ISSN 2072-2087

ВЕСТНИК

Брянского государственного университета

The Bryansk State University Herald

№ 1

2013

ПЕДАГОГИКА/ПСИХОЛОГИЯ
PEDAGOGICS/PSYCHOLOGY

ББК 74.58
В 38

Вестник Брянского государственного университета. №1 (2013): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», 2013. 250 с.

Редакционная коллегия:
А. В. Антюхов – ректор БГУ, доктор филологических наук, профессор; председатель редакционной коллегии;
Н. А. Асташова – доктор педагогических наук, профессор (направление – профессиональная педагогика);
В. И. Горбачев – доктор педагогических наук, профессор (направление – частные методики);
Н. В. Матяш – доктор психологических наук, профессор (направление – психология);
М. В. Ретивых – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор, направление - общая педагогика).

В этом выпуске Вестника Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского представлены материалы по основным направлениям исследований ученых университета в области психологии, общей педагогики, профессиональной педагогики, частных методик.
Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов вузов.

Ответственность за точность фактологического материала, используемого в статьях, несут авторы.

Подписной индекс: 47075

© РИО ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», 2013.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Антюхов А. В., Фомин Н. В.
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ПУТИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ 9
Аксенов А. М.
ВНЕДРЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС 13
Асташова Н. А., Стручек Е. В.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА 15
Бурыкина М. Ю.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 21
Власенко Н. Ф.
МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В МНОГОУРОВНЕВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ 27
Демидова Т. Е., Чижевская И. Н.
ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 31
Зятева Л. А.
ЦЕННОСТЬ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА 36
Исакова Г. С.
ИНФОРМАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ АКТИВНЫХ ФОРМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 39
Литвинова Г. Г.
ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЧАСТЬ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ 41
Лобанова Н. А.
КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНТЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЕГО ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ 44
Матяш Н. В., Афонин И. А.
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 49
Овсяницкая Л. Ю.
ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО УРОВНЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА 52
Прядехо А.Н., Прядехо А.А.
МОТИВЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА 55
Ретивых М. В.
ИСТОРИЧЕСКИ СЛОЖИВШИЕСЯ КОНЦЕПЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 60
Фомин Н. В.
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НОВЫХ СИСТЕМ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ 63
Шоцкая Г. А.
СОЦИАЛЬНАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ГЕНЕРИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКИХ ИДЕЙ СТУДЕНТАМИ 67
Ядвиршис Л .А.
ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОХРАНЕ И ЗАЩИТЕ ПРАВ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ 70

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Акуленко И. А.
СЕМИОТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ 74
Богатырёва В. В.
УЧАСТИЕ ШКОЛ БРЯНСКОЙ ОБЛАСТИ ВО ВСЕРОССИЙСКОМ СМОТРЕ ПОСТАНОВКИ МУЗЫКАЛЬНО - ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ (1961-1962ГГ.) 76
Бурыкина М. Ю.
ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 80
Васюта Е. И.
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ 84
Верхорубова О. В.
СПЕЦКУРС «НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОЗДОРОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У СТУДЕНТОВ 88

Войтович И. К.
«ЗАКОН О НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ» И ЕГО РОЛЬ В ПРОДВИЖЕНИИ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США 91
Горбачев В. И.
СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ В КАТЕГОРИИ «МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА» 94
Гриценко В. В.
ЦЕННОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА 100
Гришенко В. Д.
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВУЗЕ 104
Гришечкина А. М.
РАЦИОНАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С УЧЕТОМ ТЕОРИИ О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ МОЗГА 108
Демидова Т.Е., Лемешова Е.В.
КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА 114
Зайцев Д. Н.
ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИЕМАМ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БИОЛОГИИ 117
Зак Г. Г., Зак Д. Я.
МЕЖПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ К КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 122
Ободникова И. А.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КРЕАТИВНОСТИ 125
Пастюк О. В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ ПАРТНЁРСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКОМ САДУ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 127
Погонышева Д. А.
ПОДГОТОВКА В ВУЗЕ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ КАК СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 131
Пригода М. В.
МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ДИСТАНТНОГО ПЕДАГОГА К ФАСИЛИТИРУЮЩЕМУ ОБЩЕНИЮ СО СТУДЕНТАМИ В ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА. 134
Соколов С. В.
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ К КОРПОРАТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ИНОСТРАННЫМИ ПАРТНЕРАМИ 136
Стрекалова И . В.
ОБ ОРГАНИЗАЦИИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 140
Сысоев В. В., Верхорубова О. В., Елисеев С. А.
ФОРМИРОВАНИЕ АКСИДЕНТАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ 145
Щербатых С. В.
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТОХАСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ 148

ПСИХОЛОГИЯ

Арон И. С.
ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ 151
Афонин И. А., Прусова А. В., Юшкова Н. М.
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ И САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ СТАТУСОМ 154
Бражникова А. Н.,Зюзя А. А.
ПСИХОДИАГНОСТИКА НРАВСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА 158
Жабакова Т. В.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 162
Верес Л. В., Матяш Н. В.
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 165
Зиналиева Н. К., Нартова А. Е.
ВЛИЯНИЕ РЕЛАКСАЦИОННЫХ МЕТОДИК НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА 169

Золотникова Г. П.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 172
Золотова М. В., Золотова Т. Л.
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РЕГИОНА В СФЕРЕ ЗАНЯТОСТИ НАСЕЛЕНИЯ 176
Иванова Н. В.
ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 180
Клыпа О. В.
РОЛЬ ОБЫДЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ 184
Лысенко Е. Н., Золотникова Г. П.
ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 186
Макарова Е. А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА МЕТОДОВ ПСИХОСЕМАНТИКИ В ИССЛЕДОВАНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 189
Петрова О. В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ 196
Соколова Э. А.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕХВАТКИ ВРЕМЕНИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 200
Степанова Н. В.
ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТАХ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 204
Тищенко Ю. В.
ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ 207
Токарская Л. В., Ицкович М. М.
ИЗУЧЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 211
Фещенко Е. М.
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ШКОЛЕ 214

ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ

Дамбуева А. Б., Скокова Л. В.
ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ 217
Дударева С. С.
ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ 219
Егоров Г. В.
О СИЛАХ ИНЕРЦИИ 223
Левит В. М.
РОЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ 226
Новицкая Е. С.
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ О ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ 229
Петроченко Е. А.
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ КОМПАНИИ «БРЯНСКИЕ КАБЕЛЬНЫЕ СЕТИ» ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНИМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 233
Романович Е. Е.
АСПЕКТЫ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ 236
Серкова Е. И.
ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК НЕОТЪЕМЛЕМОГО КОМПОНЕНТА РАБОТЫ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА 239
Черенкова С. Л.
САМОПОЗНАНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ 242
Щербатых Л.Н.
ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 244

CONTENTS
GENERAL PEDAGOGICS

Antuchov A. V., Fomin N. V.
THE MAIN ORIENTATIONS OF STATE POLICY IN VOCATION EDUCATION AND THE WAYS OF THEIR REALIZATION 9
Aksionov A. M.
PREPARATION OF ORPHANS FOR HIGHER EDUCATION BY DISTANCE LEARNING....13
Astashova N. A., Struchek E. V.
THEORETICAL BASES OF FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF THE MODERN TEENAGER....15
Burykina M. Yu.
THE IMPACT OF THE NEEDS OF THE INDIVIDUAL ON THE DEVELOPMENT OF PERSONAL COMPETENCE OF THE STUDENTS 21
Vlasenko N. F.
MONITORING OF QUALITY OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE EXPERTS IN MULTILEVEL EDUCATIONAL INSTITUTION 27
Demidova T. E., Chizhevskaya I. N.
FUTURE TEACHERS' TRAINING. FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL INFORMATIZATION. 31
Zyateva L. A.
HEALTHY LIFESTYLE VALUE AS BASIC ELEMENT DEVELOPMENTS OF THE SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION 36
Isakova G.S.
INFORMATION COMPONENT OF ACTIVE FORMS EDUCATIONAL PROCESS....39
Litvinova G. G.
POLICULTURAL EDUCATION AS PART OF CULTURE OF FUTURE SPECIALIST 41
lobanova N. A.
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHER AS THE MAJOR COMPONENT HIS OBSHCHEKULKTURNA OF COMPETENCE 44
Matysh N. V., Afonin I. A.
PROJECT ACTIVITIES STUDENTS IN THE SYSTEM OF SPECIAL EDUCATION 49
Ovsyanitskaya L. Yu.
FORMATION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE AS MANIFESTATION OF THE HIGHEST LEVEL OF COMPETENCE OF THE EXPERT 52
Pryadyokho A. N., Pryadyokho A. A.
MOTIVES OF LEARNING AS MEANS OF STIMULATING PUPILS` COGNITIVE ACTIVITY 55
Retivykh M. V.
HISTORICALLY DEVELOPED CONCEPTS OF CAREER GUIDANCE AND FEATURE OF THEIR DEVELOPMENT IN MODERN CONDITIONS 60
Fomin N. V.
THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF DESIGN OF NEW EVALUATION SYSTEMS AND ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES 63
Shotskaya G. A.
SOCIAL FACILITATION AS A MEANS OF THE ACTIVATION OF STUDENS` GENERATING CRITICAL IDEAS....67
Yadvirshis L. A.
POSSIBILITIES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY ON PROTECTION AND PROTECTION OF THE RIGHTS OF CHILDREN WITHOUT PARENTAL SUPPORT 70

PROFESSIONAL PEDAGOGICS

Akulenko I. A.
SEMIOTICS COMPONENT OF METHODICAL COMPETENCE FUTURE MATHEMATICS TEACHER....74
Bogatyreva V. V.
THE PARTICIPATION OF SCHOOLS IN THE BRYANSK REGION RUSSIA REVIEW OF STAGING MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS (1961-1962 PERIOD) 76
Burykina M. Yu.
FORMATION OF THE COMPETENCE-BASED RELATION OF MOTHER TO THE CHILD IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL INSTITUTION PSYCHOLOGY....80
Vasyuta E. I.
FORMATION OF HEALTH SAVING COMPETENCE IN THE COURSE OF TRAINING OF SPECIALISTS OF SOCIAL WORK IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION....84
Verchorubova O. V.
FORM OF CULTURE HEALTH OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION FACILITIES....88

Voytovich I. K.
THE LIFELONG LEARNING ACT AND ITS ROLE IN PROMOTION
OF THE LIFELONG LEARNING CONCEPT IN THE USA 91
Gorbachev V. I.
SUBSTANTIAL AND THEORETICAL APPROACH TO TRAINING IN MATHEMATICS
IN CATEGORY "MATHEMATICAL PICTURE OF THE WORLD" 94
Gritsenko V. V.
VALUES AS HIGHER EDUCATION INSTITUTION POLIKULTURNOSTI'S INDICATOR
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 100
Grishenko V .D.
THE PRACTICE-BASED MODEL OF TEACHING CROSS-CULTURAL COMMUNICATION 104
Grihechkina A. M.
RATIONAL TECHNIQUE OF TRAINING IN FOREIGN LANGUAGES
ON THE BASIS OF THE THEORY ABOUT FUNCTIONAL ASYMMETRY OF A BRAIN 108
Demidov T. E., Lemeshova E. V.
CONTEXTUAL APPROACH TO PROCESS DESIGN FORMATIONS
OF COGNITIVE COMPETENCE OF FUTURE ECONOMIST 114
Zaytsev D. N.
BASES OF TEACHING PUPILS INTELLECTUAL ACTIVITY TECHNIQUES IN BIOLOGY 117
Zak G. G., Zak D. Ya.
TRAINING OF PATHOLOGISTS TO WORK WITH PERSONS WITH MODERATE
AND SEVERE MENTAL RETARDATION IN A MULTI-LEVEL MODEL OF LEARNING 122
Obodnikova I. A.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE DEFINITION OF CREATIVITY 125
Pastuk O. V.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE PROCESS OF FORMATION
OF PARTNER RELATIONSHIPS IN KINDERGARTEN AND ELEMENTARY SCHOOL 127
Pogonysheva D. A.
TRAINING UNIVERSITY OF FUTURE IT PROFESSIONALS AS A SUBJECT
OF PROFESSIONAL ACTIVITIES 131
Prigoda M. V.
MODEL OF PREPARATION OF DISTANTNOGO OF THE TEACHER
TO FASILITIRUYUSHCHEM TO COMMUNICATION WITH STUDENTS
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION MEANS OF THE FOREIGN LANGUAGE. 134
Sokolov S. B.
DETERMINATION OF EFFICIENCY OF REALIZATION OF AUTHOR'S MODEL
OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF TECHNICAL COLLEGES
TO CORPORATE INTERACTION WITH FOREIGN PARTNERS 136
Strekalova I. V.
ABOUT THE ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT WORK
OF STUDENTS BY TEACHING FOREIGN LANGUAGES 140
Sysoev V. V., Verhorubova O. V.
FORMATION AKSIDENTALNOY COMPETENCE OF STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION 145
Cherbatyh S. V.
UPDATING OF THE PROBLEM OF FORMATION STOCHASTIC THINKING AT SENIORS 148

PSYCHOLOGY

Aron I. S.
FEATURES OF THE VALUABLE AND MOTIVATIONAL COMPONENT PSYCHOLOGICAL
READINESS FOR THE PROFESSIONAL TO SELF-DETERMINATION OF CHILDREN
WITHOUT PARENTAL SUPPORT 151
Afonin I. A., Prusova., A. V., Yushkova N. M.
THE COMPARATIVE ANALYSIS OF FORMATION OF ABILITY OF DECISION-MAKING
AND SELF-PRESENTATION OF SENIORS WITH THE VARIOUS STATUS. 154
Brazhnikova A. N., Zyuzya A. A.
THE PSYCHODIAGNOSTICS OF AN INTENDING PROFESSIONAL`S MORAL 158
Zhabakova T. V.
PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PERSONALITY SELF-REALIZATION
AS PERCEIVED BY STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 162
Veres L. V., Matyas N. V.
PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF SENIOR RESEARCH COMPETENCE 165
Zinalieva N. K., Nartova A. E.
RELAXATION TECHNIQUEAS AN ESSENTIALMEANS TO INFLUENCETHE
PSYCHOLOGICAL STATE OFTHE PERSON 169
Zolotnikova G. P.
PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF PARENTAL RELATIONS IN THE FAMILIES
RAISING CHILDREN WITH DISORDERS OF MENTAL DEVELOPMENT 172
Zolotov M. V., Zolotov T. L.
THE SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF SOCIAL POLICY OF THE REGION IN THE SPHERE
OF EMPLOYMENT OF THE POPULATION 176

Ivanova N. V.
PROGRAMME OF PSYCHOLOGICAL FOLLOW-UP OF PROJECT ACTIVITY IN ELEMENTARY SCHOOL....180
Klypa O. V.
ROLE OF EVERYDAY PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE HISTORY OF RUSSIAN PSYCHOLOGY....184
Lysenko E. N., Zolotnikova G. P.
STUDYING OF PERSONAL FEATURES AND THE PSYCHOEMOTIONAL SPHERE OF THE PARENTS WHO ARE BRINGING UP CHILDREN WITH VIOLATIONS OF MENTAL DEVELOPMENT....186
Makarova E. A.
USE OF POTENTIAL OF METHODS OF PSYCHOSEMANTICS IN RESEARCH OF THE VALUABLE AND SEMANTIC SPHERE OF FUTURE TEACHERS....189
Petrova O. V.
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF CULTURE OF STUDENTS` HEALTHY LIFESTYLE....196
Sokolova E. A.
PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE LACK OF TIME IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES....200
Stepanova N. V.
FORMATION OF ADAPTIVE BEHAVIOUR OF THE SENIOR TEENAGERS IN THE INTERPERSONAL CONFLICTS IN THE CONDITIONS OF INTERACTION SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS....204
Tishenko Y. V.
IDENTITY AS A DETERMINANT OF BEHAVIOR IS TRAINED IN A DIFFICULT SITUATION....207
Tokarskaya L .V., Izkovich M. M.
RESULTS OF A. ASSINGERS TESTS FOR THE STUDY TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH SEVERE AND PROFOUND MENTAL RETARDATION....211
Feshchenko E. M.
FEATURES OF PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE OF INTRODUCTION OF THE NEW EDUCATIONAL STANDARDS AT SCHOOL....214

SPECIAL METHODOLOGY

Dambueva A. B., Skokova L. V.
EVALUATION OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE STUDY OF GENERAL PHYSICS....217
Duareva S. S.
THE RESEARCH OF MOTIVATION TO STUDYING A FOREIGN LANGUAGE BY THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES OF UNIVERSITIES USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES....219
Egorov G. V.
ON THE INERTIA FORCES....223
Levit V. M.
CONCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL ABILITIES AND ACTIVITY ARE SHOWN IN THIS ARTICLE....226
Novitsky E. S.
IDEAS OF PARENTS OF READINESS OF THE CHILD TO SCHOOL....229
Petrochenko E. A.
INCREASE OF EFFICIENCY OF ADVERTISING COMMUNICATION OF THE COMPANY "BRYANSK CABLE NETWORKS" BY MEANS OF USE ANIMATION TECHNOLOGIES....233
Romanovich E. E.
ASPECTS OF CONDUCTOR'S AND CHORAL ACTIVITY OF FUTURE MUSIC TEACHER....236
Serkova E. I.
FORMATION OF ORGANIZATIONAL CULTURE AS INTEGRAL COMPONENT OF WORK OF MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTION....239
Cherenkov S. L.
SELF-KNOWLEDGE OF FUTURE EXPERT IN PHYSICAL CULTURE AND SPORT....242
Sherbatyh L. N.
EXPERIENCE OF FORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS AT LINGUISTICALLY GIFTED SCHOOL STUDENTS IN THE COURSE OF TRAINING TO FOREIGN LANGUAGE....244

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК: 37.036.5

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ПУТИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

А.В. Антюхов, Н.В. Фомин

В статье дана характеристика основных направлений государственной политики в профессиональном образовании. Рассматриваются вопросы модернизации высшей школы в контексте Болонских реформ и пути их решения

Ключевые слова: *стратегическое развитие, модернизация системы образования, профессиональное образование, конкурентоспособность, инновационный вуз, Болонский процесс, ФГОС ВПО.*

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [1], утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, отмечено, что в середине текущего десятилетия российская экономика оказалась перед долговременными системными вызовами, отражающими как мировые тенденции, так и внутренние барьеры развития. Один из таких вызовов - возрастание роли человеческого капитала как основного фактора экономического развития. Для России ответ на этот вызов предполагает преодоление имеющихся негативных тенденций в развитии человеческого потенциала, которые в том числе характеризуются низким качеством и снижением уровня доступности социальных услуг в сфере образования.

При этом стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года стратегические цели образования также тесно увязаны с проблемами

развития российского общества [2].

В соответствии с доктриной государство в сфере образования обязано обеспечить:

–реализацию конституционного права и равные изначальные возможности на получение бесплатного образования высокого качества;

–сохранение и развитие единого образовательного пространства России;

–формирование в общественном сознании отношения к образованию как высшей ценности гражданина, общества и государства;

–всестороннюю заботу о здоровье и физическом воспитании и развитии учащихся и студентов;

–воспитание молодого поколения в духе высокой нравственности и уважения к закону;

–создание социально-экономических условий для приоритетного развития системы образования, качественное изменение ее финансирования;

–нормативное финансирование образовательных учреждений, обеспечивающее развитие материально-технической базы образования, повышение социального статуса обучающихся и работников;

–стимулирование негосударственных инвестиций в систему образования, в том числе путем предоставления налоговых и таможенных льгот для юридических и физических лиц, участвующих в развитии образовательных учреждений;

–привлечение работодателей и других заказчиков, специалистов к социальному партнерству и организации профессионального образования с целью удовлетворения потребностей рынка труда;

–эффективные пути и средства расходования бюджетных средств в области образования;

–доступ обучающихся и преподавателей каждого образовательного учреждения к информационно-дидактическим программам, технологиям, сетям и базам данных, учебной и научной литературе;

–высокую занятость трудоспособного населения, прежде всего молодежи;

–правовые условия функционирования и развития образовательных учреждений различных форм собственности;

–законодательное закрепление материальной, административной и имущественной ответственности учредителей образовательных учреждений и повышение ответственности работодателей за обеспечение стабильного финансирования учреждений сферы образования, соблюдение трудового законодательства, в первую очередь в части полной и своевременной оплаты труда, реализацию социальных гарантий и льгот работников образования и обучающихся;

–государственную поддержку образовательных учреждений всех форм собственности, обеспечивающих реализацию государственной политики в области образования;

–реализацию условий для получения качественного образования детьми-сиротами, детьми-

инвалидами и детьми из семей с низкими доходами;

–развитие высших учебных заведений как центров образования, культуры, науки и новых технологий;

–интеграцию образования, науки и производства, включая интеграцию научных исследований с образовательным процессом, научных организаций, с образовательными учреждениями, науки и образования с производством;

–поддержку различных форм самоорганизации обучающихся как неотъемлемую часть всей системы образования и формирования гражданской правовой культуры молодежи;

–интеграцию российской системы образования и мировой образовательной системы с учетом отечественного опыта и традиций.

В новом ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» сформулированы основные принципы государственной политики в сфере образования:

1) признание приоритетности образования;

2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;

3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья

человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;

4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;

5) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе;

6) светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;

8) обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;

9) автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, предусмотренные настоящим Федеральным законом, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций;

10) демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями;

11) недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования;

12) сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования.

Поэтапная реализация государственной политики в сфере профессионального образования нашла свое отражение в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 года» [3].

В частности, будет существенным образом обновлена сеть вузов, которые становятся основой для новой эффективной высшей школы России. К настоящему моменту одобрены программы развития 29 национальных исследовательских университетов и 8 федеральных университетов, а также двух крупнейших университетов страны - МГУ имени М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургский государственный университет.

Предполагается скорректировать типологию и структуру вузовской сети в целом с оптимизацией количества филиалов вузов в сторону их сокращения - до нескольких десятков вузовских филиалов в год. Возможно также сокращение общего числа вузов при условии увеличения численности студентов, получающих качественное высшее образование с использованием современного лабораторного оборудования в федеральных и национальных исследовательских университетах.

Государством предусмотрены меры по изменению сети образовательных учреждений на всех уровнях системы образования, развитию межвузовской кооперации, обмену ресурсами, повышению академической мобильности студентов и преподавателей как в Российской Федерации, так и за рубежом.

