защищать личность, а значит, задачей личности должны быть укрепление, поддержка связи с общественными и государственными учреждениями. Таким образом,

перед педагогикой стоит задача композиционной выстроенности ценностей, которые способствовали бы формированию личности на основе ее стремления к эффективному развитию общества и укреплению государства. Патриотическое воспитание как раз и состоит в том, что в определенные моменты исторического развития Родины человек не задумываясь то есть внутренне уверенно, встает на защиту Отечества. Но в том лишь случае, если есть угроза. Патриотизм не может быть основан на вымышленных угрозах, идеологизированных, «ложных» врагах – это дискредитация возвышенного гражданского чувства.

Интеграция массового и личностно ориентированного обучения – проблема сложнейшая. У каждого человека есть незримая индивидуальная граница их восприятия. Педагогика должна учитывать индивидуальные особенности личности. Потребность коллективизма, еще не до конца изжитая в постсоветские годы, вполне созидательна, если она раскрепощает, а не нивелирует личность. В этой психолого-педагогической проблеме следует разбираться всему образовательному социуму. Для педагога угадать «Тайну души» учащегося как раз и значит ошутить тот чувствительный нерв, который меняет человека, делает его коммуникабельным, общительным, инициативным. Если этого не происходит, душа снова замыкается в себе самой, сжимая пружину противостояния человека с миром. *Диалог, в возвышенном понимании этого слова, – талант, требующий душевной щедрости. И это – цель педагогического взаимодействия.* Она достигается не всегда. Помимо профессионального мастерства предполагается душевный дар доброго человека как фундамент педагогической деятельности.

Вместе с тем, интеграция массового и личностно-ориентированного обучения условна. Отрицание массовой подготовки бессмысленно. Учить надо всех, а *личное внимание педагога должно быть направлено к каждому обучающемуся персонально.* Лишь в последнее десятилетие возникла возможность существенно изменить основы массового обучения. Информационные технологии, интернет позволяют оперативно работать с огромными массивами информации. Однако, весь урок ученик пишет за

учителем в тетради, повторяя его мысли. Дома, читая учебник, пересказывает его. А урок должен быть преимущественно коллективным поиском нового, дискуссией, из которой рождаются новые проблемы, стимулирующие процесс познания. Далее должно следовать написание эссе, требующее лаконичной строгости, подтверждающей систематизацию полученных знаний, готовность учащихся к управлению информационными потоками и всей учебно-познавательной деятельностью, базирующейся уже на витегенном опыте мировосприятия.

Введение ЕГЭ и прочих тестовых процедур заглушило культуру речи, вызвало немоту мысли. Необходимо заучивать выдающиеся образцы русской художественной речи как в младших классах, так и в некоторых приемлемых формах в старших классах и вузах, создавая пространства ораторского мастерства, вовлекая в сферу активной духовной жизни многие выдающиеся образцы мировой культуры. Учащихся и студентов следует снабдить широким разнообразием учебных текстов на электронных носителях и обеспечить условия для эффективного поиска учебной и научно-исследовательской информации. Занятия преобразятся, превращаясь в «мозговые атаки», «круглые столы» и многие другие формы когнитивной деятельности.

Современный процесс обучения предполагает высокую инновационную активность. Однако сообщество единомышленников, к которому стремятся организаторы инновационной деятельности, чаще всего не является активно-созидательной образовательной средой. Для «единомышленников» чаще всего необходимо лишь укрепление своей позиции. Более редко возникают содружества «оппонентов» – людей, уважающих друг друга и придерживающихся другой точки зрения. *Требуются плюрализм, свобода личностной позиции педагога, позволяющие ему не бояться возражений. Это не является результатом формального допущения отступлений от педагогического единомыслия и приводит к осознанию свободы как таковой, декларирующей реальные образовательные возможности, открытые для обсуждений и споров.* Нужен высокий уровень общественной активности педагогических масс, которые смогут ощущать в

инновационной деятельности ресурс саморазвития. Педагогическому единомыслию грозит явный застой, который порождает новое явление в образовании – инновационную тоталитарность. Идеи реформирования спускаются сверху без соответствующего обсуждения, в итоге возникает скрытое неприятие инноваций со стороны большинства субъектов образования, обязанных для массовости быть включенными в какие-то инновационные проекты. Таким способом, например, вводились электронные дневники и электронные журналы. Новация полезна для тех, кто считает для себя это нужным. Когда учителя и ученики, а также их родители общаются в виртуальном пространстве, то между ними не возникает диалога и даже потребности в нём, поскольку родителям совершенно не интересна школа, а иногда и собственный ребенок. Достаточно знать отметки, некие отрывочные сведения о процессе обучения. Общения участников образовательного процесса уже многие годы не удаётся добиться даже сейчас, когда либерально-демократические ценности стали самым расхожим лозунгом в общественной жизни.