Это позволит в полной мере реализовать такие важные изменения последних лет, как:

–переход на многоуровневое высшее образование и новые образовательные стандарты;

–развитие академической мобильности студентов и преподавателей;

–расширение спектра оказываемых вузами услуг дополнительного образования.

Таким образом, стратегическая цель государственной политики в области образования - повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Для достижения этой цели необходимо решить такие задачи, как:

–обеспечение инновационного характера базового образования;

–модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;

–создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;

–формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

Очевидно, что приоритеты образовательной политики развития высшей школы необходимо направить на создание такой модели образования, которая способна защитить человека от отрицательных последствий экономических реформ, повысить престиж отечественного высшего образования, создать условия для конкурентоспособности вузов не только на отечественном, но и на международном рынке образовательных услуг.

В статье «Университет будущего: ставка на содержание» подчеркивается [4], что должны появится университеты нового типа («проблемно-ориентированные» или «инновационные» университеты) для подготовки людей и команд, способных проектировать новые виды деятельности и обеспечивать трансформацию уже существующих корпораций, отраслей и территорий в соответствии с вызовами времени. Спрос на таких профессионалов растет во всем мире в связи с усилением глобальной конкуренции, появлением новых технологий, геополитической неопределенностью (локальные военные конфликты, финансовые и экономические кризисы). У России есть все основания для того, чтобы включиться в мировое лидерство в подготовке таких людей, которые будут способны:

–мыслить за пределами существующих общепринятых представлений;

–решать задачи, до сих пор не имевшие решения;

–действовать практично, беря на себя ответственность за проект и команду в ситуации неопределенности, ограниченности ресурсов и персонального риска;

–доказывать свою эффективность реальными достижениями и результатами.

Это позволит России вновь встроиться в международную повестку развития высшего образования и претендовать на ведущую роль в глобальном образовательном пространстве в перспективе следующих 10-30 лет. Потребуются серьезные изменения в содержании образования, суть которых состоит в выходе за пределы трансляции предметно-ориентированного знания.

В комплексе этих задач особо выделяются по своему значению переход на новую систему высшего образования и внедрение ФГОС ВПО с учетом современных квалификационных требований. По сути, речь идет о новом содержании и новой структуре подготовки кадров, о вхождении российской школы в европейское, а значит, и в мировое образовательное пространство.

В соответствии со стратегической целью государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, целями и задачами развития Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского являются достижение и укрепление позиций в группе лидеров российского высшего профессионального образования и его становление как инновационного университета исследовательского типа международного уровня, отвечающего всем критериям ведущего университета, одного из передовых центров образования, науки, культуры, здоровьесберегающих и высоких технологий Брянской области и Центрального федерального округа, занимающего лидирующие и ведущие позиции по следующим основным направлениям:

- в удовлетворении потребностей развивающейся инновационной экономики области и округа в кадрах, конкурентоспособных на глобальном рынке знаний и технологий, а также в обеспечении научных, технических и технологических решений комплексных задач территориального развития и реализации крупных программ социально-экономического развития региона;
- в реализации высококачественных инновационных образовательных программ в сфере высшего, последипломного, послевузовского и дополнительного профессионального образования;
- в выполнении на высоком уровне фундаментальных и прикладных научных исследований и разработок по широкому спектру наук, а также доведении результатов интеллектуальной деятельности до практического применения на основе интеграции науки, образования и производства;

• в области инновационных технологий путем развития интеллектуальной и материально-технической базы, включая ресурсный потенциал инновационных структур как университета, так и предприятий-партнеров (технопарки, бизнес-инкубаторы, инновационно-технологические центры, центры трансфера технологий, малые предприятия, бизнес-школы и др.);

• в создании развитой образовательной, научной, инновационной и здоровьесберегающей инфраструктуры вуза, совместных структур с ведущими научными центрами, научно-исследовательскими институтами, предприятиями и организациями в России и за рубежом;

• в области информационных и телекоммуникационных технологий, в совершенствовании интеллектуальных программно - информационных средств поддержки всех основных процессов деятельности университета;

• в сфере открытого образования с системой дистанционного доступа к своим ресурсам посредством образовательных порталов и систем видеоконференцсвязи;

• в сфере менеджмента качества путем создания высокоэффективной системы управления конкурентоспособностью университета, ориентированной на максимально полное удовлетворение всех групп потребителей, рациональное использование всех ресурсов и непрерывное совершенствование всех процессов интеграции университета в региональное, международное профессиональное сообщество;

• в установлении надежного и долговременного стратегического партнерства с органами государственной власти Брянской области и местного самоуправления, крупными предприятиями, организациями и фирмами, структурами гражданского общества в решении социально-экономических проблем региона;

• в сотрудничестве с региональными образовательными учреждениями общего среднего, среднего профессионального, высшего, послевузовского и дополнительного образования с целью реализации принципа непрерывного образования;

• в сотрудничестве с ведущими российскими и зарубежными образовательными и научно-исследовательскими учреждениями с целью гармоничной интеграции университета в российское и мировое образовательное, научное и культурное пространство;

• в создании завершенного архитектурного и градостроительного облика современного университета, включающего учебные корпуса, общежития, спортивные и культурные сооружения и т.п., для эффективной реализации всех основных процессов деятельности.

Следует подчеркнуть, что стратегические приоритеты развития университета определяются рядом устойчивых тенденций в мировом развитии, изменением социально-экономического базиса страны, а также становлением новой смысловой характеристики высшего образования, сформулированной в новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

В этом контексте, важнейшими приоритетами, определяющими академическую политику, является качество и инновационность. Стратегическая линия БГУ направлена на развитие классического университетского образования, опирающегося на взаимодействие образования, фундаментальных и прикладных научных исследований, внедрение в учебный процесс инновационных технологий и имеющего, в конечном итоге, своей целью воспитание творчески мыслящих, образованных, культурных, профессионально мобильных специалистов, соответствующих требованиям профессиональной деятельности и рынка труда с позиций инновационного развития экономики и науки России.

Отвечая вызовам времени, университет воспринимает меняющиеся условия макросреды как руководство к действию. Так, тенденции международной интеграции, перехода к уровневому высшему образованию, приоритеты инновационного развития всех сфер социально-экономического развития России, обусловили существенное обновление качества подготовки кадров, которое проявилось в том, что в университете:

– более 10 образовательных программ признаны лучшими образовательными программами инновационной России;

– образовательные программы УГС «Экономика и управление» аккредитованы по качеству и гарантиям качества Агентством по общественному контролю качества образования и развития карьеры;

– достигнуты высокие показатели успеваемости студентов;

– стабилен процент выпускников, получающих диплом с отличием;

– сохраняется высокий конкурс среди абитуриентов при поступлении в университет;

– выпускаются специалисты, востребованные на рынке труда;

– ежегодно ряд студентов становятся стипендиатами Правительства Российской Федерации, Президента Российской Федерации, Ученого совета университета и др.

Учитывая текущее состояние и целевые приоритеты развития, в социально-экономическом пространстве региона Брянский государственный университет уверенно позиционирует себя как современный научно- образовательный и культурный центр, транслирующий традиции классического

университетского образования, ориентированный, прежде всего, на подготовку высококвалифицированных кадров для регионального рынка труда.

The main orientations of state policy in vocation education are described. The main questions of modernization of higher school in the contex of the Bologna reforms are analyzed as well as ways for their realization defined.
The key words: *university management, modernization of the education system, vocation education, competitive ability, innovative higher school, Bologna process, Federal State Educational Standards of Higher Professional Education.*

Список литературы

1. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] URL: http:rosnation.ru/index.php.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] URL: http://sinncom.ru/content/reforma/.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг. [Электронный ресурс] URL: http//www.eurekanet.ru/res_ru/.
4. Волков А.Е., Ливанов Д.В. Университет будущего: ставка на новое содержание. [Электронный ресурс] URL: vedomosti.ru (03/09/2012 г., 165).
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: http//www.mon.gov.ru.

Об авторах

Антюхов А.В. – доктор филологических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, bgu-bryansk@bk.ru

Фомин Н.В. - кандидат педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, agreement-bgu@yandex.ru

УДК: 37.036.5

ВНЕДРЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

А. М. Аксенов

В статье раскрыто понятие инновационных школ, внедрение в образовательную деятельность новых технологий, в том числе дистанционного обучения; актуальность дистанционного обучения; содержание работы педагога-куратора и ученика по получению образования в форме дистанционного. Результатом работы по внедрению в образовательный процесс дистанционного обучения является успешная сдача экзаменов выпускниками в форме ЕГЭ.
Ключевые слова: *дистанционное образование, инновации, технологии, модернизация образования.*

В предложенной Д.А. Медведевым образовательной инициативе «Наша новая школа» была озвучена «главная задача современной школы» - это раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно способствовать личностному росту так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезные цели, уметь реагировать на разные жизненные ситуации». В этой связи учреждения интернатного типа представляют собой образовательные заведения, созданные для решения вышеуказанных задач.

Обновление содержания образования в школе-интернате не что иное, как восстановление нормального полноценного детства, успешная подготовка к самостоятельной жизни педагогическими средствами. В последнее десятилетие интенсивно развивается система новых типов учреждений для детей-сирот – инновационных.

Современные исследователи, такие, как Н.И. Лапин, А.И. Пригожин и ряд других, определяют нововведение как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое [7, 10].

Различные исследователи высказывают разные точки зрения на сущность педагогических инноваций. Так, В.С. Безрукова полагает, что инновацией является «принципиально новое образование, новая идея, существенно меняющая сложившуюся технологию обучения, тип образовательного заведения или управление образованием». По мнению В.М. Полонского, под инновационными процессами в системе образования понимаются управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств. Ю.К. Бабанский выдвигает точку зрения, согласно которой «новаторство – это прогрессивные нововведения, совершенствующие практику, а не отрицание существующей теории и практики с некоторой относительной новизной».

Перспективная система инновационного образования должна быть способна не только вооружать знаниями обучающегося, но и, вследствие постоянного и быстрого обновления знаний в нашу эпоху, фор-

мировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими, умениями и навыками самообразования, а также самостоятельный и творческий подход к знаниям в течение всей активной жизни человека.

Одним из наиболее важных направлений системы образования является повышение качества обучения путем фундаментализации, применения различных подходов с использованием новых технологий.

Технология – совокупность приемов и способов, методов, процедур, которые используются в определенной последовательности, чаще всего достаточно строгой, что обеспечивает получение запланированного результата или изменения в положительную сторону. Под технологией мы понимаем систему работы по внедрению нового направления деятельности специалистов, приводящую к эффективным результатам.

Одной из эффективных технологий, направленных на успешное овладение и усвоение знаниями детьми-сиротами является дистанционное обучение.

В Европе в конце XVIII века, с появлением регулярной и доступной почтовой связи, возникло "корреспондентское обучение". Учащиеся по почте получали учебные материалы, переписывались с педагогами и сдавали экзамены доверенному лицу или в виде научной работы. В России данный метод появился в конце XIX века.

Начало XX века характеризуется бурным технологическим ростом, наличием телеграфа и телефона. Но достоверных фактов об их использовании в обучении, нет. В то же время, продолжается эпоха «корреспондентского обучения», множество высших учебных заведений во всем мире вели и ведут его до сих пор.

Появление радио и телевидения внесло изменения в дистанционные методы обучения. Это был значительный прорыв, аудитория обучения возросла в сотни раз. Многие еще помнят обучающие телепередачи, которые шли, начиная с 50-х годов. Однако у телевидения и радио был существенный недостаток - у учащегося не было возможности получить обратную связь.

В 1969г. в Великобритании был открыт первый в мире университет дистанционного образования – Открытый Университет Великобритании, он был назван так, чтобы показать его доступность за счет невысокой цены и отсутствия необходимости часто посещать аудиторные занятия, Национальный технологический университет (США, 1984), Открытый университет Хаген (Германия), Испанский национальный университет дистанционного обучения.

В конце 80-х доступность персональных компьютеров дала новую надежду, связанную с упрощением и автоматизацией обучения. Компьютерные обучающие программы появились на первых компьютерах в виде различных игр.

В 1988 был реализован Советско-американский проект «Школьная электронная почта».

Пионерами спутниковых технологий дистанционного обучения в 1990-х стали Международная ассоциация "Знание" и ее коллективный член Современная гуманитарная академия.

В России датой официального развития дистанционного обучения можно считать 30 мая 1997 года, когда вышел приказ № 1050 Минобразования России, позволяющий проводить эксперимент дистанционного обучения в сфере образования.

В области теории и практики дистанционного образования работают многие отечественные ученые и специалисты. Среди них А.А. Андреев, Ю.Н. Афанасьев, А.М. Бурлаков, А.В. Барабанщиков, Д.А. Богданова, Т.П. Воронина, Ж.Н. Зайцева, С.Д. Забрамная, Т.П. Зайченко, С.Л. Лобачев, В.А. Садовничий и др.

Опыт зарубежной педагогической мысли отражен в работах Д. Кигана, Ф. Ведемеера, М. Мура, Дж. Боата, Дж. Даниеля, К. Смита.

В XXI веке доступность компьютеров и Интернета делают распространение дистанционного обучения еще проще и быстрее. Интернет стал огромным прорывом, значительно большим, чем радио и телевидение. Появилась возможность общаться и получать обратную связь от любого ученика, где бы он ни находился. Распространение «быстрого интернета» дало возможность использовать «онлайн» семинары (вебинары) для обучения.

Историко-педагогический анализ проблем становления и развития дистанционного образования, состояния вопроса в области инновационных технологий, и в первую очередь, дистанционного образования показал, что в настоящее время существует потребность конкретного контингента лиц в образовательных услугах.

С 2011 года в Киреевской школе-интернате Тульской области совместно с педагогическим университетом г. Тулы для воспитанников было организовано дистанционное образование – как комплекс образовательных услуг, предоставляемых специалистами с помощью специализированной информационно-образовательной среды.

К дистанционному обучению воспитанников педагогический университет привлекает специалистов и выделяет педагога-куратора, в деятельности которого важным является обеспечение обратной связи и организация общения участников обучения. Как правило, педагог-куратор имеет высокую квалификацию в области предмета преподавания, владеет теорией обучения, умеет создавать образовательную

среду, управляет структурой учебного курса, педагогическими технологиями и средствами телекоммуникации, владеет навыками презентации учебного материала (интересно представить новый материал, задавать вопросы, вести занятие и организовать обратную связь), умеет общаться с учащимися.

Информационный поток, возникающий между преподавателем и учеником, осуществляемый с помощью телекоммуникаций, является двусторонним: информация идет от преподавателя к воспитаннику, а другая от воспитанника к преподавателю. Такая технология имеется в довузовской подготовке ТГПУ им. ЛН. Толстого и может быть применена к условиям школы-интерната, для чего необходимы средства обучения и компьютерная техника, скоростной Интернет.

Таким образом, дистанционное обучение может решить массу проблем, связанных с необходимостью получения знаний по подготовке к сдаче итоговой аттестации в форме ЕГЭ и поступлению в высшие учебные заведения.

In this article the concept of innovative schools, the introduction of new technology education activities, including distance learning, the relevance of distance learning, the content of the teacher-facilitator and student to receive education in the form of distance. The result of the implementation in the educational process of distance learning is a successful graduate examinations in the form of exam.
The key words: *distance education, innovation and technology, the modernization of education.*

Список литературы

1. В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. Обучение и воспитание детей «группы риска». Христоматия. М., 1996.
2. А.А. Андреев. Введение в дистанционное обучение: учебно-методическое пособие. М.:ВУ,1997.
3. И.В. Дубровина, М.И. Лисина. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи. М., 1982.
4. С.Д. Забрамная. От диагностики к развитию. М., Новая школа, 1998.
5. Т.П. Зайченко. Основы дистанционного обучения: теоретико-практический базис: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
6. Е.М. Малитиков. Актуальные проблемы развития дистанционного образования в Российской Федерации и странах СНГ. /Е.М. Малитиков, М.П. Карпенко, В.П. Колмогоров// Право и образование. 2000.
7. Л.Я. Олиференко, Е.Е. Чепурных, Т.И. Шульга, А.Л. Быков. Инновации в работе специалистов социально-психологических учреждений. Москва. Полиграф сервис. 2001.
8. А.В. Хуторской Дистанционное обучение и его технологии. Компьютера. 2002.
9. Т.И. Шульга. Технологии социально-психологической помощи детям «группы риска». Москва. 2010.
10. Инновационные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Новгородской области. Под научной редакцией В.Н. Аверкина. Великий Новгород, 2002.

Об авторе

Аксенов А. М.- кандидат педагогических наук, директор ГОУ ТО «Киреевская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», k-h-i@yandex.ru

УДК:37.036.5

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Н.А. Асташова, Е.В. Стручек

В статье раскрываются теоретические основы формирования социальной ответственности у подростков на основе взаимоотношений с людьми и обществом. Рассматривается проблема развития качеств личности подростка через последовательную социализацию и индивидуализацию.
Ключевые слова*: психология подросткового возраста, социальная ответственность, тип ведущей деятельности, чувство взрослости, уровни социального созревания подростков, самовоспитание подростков.*

В течение последних десятилетий накоплен обширный материал о подростковом этапе онтогенеза, о становлении самосознания в этот период, о личностном самоопределении и социальном созревании, о развитии познавательной и мотивационной сфер и специфике общения подростков со взрослыми и сверстниками. Тем не менее, подросток и особенности его развития постоянно интересуют педагогов и психологов на уровне теории и практики для определения приоритетов в организации обучения и воспитания. Актуальность проблемы усилилась на фоне социальной ситуации современного нестабильного общества. Причем, именно подростки наиболее остро и непосредственно реа-

гируют на новые для нашего общества социальные проблемы.

Очевидно, что в психологическом и педагогическом отношении подростковый этап исключительно сложен и противоречив. Не случайно он привлекает пристальное внимание исследователей еще с начала XX в. К настоящему времени психологами (Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, С. Холл, А. Гезелл, Д. Коулмен, Р. Кулен, Л. Кольберг, К. Левин, Ж. Пиаже, 3. Фрейд, Э. Шпранглер и др.) получен уникальный материал об особенностях подростков, проведены исследования, раскрывающие специфику их потребностей, идеалов, интересов, особенностей воли, нравственных представлений, мотивов деятельности.

В современных условиях изучение особенностей подросткового возраста строится, исходя из нескольких основных теоретических подходов. В частности, фундаментальной теоретической основой исследуемой проблемы является культурно-историческая теория психического развития человека Л.С. Выготского, главные положения которой могут быть сформулированы следующим образом:

основой психического развития человека выступает качественное изменение его социальной ситуации (или его деятельности);

всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание;

исходной формой деятельности является развернутое ее выполнение человеком во внешнем (социальном) плане;

психологические новообразования, возникающие у человека, производны от интериоризации исходной формы его деятельности;

существенная роль в процессе интериоризации принадлежит различным знаковым системам;

важное значение в деятельности и сознании человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве [3, С. 400-401].

Исследуя процесс развития деятельности ребенка, Л.С. Выготский подчеркивал, что деятельность включает две взаимосвязанные стороны - предметную деятельность и деятельность взаимоотношений с людьми и обществом, которые определяют специфику психических процессов. Для нашего исследования принципиальное значение имеет деятельность взаимоотношений с людьми и обществом.

Идеи Л.С. Выготского творчески развивал А.Н. Леонтьев, считая, что детство имеет конкретно-исторический характер, а ребенок на разных возрастных этапах занимает определенное место в отношениях взрослых.

Д.Б. Эльконин, разрабатывая научную концепцию периодизации психического развития личности, взял за основу конкретно-историческое понимание природы детства, прежде всего, учитывая социально-исторические условия развития ребенка. Рассматривая возрастное развитие как общее изменение личности, ученый обращал внимание на динамику взаимоотношений с окружающим миром, формирование мотивов поведения и деятельности, ценностных ориентаций.

Для нашего исследования важно положение Д.Б. Эльконина о развитии как внутренне детерминированном целенаправленном процессе, который может осуществляться как плавно, последовательно, так и резко, бурно, стимулируя появление возрастных новообразований.

Д.Б. Эльконин опирался на деятельностную интерпретацию психического развития личности и считал, что возрастная периодизация должна строиться на основе учета характера и специфики различных видов деятельности ребенка, представлений о возрасте как качественно особом периоде жизни человека с ведущей деятельностью и специфическими новообразованиями.

Все виды деятельности ребенка ученый считал общественными по содержанию и форме, поэтому развитие в деятельности имело общественный характер. Рассматривая положения «ребенок и общество» и «ребенок в обществе», Д.Б. Эльконин признавал последнее и считал, что активность ребенка направлена на присвоение достижений человеческой культуры, их преобразование и развитие в этом процессе познавательных, социальных способностей.

Д.Б. Эльконин исследовал психологические проблемы подросткового возраста, изучил фактические данные разных исследований и высказал предположение, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте может быть личное общение, а главное психологическое новообразование – чувство взрослости. Ученый писал: « …есть основание полагать, что ведущей деятельностью в этот период развития является деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм, которые опосредуют поступки подростков» [10, С.17].

Весомый вклад в развитие идей психологии подросткового возраста внес отечественный исследователь, академик РАО Д.И. Фельдштейн, предложивший концепцию поуровневого развития личности в онтогенезе. В этой концепции преодолевается разрыв между социальной позицией личности и ведущим типом деятельности. Положения концепции ориентированы на реализацию социализации-индивидуализации растущего человека, постепенное включение его в систему общественных

связей, становление в качестве субъекта общественных отношений.

Мы уже отмечали, что деятельность ребенка в целом включает предметную деятельность и деятельность взаимоотношений с людьми и обществом. Есть основания полагать, что мотивационная система личности формируется и находит свое выражение не столько в ситуации предметной деятельности, сколько в деятельности по овладению нормами человеческих отношений. Д.И. Фельдштейн, развивая идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, утверждал, что нормы взаимоотношений присваиваются в условиях субъект-субъектной деятельности, которая к тому же обеспечивает преимущественное формирование социальной активности. Кроме того, субъект-субъектная деятельность обеспечивает интенсивное вхождение ребенка в культурно-историческую среду, адаптацию к ней. Социальные отношения, в которые включается ребенок, совершенствуются, переходят на новый уровень, что требует освоения новых социальных ролей.

По мнению профессора Д.И. Фельдштейна, развитие личности есть процесс последовательной ее социализации и неразрывно с ней связанной индивидуализации, поэтому этот вид деятельности является основным, базовым. От отмечает: «…целостный по своему содержанию и характеру, перспективно направленный процесс становления личности в онтогенезе, совершающийся по особым внутренним закономерностям, практически выступает как специфическая форма социального развития - от самовоспитания, рефлексии, самооценки, самоутверждения до самосознания, социальной ответственности, потребности в самореализации своих возможностей, понимания своего места и значения в обществе» [9, С.130].

Исследуя особенности подросткового возраста, анализируя мотивы, интересы, ценностные ориентации, особенности самосознания подростка, Д.И. Фельдштейн выделил три стадии подросткового периода. Первую стадию (10-11 лет) отличает тенденция к самостоятельности во взрослом мире, где Я подростка существует наравне с другими. В это время у подростка появляется потребность в оценке собственных качеств личности, признании его возможностей. Вторая стадия (12-13 лет) связана с формированием уровня самосознания ребенка в системе общественных отношений. Д.И. Фельдштейн отмечает: «Стремление проявиться в обществе ведет к развитию социальной ответственности как возможности отвечать за себя на уровне взрослого, актуализации себя в других, выходе за пределы самого себя, когда Я не растворяется в системе взаимосвязей, а проявляет силу - «я для всех», приводя к развитию сознательного отношения к другим людям, к окружающему, стремлению найти свое место в коллективе» [9, С.132].

Осознание своей социальной приобщенности, обострение потребности в самоопределении, самореализации характеризует третью стадию (14-15 лет) и связано с развитием готовности к функционированию в обществе.

Д.И. Фельдштейн исследует позиции ребенка по отношению к обществу, условно формулируемые как «Я в обществе» и «Я и общество». По мнению ученого, социальная позиция «Я в обществе» активно формируется в подростковом возрасте и связана с актуализацией норм человеческих взаимоотношений, стимулирующих индивидуализацию личностного развития. Позиция «Я и общество» позволяет ребенку выразить свое отношение к другим, получить признание самостоятельности, быть активным в социальных отношениях, что развивает социально ответственное поведение.

Особенно следует отметить, что Д.И. Фельдштейн обосновал тип ведущей деятельности подросткового возраста – социально признаваемая и социально одобряемая деятельность. Ученый подчеркивает, что именно такой тип деятельности, на основе которого строится общение, дает возможность подростку реализовать себя в социально значимых делах, обеспечивает признание и разнообразные отношения со взрослыми и сверстниками. Кроме того, подростковый этап социализации отличается самодетерминацией, самоменеджментом растущего человека, выступающего не просто субъектом деятельности, но и осознающего свою субъектную позицию.

Достаточно рельефно проблема развития подростков представлена в исследовательских материалах В.С. Мухиной, которая отмечает, что развивающееся самосознание в этом возрасте способствует определению внутренней позиции, в основе которой находится стремление брать ответственность на себя, уметь отстаивать свои убеждения. Рассматривая вхождение подростка в социальное пространство, В.С. Мухина отмечает исключительное значение в этом процессе общения и системы обязанностей и прав.

Мы разделяем точку зрения В.С. Мухиной о том, что подростки начинают сознательно формировать свои ценностные ориентации, стремятся быть социально ориентированными. В тоже время подростки всеми способами стремятся показывать свою уникальность, свой внутренний мир. Кроме того, отроки адекватно оценивают наличие выбора как компонента современной культуры и возможность свободно и ответственно делать выбор. В.С. Мухина подчеркивает, что «подростки ориентированы на развитие в себе чувства ответственности за себя и других, на необходимость самостоятельного выбора в обыденной жизни, в экстремальных ситуациях, а также при осуществлении гражданского выбора» [5, С.476].

Проблема формирования качеств личности подростка рассматривалась исследователями в

контексте характерного для 10-15-летних детей отношения к себе и обществу. Важным для нашего исследования может быть исследовательская позиция И.Д. Егорычевой, выделившей несколько типов личностной направленности (табл. 1). Понятно, что наиболее благоприятной для формирования социальной ответственности подростков является гуманистическая направленность личности, однако, ориентируясь на разнообразие типов личностной направленности, следует предусмотреть воспитательную работу с подростками, для которых и общество и личность не представляют почти никакой ценности или которые относятся к ним отрицательно.

Таблица1.

Типы личностной направленности

Типы личностной направленности		**Характеристика направленности**
Гуманистическая	*с альтруистической акцентуацией*	отношение личности к себе и к обществу является положительным; большую ценность представляют общество, окружающие люди, их взгляды, позиции, интересы; центральный мотив поведения и критерий нравственной оценки - интересы других людей или социальной общности; коллективистическая направленность; обесценивание себя личностью.
	с индивидуалистической акцентуацией	наиболее ценным является сам подросток, его проблемы, интересы, взгляды; ценность других людей несколько ниже; важно признание обществом личной значимости, неповторимости подростка; самоутверждение через деятельность, через ее результаты, ценные для него самого и для общества.
Эгоистическая	*с индивидуалистической акцентуацией*	для подростка существенно более значимым, по сравнению с обществом, является он сам; высока для подростка ценность собственной личности; ценность окружающих низкая.
	с эгоцентрической акцентуацией	общество для подростка не представляет почти никакой ценности; личность концентрируется только на самой себе отношение к себе безусловно положительное, к обществу - отрицательное
Депрессивная	ценность личности для самого себя не представляет, а отношение к обществу подростка можно охарактеризовать как условно положительное	
Суицидальная	ни общество, ни личность для подростка не представляют никакой ценности	

Анализ теоретических подходов к определению основ развития детей подросткового возраста позволяет утверждать, что есть психолого-педагогические предпосылки в их возрастных характеристиках для формирования социальной ответственности.

В исследованиях педагогов и психологов (Л.А. Косолапов, В.Д. Плахов, А.Ф. Плахотный, А.В. Сахно, В.И. Сперанский, И.М. Чередов, В.А. Шабалина, В.А. Энгельгардт и др.) ответственность рассматривается как свойство личности, индивидуально-типологическая особенность, механизм организации жизнедеятельности, личностное качество, как ценностная ориентация.

Д.И. Фельдштейн определяет ответственность как интегральное качество личности, которое формируется в результате социализации- индивидуализации. В формировании этого качества (социальной ответственности) специфическим образом проявляются все важнейшие особенности подросткового возраста, раскрываемые через основные показатели социальной зрелости растущего человека (динамика его самосознания, мотивационно-потребностной сферы и пр.).

В подростковом возрасте возникает потребность в осмыслении, осознании, оценке личных качеств, т.е. в развитии самосознания. Причем, в этом возрасте развитие самосознания связано с потребностями деятельности. В контексте учебной деятельности развиваются соответствующие качества – настойчивость, усидчивость. В условиях межличностного взаимодействия - качества, отражающие отношение к другим людям – чуткость, сдержанность, далее качества, определяющие отношение к себе – самокритичность, серьезность. В старшем подростковом возрасте – качества, имеющие социальную модальность, определяющие разнообразные отношения личности – ответственность, принципиальность.

Как уже отмечалось, в отрочестве появляется новообразование - стремление быть и считаться взрослым как форма выражения самосознания подростков, или чувство взрослости, которое основывается на новой социальной ситуации и определяет систему отношений с окружающим миром. Чув-

ство взрослости стимулирует социальную активность и освоение норм, ценностей и моделей поведения взрослого мира, в том числе и социальную ответственность, формирование которой зависит от становления отношений «подросток-взрослый».

Между тем, следует отметить, что отношения «подросток-взрослый» выстраиваются чаще всего не по логике равноправия, а при отсутствии уважения со стороны взрослого сообщества, без понимания изменений, происходящих с подростками, что может вызывать протест подростков и, в конечном счете, самостоятельный поиск возможностей реализации чувства взрослости. Этим объясняется актуализация потребности в обществе сверстников, в условиях которого подростки могут реализовать социальные нормы взрослости. Общение со сверстниками дает подросткам уникальную возможность в формировании личности. Таким образом происходит качественный сдвиг в социальном развитии отрока, связанный с переходом от углубленного самопознания и познания окружающих людей к личностному самоопределению. В этом процессе формируются личностные ценности как регулятор поведения и деятельности.

В исследованиях Д.И. Фельдштейна доказывается, что развитие ответственности включено в общую систему социально-нравственного становления растущего человека. Для нашей работы важно положение ученого о том, что ответственность – это особое личностное образование - структурообразующее качество личности, уровень развития которого может выступать критерием личностного роста растущего человека в период отрочества.

Кроме того, в подростковом возрасте расширяется пространство социальных интересов личности, формируется ее общественная направленность, осознаются возможности собственного участия в жизни общества. В связи с этим подросток начинает понимать разницу между ответственностью как общечеловеческим нравственным принципом и ответственностью как социально-моральным явлением, специфика которого определяется особенностями сферы общения ребенка, конкретными видами его деятельности.

В нашем исследовании мы намерены опираться на определение Д.И. Фельдштейном уровней социального созревания подростков, поскольку формирование социальной ответственности будет детерминироваться сензитивностью подростков к социальному развитию, формированием личностного самоопределения растущих людей. Представим уровни социального созревания и наполним их важными для формирования социальной ответственности характеристиками.

Таблица 2.

Уровни социального созревания подростка

Стадии подросткового периода	Характеристика стадий	Новообразования	Уровень развития социальной ответственности
Первая стадия, 10-11 лет	появляется тенденция к самостоятельности и потребность в ее признании; обостренное понимание чувства долга	стремление и потребность быть взрослым	поиск конкретных дел, имеющих социальное признание; определение приоритетов в социальной сфере
Вторая стадия, 12-13 лет	потребность в общественном признании, осознание обязанностей и прав в обществе	новый уровень самосознания – осознание себя общественно значимым существом, субъектом	участие в социально задаваемой и социально одобряемой деятельности, ответственность за себя как за взрослого
Третья стадия, 14-15 лет	формирование готовности к функционированию в обществе, стремление применить свои возможности, проявить себя	потребность в самоопределении, самореализации	осознание своей социальной приобщенности

Особое значение для развития социальной ответственности имеет реализация возможностей самовоспитания, которые в наибольшей мере проявляются у подростков. Между тем отметим, что в этом возрасте они являются отражением актуальных потребностей личностного развития. У младших подростков (10-11 лет) чаще встречается подражание или приспособление, чем самовоспитание. Для самовоспитания в этом возрасте нужны стимулы, контроль и помощь взрослого.

На второй стадии, в 12-13 лет, самовоспитание начинает развиваться на основе увлечений и интересов подростков. Однако, их может дезорганизовать сложность задач самовоспитания, или обманчивое мнение о том, что они уже добились успеха и дальше можно не работать над собой в этом направлении. Особенно сложно формировать социальную ответственность подростков, поскольку в этом процессе сталкиваются недостаточный опыт социальной деятельности и требование послушания (а не активности) со стороны взрослых.

Самовоспитание у подростков в 14-15 лет отличается достаточным уровнем социальной зрелости, наличием внутренних мотивов, самооценкой личности, побуждающей к работе над собой. Са-

мовоспитание напрямую связано с желанием добиться общественного признания. Однако формирование социальной ответственности подростков требует достаточных усилий, поскольку пути к общественному признанию могут быть не связаны с нравственным самосовершенствованием личности.

Таким образом, социальная ответственность может постулироваться как способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам, в процессе чего возникает чувство сопричастности общему делу, а при невыполнении - чувство невыполненного долга [6, С. 406]. Иными словами, социальная ответственность предусматривает умение подростка ориентироваться на поставленные цели как отсроченный во времени результат, социальные нормы, которые позволяют соответствующим образом организовать социально значимую деятельность и актуализацию субъектной позиции личности.

Развитие социальной ответственности подростков реализуется через последовательную социализацию и неразрывно с ней связанную индивидуализацию, в процессе освоения норм взаимоотношений в условиях субъект-субъектной деятельности и социально ответственного поведения. С.Л. Рубинштейн писал: «Внешние условия не прямо и непосредственно определяют конечный результат, а преломляясь через действие внутренних условий, собственную природу данного тела или явления» [7, С. 290]. Это важно учитывать в процессе формирования социальной ответственности подростков. Но кроме этого следует опираться на активность личности (самовоспитание, саморазвитие, самоорганизацию, самообразование, саморегуляцию, самоуправление) и создание необходимой разнообразной образовательной среды, стимулирующей развитие субъектного опыта подростка.

In article theoretical bases of formation of social responsibility at teenagers on the basis of relationship with people and society reveal. The problem of development of qualities of the identity of the teenager through consecutive socialization and an individualization is considered.
***The key words**: psychology of teenage age, social responsibility, type of leading activity, feeling of a maturity, levels of social maturing of teenagers, self-education of teenagers*

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. 528 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. М., 1983. 145-146
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544.
4. Егорычева И.Д. Самореализация подростка: квазифеномен развития или норма возраста // Мир психологии.2007 №4.С. 37-49.
5. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. М.: Институт практической психологии, 1998. 488 с.
6. Рапацевич Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия/ Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010. 720 с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
8. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. Избр. Труды: В 2-х т. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. Т. 1. 568 с.
9. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. Избр. Труды: В 2-х т. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. Т. 2. 456 с.
10. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте /Эльконин Д.Б.// Вопросы психологии. 1971. № 4. С.17.
11. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избр. психол. труды/ Под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. Т. 2. 416 с.

Об авторах

Асташова Н. А. - доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, nadezda.astashova@yandex.ru.

Стручек Е. В.- соискатель Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, elenas.03@yandex.ru.

УДК: 152.3

ВЛИЯНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

М.Ю. Бурыкина

В статье представлены результаты анализа теоретических положений и взглядов на понятие «личностная компетентность» студентов, авторское понимание личностных потребностей как детерминанты личностной некомпетентности. Автором выделены направления формирования личностной компетентности студентов.
Ключевые слова: *личностная компетентность, детерминанта личностной некомпетентности, личностные потребности.*

Сложности в теории и практике осуществления компетентностного подхода в профессиональном образовании вуза сопровождается объективно существующим противоречием между возрастающими требованиями общества к подготовке конкурентоспособных специалистов и владением ими личностной компетентностью для построения адекватных способов взаимодействия с окружающими людьми. Формирование системы необходимых знаний о собственной личностной компетентности, о потребностях личности как ее детерминантах, о способах взаимодействия с участниками образовательного процесса – необходимые условия подготовки социально активного и профессионально востребованного специалиста.

Оперируя понятием «компетентность», мы опирались на его определение, данное И.А. Зимней, А.В. Хуторским. Компетентность нами рассматривается как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для продуктивной деятельности. Формирование компетентности осуществляется в процессе решения практических и исследовательских задач, направленных на ассимиляцию полученного ранее опыта и приобретения нового в процессе совместной деятельности с преподавателем или под его руководством.

Под *личностной компетентностью* мы понимаем комплекс взаимосвязанных знаний, умений, навыков восприятия себя и другого, суждений о способах деятельности и организации собственного поведения, которые призваны обеспечить ее эффективную интеграцию в окружающую действительность, и выступают основой для самоопределения и самореализации.

Личностная компетентность включают в себя следующие компетенции*:*

- ценностно-смысловые (способность выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков);
- личностно-развивающие (способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития и саморегулирования, самосовершенствования личностной и предметной рефлексии);
- специальные (способности к общению, к организации сотрудничества обучающих и воспитанников, к оценке личностных достижений ребенка и разработке индивидуальной траектории его развития; готовность к взаимодействию с детьми и их родителями, с коллегами и социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса).

К личностной компетентности студентов нами отнесены способности:

- осознавать свои личностные потребности и развивать представления о себе;
- чувствовать уверенность в своих силах;
- разрешать внутренние конфликты, выбирать и находить адекватные решения в различных ситуациях;
- обеспечивать самоконтроль эмоций и поведения;
- организовывать свою деятельность, проявлять самостоятельность, ответственность;
- взаимодействовать, «договариваться» с окружающими людьми.

Мониторинг личностной компетентности студентов, проведенный О.А. Карабановой, С.В. Молчановым, Н.Д. Даровской, О.Г. Носковой показал, что важным психическим регулятором у студентов является образ выбранной профессии, который важен в формировании их профессиональной идентичности. Адекватность, полнота и действенность личного профессионального плана показатели макро— и микроинформированности личности в профессии, условиях и содержании труда, требованиях профессии к субъекту труда — это рассматривается как показатель личностной зрелости, отношения человека к себе, своему будущему.

Важным показателем личностной компетентности является тип реагирования личности в конфликте. Башкин М.В. выделяет конфликтную компетентность личности как компетентность в области межличностных отношений. Основными психологическими механизмами, обеспечивающими

взаимосвязь особенностей личности и оптимального типа реагирования в конфликте, являются механизмы функциональной динамичности, реципрокности, психологического соответствия.

Автор отмечает, что при переходе от старшего школьного возраста к юношескому происходит качественная перестройка структуры компетентности личности. Студенты, в отличие от старшеклассников, обладают более высоким уровнем развития показателей когнитивного компонента компетентности, что обеспечивает использование оптимального типа реагирования в конфликте. Вместе с тем, у юношей, по сравнению со старшеклассниками, отмечена большая тенденция к проявлению робости, что затрудняет реализацию ими конструктивной стратегии поведения (в частности в конфликте).

Личностная компетентность проявляется во времени и в пространстве. Компетентная личность живет в настоящем, больше рассчитывает на собственные силы и собственное самовыражение по сравнению с личностью, которая больше живет в прошлом или будущем. Некомпетентная личность живет главным образом в прошлом с чувством вины, сожаления и обиды, а в будущем - идеализированными целями, планами, ожиданиями и страхами. Временной признак личностной компетентности важен для нас тем, что обращает внимание на цельность личности в ее отношении, восприятии, значимости прошлого, настоящего и будущего, указывает на способность личности эффективно распределять личное время в ситуации перспективного осмысления жизни.

Личностная компетентность проявляется в определении человеком личностного пространства и личностной дистанции во взаимодействии с людьми. С.В. Духновский выделяет отдаляющие и приближающие партнера личностные характеристики. К личностным характеристикам, отдаляющих партнера, автором отнесены:

- необязательность, недобросовестность, пренебрежение обязанностями и данными обещаниями;
- плохая переносимость опеки и контроля;
- зависимость от значимого лица, подверженность групповому влиянию;
- нечувствительность к социальной дистанции;
- плохая переносимость одиночества, отсутствие способности к уединению;
- избегание конфронтации с другими людьми, даже в случае своей правоты;
- подозрительность и недоверие;
- неумение контролировать свои эмоции и выражать свои чувства;
- чрезмерный контроль своего поведения;
- пассивность, несамостоятельность; отсутствие инициативы;
- стремление всем нравиться, быть хорошим для всех;
- ориентация на помощь и одобрение со стороны партнера.

Жесткая фиксация личностного пространства, ригидность личных границ в отношениях с людьми, стремление к одиночеству является результатом несформированной к юношескому возрасту личностной некомпетентности. Одиночество, сопровождающееся плохим настроением и тягостными переживаниями, С.В. Духновский характеризует отсутствием единства, согласия между людьми; недостатком доверия и понимания; ослаблением позитивных эмоциональных связей между субъектами отношений, преобладанием удаляющих чувств над сближающими чувствами либо гиперболизированное доминирование сближающих чувств (эмоциональная зависимость).

К личностным характеристикам, приближающих партнера относятся:

- ответственность, добросовестность, выполнение обещаний;
- соблюдение правил и договоренностей;
- реалистичность восприятия;
- самостоятельность, независимость;
- соблюдение социальной дистанции;
- способность создавать, поддерживать и прекращать отношения, вступать в контакт и выходить из него;
- умение переносить одиночество и находиться в уединении;
- умение контролировать свои эмоции, выражать свои чувства;
- энергичность, активность инициативность;
- умение конструктивно конфликтовать, отстаивать свою точку зрения;
- сохранение аутентичности в общении и взаимодействии с партнером.

Коррекция отдаляющих и развитие приближающих личностных характеристик субъектов образовательного процесса позволяет гибко выстраивать личностную дистанцию в отношениях друг с другом в процессе формирования личностной компетентности.

Центральным компонентом личностной компетентности находятся личностные потребности, по-

буждающие, направляющие поведение человека и функционирующие в деятельностном поле. Впервые понятие «личностные потребности» употреблено В.Н. Колбановским (1956) и Ш.Н. Чхартишвили (1958) наряду с «потребностями общества». В этом случае содержательная сторона личностных потребностей рассматривается односторонне: или с субъективных позиций - потребление личностью (Ш.Н. Чхартишвили), или только объективных -(общественных) сторон (В.Н. Колбановский). А.Н. Леонтьев (1971) уточняет данные позиции, указывая, что потребности личности, в частности - потребность в саморазвитии, и потребности общества необходимо разделять. А.В. Соколов (2003), уделяя внимание личностным коммуникационным потребностям, отмечает, что потребности личности отличаются тем, что их носитель — индивид - является природным существом, но сущность его не биологична, а социальна.

В психологической литературе содержание потребностей личности рассматривается в двух направлениях. Первое направление характеризуется отношением к потребностям личности как к стабильному, функционирующему в определенном порядке компоненту личности, независимо от вида и степени их развития. В этом случае потребности личности наряду с физиологическими имеют общие характеристики: границы напряжения и разрядку, определенные средства удовлетворения, детерминированные объективными средовыми условиями; строго определенную последовательность процедур протекания в потребностном цикле; однозначный результат (удовлетворение, неудовлетворение, частичное удовлетворение потребности).

Второе направление рассмотрения потребностей личности характеризуется представлениями о них как о подвижной, изменяющейся, нестабильной структурной единице личности. Данный взгляд указывает на нестандартность, неопределенность, динамичность потребностей, готовность выйти в их исследовании за рамки известного. Субъективная и объективная стороны потребностей личности дополняют друг друга. Их различные соотношения могут характеризовать содержание и динамику развития различных видов потребностей личности.

Потребности личности нами рассматриваются в узком смысле слова в связи со взаимодействием с окружающими людьми в конкретной деятельности, имеющей смысл, который «открывает субъекту особую значимость в связи с актуальностью потребности в конкретной ситуации» (Д.А. Леонтьев,1999). Личностные потребности, обеспечивающие личностную компетентность человека как смысловые структуры, имеют социальное «смысловое поле» (понятие введено Б.В. Зейгарник, Г.В. Биренбаум), задают направление активности человека (на предмет или другого человека) и «определяются через форму деятельности» (А.Н. Леонтьев, 1971), в которой они реализуются.