Педагогика – наука общения на всех этапах образовательного процесса. Не так много наук обладает такой особенностью. Однако о проблемах образования невозможно говорить с родителями и детьми на языке педагогики, а другого – нет. Обыденный язык человеческого общения требует культуры речи, самой образованности как глубинного качества человеческой личности. Обладая этим качеством, многие профессионалы в педагогике делают открытия. Например, обнаруживая новые смыслы процесса формирования личности в симионике. Язык педагогики формально удовлетворяет требования современной науки, однако и теоретические, и практические проблемы педагогики не укладываются в его лоне. В силу специфичности педагогического знания, оно требует исключительного богатства языка, открывающего возможности для достижения предельного состояния дидактического разнообразия. Возможности педагогического языка должны охватывать всё многообразие видов образовательной деятельности в жизни человека и научную интерпретацию этой деятельности. Здесь возникает мегапедагогическое знание, которое связывает

педагогика и философия, приближает педагогика к фронту других наук, стимулируя формирование многих перспективных педагогических проблем и видов деятельности. *Таким образом, педагогика становится центром взаимодействия с другими науками, объединяя их идеями обучения, воспитания нового поколения, формируя межличностные отношения, вытекающие из гуманистических ценностей педагогического знания.*

В России исчезает понимание «повседневная реальность», новая реальность не похожа ни на что предшествующее. Мы сталкиваемся с ситуацией, которая не имела аналогов, если даже события протекают в спокойном размеренном русле. Реально нарастающий кризис – это кризис человека. Казалось, если народ будет накормлен и хотя бы сносно одет, то жизнь наладится. Однако её пороки нарастают. Свобода, объединяющая широкие слои общества, даже противостоящие друг другу, не дает желанного результата. Люди не умеют пользоваться свободой и ее винят во всех грехах общественного развития. Нет идеи, объединяющей народ, а жесткость власти не гарантирует достижение правопорядка. Общественный нигилизм даже отвергает образование как созидательную силу общества. Оно простирается вширь, не достигая должной глубины. Многие получают два, три и более высших образования, собирая дипломы как козырные карты, которые при благоприятных обстоятельствах можно применить в качестве решающего аргумента. Особенно популярно в качестве дополнительного образования соискателя экономическое, являющееся весомым аргументом для работодателя при трудоустройстве. Отдельные направления профессиональной подготовки распались на уровни и виды, мельчая с точки зрения фундаментальности. Но нет надлежущего спроса на инженеров. Честно полученный диплом такого рода не нужен экономике, которая уже многие годы «замерла» в режиме «купи – продай».

В современной педагогике наблюдаются попытки обоснования аксиоматического подхода в построении педагогической науки. Однако ни в одной предлагаемой системе педагогических аксиом не выполняются четыре главных требования:

1. полнота,
2. замкнутость,
3. непротиворечивость,
4. независимость.

К сожалению, в общественном мнении сложились представления о педагогике как о науке, простой, слабо организованной, доступной для критики самым широким слоям общественности. К другим наукам такого отношения не наблюдается.

Критика всегда созидательна, если доводы критикующих убедительны. В реальной жизни это не всегда так. Магистральные пути развития педагогики сопровождаются шлейфом ложных, а иногда гламурных педагогических инициатив. Это особенно опасно, когда идеями «очевидной педагогики» «вооружается» система управления образованием. К сожалению, принципиально важные вопросы стратегии, тактики, развития педагогики в стране сопровождаются суждениями, далёкими от реальной жизни в образовании.

Современный этап развития педагогики характеризуется, по методологии В. С. Стёпина, концепцией «парадигмальных трансплантаций», согласно которой, «даже благодаря простому взаимодействию различных наук, возникают при определённых обстоятельствах научные переломы в одном или двух, или большем числе соответствующих дисциплин» [3, с. 9–10]. Он «установил и попытался проанализировать влияние динамики ценностей и социального резонанса» [Там же. С. 10]. *Основания, задающие базовые ценности социального опыта нового поколения, являются важнейшей проблемой педагогики. Интерес представляет и антисоциальный резонанс в педагогике: чем активнее волны негативных явлений в обществе, тем образование должно стать в большей степени социально ориентировано в своих действиях на позитивные изменения. Неверие в «светлое будущее» не восполняется надеждами на ближайшую перспективу. Так называемая «надежда на завтрашний день» безосновательна, если не обозначены пути выхода из кризиса. Отсутствие ясно обозначенной национальной идеи является свидетельством кризиса ценностей и целей развития современного человека. Социализация личности чаще всего срывается с позиции «так должно» на «уро-*

вень того, с чем приходится мириться». Принимать то, что есть, или не видеть путей противостояния вызовам времени делает образование беспомощным. Печальный взгляд на свое поколение выражен М. Ю. Лермонтовым в «Думе»:

Мы иссушили ум наукой бесплодной,
Тая завистливо от ближних и друзей
Надежды лучшие и голос благородный
Неверием осмеянных страстей[6].