Личностные потребности человека, как динамические функциональные состояния напряжения, возникающие вследствие переживания необходимости в межличностных отношениях, предметно-опосредованном взаимодействии с людьми, могут развиваться гармонично (или дисгармонично), способствовать адекватному (или неадекватному), целесообразному (или нецелесообразному) функционированию личности в обществе и регулированию собственной активности. Развитие личностных потребностей осуществляется через осознание и рефлексию своих переживаний, поведения, деятельности. Личностные потребности одномоментно «не включаются», а находятся в иерархической связи в зависимости от вида личностных потребностей, их содержания, степени овладения способами их удовлетворения в условиях взаимодействия с окружающими людьми.

Личностные потребности человека мы подразделяем на базальные, производные, а также гармоничные и дисгармоничные. Базальные личностные потребности формируются в возрасте от рождения до трех лет на основе ведущей деятельности, проявляются в возрастных новообразованиях (Л.С. Выготский, 1921; А.Н. Леонтьев, 1971; Л.И. Божович, 1979; Д.Б. Эльконин, 1960 и другие). К базальным потребностям относятся потребности во впечатлениях, в доброжелательном внимании, в привязанности и принятии, личносностной безопасности, подражании, контакте с окружающими людьми, в восприятии, понимании другого человека, идентификации и самосознании, в признании и поддержке, в уважении, во взаимопонимании, в сопереживании, в самовыражении, в одобрении.

Производные личностные потребности человека – это контекстные личностные потребности, формирующиеся в результате перехода базальных потребностей в новые, появляющиеся в деятельностном межличностном взаимодействии. Они развиваются на протяжении всей жизни человека в процессе освоения предметно-обусловленных действий и общении с окружающими людьми. Под их влиянием, в контексте воздействия окружающей среды, происходит адаптация и интеграция человека в общество при сохранении своей индивидуальности и реализации своих потенций. Удовлетворяясь, базальная потребность преобразуется впоследствии в производную, включенную в сложные иерархические изменения вторичного, третичного и т.д. порядков. Например, базальная личностная потребность в признании и поддержке взрослым и сверстником, включаясь в контекст сюжетно-ролевой игры, преобразуется в производную потребность в ролевом межличностном взаимодей-

ствии. Приобретая опыт одобрения и положительного оценивания взрослым и сверстниками в учебной деятельности, эта потребность в юношеском возрасте принимает форму принятия сверстником в интимно-личностном общении и является мерой сравнения и оценивания себя на уровне реальных равных возможностей. Базальные и производные личностные потребности по отношению друг к другу находятся в иерархической последовательности. Доминантная потребность – та, которая реализуется в данном возрасте в соответствии со значимым объектом, деятельностью.

Внутреннюю динамику напряжения доминантной в данный момент потребности и угасание предыдущей личностной потребности мы представляем в виде трехмерной матрицы. Личностные потребности человека упорядочиваются в матричной иерархической динамической сети и преобразуются в дискретном возрастном порядке (смена ведущих видов деятельности). Перемещение личностной потребности в матрице в ранг второго, третьего и иного порядка происходит соответственно возрастным возможностям человека и потребностному опыту. Развиваясь, каждая базальная личностная потребность становится производной, закрепляется и функционирует в различных видах деятельности человека, «отвязывается» от конкретного «потребностного состояния», и тогда происходит «сдвиг потребности» (А.Н. Леонтьев, 1971) на неосвоенное контекстное содержание, которое при необходимости становится доминантным, в новых или привычных условиях.

Базальные и производные потребности человека группируются (если потребности не доминантны, равнозначно производны, определяются одним рангом), умножаются, транспонируются. Транспонирование позволяет удовлетворенным личностным потребностям поменяться рангами, своим иерархическим положением, степенью напряжения и доминирования в матрице. Этот процесс протекает волнообразно, нелинейно – гармонично. Удовлетворенная личностная потребность имеет положительный знак (валентность), отражается в поведении и положительных эмоциях человека.

Дисгармоничные личностные потребности мы рассматриваем как личностные потребности, не удовлетворенные адекватными способами, соответствующими их содержанию, и замещенные неадекватными способами взаимодействия с окружающими людьми, уже в дошкольный период детства. Неудовлетворенная базальная личностная потребность человека находится в зависимости от объектов ее удовлетворения, окружающих людей или материальных предметов, способных разрядить замещенную потребность. В этом случае в матрице личностных потребностей возникает дисгармонизация процесса их развития и нарушается степенная взаимосвязь каждого ранга потребностей, их вурфные отношения (группы родственных отношений с единым исходным началом) и пропорциональность межличностных и предметно-обусловленных взаимодействий.

Нарушающаяся упорядоченность в матрице личностных потребностей препятствует их коммутативности (перемещение личностных потребностей), ассоциативности (сочетание), взаимодополнению, что приводит к целостной дисгармонии всей потребностной сферы. Дисгармоничные потребности могут вплетаться в иерархию потребностей, фиксировать доминантность нереализованных потребностей и не позволять им переходить на производный более высокий уровень развития и тем самым задерживать формирование личностной компетентности человека.

Личностные потребности человека рассматриваются нами как функциональные, динамические системы, в результате реализации которых формируется гармоничное или дисгармоничное их качество, позволяющее личности адекватно или неадекватно, целесообразно или нецелесообразно функционировать и регулировать собственную активность поведения и деятельности. На основе рекурсивного анализа процесса формирования и развития личностной потребности человека представляем ее динамический цикл, который включает в себя несколько *этапов*.

Первый этап. Наличие детерминированного предмета личностной потребности человека, с которым он взаимодействует непосредственно.

Второй этап. Появление ощущения образной неопределенности (появление потребностного состояния, но отсутствие образа взаимодействия человека с «детерминированным предметом»). Оно выражается в двигательной или речевой активности человека (в зависимости от степени осознания потребностного состояния) или внешнем бездействии. Например, при знакомстве с новым человеком часто наблюдаются внешние ориентировочные поисковые действия установления контакта.

Третий этап. Вариативная неопределенность (переживание ощущения приятного-неприятного, угрожающего-безопасного от детерминированного предмета) и первичная эмоциональная оценка ситуации.

Четвертый этап. Побуждение действий человека на устранение или продление переживания ожидания взаимодействия с детерминированным предметом.

Пятый этап. Появление полного или частичного образа взаимодействия человека с детерминированным предметом, предполагающим удовлетворение личностной потребности в данной кон-

кретной ситуации. При отсутствии детерминированного предмета человек на этом этапе осуществляет его активный поиск (внутренний или внешний).

Шестой этап (опредмечивание личностной потребности, осознание образа взаимодействия с детерминированным предметом и способа контакта с ним). Формирование установки, готовности к определенному восприятию, пониманию и переживанию, поведению и выбор соответствующего образа действий, на который человек будет ориентироваться. Осознание и оценка человеком значимости действия детерминированного предмета в данный момент и оценка своих возможностей установить контакт с ним (соответствие или несоответствие детерминированного предмета личностной потребности).

Седьмой этап (реализация опредмеченной потребности). Реализация «другим», самореализация, апробирование, закрепление способа удовлетворения личностной потребности человека во взаимодействии с другими людьми (пробуемые или сформированные поведенческие схемы).

Восьмой этап. Оценка человеком степени удовлетворенности потребности во взаимодействии с окружающими людьми.

Личностные потребности человека неравнозначны. Появляясь в разные периоды, они совершенствуются, наполняются новым содержанием, приобретают новые свойства и функции активизации поведения и деятельности. При этом все функции, как и компоненты, одномоментно «не включаются», а доминируют в зависимости от содержания личностных потребностей, степени овладения способами их удовлетворения в условиях взаимодействия человека с окружающими людьми.

Если какая-либо одна личностная потребность человека не реализована, то происходит отставание в появлении и развитии всей иерархии его личностных потребностей, и вследствие чего снижается активность человека. Такое состояние характеризуется как личностная некомпетентность, являющаяся следствием дисгармонии личностных потребностей.

В поведении человека наблюдаются замещающие действия (часто с предметами, например, просмотр телевизора, манипуляции с телефоном, увлечение компьютерными играми, чрезмерное прослушивание однооообразной музыки и прочее). Потребностный опыт замещенного взаимодействия человека с «другими», «коммуникативный голод» приводит к трудностям в освоении собственной социальной роли.

Недостаток в осознании своих личностных потребностей, представлений о себе формируют в человеке личностную некомпетентность: неуверенность, неспособность удерживать и ставить цели практической деятельности, разрешать внутренние конфликты, выбирать и находить адекватные решения в различных ситуациях. У человека возникают трудности самостоятельной организации деятельности, взаимодействия с людьми, саморегуляции своих эмоций и поведения. Некомпетентностная личность не способна воспринимать, выстраивать суждения и адекватно организовывать собственное поведение в определенной деятельности и взаимодействовать с окружающими людьми.

Торп С., Клиффорд Дж. считают некомпетентность побуждающим этапом процесса научения, который заключается в переходе от бессознательной некомпетентности к бессознательной компетентности. Обращает на себя внимание содержание понятий «бессознательная некомпетентность» и «осознанная некомпетентность». Если использовать эти понятия к объяснению природы личностной некомпетентности, то можно выделить направления педагогического воздействия применительно к студентам вуза.

При бессознательной личностной некомпетентности человек не испытывает потребность в знании или умении, не осознает дефецит собственной личностной некомпетентности. Например, студент выстраивает взаимодействие со сверстниками, пренебрегая обязанностями и данными обещаниями; не чувствует социальную дистанцию. У него отсутствует способность к уединению, избеганию конфронтации с другими людьми, даже в случае своей правоты. Подозрительность и недоверие; неумение контролировать свои эмоции и выражать свои чувства; чрезмерный контроль своего поведения; пассивность, несамостоятельность; отсутствие инициативы; стремление всем нравиться, быть хорошим для всех; ориентация на помощь и одобрение со стороны партнера – такие показатели выделяются С.В. Духновским в характеристике дисгармоничности межличностных отношений.

При осознанной некомпетентности студент стремится приобрести знание о своем «незнании». Это стадия «Я знаю о том, что не знаю». Человек осознает неумение определять личное пространство, быть автономным и допускает «насильственноем вторжение» в личное пространство субъекта. С.В. Духновский отмечает, что в этом случае стремление одного из субъектов сократить дистанцию, воспринимается партнером как «вторжение» в его личное пространство.

На основании выделенных теоретических положений нами определены содержание и основные направления формирования личностной компетентности студентов: взаимодействие студентов друг с другом и педагогом в учебном процессе, формирование представлений о личностных потребностях и их осознание студентами, обучение распознаванию содержания личностных потребностей по внешним модусам.

За основу работы со студентами нами взят феноменологический подход к обучению студен-

тов распознавать, осознавать и изменять свое отношение к собственным личностным потребностям. Процесс формирования и развития личностных потребностей студентов находится в тесной связи с характером взаимодействия с окружающими его людьми и, прежде всего в студенческой группе.

Взаимоотношения в студенческой группе непосредственно или опосредованно влияют на раскрытие личностно-потребностного опыта. В ходе освоения учебных дисциплин «Основы психотерапии и консультирования», «Тренинг взаимодействия», «Психотерапия и консультирование по проблемам развития детей с речевыми нарушениями» происходит рефлексивная оценка студентами:

- влияния прошлого опыта общения со своими родителями и сверстниками на взаимоотношение в студенческой группе;
- осмыление представлений о себе;
- "расконсервирование" определенных незрелых, инфантильных структур;
- отреагированне эмоциональный состояний и переживаний прошлого опыта;
- преодоление конфликтности потребности в симбиотической эмоциональной привязанности к близким и потребности в самоэффективности, самоуважении;
- освоение адекватных способов замещающего поведения; принятие и признание его самоценности.

В нашей работе доказано, что личностно-компетентностный опыт студентов будет формироваться эффективно, если

- ее организация осуществляется педагогом посредством индивидуальной и групповой работы,
- направлена на психологическую поддержку и улучшение эмоционального состояния студентов, на распознание собственных личностных потребностей в диалоге с другими участниками образовательного процесса,
- психолого-педагогическое воздействие способствует обучению студентов способам эффективного общения в учебном взаимодействии и их самопринятию в контексте учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, студенческая группа выступает как модель реального поведения человека, в которой он проявляет типичные для него поведенческие стереотипы и создает условия для исследования человеком собственного межличностного взаимодействия, выявляя в нем конструктивные и неконструктивные элементы, приносящие удовлетворение или вызывающие негативные переживания, и для выработки навыков полноценного общения. Все это создает благоприятные предпосылки для генерализации достигнутых поведенческих изменений и на другие ситуации, в реальной жизни. Удовлетворение личностных потребностей, включающих представление о своих особенностях, стремление к их совершенствованию, потребность к самоорганизации, включение во взаимодействие с окружающими людьми, позитивное отношение к себе и к другим позволяют студенту развить профессионально значимую личностную компетентность.

The article presents the results of the analysis of theoretical positions and views on the concept of «personal competence» of students, the author's understanding of the personal needs of both the determinants of personal incompetence. The author of the directions of formation of the personal competence of the students.
The key words: *personal competence, the determinant of personal incompetence, personal needs.*

Список литературы

1. Башкин, М.В. Конфликтная компетентность личности [Текст]: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. / М.В. Башкин.Ярославль, 2009.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. Бурыкина М.Ю. Психология личностных потребностей детей дошкольного возраста: Монография.Saarbrucken, Lap Lambert Academic Publishing GmbH & Co.KG. 2012. 326 с.
4. Бурыкина М.Ю.Формирование личностной компетентности студентов в условиях консультативной практики: Учебное пособие.Брянск, Курсив, 2012. 191с
5. Духновский С.В. Нарушение личного пространства как причина дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса [Текст]// Научный информационно-аналитический журнал «Образование и общество». № 3 (74). май-июнь. 2012. С.47-50.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: труды методол. семинара. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
7. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2006. 512 с.
8. Карабанова О.А., Молчанов С.В., Даровская Н.Д., Носкова О.Г. Мониторинг личностной

компетентности студентов [Текст] /. М., Мониторинг, 2005 №4.С. 145.

9.Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев. М.: МГУ, 1971. 369 с.

10. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] /. М.: Смысл, 1999. 487с.

11. Торп С., Клиффорд Дж.. Коучинг: руководство для тренера и менеджера. СПб, «Питер», 2004. С. 26-27.

Об авторе

Бурыкина М. Ю.- доктор психологических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, mabur03@yandex.ru

УДК: 378.183

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В МНОГОУРОВНЕВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Н.Ф. Власенко

В статье представлена модель технология мониторинга качества профессиональной подготовки в многоуровневом образовательном учреждении. Одним из компонентов технологии является вовлечение студентов в процессы мониторинга. Представлены основные проблемы участия студентов в гарантии качества образования.

***Ключевые слова**: качество образования, качество профессиональной подготовки, многоуровневое образовательное учреждение, мониторинг, участие студентов в мониторинге качества образования.*

Постоянная оценка удовлетворенности субъектов образовательной деятельности является основным индикатором качества профессиональной подготовки специалистов, трактуемого как «…степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг...» [1, с. 120]. Однако в настоящее время нет четкой технологии, позволяющей проводить мониторинг качества профессиональной подготовки будущих специалистов. Неслучайно, в своем выступлении на заседании Госсовета «О развитии образования в Российской Федерации» президент В. В. Путин, говоря о необходимости соответствия качества российского образования «лучшим отечественным и международным образцам», особо подчеркнул важность принципиально новых оценок качества образования, «причем с опорой на критерии, предъявляемые обществом, экономикой, работодателями, рынком труда» [2].

В этой связи целью нашего исследования явилась разработка технологии мониторинга качества профессиональной подготовки будущих специалистов многоуровневого учебного заведения.

Задачей исследования является разработка компонентов технологии мониторинга качества профессиональной подготовки в учебном заведении с многоуровневой системой обучения, а участие будущих специалистов является одним из условий эффективности реализации данной технологии.

Управление качеством не может быть эффективным без наличия системы мониторинга, позволяющей получить своевременную, достоверную и системную информацию Потребность в мониторинге возникает тогда, когда речь идет об управлении качеством объекта, например, качеством подготовки конкурентоспособного специалиста [3].

Конкурентоспособность современного профессионала, по мнению М.В. Ретивых, предполагает наличие следующих качеств и ключевых компетенций:

- трудолюбие и высокая работоспособность;
- социальная и профессиональная активность и самостоятельность;
- инициативность, ответственность и добросовестность;
- коммуникабельность, коммуникативные умения;
- профессиональная мобильность и максимальная адаптивность;
- умение работать в команде;
- толерантность, способность разрешать конфликты ненасильственным путем;
- способность системно мыслить и принимать нестандартные решения;
- информационная культура, владение новыми информационными технологиями;
- организаторские и лидерские качества;
- креативность, творческий подход к делу;
- способность и стремление к постоянному самообразованию, саморазвитию и рефлексии [4].

Эти качества отвечают ключевым компетенциям ФГОС ВПО, они необходимы молодому специалисту, чтобы соответствовать требованиям работодателей на рынке труда и оперативно реагировать на изменяющиеся экономические условия.

Успешное экономическое развитие любого государства и благосостояние его народа будет за-

висеть от получения качественного образования, дающего возможность овладевать новыми знаниями на протяжении всей жизни. Главным условием получения качественного образования является многоуровневость и непрерывность образования.

Многоуровневое, практикоориентированное обучение оптимально сочетает и соединяет социально необходимую и дидактически обоснованную систему знаний, которая при интеграции перестает быть абстрактной, позволяет усваивать и перерабатывать информационную насыщенность и двигаться в направлении конкурентоспособной конвертируемости [5, с.72].

Главное достижение Набережночелнинского государственного торгово-технологического института (НГТТИ) – многоуровневость образовательного процесса. Стратегическая технологичность образовательного процесса в НГТТИ заключается в объединении практикоориентированного обучения на ступени НПО с лабораторно-практическим обучением на ступени СПО и теоретическим обучением на ступени ВПО.

По мнению ректора НГТТИ В.С.Суворова, качество профессионального образования – это содействие свойств и характеристик целей, содержания, процесса, условий и результатов подготовки специалистов в профессиональных учреждениях актуальным и перспективным потребностям заказчиков и нормам морали [5].

Мониторинг качества профессиональной подготовки студентов в многоуровневом образовательном учреждении представляет собой систему организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о целях, содержании, процессе, условиях и результатах подготовки специалистов, обеспечивающую систематический и планомерный анализ соответствия их реального состояния заданным требованиям с целью принятия управленческих решений, направленных на улучшение качества образования.

Проанализировав передовой опыт проведения мониторинга качества профессиональной подготовки студентов в образовательном учреждении, мы представили ее в виде модели технологии мониторинга (см.рис.1).

Педагогическая технология представляет собой систему способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, т.е. как определенная система действий; разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат [1, с. 176].

Педагогическая технология – это область исследования теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов [6].

Разработанная модель технологии мониторинга качества профессиональной подготовки включает в себя следующие компоненты: целевой, содержательный, структурный и результативный.

Целевой компонент включает в себя цель и задачи мониторинга в многоуровневом учебном заведении.

Содержательный компонент включает в себя ряд принципов реализации мониторинга, среди которых:

- принцип объективности. Это проведение мониторинга строго в соответствии с объективной реальностью. Этот принцип предполагает оценку качества профессиональной подготовки всеми заинтересованными сторонами образовательного процесса: преподавателями, студентами, родителями, выпускниками, работодателями.

- принцип системности. Это регулярное повторение мониторинга качества профессиональной подготовки студентов.

- принцип динамичности. Этот принцип отражает факт постоянных изменений, происходящих в процессе обучения, направленных на повышение качества профессиональной подготовки в многоуровневом учебном заведении. Это умение делать прогноз развития, учитывая прошлый опыт, предвидеть возможные последствия принимаемых решений,

- принцип целостности. Этот принцип предполагает единство участия всех заинтересованных сторон качества профессиональной подготовки. Данный принцип предполагает вычленение сторон и элементов, и постоянное соотношение получаемых результатов с ходом всего педагогического процесса.

Этапами мониторинга качества профессиональной подготовки будущих специалистов в многоуровневом учебном заведения являются анализ, диагностирование, коррекция, реализация и контроль.

Анализ включает в себя сбор информации, обработку полученных результатов и интерпретацию полученных результатов. Выявление проблем в профессиональной подготовке будущих специалистов.

Диагностирование. Объявление результатов всем заинтересованным сторонам мониторинга. Разработка плана действия по устранению проблем, выявленных в ходе мониторинга. Диагностика учебных достижений по дисциплинам.

Коррекция. Определение способов повышения количественных и качественных показателей, внесение поправок в процесс повышения качества профессиональной подготовки.

Реализация. Введение в образовательный процесс запланированных методов и способов повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Контроль. Получение информации о результатах организации и проведения эксперимента. Сравнение показателей до начала эксперимента и после проведения экспериментальной работы.

Определение степени эффективности экспериментальной работы.

Алгоритм мониторинга качества профессиональной подготовки студентов включает следующие шаги: 1) определение объекта, целей, задач, диагностирования; 2) выявление норм и критериев оценки; 3) планирование мониторинга с выделением конкретных интервалов диагностики; 4) выбор диагностических средств; 5) сбор информации в соответствии с планом; 6) обработка, анализ и систематизация информации; 7) разработка оценочного заключения субъектов мониторинга [3].

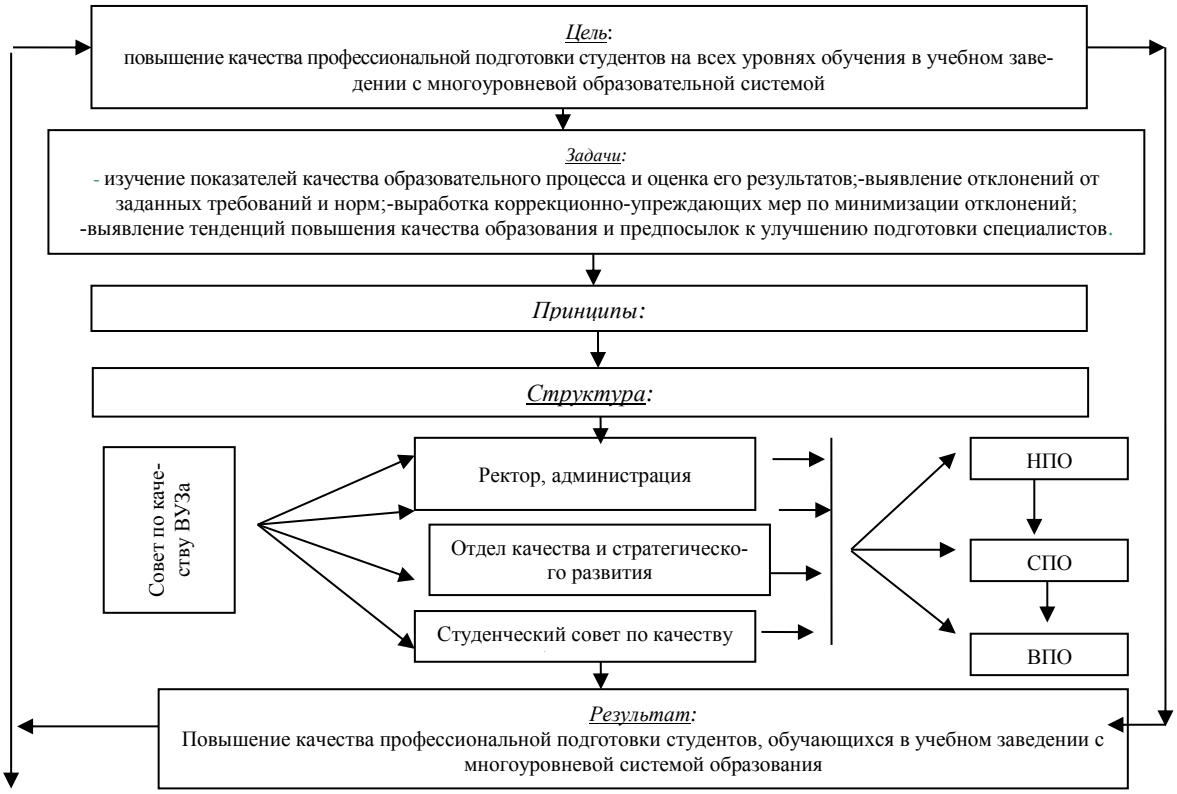


Рисунок 1 – Модель технологии мониторинга качества профессиональной подготовки студентов в системе многоступенчатого образования

Структурный компонент включает в себя подразделения, отвечающие за качество профессиональной подготовки в многоуровневом учебном заведении, и взаимодействие их между собой, а также заинтересованные стороны в проведении мониторинга и получении результата.

В состав технологии мониторинга качества профессиональной подготовки мы включили участие студентов, а именно студенческий Совет по качеству образования. Педагог является основной фигурой, обеспечивающей качество образования, а студенты – основными потребителями образовательных услуг. Таким образом, во внутривузовском мониторинге качества профессиональной подготовки могут и должны принимать участие обе стороны образовательного процесса.

Студенты принимают участие в мониторинге качества профессиональной подготовки в многоступенчатом учебном заведении под непосредственным руководством специалистов Отдела качества и стратегического развития вуза. Мнения студентов учитываются Советом по качеству и руководством вуза при подведении итогов мониторинга.

Привлечение студентов к участию в оценке организации и содержания образования в высших учебных заведениях - одно из требований Болонской декларации. Участие студентов в системе гарантии качества высшего образования стало признаваться по всей Европе как необходимое и желаемое явление.

Необходимость привлечения общественности и потребителей образования к решению задач обеспечения качества образования исследовали Л. Р. Ягудина, Т. И. Пуденко, Э. В. Онищенко, С. Е. Солтан и др. Мониторинговыми исследованиями по выявлению требований своих потребителей занимались В. И. Андреев, А. И. Субетто, Н. А. Селезнева, З. А. Капелюк, С. С. Донецкая, Л. М. Струминская, С. Е. Шишов, В. П. Беспалько, В. А. Кальней, А. А. Орлова др.

Но, к сожалению, «…у населения не выражена готовность контролировать качество образования и участвовать в управлении учебными заведениями, чуть более выражено (но все равно недостаточно) предпочтение высокого качества образования» [7].

Как показывает анализ, в большинстве вузов студенты лишь частично вовлечены в процессы управления качеством собственной профессиональной подготовки. Реализация же вовлечения студентов в управление качеством профессиональной подготовки сталкивается со следующими проблемами:

- студенты не воспринимаются как полноправные субъекты высшего профессионального образования;
- студенты участвуют в управлении качеством обучения в вузе чаще всего ограничено и не системно;
- после рейтинговых опросов студентов по оценке качества образования руководством вузов не всегда принимаются адекватные решения;
- встречи студентов с руководством вуза происходят не систематически, а по их итогам не всегда принимаются соответствующие решения и те не доводятся до сведения студентов;
- поддержка со стороны администрации носит формальный характер;
- отсутствует информационная система, обеспечивающая студентам доступ к своевременной, достоверной и оптимальной для принятия решения информации;
- отсутствует коллегиальный орган для рассмотрения конфликтных ситуаций между студентами и преподавателями;
- наблюдается низкая готовность студентов к управлению качеством собственного образования;
- отсутствует система обучения студентов основам управления качеством образования;
- отсутствует механизм обмена опытом со студентами из других учебных заведений;
- существуют только моральное или организационное поощрение за активность студентов, но нет финансовой поддержки.

Результативный компонент предполагает ожидаемое повышение качества профессиональной подготовки студентов, обучающихся в учебном заведении с многоуровневой системой образования.

Таким образом, мониторинг качества профессиональной подготовки будущих специалистов торговли и общественного питания имеет свою специфику, которая заключается, прежде всего, в том, что:

1) мониторинг качества профессиональной подготовки осуществляется на каждом уровне обучения;

2) динамика показателей качества профессиональной подготовки отслеживается после окончания каждого уровня обучения;

3) оценка полученных результатов осуществляется квалифицированными специалистами (отделом качества и стратегического развития и преподавателями) при непосредственном участии студентов (представителями Студенческого совета по качеству образования);

4) управленческие решения принимаются коллегиально всеми участниками образовательного процесса.

Представленная технология мониторинга качества профессиональной подготовки может служить основой для дальнейшей разработки проблемы оценки качества профессиональной подготовки будущих специалистов в многоуровневом учебном заведении.

На основании всего вышеизложенного можно сделать вывод, что представленная технология мониторинга качества профессиональной подготовки будущих специалистов в многоуровневом учебном заведении будет эффективной при условии непосредственного и активного участия студентов в процессе ее реализации.

In article the model of technology of monitoring of quality of vocational training in multilevel educational institution is presented. One of components of technology is involvement of students in monitoring processes. The main problems of participation of students in an education quality assurance are presented.
The key words: *quality of education, quality of vocational training, multilevel educational institution, monitoring, participation of students in monitoring of quality of education.*

Список литературы

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. 448с.
2. Кремлевский педсовет. "Российская газета" Федеральный выпуск № 4027. 25.03.2006 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rg.ru/2006/03/25/obrazovanie.html
3. Суворов В.С. Теория и технология управления качеством многоуровневой подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования: дис. …док.пед.наук Набережные Челны, 2005. 447с.
4. Ретивых М.В. Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособного профессионала // Вестник Брянского государственного университета. Серия: Педагогика и психология, №1 (2009) Брянск: РИО БГУ, 2009. С.75-79.
5. Суворов В.С. Профессиональное образование в условиях социально-экономических преобразований (теория и практика) Набережные Челны, 2007. 232с.
6. Митчелл П. Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий Лондон, 1978.78 с.
7. Российское образование 2020 : модель образования для экономики, основанной на знаниях: / материалы IX Международной науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. / Под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т Высшая школа экономики. М. Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. 39 с.

Об авторе

Власенко Н.Ф.- преподаватель Набережночелнинского государственного торгово-технологического института, vlasenkonatalya@mail.ru

УДК: 37.036.5

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Е. Демидова, И.Н. Чижевская

В статье описаны основные виды универсальных учебных действия, определены направления использования информационных технологий в процессе подготовки будущего учителя к формированию универсальных учебных действий у младших школьников.

Ключевые слова: *подготовка учителя, универсальные учебные действия, информатизация образования, информационные технологии.*

Сегодня перед школой и перед каждым учителем стоит непреходящая цель - повышение уровня интеллектуальной подготовки учащихся: развитие у них перцептивных процессов, памяти, способностей к абстрактному мышлению, предвосхищению результатов своей деятельности и т.д. Именно личность и индивидуальность человека с присущими ему характеристиками являются результатом образовательного процесса. Эти требования к системе образования закреплены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования второго поколения.

Смещение акцентов нового стандарта от содержания к ценности образования, обновлению средств обучения свидетельствует о необходимости создания такого образовательного пространства, которое бы инициировало познавательную деятельность младших школьников, способствовало усвоению знаний и универсальных учебных действий.

Термин «универсальные учебные действия» в широком смысле означает умение учиться, т.е. способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Это совокупность способов действия обучающегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса.

Овладение универсальными учебными действиями открывает обучающимся возможность ориентироваться как в различных предметных областях, так и в структуре самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. «Умение учиться» выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

В составе основных видов универсальных учебных действий выделят четыре блока: *личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.*

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях:

– личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;

– действие смыслообразования, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения, и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него;

– действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор.

Регулятивные действия обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности:

– целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

– планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

– прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;

– контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

– коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

– оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

– волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

Познавательные универсальные действия включают общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем.

Общеучебные универсальные действия:

– самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

– поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

– знаково-символические – моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическую или знаково-символическую) и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область;

– умение структурировать знания;

– умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме;

– выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

– рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

– смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

– постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Универсальные логические действия:

– анализ объектов с целью выделения признаков;

– синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты;

– выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

– подведение под понятия, выведение следствий;

– установление причинно-следственных связей,

– построение логической цепи рассуждений,

– доказательство;

– выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы:

– формулирование проблемы;

– самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми:

– планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

– постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

– разрешение конфликтов - выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

– управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера;

- умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [2].

Универсальные учебные действия носят надпредметный, метапредметный характер. Они реализуют целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития обучающегося; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции учебной деятельности обучающегося, независимо от ее специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают не только этапы усвоения учебного содержания, но и формирования психологических способностей учащегося.

Сформировать у школьников и у всего взрослого населения потребность и способность к не-

прерывному образованию и самообразованию на протяжении всей жизни, сформировать умение учиться – одна из стратегических целей, стоящих перед современной российской школой.

Реализация этой цели будет невозможным без подготовки для нее специалистов нового качества, и, в первую очередь, учителей, осознавших, принявших и способных в своей практической деятельности реализовывать новую образовательную философию.

Проблема подготовки таких учителей актуальна для школы любого уровня. Особое значение она имеет для подготовки учителей начальных классов, закладывающих у младших школьников фундамент самоорганизации, не прекращающейся в течение всей жизни познавательной деятельности.

Внедрение информационных технологий в сферу высшего образования позволяет преподавателям модернизировать цели, содержание, методы, средства и организационные формы обучения.

Компьютерные технологии, открывая каждому обучающемуся доступ к практически неограниченному объему информации и ее аналитической обработке, представляют собой универсальное средство познавательно-исследовательской деятельности, являются вторым по значимости, после традиционной письменности, знаковым орудием, обеспечивающим оперативный обмен информацией по содержанию выполняемой деятельности. Их педагогически целесообразное использование позволяет усиливать интеллектуальные возможности обучающегося, воздействуя на его память, эмоции, мотивы, интересы, создает условия для перестройки структуры его познавательной и производственной деятельности. С их помощью возможно более эффективное формирование навыков самостоятельной учебной деятельности обучающихся, осуществление освоение основ наук в индивидуальном темпе, оперативное использование обратной связи и дифференциации обучения. Расширяется спектр предлагаемых заданий, используется больше возможностей для введения вариативных заданий, которые обеспечивают максимально успешное протекание самостоятельной работы студентов.

Компьютерные технологии открывают обучающимся доступ к нетрадиционным источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают новые возможности для творчества, приобретения и закрепления различных умений и навыков, позволяют реализовать новые формы и методы обучения с применением средств компьютерного моделирования явлений и процессов. Компьютерное моделирование способствует наглядному представлению изучаемого объекта и повышению интереса у учащегося к этой форме обучения, а изучение процессов в развитии - более глубокому усвоению учебного материала.

Компьютеры играют важную роль в правильной организации самостоятельной познавательной деятельности современного человека. В первую очередь будут полезны банки данных - специальные компьютерные системы, предназначенные для обеспечения актуальной информацией пользователей различных целевых групп. Банки данных, в свою очередь, состоят из системы баз данных, каждая из которых относится к информации в определенной области человеческого опыта. Каждая база данных организована по единым принципам и находится под общим управлением.

Компьютер обеспечивает совместное использование банков данных многими пользователями, что особенно важно при организации самостоятельной работы большого числа учеников. Умение использования баз данных повышает эффективность самостоятельной познавательной деятельности.

Информация, хранящаяся в базах данных и предназначенная для студентов, должна быть специально структурирована и ориентирована на учебную познавательную деятельность. При ее разработке требуется одновременный учет методологии науки, психолого-педагогических принципов и закономерностей строения и функционирования систем знаний.

Обучение с использованием компьютеров значительно повышает эффективность учения. Новые возможности для преподавателей и обучающихся открывают телекоммуникационные технологии, содержащие в своей основе глобальные телекоммуникационные сети и интеллектуальные компьютерные системы. Объединение таких систем и сетей уже сегодня составляет основу новой инфраструктуры планеты – инфосферы.

Обратимся теперь к конкретным путям использования информационных технологий в качестве средства подготовки будущих учителей начальных классов к формированию универсальных учебных действий у младших школьников.

Использование компьютера как инструмента, позволяющего значительно расширить иллюстративную базу изучаемых в вузе дисциплин. Здесь мы имеем в виду использование готовых демонстрационных материалов, подготовленных заранее преподавателем. К ним относятся не только статические образы изучаемых объектов. Более эффективным является показ объектов в динамике, например, возможность пошагового построения чертежей, иллюстрация процесса изменения графиков функций с изменением значений параметров, возможности визуализации сечений различных геометрических тел, изменения свойств и состояний веществ и др. Предъявляя такие материалы, преподаватель организует

наблюдение студентами изменений, происходящих в наблюдаемых объектах, обращая внимание на все его этапы; привлекает студентов к анализу, сравнению предъявляемых объектов или явлений. Эти материалы используются преподавателями при чтении лекций и при проведении практических занятий.

При изучении курсов методик изучения математики и естествознания целесообразно использовать видеозаписи фрагментов различных уроков, собранных на электронных носителях по определенной теме. Например, организация восприятия текста задач и разбор ее содержания (работа с учебным текстом), обучение приемам самоконтроля на уроках математики, обучение наблюдению на уроках естествознания.

Открывается возможность «присутствовать» на открытых уроках учителей, наблюдать технологию их работы, анализировать и оценивать эффективность применяемых ими средств и методов, отдельных методических приемов, форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Мультимедийные пособия обеспечивают мгновенный доступ к любому этапу урока, неоднократный просмотр тех или иных аспектов деятельности учителя и учащихся, обращение к развернутым планам уроков, дидактическим материалам и др.

Нами разработаны материалы на электронных носителях, включающие в себя видеозаписи уроков и серию заданий студентам, связанных с анализом деятельности учителя по формированию универсальных учебных умений у младших школьников. Эти материалы также целесообразно использовать для организации самостоятельной работы студентов.

Создание и использование электронной библиотеки. Известно, какое большое значение в системе образования имеет хорошо организованная система знаний. От того, как организована эта информация, насколько оперативно её можно использовать, зависит успешность обучения. Компьютер в этом отношении предоставляет большие возможности.

В процессе самостоятельной работы студенты должны не только закреплять полученные от преподавателя знания, но и овладевать новыми. Более того, как пишет Г.Г. Хамов, за время обучения в вузе у студента необходимо сформировать стойкую потребность к самостоятельному изучению научной, учебной и методической литературы [4]. Для реализации этих целей студент должен быть поставлен в ситуацию необходимости собственной самостоятельной познавательной деятельности.

Часто у студентов возникают трудности из-за того, что в доступной им части информации не оказывается необходимых материалов. Как уже отмечалось выше, авторов большинства пособий, адресованных студентам, объединяет общий подход к рекомендациям: называние необходимости формирования универсальных учебных действий без детального описания способов деятельности, которые могут привести к их (универсальных учебных действий) сформированности у школьников.

Мы располагаем некоторым, пока небольшим, опытом построения соответствующей электронной библиотеки и ее использования при подготовке студентов к формированию универсальных учебных действий у младших школьников.

Среди различных материалов в ней размещены отдельные пособия по педагогике и психологии, монография «Формирование универсальных учебных действий у младших школьников», статьи журналов «Начальная школа» и «Начальная школа: до и после», диссертации по проблемам формирования отдельных универсальных учебных действий у младших школьников, выпускные квалификационные работы студентов по проблемам формирования универсальных учебных действий у младших школьников, соответствующие тестовые задания.

При подготовке к практическим и семинарским занятиям студенты обращались не только к электронной библиотеке кафедры, но и к необходимым материалам по определенной тематике в сети Internet. С этой целью в электронной базе данных создан аннотированный каталог сайтов, на которых целесообразно искать интересующую их информацию.

Таким образом, электронная библиотека служит источником необходимой образовательной информации и выполняет функцию информационно-методического обеспечения учебного процесса в ВУЗе.

Использование компьютерных технологий в качестве средства контроля - как текущего, так и итогового. В реальных условиях применяются разные формы такого контроля. Важно, чтобы текущий контроль содействовал формированию навыков самоконтроля. После выполнения заданий студентами преподаватель может предъявить им с помощью мультимедийного проектора правильно выполненное задание, после чего студенты сличают свой вариант с образцом, осуществляя самоконтроль. Преподаватель может предъявить задание, выполненное одним из студентов, после чего коллективно проводится анализ предъявленного задания.

Особое значение в организации самостоятельной работы студентов имеет компьютерное тестирование. В определённое время студент может прийти в кабинет и проверить себя на готовность выполнить заданный тест. В зависимости от результатов он может корректировать свою учебно-познавательную деятельность.

Вопросы тестов сгруппированы по темам: операционный состав каждого универсального учебного действия; обобщенные планы формирования учебных действий; методики диагностирования уровней сформированности универсальных учебных действий; упражнения, направленные на формирование универсальных учебных действий и др.

Студентов целесообразно привлекать для создания тестов, позволяющих диагностировать уровень сформированности отдельных универсальных учебных действий у младших школьников, которые затем возможно использовать в ходе прохождения педагогической практики.

Создание электронных презентаций урока. В ходе изучения курсов методик обучения математике и естествознанию студенты разрабатывают фрагменты уроков. При этом они отбирают содержание, подбирают дидактическое оснащение (в том числе и цифровые образовательные ресурсы), определяют методы, формы организации учебно-познавательной деятельности, формы и средства контроля, разрабатывают материалы, которые можно предъявить с помощью мультимедийного проектора, записывают их в виде отдельных слайдов на электронных носителях.

Использование компьютерных технологий в качестве средства создания творческого, эмоционального отношения к процессу формирования универсальных учебных действий у младших школьников. Возможности визуализации, которые предоставляются компьютерными технологиями, могут быть использованы для создания творческого, эмоционального отношения к процессу формирования универсальных учебных действий. Например, показ видеозаписей фрагментов уроков, где представлены различные варианты работы учителей на разных уроках при подведении детей к формулированию целей урока (обучение целеполаганию) или формированию конкретного универсального учебного действия, вызывает у студентов интерес и желание предложить свой вариант такой работы.

Использование компьютерных технологий в качестве средства экспериментирования и моделирования. В ряде случаев при решении задач по математике, изучении явлений и процессов курса естествознания и осуществлении самоконтроля бывает полезным прибегать к помощи компьютерного экспериментирования и моделирования. С помощью компьютерных моделей можно, например, исследовать и проверить свое предположение о влиянии параметров на структуру геометрического объекта. Например, выяснить, как на ребрах куба выбрать три точки, чтобы сечение получило требуемый вид. Большие возможности открываются при изучении геометрических преобразований, особенно при их реализации в пошаговом режиме.

Использование компьютерных технологий в качестве средства проверки гипотезы исследования и статистической обработки результатов исследований при выполнении выпускной квалификационной работы. Например, используя программу «EXSEL» необходимо только занести данные контрольных срезов в таблицу. Программа позволяет определить средний балл, среднее квадратичное отклонение, дисперсию и др., которые в свою очередь позволяют сравнивать нулевую и альтернативные гипотезы, проверить принадлежность выборок оценок контрольного и экспериментального классов к одной генеральной совокупности и др.

The article describes the main types of universal educational actions, determines the directions in which information technologies can be implied in the process of future teachers training aimed at formation of universal educational activities in primary school.
The key words: *teachers` training, universal educational activities, informatization of education, information technology.*

Список литературы

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова; под ред. И. В. Роберт. М. : Дрофа, 2008. 312, [8] с. : ил.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / Под ред. А.Г. Асмолова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб пособие для студ. педвузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 272 с.
4. Хамов Г.Г. Методическая система обучения алгебре и теории чисел в педвузе с точки зрения профессионально-педагогического подхода. СПб.: РГПУ, 1993

Об авторе

Демидова Т.Е. – доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, demidova_te@mail.ru

Чижевская И.Н. - кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, 91919070@mail.ru

УДК: 378.17

ЦЕННОСТЬ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Л. А. Зятева

В статье рассматривается проблема организации социокультурной среды вуза, обеспечивающей признание ценности здорового образа жизни среди студенческой молодежи. Автором обобщен опыт работы университета по данной проблеме.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, социокультурная среда вуза, охрана здоровья обучающихся.*

Здоровье человека рассматривается в современном обществе как основа личностного роста, залог эффективного обучения, высокой профессиональной самореализации. Ведущей составляющей позитивного имиджа современного социально успешного специалиста является стремление вести здоровый образ жизни. Благодаря принятому в декабре 2012 года Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» созданы правовые основы для реализации в сфере образования стратегического приоритета - охраны здоровья обучающихся.

Однако, показателен тот факт, что многими исследователями выявлены признаки ухудшения состояния здоровья молодёжи именно в период обучения в высших учебных заведениях. Студенчество отнесено к социальной группе повышенного риска в отношении здоровья. Поэтому проблема формирования ценности здорового образа жизни в сознании молодых людей сегодня становится одной из актуальнейших для большинства вузов. А в условиях посткатастрофного развития Брянской области, как территории, пострадавшей от последствий аварии на ЧАЭС, вопросы здоровьесбережения студенческой молодежи приобретают особую остроту.