Но способно ли современное образование ощутить душу молодого человека, позволяет ли обнаружить суть предметов и явлений, выводя из нее смыслы новых идей и обобщений? Достигает ли оно того социального резонанса, при котором человек принял бы идеи общественного, государственного развития как личностную ценность – поднимаясь от предметной определенности до социокультурной обусловленности. *Важной задачей современной педагогики является гармонизация целей и задач развития личности, общества и государства. И тогда педагогическая наука не будет отторгаться участниками образовательного процесса, теми, для кого она создана. Это ответственный акт становления образования как народного.*

Проектируя будущее, необходимо осознавать смысл «культурных универсалий педагогики» в современном техногенном обществе как способе моделирования целостной картины будущего мира. Универсалии для педагогической культуры – «рефлексия над культурно-варьируемыми концептами», позволяющая осуществить «обобщение частных артефактов и культур» [Там же]. Важнейшей для педагогики миссией является отбор социального опыта жизнедеятельности. Педагогика не только передает профессиональный опыт новым поколениям, она призвана дать его селекцию, раскрыть то, что достойно будущего, и то, устаревая, представляет интерес лишь для «патологоанатомов» прошлого. Пользуясь этой неопределённостью в дифференциации полезного и ненужного социального опыта предшествующих поколений, к сожалению, удастся сохранить под разными предлогами курсы, посвященные «опыту пионерского движения», «ударников коммунистического труда» и многих других атрибутов совет-

ской жизни, когда искаженная действительность предлагалась в качестве образца для подражания. У ряда преподавателей отсутствует само стремление к инновационной деятельности, поскольку она не стала ценностью. Указывая на низкую социокультурную мобильность человека, А. П. Булкин отмечает, что доминирующими отличительными признаками человеческого бытия являются такие черты характера, как «конформизм, догматизм мышления и действий» [1, с. 24]. Преодолеть этот конформизм государство стремится предельно ранним профессиональным самоопределением личности. Необходимы десятилетия учебы, прежде чем выбор профессии будет обоснованным и убедительным, а последующее продолжение «образования через всю жизнь» будет посвящено коррективке такого выбора.

В основных понятиях педагогики отсутствует ценностно-смысловое поле их использования, что приводит к известным тупикам: «Сегодня патриотизм повязан ксенофобией, патриотом считается тот, кто видит величие России в ее военной мощи, а гражданином – ярый антиамериканец и антизападник» [Там же. С. 22]. Логика структурирования дидактического знания также требует глубокого анализа предметной обусловленности отдельных дисциплин. «Специальные картины мира служат материалом, на базе которого складываются естественно-научная и общенаучная картины мира», – считает Г. В. Осипов [4, с. 32].

Инновационная деятельность является, таким образом, важной формой отбора социального опыта и лучших образцов профессионального мастерства. Самообновление, саморазвитие – ресурсы, возникающие в процессе инновационной деятельности, предполагают необходимость рассматривать «хаос», а точнее, «анархию» движений педагогической мысли как позитивный процесс. «Для правильного понимания самого феномена самоорганизации ключевое значение имеет признание, наряду со стабильностью, устойчивостью и равновесием, неустойчивость и нестабильность в качестве фундаментальных характеристик различных форм существования и функционирования человеческих сообществ», – утверждает К. С. Гаджиев [2, с. 6].

Самоорганизация – желанный, «спонтан-

но возникающий порядок» в процессе педагогического взаимодействия с целью создания условий для развития личности. В этом новом порядке человек узнает себя заново, а педагогика призвана помочь ему постичь связи с внешним миром. Если этого не происходит, то человек оказывается чудачком, отчужденным от общества непониманием. Самоорганизация, не встроена со всем многообразием связей в жизнь общества, грозит одиночеством, которое может дойти до суицида.

Весь образовательный процесс представляет неустойчивое, локальное, иногда даже клиповое состояние субъект-субъектных отношений, формирующихся в процессе познавательной деятельности. И только педагогике дано извлечь из этого опыт универсалий культуры, способствующий не только взаимообогащению участников образовательного процесса, но и полезный, интересный будущим поколениям. В. Перлин выстраивает следующую цепочку: «Каждое высокоорганизованное существо наделено способностями воспринимать и определять для себя окружающее. Чувство есть реакция отношения. Из чувства рождается сознание. Чувство и сознание толкают к целенаправленным действиям, к преобразованиям окружающего мира себе на пользу, труду. Труд обеспечивает чувственные потребности, давая им при этом возможность развиваться далее вширь и вглубь» [5, с. 61].