Для Брянского государственного университета повышение социальной обеспеченности и защищенности студентов и сотрудников традиционно является приоритетной задачей. Медицинское обслуживание, включающее своевременную диспансеризацию, систематические занятия физкультурой и спортом в учебное и внеучебное время, обсуждение со студентами вопросов здорового образа жизни, реализация профилактических программ, оздоровление студентов на Черноморском побережье и в пансионатах области, развитие санатория-профилактория БГУ - основные направления деятельности университета, призванные оказывать влияние на улучшение физического и психического здоровья студентов.

Однако, как показывают данные мониторинга [1], лишь незначительная доля студентов (10,2 % из числа респондентов) придерживаются рационального режима дня, в который входит сбалансированное питание, выполнение утренней гимнастики, «избегание» гиподинамии, занятия физкультурой и спортом, сон определённой продолжительности, отсутствие вредных привычек. Всего лишь чуть больше половины опрошенных (58,7 %) считают, что утренняя гимнастика «заряжает энергией» организм на весь день, а регулярно выполняют упражнения утренней гимнастики только 4,2 % студентов. Преобладающее число студентов (93,6 %) знают, что сон является одним из главных средств восстановления работоспособности и укрепления памяти. Но, несмотря на это, только 33,7 % респондентов отходят ко сну до полуночи.

49,9 % от опрошенных студентов принимают пищу в течение дня «когда приходится», нарушая при этом нормы рационального питания. Занятия по физкультуре в БГУ «с удовольствием» посещают всего 39,4 %. Основными причинами систематического нарушения режима дня подавляющим большинством респондентов были названы отсутствие привычки выполнять режимные моменты, а также тот факт, что такой стиль жизни не принят в среде их близких и друзей.

Результаты мониторинга позволяют сделать вывод о том, что основной задачей образовательного учреждения сегодня становится формирование социокультурной среды, привлекательной для реализации жизненных устремлений современной молодежи и ориентированной на осознание ценности здоровья и привычки придерживаться здорового образа жизни.

Об этом шла речь на I Всероссийском конгрессе проректоров по воспитательной работе, состоявшемся в Москве в сентябре 2012 года. В резолюции конгресса отмечалось, что приоритетным направлением в работе вузов профессиональное сообщество проректоров по воспитательной работе считает развитие социокультурной среды высших учебных заведений, осуществляемое через пропаганду общественных ценностей, важнейшей из которых является ценность здорового образа жизни.

Именно такой подход взят за основу педагогическим коллективом Брянского государственного университета. Под социокультурной средой вуза мы понимаем совокупность организационных факторов, материальных и духовных условий, в которых формируется и реализуется личность студента.

Базовым компонентом социокультурной среды вуза остается учебная деятельность. Поэтому в учебные планы подавляющего большинства университетских специальностей в рамках вариативной ча-

сти основной образовательной программы включены учебные дисциплины и специальные курсы, которые ориентированы на формирование у слушателей ответственного отношения к здоровью и мотивации к здоровому образу жизни («Основы здорового образа жизни», «Основы медицинских знаний», «Основы генетики», «Валеология», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Медицинские аспекты здоровья семьи», «Медицинские основы профилактики и преодоления аддиктивного поведения и др.).

В рамках изучения названных курсов студенты получают возможность осознать жизненную необходимость сохранения здоровья; получить сведения о новейших медико-гигиенических аспектах здорового образа жизни; сформировать представления о способах повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья.

Используя специализированное учебное оборудование, комплексы тематических видеофильмов и авторских презентаций, преподаватели стремятся сформировать у студентов специальные компетенции, позволяющие применять и адаптировать современные развивающие и здоровьесберегающие технологии, добиваться повышения адаптационных резервов организма, конструировать содержание и определять собственную траекторию личностного роста.

Сформированные в процессе учебных занятий взгляды и представления студентов становятся базой для принятия ими норм и правил здорового образа жизни как личностной ценности.

Наиболее результативно такая трансформация происходит в дискуссионных формах воспитательной работы, позволяющих студентам обосновывать собственную точку зрения, вырабатывать коллективное мнение.

В учебно-воспитательном процессе университета активно используется инструментарий современных педагогических технологий: социально-психологического тренинга, гражданского форума, эвристической беседы, индивидуального рефлексивного воспитания. Ярким примером такой работы может стать студенческий гражданский форум «Слабоалкогольные энергетические и пивные напитки: как предотвратить угрозу будущему?», который состоялся в университете. Активное участие в работе форума приняли депутат Государственной Думы ФС РФ Е.Ф.Лахова, главный нарколог Брянской области В.Ф.Харитоненко, заместитель директора департамента здравоохранения О.И.Чиркова и др.

Форумы являются сегодня популярной моделью общения молодежи, поэтому гражданский форум, как педагогическая технология, позитивно воспринимается студенческой аудиторией. В рамках обсуждения проблемы на форуме студенты имеют возможность изложить и обосновать личностную позицию, сопоставить собственный взгляд на проблему с мнением сверстников, сравнить «Я-позицию» и общественно значимую норму, действующую в обществе. Общение в ходе дискуссии побуждает студентов искать разные способы для выражения своих мыслей, повышает восприимчивость к новым знаниям, развивает логическое, критическое и рефлексивное мышление, широту и гибкость восприятия. Форумы закладывают основу внутренней мотивации личности к принятию ценности здорового образа жизни, побуждают к активному осмыслению обсуждаемой проблемы, становятся ступенью к реальным действиям по решению социальных проблем.

Определяющим условием принятия нравственных ценностей в целом, и ценности здорового образа жизни, в частности, является активное участие молодых людей в деятельности по пропаганде и воплощению ценностных установок в жизнь. Поэтому обязательным компонентом социокультурной среды университета стало создание внутривузовских площадок для реализации студенческих инициатив по пропаганде ценностей здорового образа жизни.

Хорошей традицией для нашего вуза стало проведение общеуниверситетского фестиваля-конкурса живой вокально-инструментальной музыки «Дети солнца», сопровождающегося широкой пропагандой здорового образа жизни (трансляцией видео-роликов, демонстрацией плакатов «Наш выбор – без алкоголя и наркотиков», работой «Магазина здоровья» и т.п.).

Позитивным опытом, на наш взгляд, является создание на факультетах студенческих объединений, ориентированных на борьбу с негативными социальными явлениями. Так, на естественно-географическом факультете БГУ с 2002 года действует студенческое объединение «НАТИСК». Девиз данного объединения – студенческий натиск на **Н**аркотики, **А**лкоголь, **Т**оксикоманию, **И**нфекции, **С**ПИД, **К**урение. Студенты организуют встречи со сверстниками с привлечением специалистов наркологического диспансера, Центра профилактики СПИДа, госнаркоконтроля; выезжают в школы с тематическими программами, реализация которых сопровождается показом документальных и художественных фильмов соответствующего содержания; выпускают и распространяют на факультетах и школах города Брянска информационные бюллетени, презентационные материалы. Руководит студенческим объединением «НАТИСК» кандидат химических наук, доцент кафедры химии Баширова Нина Федоровна. Хотим особенно отметить, что такая совместная деятельность преподавателей и студентов является наиболее результативной.

Активная пропаганда идей здорового образа жизни осуществляется в рамках разработки и ре-

ализации творческих, физкультурно-оздоровительных, научно-познавательных проектов (студенческих конференций, фестивалей, конкурсов, интерактивных деловых игр и др.):

-общеуниверситетского фестиваля «Активность, молодость, спорт»;

-научно-практической конференции «Проблема здоровьесбережения студентов в образовательной и профессиональной среде»;

-общеуниверситетского конкурса социальных проектов;

-Международного студенческого Интернет-фестиваля «Поколение. RU в Брянске»;

-Международного студенческого фестиваля PR и рекламы и др.

Важным условием развития социокультурной среды вуза является сегодня открытость и доступность информации о деятельности образовательного учреждения. На официальном сайте БГУ, на сайте профсоюзной организации студентов университета систематически размещается информация о мероприятиях, направленных на формирование и пропаганду здорового образа жизни, борьбу с вредными привычками, популяризацию физической культуры и спорта, творческой и культурно-досуговой деятельности. Кроме того, студентами финансово-экономического факультета в рамках социального проекта «Наш выбор – здоровый образ жизни» в 2011 г. была предпринята попытка создания сайта «Здоровый факультет».

БГУ развивается как открытая образовательная система, постоянно взаимодействующая с социкультурной средой города, области, региона в целом. Студенты университета - постоянные инициаторы и активные участники различных студенческих акций под девизом «Не останься равнодушным». Они распространяют агитационные материалы (буклеты и листовки антиалкогольного и антинаркотического содержания), принимают активное участие в донорской акции «Милосердие», и ведут соответствующие рубрики в межвузовских студенческих периодических изданиях и др.

Университет расположен в непосредственной близости от охраняемой природной территории «Роща «Соловьи», которая используется для занятий физкультурой, проведения оздоровительных мероприятий, организации спортивных праздников, таких, как «Осенний кросс», «Спортивная неделя первокурсника», «Спортивный калейдоскоп», «Зимние забавы», «Майский переполох». Представители администрации, преподаватели принимают активное участие в подготовке и проведении таких праздников, и это усиливает ценность данных мероприятий, стимулирует студентов к участию в них.

В рамках договора о сотрудничестве университета с Брянским клинико-диагностический центром студенты и преподаватели имеют возможность бесплатно пройти углубленное медицинское обследование в Центре «Здоровье» на базе клинико-диагностического центра. Центр «Здоровье» оказывает услуги по следующим направлениям:

- оценка функциональных и адаптивных резервов организма на специализированном оборудовании с учётом возрастных особенностей;
- разработка индивидуальных программ по ведению здорового образа жизни;
- информирование населения о вредных и опасных для здоровья человека факторах;
- обучение граждан гигиеническим навыкам и мотивирование их к отказу от вредных привычек;
- обучение граждан эффективным методам профилактики заболеваний с учётом возрастных особенностей.

За период с сентября 2009 по февраль 2013 года услугами Центра «Здоровье» воспользовались более шестисот преподавателей и сотрудников и свыше двух тысяч студентов университета. По отзывам студентов, результаты аппаратных исследований и профессиональные комментарии специалистов оказывают достаточно сильное психологическое воздействие, заставляют задуматься о выбранном стиле жизнедеятельности.

Таким образом, базовые компоненты социокультурной среды университета ориентированы на создание условий, облегчающих принятие студенческим сообществом ценностей здорового образа жизни, формирование психологического иммунитета к аддиктивным формам поведения, выработку у студентов навыков и привычек здорового образа жизни.

The article discusses the problem of the organization of social and cultural environment of a university, which provides recognition of the value of healthy lifestyle among students. Author summarizes the experience of the university on the issue.
The key words: *healthy lifestyle, social and cultural environment of a university, students' healthcare.*

Список литературы

1. Новикова В.В. Современные подходы к укреплению здоровья и профилактике заболеваний: учебное пособие. - Брянск: Изд-во «Наяда». 2007.

2. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: Учебное пособие /Е.Н.Стратиенко, Л.А.Зятева и др. Брянск: «Курсив». 2012.

3. Сомов Д.С. Теория и методология реализации здоровьесбережения в условиях современного вуза. М.: Изд-во УРАО. 2007.

4. Федеральный закон от 29.12.2012. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». http: //www.consultant.ru

5. Чибисова Н.Г. Социокультурная среда вуза – фундамент накопления студентами культурного капитала // Вестник высшей школы. 2011. №3. С. 18-26.

Об авторе

Зятева Л. А.- кандидат педагогических наук, профессор, проректор по социальным вопросам, внеучебной и воспитательной работе БГУ, zyateva@inbox.ru

УДК: 378.14:681.142.5

ИНФОРМАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ АКТИВНЫХ ФОРМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Г.С. Исакова

В статье рассматриваются особенности использования информационных ресурсов как необходимого элемента активизации педагогического процесса. Автор обосновывает необходимые условия включения интерактивных технологий в образовательную деятельность колледжа.

Ключевые слова: *электронное обучение, информационные технологии, информационный социум, компьютерная грамотность.*

Применение информационных технологий в современном образовательном процессе является одним из ключевых направлений развития современного информационного общества. Значимость происходящих сегодня перемен в сфере информатики и телекоммуникаций хорошо осознается ведущими странами мира, активно реализующими не только национальные, но и региональные программы формирования информационного социума.

Россия также движется по пути развития единого информационного пространства, и отечественному образованию отводится роль базовой составляющей современной информационно-коммуникационной инфраструктуры.

В «Законе об образовании Российской Федерации» электронное обучение рассматривается как важный компонент образовательных программ, обеспечивающий активное включение обучающихся в воспитательный процесс, переход на новый уровень взаимодействия обучающихся и педагогических работников.

Использование информационных технологий позволяет преподавателям повышать интерес обучающихся к предмету, формировать положительную мотивацию учебной деятельности, осуществлять дифференцированный, личностный подход, применять автоматизированную систему мониторинга усвоения знаний.

В современных педагогических исследованиях доказано, что включение в образовательный процесс информационной составляющей позволяет добиться более высокого уровня наглядности предлагаемого материала, расширяет возможности использования разнообразных упражнений, а непрерывная обратная связь, подкрепленная стимулами учения оживляет учебный процесс, способствует повышению его динамизма, что, в конечном счете, ведет к достижению едва ли не главной цели процессуальной стороны обучения – формированию положительного отношения учащихся к изучаемому материалу, интереса к нему, удовлетворенности результатами каждого этапа обучения [1, 2].

Особенно актуальной представляются эти мысли применительно к ступени профессионального образования. Проблема компьютерной грамотности студентов колледжей и, тем более вузов, практически решена, подавляющее большинство молодых людей владеет компьютером на уровне пользователя. Это значительно упрощает использование в образовательном процессе лицензионных электронных образовательных ресурсов, таких, как электронные учебники, электронные энциклопедии и журналы, тематические порталы, электронные образовательные проекты и т.п.

Достаточно высокий уровень компьютерной грамотности позволяет ставить более высокую задачу – готовить студентов к составлению электронных дидактических материалов, которые могут быть использованы в организации процесса обучения. Это соответствует и требованиям компетентностного подхода, который, активно вытесняя знаниевую парадигму из дидактики, базируется на необходимости сформировать у обучающихся способность эффективно применять полученные знания на практике, оценивая своевременность, уместность, целесообразность использования той или иной информации [4, с. 81].

Поэтому основным требованием к обучающим программам выступает их ориентация на развитие активности, инициативы, творчества студентов.

Примером такой работы может служить совместная работа студентов и преподавателей по созда-

нию электронных дидактических ресурсов, сложившаяся в технологическом колледже № 34 города Москвы.

Студенты специальности «Туризм» активно включаются в деятельность по созданию интерактивных виртуальных экскурсий.

В частности, нами, совместно со студентами, была создана интерактивная виртуальная экскурсия: «Улицы Москвы. Пешком по Спиридоновке», позволяющая познакомиться с одной из интереснейших улиц столицы.

Знакомство начинается с указания изучаемой улицы на карте Москвы. Затем дается краткая информацию об истории возникновения улицы Спиридоновка. И наконец, студент –, участник виртуальной экскурсии,- попадает на интерактивный экран, на котором расположены самые яркие достопримечательности этой улицы: Гранатный двор, памятник А.Блоку, старинные особняки, имеющие историческую ценность (см. рис.1). Каждый рисунок в экскурсионном материале является активной ссылкой. При нажатии на нее появляется увеличенное изображение здания, важная информация о нем и кнопка, позволяющая нам заглянуть внутрь и рассмотреть интерьеры и мелкие детали. Кнопка «Возврат» позволяет пользователю вернуться на интерактивный экран. Благодаря этому, студенты могут просматривать представленные достопримечательности в удобном порядке, при необходимости достаточно подробно, а также имеют возможность возвращаться к просмотру заинтересовавших их объектов неограниченное количество раз. Мультимедийное путешествие по улице Спиридоновка дополняется музыкальным сопровождением. Экскурсия включает старинные фотографии видов улицы, сделанные еще в начале прошлого века. Виртуальная остановка у памятника Блоку предлагает экскурсантам прочесть одно из его известных стихотворений. Все это делает дистанционную экскурсию более живой и красочной. Описанная выше работа включается в блок интерактивных экскурсий «Улицы Москвы», разрабатываемый педагогами колледжа № 34.

Рис.1. Фрагмент виртуальной экскурсии «Улицы Москвы. Пешком по Спиридоновке»

Работа по созданию виртуальных экскурсий преследует несколько задач. Во-первых, она обеспечивает развитие профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере туризма. Кроме того, у студентов, систематически включающихся в активную деятельность по созданию электронных образовательных ресурсов, отмечается более развитое, динамичное комбинаторное мышление, умение точно формулировать цель, планировать и рационально строить собственные действия, правильно отбирать и систематизировать накопленную информацию. Но, на наш взгляд, неоценима роль таких форм обучения в развитии духовности и культуры современных молодых людей. Работа над содержанием виртуальной экскурсии побуждает к знакомству с историей родного города, формирует чувство гордости за свою малую родину, порождает стремление познакомить с достопримечательностями Москвы как можно большее количество людей. Ребята трудятся с большей отдачей, что возможно лишь при высокой эмоциональной заинтересованности. При этом развиваются такие личностные качества, как креативность, инициативность, ответственность.

В заключение представляется необходимым отметить, что перечисленные достоинства информационных технологий раскрываются лишь при условии уместного применения их в образовательном процессе. Компьютер, действительно, облегчает процесс подготовки к занятиям, экономит время, активизирует всех участников образовательной деятельности. Но преподаватель не должен

сводить свою роль в педагогическом процессе к созданию и воспроизведению электронных образовательных ресурсов. Неэффективно строить обучение на переписывании студентами лекций с электронных презентаций, а воспитание сводить к просмотру видеосюжетов, даже если их нравственный потенциал достаточно высок. Компьютер является лишь инструментом, использование которого должно способствовать достижению поставленных педагогических целей и задач.

Чрезмерное использование информационно-компьютерных технологий не всегда является залогом успеха педагога, тогда как их целесообразное включение в процесс преподавания станет эффективным ресурсом в развитии дидактического интереса, активности и самостоятельности обучающихся.

Опираясь на имеющиеся специальные исследования [2;3;5], можно выделить необходимые условия, соблюдение которых позволить эффективно использовать информационную составляющую образовательного процесса. К таким условиям следует отнести:

- создание режима погружения обучающегося в информационную среду;
-актуализация субъектной позиции студента в процессе работы с информацией;
-активизация мыслительной деятельности и дидактического интереса за счет срабатывания механизма обратной связи;
-обеспечение возможности выбора учащимися наиболее удобного для них темпа восприятия и фиксации материалов;
-реализация творческого диалога студента и преподавателя;
-стимулирование мотивации студента на получение личностно значимого образовательного продукта;
-обеспечение признания значимости авторского электронного ресурса в коллективе образовательного учреждения.

Максимальный эффект активизации педагогического процесса и повышения его результативности достигается сбалансированным использованием традиционных педагогических методик и современных информационных технологий.

This article deals with the features of using information resources as a necessary element of activisation the educational process. The author proves the necessary conditions of including interactive technologies into the educational activities of a college.
The key words: *e-learning, information technologies, information society, computer skills.*

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Компьютеризация в среде образования: Проблемы и перспективы. М.: Педагогика, 1987. 286 с.
2. Зятева Л.А. Программное обеспечение экологических образовательных проектов// Актуальные проблемы современного образования: Материалы XIV Международной научно-практической конференции. Брянск.: РИО БГУ.2009.С.63-69.
3. Носкова Т.Н., Никитина И.П. Аудиовизуальные интерактивные технологии обучения //Вестник Герценовского университета. 2007. №2. С.32-33.
4. Технология создания электронных обучающих средств / Краснова Г.А., Беляев М.И., Соловов А.В. М., МГИУ, 2001. 176 с.
5. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании/ В.А.Трайнев, В.Ю.Теплышев, И.В.Трайнев. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. 320 с.

Об авторе

Исакова Г.С. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, zyateva_tk34@rambler.ru.

УДК: 378.14

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЧАСТЬ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Г.Г. Литвинова

В статье обосновывается актуальность постановки проблемы поликультурного образования, проводится анализ проблемы поликультурного образования в студенческой среде при подготовке будущих специалистов, а также необходимости формирования у студентов коммуникативных навыков.
Ключевые слова: *поликультурное образование, межкультурное общение, пампедия, педагогическое общение, педагогическая деятельность.*

В настоящее время в мировом образовательном процессе возникает и широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях

природосообразности, культуросообразности и индивидуально-личностного развития. Появляются новые парадигмы образования, в которых педагогическая действительность отражается с помощью нового языка науки. В научный оборот входят такие понятия, как образовательное пространство и образовательный регион, поликультурная образовательная среда, образовательные технологии и др.

Реакцией на возникновение новых социокультурных реалий со стороны мировой педагогической науки стала разработка соответствующих образовательных стратегий, что нашло отражение в документах ООН, Совета Европы, ЮНЕСКО и т. д. Наиболее полно данная проблема рассматривается в зарубежных концепциях мультикультурного образования (Д. Бэнкс и др.), межкультурного образования (П. Бателаан, Г. Ауернхаймер, В. Нике и др), глобального образования (Р. Хенви).

В российской педагогической науке также активизировались теоретические поиски: возникли концепции "Воспитание культуры межнационального общения" З.Т. Гасанова, "Многокультурное образование" Г.Д. Дмитриева, складывается традиция поликультурного образования под влиянием теоретических исследований коллектива В.В. Макаева, З.А.Мальковой, Л.Л. Супруновой. Ведутся научные разработки в области мультикультурного образования (А.Г. Абсалямова, Н.Б. Крылова, А.В. Шафрикова и др.).

Термин «поликультурное образование» — не отечественного происхождения. Он является образом, сформированного в западной интеллектуальной культуре в 1970-е годы понятия «multicultural education».

Первые попытки объяснения этого понятия были предприняты авторами международного педагогического словаря, изданного в Лондоне в 1977 году, которые квалифицировали феномен «multicultural education» как отражение идеалов культурного плюрализма в сфере просвещения. Даже беглое ознакомление со справочной, энциклопедической литературой показывает, что идея поликультурного образования возникает не изолированно, как некоторая, изобретенная специалистами в сфере педагогики теоретическая конструкция, она является частью определенной идеологии.

Первоначально исследования по межкультурному общению были предприняты в США в связи с потребностью изучения проблем конфронтации различных расовых и этнических групп. Эти исследования носили преимущественно описательный характер. Эволюция теории межкультурного общения продемонстрировала значительные различия в стандартах, ценностях, представлениях и даже моделях мышления и поведения, свойственных представителям различных культур, в частности. Существование культурных различий, свойственных поликультурным обществам, не могло не отразиться на системе образования. Так, в последние годы очевидным является факт, что студенты различных культурных и расовых групп должны научиться уживаться вместе и уважать различные культурные традиции. В результате чего произошли изменения в подходах к обучению в вузах, что привело к разработке поликультурного образования, включающего в себя уважение и признание языков и культуры различных этнических групп.

Развитие поликультурного образования обусловлено не только современными историческими и социокультурными предпосылками, но и опирается на ряд традиций отечественной и зарубежной философии, педагогики и психологии. Большой интерес, например, представляет программа Пампедия («универсальное воспитание всего человеческого рода. У греков падия означает обучение и воспитание, посредством которых люди становятся культурными, а пам означает всеобщность. Итак, речь идет о том, чтобы обучались все, всему, всесторонне…), разработанная Коменским (1592-1670 гг). Он, исходя из посылки об общности людей, их потребностей и устремлений, обосновывает пампедию как программу универсального воспитания всего человеческого рода. Существенную часть Пампедии составляет формирование у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей.

Пониманию сущности, целей, функций поликультурного образования помогают идеи Н.К. Рериха о благодетельном синтезе, под которым он понимает единение культур, создающее благотворное сотрудничество людей, а также идеи выдающихся философов и историков современности Н.А.Данилевский, Э.Мейлер, А.Тойнби, Ю. Яковец о целостности культурно-исторического развития человечества и наличии некоторых сходных принципов функционирования культур разных народов. Большой интерес для понимания роли поликультурного образования в становлении личности представляют идеи П.Ф.Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. В воспитании, подчеркивал он, нужно обратиться не к одному народу, а ко многим.

Важные сведения для обоснования поликультурного образования вытекают из культурно-исторической теории развития поведения и психики Л.С. Выготского, в соответствии с которой источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре. Рассматривая развитие психики как опосредованный процесс, ученый полагал, что опосредованность заключается в присвоении культурно-исторического опыта, и что всякая функция в культурном развитии индивида появляется дважды, в двух планах, сначала в социальном, потом психологическом, вначале между людьми - как категория интерпсихическая, затем внутри индивида - как категория интрапсихическая.

Изучение всего комплекса перечисленных выше исторических и социально-культурных факторов, а также философско-педагогических и психологических детерминант позволяет выделить наиболее

распространенные в мировой педагогике подходы к пониманию сущности поликультурного образования.

Одной их основных задач, стоящих перед современным образованием, является воспитание личности, способной познавать и творить культуру путём диалогичного общения, обменом смыслами, что требует от всех участников педагогического процесса высокого уровня коммуникативной культуры, коммуникативной компетенции, развитых навыков общения.

Анализ состояния проблемы в практике российских учебных заведений показывает, что межкультурное образование сегодня - не данность, а необходимость как на уровне педагога (недостаточное осознание важности специальных усилий по воспитанию терпимости культурных различий, формирования межкультурной компетентности и отсутствие необходимых методических умений), так и на уровне образовательного учреждения в плане методического оснащения, в том числе соответствующими по содержанию учебниками гуманитарного цикла.

Студенты различных специальностей, особенно педагогических, должны уметь работать с разными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе. Для формирования такой готовности Т.Б.Менская выделяет ряд основных областей, в которых у студентов должны быть сформированы определённые компетенции в соответствии с требованиями поликультурного образования.

Важным целью межкультурного компонента образования является формирование у будущих специалистов навыков межкультурной компетенции. К ним относятся: чувствительность к культурным различиям, уважение к уникальности культуры каждого народа, терпимость к необычному поведению, желание позитивно относиться ко всему неожиданному, готовность реагировать на изменения, гибкость в принятии альтернативных решений и отсутствие завышенных ожиданий от общения с представителями других культур. Эти навыки являются мостиками к пониманию представителей других культур и народов, урегулированию конфликтных ситуаций, а также основой для межнационального и межэтнического общения граждан России как внутри государства, так и за его пределами.

При отборе форм учебной деятельности преподаватель должен опираться на обратную связь в работе со студентами, которая может быть организована через диалоговые формы работы – семинары, конференции, коллоквиумы и т.д. Одно из главных требований при этом – создание комфортных условий, исключающих недоверие и эмоционально-нравственную напряженность, а также использование образовательных возможностей социальной среды. При отборе содержания поликультурного образования следует учитывать: социокультурное окружение студентов; индивидуальные интересы студентов к проблемам поликультурного общества в целом или отдельных социокультурных групп; изменяющуюся социокультурную ситуацию в регионе (процессы сближения стран, этнических и конфессиональных групп); этнические, социально-экономические особенности региона; методологические, методические и личностные возможности как каждого отдельного педагога, так и всего педагогического коллектива.

Образование выступает как своеобразная модель соответствующей культуры, которая вбирает в себя множество разновременных пластов. Можно сказать, что современный этап развития культуры не имеет адекватной ей системы образования. Это обусловливает интенсивные поиски оптимальной модели образования. Поликультурная среда позволяет воспитывать студентов в духе толерантности в условиях реального диалога культур. Отсутствие должного внимания к поликультурной образованности индивида приводит к проявлению с его стороны социально-культурной нетерпимости и враждебности к окружающим его людям. Поликультурное образование предполагает стирание национальных различий между этносами, оно создает основу для взаимообогащения культур в учебно-воспитательном процессе. В процессе поликультурного образования должны решаться вопросы формирования у студентов представления о культуре и культурном многообразии, их приобщения к культурным ценностям, формирования позитивного отношения к своей культуре, воспитания у них толерантного отношения к культурным различиям.

The article gives proof of the urgency of polycultural education, analyses the problem of polycultural education among students in the process of future specialists training and discusses the necessity of forming students' communicative skills.
The key words: *multicultural education, intercultural communication, pampediya, teacher communication, educational activities.*

Список литературы

1. Культура взаимопонимания и взаимопонимание культур : монография / Архипкина Г. Д., Афанасьева Л. А., Базар, Чегдем ; [Г. Д. Архипкина и др. ; ред. Л. И. Гришаева, М. К. Попова ; Иноцентр (Информация. Наука. Образование) и др.]. Воронеж : Воронежский гос. ун-т, 2004. - (МИОН (Межрегион. исследования в обществен. науках)) (Монографии ; вып. 4). ISBN 5-9273-0526-1. Ч. 1 : 219 с.

2. Поликультурное образовательное пространство России : история, теория, основы проектирования : монография / В.П.Борисенков, О.В.Гукаленко, А.Я. Данилюк; ред. И. Д. Святская ; РАО,

Междунар. славянская акад. образования. Москва ; Ростов-на-Дону : РГПУ, 2004. 576 с.

3. Этносоциология : учебное пособие для вузов / Ю. В. Арутюнян, Л. М. Дробижева, А. А. Сусоколов. Москва : Аспект Пресс, 1999. 271 с.

4. Этногенез и цивилизационные перспективы в образовании России : материалы международной научно - практ. конференции (18-19 марта 2004 г.) / редкол.: П. В. Лепин, В. М. Кравцов, А. Ж. Жафяров, В. А. Беловолов [и др.] ; Упр. образованием администрации Новосиб. обл., Упр. образованием мэрии г. Новосибирска ; Новосиб. гос. пед. ун- т ; Междунар. акад. наук пед. образов. Новосибирск : НГПУ, 2004. 859 с.

5. Этнология: учебник для вузов / Э.Г. Александренков, Л.Б. Заседателева, Ю. И. Зверева ; Э. Г. Александренков и др. ; под ред. Г.Е. Маркова, В. В. Пименова. Москва : Наука, 1994. 383 с.

Об авторе

Литвинова Г.Г.- кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского.

УДК: 378.14

КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНТЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЕГО ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Н. А. Лобанова

Статья написана на основе информационного поиска и осмысления сущности компетентностного подхода в образовании. В статье доказывается, что коммуникативная компетентность (КК) будущего педагога является важнейшей составной частью его общекультурной компетентности (ОК) и это необходимо учитывать при декларировании ОК как во ФГСО ВПО, так и в программах, составляемых преподавателями вузов. Сопоставляется содержательная сторона понятий «общекультурная компетентность» и «коммуникативная компетентность», устанавливается их взаимозависимость и роль в профессионально педагогической деятельности.

***Ключевые слова**: компетентностный подход в образовании, общекультурная компетентность педагога, коммуникативная компетентность, компетенция, профессионально педагогическая деятельность.*

В последнее десятилетие в Российской Федерации осуществляется определенная модернизация системы российского высшего образования. Происходит это в связи с динамикой развития общественных отношений в стране и потребностями культурно - экономического развития, а так же международного сотрудничества российских университетов. Очевидно, что новые для России проблемы экономики, культуры, образования и политики требуют от молодых людей профессиональной мобильности, высокого уровня профессиональной культуры. «Для гармоничного развития обществу требуются специалисты, умеющие учиться и заниматься саморазвитием, изменять сложившиеся стереотипы, самостоятельно работать с информацией, трансформировать её в личностно значимое знание и транслировать его в ходе профессиональной коммуникации» [1, с. 5]. Кроме этого стимулирует обновление российского высшего образования вступление Российской Федерации в Болонский процесс, направленный на формирование единого европейского образовательного пространства , прозрачности деятельности высших учебных заведений, росту их соответствия европейским критериям качества образования, соединению учения и исследовательской деятельности. Известно, что многоступенчатая система высшего образования, реализуемая благодаря принципам Болонского процесса, является новой для России, однако ее внедрение состоялось. Первая ступень (бакалавриат) – ведет к освоению общих и профессиональных компетенций до уровня, позволяющего применять их в стандартных ситуациях. Вторая ступень (магистратура) после успешного освоения первой, должна доводить компетенцию до уровня, позволяющего заниматься творческой деятельностью в избранной профессии. Третья ступень высшего образования (аспирантура) должна вести к формированию компетенции научного работника[2. с.11]. Таким образом, в России фиксируется компетентностный подход в образовании, смыслоопределяющими категориями для которого и выступают – «компетенция» и «компеnентность».

«**Компетенция** – особый результат образования, выражающийся в готовности человека к мобилизации внутренних и внешних ресурсов для эффективной деятельности в ситуации неопределенности» [3, с. 123-124]. При этом, образовательная компетенция – плод усвоения обучающимся не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой применения системы знаний, умений и способов деятельности в отношении междисциплинарного круга вопросов.

Компетентность определяется учеными как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [4. с. 31]. Нам импонирует трактование компетентности как актуального проявление компетенции. Поэтому уровень компетентности –

это характеристика результатов образовательной деятельности, позволяющей обрести компетенции каждому обучающемуся. Принцип компетентности высшего образования и характеристика общекультурных и профессиональных компетенций закреплены Приказом Минобрнауки РФ от 22 декабря 2009 г.N 788[5]. Нас интересовали общекультурные компетенции с акцентом на коммуникативную их составляющую по направлениям подготовки **050100** Педагогическое образование и **231 000** Программная инженерия (квалификация (степень)"бакалавр"), чтобы сопоставить содержание общекультурных компетенций , в составе которых должны быть коммуникативные компетенции.

В ФГОС ВПО по всем направлениям подготовки (квалификация (степень) "бакалавр") указаны и раскрыты три группы компетенций: общекультурные компетенции (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и префессиональные компетенции (ПК). Ик количество и формулировки значительно различаются в зависимости от направления подготовки. Данное положение нас не только заинтересовало , но и насторожило. Особенно в части формулировок ОК и входящих в эту группу коммуникативных компетенций (КК).

И педагоги и инженеры постоянно вступают в отношения коммуникации и информационной коммуникации с коллегами, обучающимися, партнерами , соратниками, друзьями, родственниками. Поэтому, на наш взгляд, общекультурные компетенции у педагога и инженера не могут столь сильно отличаться (дословное совпадение формулировок встречается всего два раза (ОК – 1 и ОК – 1, ОК – 13 и ОК – 5) и пять раз встречается совпадение частичноеное. Но разве, скажем, для педагога не важна «способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность» (ОК-4). Точную ориентацию по данной проблеме мы демонстрируем в составленных нами таблицах 1 и 2 с точным указанием количества ОК и их формулировок.

Таблица 1

Формулировки общекультурных компетенций по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) "бакалавр") и общекультурные компетенций по направлению подготовки 231 000 программная инженерия (квалификация(степень) "бакалавр") в сопоставлении

Общекультурные компетенции (ОК) по направлению подготовки 050100 педагогическое образование	**Общекультурные компетенции (ОК) по направлению подготовки 231 000 программная инженерия**
Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК) (всего 16): владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1)	Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК) (всего 13): владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1)
способен анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы (ОК-2)	умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2)
способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3)	готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3);
способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4)	способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность (ОК-4)
готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5;	умение использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-5)
способен логически верно строить устную и письменную речь (ОК-6);	стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6);
готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7)	умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-7)
готов использовать методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8)	осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8)
способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9)	способность использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, анализировать социально-значимые проблемы и процессы (ОК-9)
владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в	готовность использовать законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности,

области профессиональной деятельности из зарубежных источников (ОК-10)	применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования (ОК-10);
готов использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11)	владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК-11)
способен понимать сущность и значение информации в развитии современного общества, сознавать опасности, возникающие в этом процессе, соблюдать требования информационной безопасности, и защиты государственной тайны (ОК-12)	владение основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-12)
готов использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13)	владение средствами самостоятельного, использования методов физического воспитания и укрепления здоровья для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-13)
готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);	
способен понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ОК-15);	
способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16)	
Примечание : Тексты общекультурных компетенций дословно извлечены из Приказа Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. N 788 [5]	

Сопоставление формулировок общекультурных компетенций в ФГОС ВПО – 2009 по направлениям подготовки **050100** «Педагогическое образование» и 231 000 «Программная инженерия» (квалификация (степень)"бакалавр") показывает, что количество и содержание ОК разное даже в самом направлении подготовки 050100. Почему - то для итоговой государственной аттестации по любой специализации ОК всего пять (ОК-1, ОК-6, ОК-8, ОК-12, ОК-13).

По ниже приведенной таблице можно проследить каких ОК из 16 – ти лишились будущие преподаватели разных дисциплин.

Так, к примеру, способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4) нужны только учителям информационных технологий, а готовность использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5) вообще никому не предназначена.

Таблица 2

Распределение ОК среди конкретных специальностей направлений подготовки 050100 «Педагогическое образование» и 231 000 «Программная инженерия

Направление подготовки 050100 «Педагогическое образование»	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-4	ОК-5	ОК-6	ОК-7	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-11	ОК-12	ОК-13	ОК-14	ОК-15	ОК-16
Итоговая государственная аттестация	X					X		X				X	X			
История Философия Культура речи	X	X	X			X	X			X			X	X	X	X
Экономика образования	X	X	X			X	X			X			X	X	X	X
Информационные технологии	X		X	X		X		X	X	X	X	X				
Психология Педагогика	X	X	X			X	X		X		X		X	X		X
Безопасность жизнедеятельности	X	X	X			X	X		x		X		X	X		X
Направление подготовки 231 000 «Программная Инженерия»	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-4	ОК-5	ОК-6	ОК-7	ОК-8	ОК-9	ОК-10	ОК-11	ОК-12	ОК-13			
	О	О	О	О	О	О	О	О	О	О	О	О	О			

Ставя перед собой исследовательские задачи мы стремились уяснить, каково место коммуникативной компетентности будущего педагога как важнейшей составляющей его общекультурной

компетентности. Поэтому, принимая во внимание определение коммуникативных компетенций как способности « вступать в контакт, высказывать свою точку зрения, слушать и понимать точку зрения собеседника, вести дискуссию и готовности решать коммуникативные задачи, адекватно вести себя в различных социальных ситуациях, владеть устным и письменным общением, несколькими языками», [6 .с.3] мы попытались выделить из предлагаемых ФГОС ВПО общекультурных компетенций коммуникативные компетенции. Таких компетенций оказалось по направлению подготовки 050100 педагогическое образование три (ОК – 3, ОК -7, ОК -16), по направлению подготовки 231 000 программная инженерия всего две (ОК – 2, ОК – 3) . (Текст смотреть в таблице 1). Это скорее всего свидетельствует, что составители формулировок общекультурных компетенций , внутри которых подразумеваются и коммуникативные, не ощущают потребности в коммуникации гуманистической направленности или не понимают ее важности и смысла в педагогической деятельности.

На самом деле как в педагогическом, так и в инженерном образовании для профессионалов, работающих с группами людей, коммуникативные компетенции - основа профессиональной деятельности. Понятие “коммуникативной компетентности” напрямую связано с профессиональным мастерством и является средством достижения педагогического мастерства. «Коммуникативная компетенция включает в себя разносторонние коммуникативные умения и навыки, которые являются психологическим инструментом для достижения целей образования в полном объёме» [7, с. 18].

Наше исследование показало, что единого согласованного перечня хотя бы ключевых компетенций в России не существует. Мы это объясняем рядом причин. Во первых, поскольку компетенции - это, прежде всего, заказ общества к подготовке его граждан, то такой перечень во многом определяется согласованной позицией социума в определенной стране или регионе. Однако достичь такого согласования весьма сложно, а в случае политических разногласий невозможно. К примеру, коммуникативная компетентность при авторитарном подходе к организации образовательного процесса не востребована вовсе. Во вторых специального симпозиума для определения примерного перечня компетенций в Российской Федерации не проводилось в отличии от западных стран, где к примеру Совет Европы на симпозиума по теме «Ключевые компетенции для Европы» смог добиться определения примерного переченя ключевых компетенций. В третьих , оснований для выделения компетенций (и соответствующих моделей их номенклатуры) несколько . Ермаков Д. С. выделяет пять таких оснований - моделей: социально – ориентированную, культурологическую, личностно ориентированную, личностно-деятельностную и проблемно ориентированную. К примеру, «… социально – ориентированная модель выделяет компетенции по сферам общественной жизни: познавательная, гражданско – правовая, трудовая, бытовая, досуговая» [8, с. 11].

Нас в данной классификации интересовал вопрос о наличии коммуникативной компетенции. Оказалось, что термин «коммуникация» пронизывает почти все модели. Так в культурологической модели по компонентам социального опыта зафиксировао: «коммуникативная компетенция». В личностно ориентированной модели зафиксировано: «компетенция в общении» и «информационная компетенция» [8, с. 11- 12].

Известно, что коммуникация в профессиональной деятельности выполняет три основные функции: коммуникативную, включающую обмен информацией; интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия; перцептивную, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека для установления взаимодействия. Понимание сути и способов реализации данных функций внутренней и внешней коммуникации, как составляющей коммуникативных компетенций, важно для современной профессиональной деятельности педагога как никогда. Поэтому мы соотнесли основные функции коммуникации , содержание , умения, методы и приемы реализации коммуникативной компетентности . Это соотношение представлено в таблице 3.

Таблица 3

Суть основных функций коммуникации как составляющей общекультурных компетенций в профессиональной деятельности педагога

Основные функции коммуникации в деятельности педагога	Содержательная сторона деятельности для реализации функций коммуникации	Умения, которые необходимы для реализации коммуникативной компетентности	Методы и приемы, необходимые для реализации коммуникативной компетентности
Коммуникативная функция	включает общение как обмен информацией и поиск новых ее сторон	Умение передавать информацию и обмениваться ею вербальными и невербальными средствами, выстраивать обратную связь в общении; умение преодолевать барьеры в общении (психологические, социальные, речевые) на толерантной основе	Сообщение и обмен информацией, организация взаимодействия, рефлексия, дис-

			куссия, мозговой штурм, метод синектики (объединения разнородных элементов), метод аналогии (прямой, фантастической и символической, эмпатийной), выдвижение идей и последующая их селекция, постановка вопросов, АРИЗ, диалог: «Два взгляда на один факт» и др.
Интерактивная функция	Предусматривает организацию взаимодействия	Умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с людьми (обучающимися, родителями, коллегами), организовывать с ними совместную деятельность для достижения социально значимых целей, умение применять разнообразные стратегии общения (сотрудничество, сотворчество, соперничество, компромисс, приспособление, избегание, манипулирование); умение работать в команде; организаторские умения; умение предотвращать конфликт и выходить из конфликта	
Перцептивная функция	Отражает процесс восприятия и формирования образа другого человека и установления взаимопонимания	Умение отслеживать реакцию партнера в общении на полученную информацию, воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по общению, получаемых в ходе совместной деятельности для решения определенных задач на основе сотрудничества и др. Умение идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимает партнера по общению и эмпатийно относится к нему. Знание ценностных ориентаций другого человека и имеющиеся у него представления о себе самом	

Данная таблица наводит на мысль : не из анализа ли функциональной роли коммуникаций стоит выстраивать формулировки коммуникативных компетенций?

Кроме собственного опыта выполнения педагогических функций на основе общекультурных компетенций (при особом внимании к коммуникативным компетенциям) мы опирались на позиции педагогов - гуманистов и выделили следующие компетенции, необходимые для воспитания свободных граждан с демократическими взглядами и образом жизни. 1.Уметь включать в групповую исследовательско - понятийную работу обучающихся на уроке, лекции-диалоге, не семинаре, консультации и пр. 2.Побуждать обучающихся к опробованию демократичных и гуманистических способов мышления и поведения. 3. Побуждать находить свое место в коллективной организаторской деятельности сообразно своим интересам и способностям. 4. Создавать условия для проявления инициативы и свободного высказывания своего понимания проблемы, особенно когда оно расходится с пониманием большинства[9,с. 8]. 5. Вырабатывать совместно с обучающимися , сотрудниками показатели и критерии(как мерила оценки) результатов совместной и индивидуальной работы и осуществлять самооценку деятельности по адекватным критериям. 6. Открыто делиться с обучающимися , коллегами своими мыслями, чувствами, ожиданиями относительно обсуждаемой проблемы, темы или конкретной ситуации в жизнедеятельности. 7. Показывать обучающимся , как можно самостоятельно учиться и придумывать что-то новое на основе экспериментирования и приемов фантазирования. 8. Показывать относительность любого знания и его связь с ценностями, целями и способами мышления тех, кто их породил . 9. Учиться и учить переработке информации для убедительного изложения и умения занимать позицию эксперта в отношении разных видов информации. 10. Приучать задавать вопросы и высказывать предложения. 11. Приучать к толерантному поведению, стремлению понимать других людей, имеющих иные ценности и способности , соблюдая их право быть другими. 12. Приучать определять свою позицию относительно обсуждаемой проблемы и свою роль в групповой работе, брать на себя ответственность за конечный результат [9. с. 9]. 13. Определять коммуникативную компетенцию как «способность, знание и умение услышать другого человека, выразить свои мысли и чувства, регулировать деловое эмоциональное напряжение во взаимодействии с другими людьми» [10].