Однако, недостаточно отработанные механизмы социального взаимодействия, связи психологических особенностей личности и педагогической направленности учебного процесса приводят к тому, что понимание предметов и явлений не сопровождается процессом осмысления рождающихся стремлений к действию, задаваемому совокупностью выдвигаемых проблем. Правильно организованная рефлексия и в последующем саморефлексия «будоражат» мысль, придают импульсы активному творческому освоению деятельности.

Библиографический список

1. Булкин А. П. Вопросы жизни, или образование и подготовка (от статьи Н. И. Пирогова до Закона РФ «Об образовании») // Педагогика. – 2013. – № 10. – С. 14–25.
2. Гаджиев К. С. Мировой экономический кризис: политико-культурное измерение // Вопросы философии. – 2010. – № 6. – С. 3–19.
3. Ленк Х. О Значении философских идей В. С. Степина // Вопросы философии. – 2009. – № 9. – С. 9–11.
4. Осипов В. Г. Научное познание в социальном измерении // Вопросы философии. – 2005. – № 3. – С. 29–37.
5. Перлин В. Культура чувств. – М.: Искусство. – 1968. – 252 с.
6. Лермонтов М. Ю. Стихотворение «Дума» 2012. – 21 ноября [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://blog.i.ua/user/98481/1122149/>. (дата обращения: 03.03.2014).

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 материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

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. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет 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.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. 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.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. 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.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. 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) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, до 20 000. печ. знаков с пробелами. Шрифт Times New Roman, кегль

14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи и в библиографическом списке приводятся на языке оригинала.

2.3. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи и включать основную суть исследования, методы исследования, основные выводы. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). Аннотация на английском языке составляет примерно 600 знаков.

2.4. Ключевые слова – 5–10 слов, по которыми статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

Пример 1 (оформление статьи).

2.5. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, в том числе, опубликованные в течение последних пяти лет; как минимум, пять из них должны быть опубликованы в научных изданиях индексируемых в базах данных (РИНЦ, SKOPUS и др.). Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке, при цитировании – страницы.

Пример 2 (библиографический список).

2.6. 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.

2.7. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Пример 3 (заявка).

Пример 4 (акт экспертизы о возможности опубликования) (На сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

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 ведущий редактор направляет для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

Пример 5 (научная рецензия)

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. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. 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»

Пример 1. Оформление статьи

УДК 370.186

Морозова Ольга Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Кузбасской государственной педагогической академии, ... @mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, лично ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Morozova Olga Vasilievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy at the Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Пример 2. Оформление 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. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16 – 17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.*10
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А.Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2013).
2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2013).
3. *Белоус Н. А.* Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2013).
4. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2013).
5. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.2013).
6. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2013).
7. *Парпалк Р.* Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2013).
8. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2013. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2013).

Пример 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 _____

Пример 5. Оформление научной рецензии

НАУЧНАЯ РЕЦЕНЗИЯ члена редакционной коллегии журнала на статью

Ф.И.О. автора статьи:

Название статьи:

Объем статьи: стр.

1. Соответствие названия статьи её содержанию:

- полностью соответствует
- в целом соответствует
- не соответствует

2. Вариант названия статьи _____
3. Соответствие аннотации содержанию статьи
4. Актуальность данной темы:
- актуальна
 - не актуальна
5. Новизна данной темы (данного исследования):
- тема является новой в данном направлении исследований
 - тема не является новой в данном направлении исследований
6. Теоретическая/методическая направленность данной работы:
- теоретическое исследование
 - методическая разработка (программа)
 - преобладание теоретической части
 - преобладание практической части
7. Теоретическая/практическая значимость данной работы:
- имеет большое теоретическое/методическое значение
 - имеет определенное теоретическое/методическое значение
 - не имеет большого (какого-либо) теоретического/методического значения
8. Терминологическая база работы:
- термины используются правильно
 - термины используются неправильно
 - термины используются уместно
 - термины используются неуместно
9. Ссылки на другие источники и цитаты:
- приведены верно
 - отсутствуют
 - ошибочны _____
10. Использование библиографических источников, опубликованных в течении последних пяти лет в научных изданиях индексируемых в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).
-
9. Рекомендации рецензента:
- опубликовать в журнале
 - доработать (что именно) _____
(обоснование)
 - публиковать нецелесообразно _____

Ф.И.О. рецензента _____

Занимаемая должность _____

Дата рецензирования _____

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

3/2014

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 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. 17,8. Уч.-изд. л. 17,8.

Подписан в печать: 04.06.2014 г. Тираж 600 экз. Заказ № .

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28