В отношении оценки коммуникативных компетенций работникам системы образования следует прислушаться к позиции менеджеров , утверждающих, что эффективность их работы «зависит, прежде всего, от эффективности коммуникаций и навыков делового общения: умения вести личную беседу и разговаривать по телефону. Внутренние, так же как и внешние коммуникации должны быть важнейшим элементом организационной культуры» [11].

Таким образом, существует целый ряд причин, чтобы рассматривать формирование коммуникативных компетенций как важнейшую задачу профессиональных образовательных учреждений. Именно высококультурное , толерантное общение обеспечивает возможность для создания менее

конфликтного общества, более ориентированного на всеобщее согласие, коммуникации являются средством создания более демократичной организации жизнедеятельности , ориентированной на достижение гармонии в человеческих отношениях.

Любое образовательное учреждение существует не изолированно, а во взаимодействии со своей внешней средой. И от того, какие факторы этой среды (родители, потребители образовательных услуг, конкуренты, органы государственного регулирования, общественное мнение и т.д.) оказывают наибольшее влияние на работу учреждения и ее результаты, зависят характер и способы коммуникаций. Значит коммуникативные компетенции оказываются наиболее значимыми во всех видах деятельности образовательных учреждений.

In article problems of formation of design culture of the person of the student in the course of vocational training in high school are covered, phenomenon definition «design culture» in a context of pedagogical knowledge is made.As the pedagogical technology directed on formation and development of design culture of the person the author considers social designing.
The key words: *design culture; social designing, socially-pedagogical space.*

Список литературы

1. Аитбаева Р. Р.Формирование информационно-коммуникативной компетентности студента – будущего учителя / Р. Р. Аитбаева // Изд. ОГПУ. Оренбург.2010.
2. Перегудова Ю.М. Проблемы развития российского высшего образования в условиях Болонского процесса/ Ю.М. Перегудова // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспектиы. Сб.науч.статей. Москва: ИОО МОН РФ, 2004. 186 с. С.128-132
3. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности/ И.С .Сергеев, В.И. Блинов // М. АРКТИ. 2007.
4. Методика оценки уровня квалификации педагогического работника // Министерство образования и науки РФ. Под ред. В.Д.Щадрикова, И. В. Кузнецовой. М.2010.
5. Приказ Минобрнауки РФ от 22 декабря 2009 г. N 788 "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО)по направлениям подготовки 050100 Педагогическое образование)" и 231 000 Программная инженерия (квалификация (степень)"бакалавр» (с изменениями от 31 мая 2011 г.).
6. Юдин В. Формирование коммуникативной компетенции в свете новых требований к образовательному процессу. Лекции В. Юдина в ЦРО. 2007. - http://www.budud.narod.ru .
7. Назарова Р. А. Лекторское мастерство и коммуникативная компетентность как психологическая сущность профессионального мастерства/ Назарова Р. А. // Реферат по педагогике. http://www.durov.com/study/ref_pedagogika-1462.pdf.
8. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании Д. С. Ермаков // Педагогика.2011. 3 4.С.8.15.
9. Иванов Д. И. Компетенции учителя / Д. И. Иванов. М. Чистые пруды, 2008. 32 с.
10. Большой психологический словарь. Составители В. А. Зинченко и Б. Г. Мещеряков . Издательство Порайм –Еврознак. 2007 .
11. Алешина,И.В. Паблик Рилейшнз для менеджеров / И.В.Алешина. М. Экмос, 2003. 480 с.

Об авторе

Лобанова Н. А. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И. Г. Петровского

УДК:37.036.5

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Н.В. Матяш, И.А. Афонин

В статье рассматриваются вопросы реализации проектного обучения в профильных классах общеобразовательной школы. Рассмотрены возможности проектного обучения в реализации профессиональных проб старшеклассниками, что позволяет интегрировать знания школьников, полученные в процессе изучения базовых, профильных и элективных учебных курсов в преломлении к профессиональной деятельности. Рассмотрены методические подходы к организации проектной деятельности и профессиональных проб старшеклассниками.
Ключевые слова: *профильное обучение, проектный метод обучения, профессиональные пробы, профессиональное самоопределение школьников.*

Система профильного обучения, являясь динамичной структурой, позволяет создать условия для существенной интеграции содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими воз-

можностями построения индивидуальных образовательных программ, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к выбору профессионального пути. В соответствии с «Концепцией профильного обучения» в учебный план включены не только базовые и профильные общеобразовательные курсы, но и элективные, дополняющие и развивающие содержание образования, удовлетворяя познавательные интересы школьников, выходя за рамки выбранного профиля. Кроме того, элективные курсы несут в себе огромный развивающий потенциал, воплощая идеи дифференциации и индивидуализации обучения.

Организация образовательного процесса в профильном обучении направлена на поиск и использование наиболее эффективных форм проведения уроков: внедрение профильного обучения и использование современных образовательных технологий - процессы взаимообусловленные.

Одной из эффективных образовательных технологий в профильной школе является проектная, в силу того, что метод творческих проектов с успехом может быть использован в процессе преподавания всех учебных предметов. Выполнение творческих проектов учащимися позволяет им соотносить свои возможности с реальным результатом деятельности, что способствует процессу социально-профессионального становления.

Сущность проектного обучения заключается в возможности получения предметных знаний и навыков, овладении способами их добывания, развития и закрепления. Учащиеся самостоятельно разрабатывают различные виды постоянно усложняющихся проектных целей и задач, где предшествующие результаты выступают в качестве средств решения последующих задач. Следует отметить, что в акте целеполагания происходит общее программирование проектной деятельности, построение общего замысла проектного процесса, позволяющего спрогнозировать предстоящую задачу. На следующем этапе конкретизируются задачи практической деятельности и разрабатывается конкретная схема ее осуществления.

Источником активности школьника в данном случае являются потребности. Движущей силой потребностей служат противоречия между выдвигаемыми в ходе учения практическими задачами и наличным уровнем знаний и познавательных сил школьников. Главное условие разрешения этого противоречия – его осознание учащимися. И поскольку в основе проектного обучения лежит проблемная ситуация вполне определенного плана, то и процесс разрешения каждой конкретной проблемной ситуации связан с процессом преодоления затруднений. После того, как наметилась схема решения проблемы, мыслительный процесс переходит к завершающей фазе – обобщению и конкретизации, что фиксируется наглядно-опытными действиями. Последнее переходит в непосредственную практическую деятельность.

Эту схему решения проблемы мы называем проектной. При этом следует отметить, что исключительную важность имеют умения школьника делать выводы, пользоваться приемами исследования, где ученик сам, собственными усилиями отыскивает, делает субъективные и объективные открытия. Он не только приобретает знания, но и учится тому, как их приобрести, как самому наблюдать, экспериментировать, изобретать, обобщать, сравнивать, классифицировать.

В таком случае процесс самообучения превращается в непрерывный ряд открытий, являющихся следствием собственных усилий ученика, где метод проблемной ситуации переходит в поисковый, а затем в исследовательский, а далее – в проектный метод. Это положение создает основную предпосылку для появления научных понятий и собственного научного анализа.

Таким образом, по мере овладения способами выделения системы понятий перестраиваются все механизмы учебной деятельности. На первый уровень подымается учебно-познавательный интерес. Он начинает выступать в функции не только смыслообразующего, но и побудительного мотива, так что ученик сам активно ищет ситуации, в которых усвоенное понятие может получить дальнейшее развитие. Тем самым активность ученика приобретает характер развития саморегулирующей учебной деятельности с ее мотивами, средствами и способами осуществления.

Таким образом, мы можем заключить, что проектная деятельность на любом уровне имеет конкретную цель. Каждый ученик знает порядок и приемы выполнения проекта, соответствующего учебным возможностям, а степень сложности соответствует принципу постепенного перехода с одного уровня самостоятельности на другой. Содержание работы, форма ее выполнения вызывают интерес у учащихся, желание выполнить работу до конца.

Таким образом, творческая проектная деятельность способствует активизации мыслительной деятельности, развитию познавательных интересов, формированию положительной мотивации обучения, способствует активизации социально-профессионального самоопределения.

Именно в профильной школе целесообразно выполнять интегрированные творческие проекты, которые можно рассматривать как своеобразные профессиональные пробы, когда ученик реально может проверить себя в конкретной деятельности, что можно рассматривать как определенный этап в социально-профессиональном самоопределении личности, формировании профессионального самосознания, отношения к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности.

Период ранней юности сензитивен формированию профессионального самосознания. В характеристиках личности закладывается социальная независимость, происходит поиск путей продол-

жения образования и направления будущей профессиональной деятельности путем пробы сил в различных видах труда. Поэтому содержание профильного обучения должно быть ориентировано на обеспечение учащимся возможности проверить свои способности в различных видах преобразовательной деятельности, осуществление пробы самовыражения в тех или иных технологических процессах, выявление своих профессиональных способностей.

В плане профессионального самоопределения в этом возрасте происходит формирование профессионального призвания, уточнение социально-профессионального статуса, самооценка уровня сформированности профессионально важных качеств личности в избранном виде труда, планирование профессиональной карьеры.

Профессиональный выбор для старшеклассников является личностно значимой проблемой, потому что несет ограничения их широко направленным интересам. Проектная деятельность снимает это ограничение, позволяя испытать себя в разных социальных ролях. На основании этого учебные интересы и склонности становятся более определенными и четко выраженными.

В педагогических исследованиях (П.С. Лернер, Г.Ф. Михальченко, С.Н. Чистякова, В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых, и др.) подчеркивается, что формирование способности личности к выбору профессии, формирование профессионального самоопределения обеспечивается выполнением следующих условий: развитием умений и навыков самоанализа; овладением способами анализа профессий; познанием своих возможностей через профессиональные пробы.

Профессиональная проба - это профиспытание или профпроверка, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющая завершенный процесс, способствующая сознательному, обоснованному выбору профессии. С.Н. Чистякова в профессиональной пробе выделяет исполнительский, созидательный, творческий компонент [1, С. 14].

Согласуясь с алгоритмом проектной деятельности, профессиональные пробы разворачивают в своей структуре основные этапы проектирования.

К подготовительному этапу профессиональной пробы можно отнести содержание деятельности учащегося, связанное с постановкой проблемы, промежуточных и конечных целей работы, с ее планированием; с поиском литературных источников, изучением специальной литературы и другой информации по проблеме.

Творческий этап в профессиональной пробе (соотносим с технологическим этапом в проектировании) предполагает выявление (формирование) у учащихся практических умений действовать по определенно заданному алгоритму. Например, это может быть выполнение практической работы в соответствии с технологической картой и т.п.

На заключительном этапе профессиональные пробы адекватны деятельности профессионала, обеспечивают формирование специальных знаний, умений, навыков в наиболее полно обеспечивают проявления индивидуальных особенностей, способностей учащихся.

Таким образом, именно в профильной школе интегративный характер проектного обучения позволяет назвать его эффективным дидактическим средством, в максимальной степени соответствующим задачам возрастного развития.

The article deals with the implementation of project-based learning in core classes of secondary school. The possibility of project-based learning in the implementation of professional tests high school students, allowing students to integrate knowledge acquired through learning the basic, core and elective courses as they relate to professional activities. Methodical approaches to the organization of project activities, and professional school students samples.
The key words: *profile learning, project-based learning, vocational tests, professional self schoolchildren.*

Список литературы

1. Лернер П.С., Михальченко Г.Ф., Чистякова С.Н. Твоя профессиональная карьера. Учебник для 8-9 класса. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

2. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии: проектное обучение. М. «Академия», 2011. 146с.

3. Симоненко В.Д., Матяш Н.В. Методика предпрофильной технологической подготовки учащихся 9 класса: Методическое пособие. М.:Вентана-граф, 2007. 80с.

4. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф., Пряжников Н. С., Умовская И. А. Технология. Твоя профессиональная карьера. Дидактические материалы. Книга для учителя .М.: Просвещение, 2008. 160с.

Об авторах

Афонин И.А. – кандидат педагогических наук, доцент МБОУ «Брянский городской лицей № 27 имени Героя Советского Союза И.Е.Кустова», Народный учитель России.

Матяш Н.В. – доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского».

УДК: 378

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО УРОВНЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Л.Ю. Овсяницкая

В работе представлен ретроспективный обзор формирования понятий компетенции и компетентности. Рассмотрены вопросы разделения компетентности на уровни. Проанализированы особенности формирования высшего уровня компетентности и указана его тождественность формированию научного познания.
Ключевые слова: *компетенция, компетентность, уровни развития компетентности, научное познание.*

Обсуждение понятий компетенции и компетентности на сегодняшний день является, пожалуй, одним из самых острых вопросов в педагогике. Сотни различных предлагаемых вариантов определений подтверждают их многообразие и многоаспектность. Для лучшего представления сути проблемы, проведем ретроспективный обзор процесса формирования данных понятий.

Доиндустриальный этап развития экономики связан с ремесленным трудом, овладеть которым можно было только в результате длительного обучения, копируя образцы и повторяя действия мастера. Переход к индустриальному этапу, технологии которого рассчитаны на массовое производство и развитую систему разделения труда, превратил ремесленника в человека, владевшего конкретной производственной операцией на определенном рабочем месте. Разница в уровне овладения конкретной операцией в определенной области деятельности была обозначена термином квалификация.

Современный постиндустриальный этап развития экономики связывается с понятием «информационное общество», в котором узкая квалификация теряет свою ценность и на смену ей приходит компетенция – обладание широким диапазоном знаний, опытом и необходимыми личными качествами, позволяющими переходить из одной области профессиональной деятельности в другую с минимальными затратами времени, средств и сил на переподготовку [1].

Статья D. McClelland «Testing for competence rather than for intelligence» впервые раскрыла возможности компетентностного подхода в бизнесе [4]. Автор утверждает, что IQ-тесты часто не отражают успешность респондента в реальной профессиональной деятельности, и в качестве альтернативы должен разрабатываться компетентностный подход к оцениванию результатов. В работе Spencer, L.M., & Spencer, S.M. «Compentence: superior performance»[5] был обобщен опыт большого числа исследований, проведенных в организациях разных типов, и на этой основе составлен словарь из 21 компетенции, которые, по мнению авторов, характеризовали успешных работников на разных уровнях[6]. Авторы давали рекомендации по подбору, оценке, обучению и развитию персонала. При этом компетенции они связывали с конкретным человеком – их носителем.

Работы D. McClelland, L. Spencer и S. Spencer способствовали тому, что работодатели начали применять новые критерии для отбора рабочих и специалистов. Соответственно, это инициировало деятельность рекрутинговых и кадровых агентств по распространению требований работодателей и методик оценивания компетенций.

Квалификация связывается со стандартами выполнения профессиональной деятельности, дипломами и сертификатами, подтверждающими, что человек удовлетворяет хотя бы минимальным требованиям выполнения той или иной деятельности. Компетенция начала рассматриваться как совокупность определенных уровней, которым могут соответствовать люди – от минимального, гарантирующего выполнение простейшей задачи или решения простейшего вопроса, до максимального.

Под компетенцией в бизнесе понимается объем профессиональных знаний и навыков, а также личностные характеристики и установки, проявляемые в поведении человека и требуемые для выполнения непосредственных должностных обязанностей. Под моделью компетенции понимают набор ключевых компетенций, необходимых сотрудникам для успешного достижения стратегических целей компании. Любая компетенция включает в себя несколько составляющих, или индикаторов. Например, информационная компетенция может включать индикаторы, позволяющие определить уровень специалиста: работает только со специализированной программой в режиме пользователя; работает с широким спектром программного обеспечения в режиме пользователя; владеет элементами программирования, способен адаптировать программные продукты под аппаратное обеспечение; способен модифицировать программные продукты под конкретное аппаратное обеспечение.

Работы по истории науки показывают, что инициатором развития науки всегда служит возникающая потребность. Поэтому начали появляться научные работы в области педагогики, связанные с вопросами подготовки компетентного специалиста: можно ли и как научить компетенциям в образовательном учреждении, или они приобретаются только в условиях практической деятельности; как

можно измерить компетенцию, а не квалификацию, как это происходит в IQ-тестах [7].

Анализ работ (Н.Хомский, Р.Уайт, Н.В. Кузьмина, А.В. Хуторский, И.А. Зимняя, Л.А. Петровская, Ю.Г. Татур, А.А. Темербекова, Холодная М.А., Сенько Ю.В., Сластенин В.А., Щербаков А.И., Зеер Э.Ф.) показал эволюцию процессов изучения компетенции в области педагогики, от формирования ее как конечного результата процесса обучения, до четкой градации компетенций и закрепления этого понятия в законодательных документах и стандартах. Общим для всех мнений является понимание компетенции как интегральной совокупности знаний, умений, навыков и индивидуальных свойств личности, включающих мотивацию, ценностные установки, нравственные нормы, необходимые для эффективного осуществления профессиональной деятельности. Естественно, знания, умения и навыки формируются в процессе обучения, а свойства личности меняются в зависимости от воспитания, возраста, окружения. Поэтому понятие компетенции динамично, а уровень компетенции подлежит формированию в процессе обучения. В работе [5] компетенция представлена в виде модели айсберга, где знания и навыки, которым сравнительно легко научить, составляют его видимую часть, тогда как личностные черты и мотивы, которые труднее всего развивать в процессе обучения, скрыты.

Термин «компетенция» имеет юридическое толкование: компетенция (лат. competentio от лат. competo - добиваюсь, соответствую, подхожу) – совокупность юридически установленных полномочий, прав и обязанностей конкретного органа или должностного лица [2]. Юридическое содержание понятия «компетенция» включает в себя такие элементы: предметы ведения (круг тех объектов, явлений, действий на которые распространяются полномочия); права и обязанности, полномочия органа либо лица; ответственность; соответствие поставленным целям, задачам и функциям.

Исторически сформировались два направления рассмотрения компетенций:

– «Американский» подход основан на выявлении поведенческих аспектов, которые проявляются в зависимости от контекста действия или возникающих факторов среды. То есть доминирующий аспект – это личностная характеристика работника: компетенция описывает личностные особенности, необходимые для решения рабочих задач и получения необходимых результатов;

– «Английский» подход делает акцент на изучение характеристик и факторов деятельности, отражающих необходимые стандарты поведения, которые должны быть выполнены для успешного достижения цели.

В 70-е годы 20-го века противостояние подходов получило известность как «компетенция» против «компетентности», а «Английский» подход стал употребляться как синоним термина «компетентность».

В настоящий момент нет единого мнения по этому вопросу. Понятия «компетенция» и «компетентность» могут отождествляться, но гораздо чаще эти понятия дифференцируются. Анализ работ (Зеер Э.Ф., Пермякова Т.М., Хуторской А.В., Зимняя И.А., Мильруд Р.П.,Овчинникова Е.В., Батчаева Н.А., Keen K, Eraut M., Fletcher S., Velde S.) показывает, что, если компетенции можно рассматривать как некоторые заданные требования к образовательной подготовке выпускника, то компетентность предполагает наличие у человека определенных компетенций в совокупности с умением проявлять инициативу, способностью организовывать других людей, обладающих соответствующими компетенциями, для выполнения поставленных целей, готовностью оценивать, анализировать и, главное, предвидеть социальные последствия своих действий.

Поэтому, можно отметить, что, если компетенциям можно обучить, то компетентность человек приобретает только самостоятельно в процессе профессиональной деятельности: имея базовые компетенции, получает жизненный и профессиональный опыт, обучается на своих и на чужих ошибках, лично наблюдает, анализирует и оценивает процесс и результат, как своей деятельности, так и деятельности своих коллег, понимает и принимает на себя ответственность за свои действия.

Когда результатом деятельности становится внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов, продукции, востребованное рынком или обществом, то говорят об инновациях (лат. «novatio» – «обновление», «изменение»; приставка «in» – лат. «в направление»; соответственно, «Innovatio» — «в направлении изменений»).

В том случае, когда человек проявляет высший уровень компетентности в процессе своей деятельности, а именно:

– обнаруживает объективные законы действительности – природные, социальные, законы познания, мышления,

– способен ориентировать исследования на общие и существенные свойства предмета, его необходимые характеристики и их выражения в системе абстракции, в форме идеализированных объектов,

то можно говорить о **возникновении научного познания** — процесса получения объективного, истинного знания, направленного на отражение закономерностей действительности, связанного с описанием, объяснением и предсказанием процессов и явлений действительности.

Для науки характерна постоянная методологическая рефлексия [3, с.40]. Это означает, что изучение объектов, выявление их специфики, свойств и связей всегда сопровождается осознанием

методов и приемов, посредством которых исследуются данные объекты. При этом, хотя наука в сущности своей рациональна, но в ней всегда присутствует иррациональная компонента, в том числе и в ее методологии (что особенно характерно для гуманитарных наук), ведь ученый – это человек со своими знаниями, опытом, достоинствами и недостатками, пристрастиями и интересами.

Действительно, только обладая достаточной квалификацией, опытом и специфическими личностными качествами, можно предвидеть будущее и, в соответствии с этим, планировать дальнейшее практическое освоение не только объектов, преобразуемых в сегодняшней практике, но и объектов, которые могут стать предметом практического освоения в будущем. В работах, посвященных вопросам управлению персоналом, встречается словосочетание «высшая компетентность в вопросе». Однако если рассматривать ситуацию в целом, то можно сказать, что именно **научное познание есть проявление высшей компетентности специалиста**.

По подсчетам социологов, наукой способны заниматься не более 6-8% населения. Интересно, что аналитики, занимающиеся вопросами управления персоналом, представляют приблизительно такие же показатели, касающиеся количества специалистов, обладающих высшей компетентностью.

Ни один индикатор уровня компетенции или компетентности не в состоянии указать, когда заканчивается практическая деятельность и начинается наука. Процесс формирования познания непрерывный и не поддается никакой искусственной дискретизации, аналогом которой является любая шкала оценивания. На рис. 1 схематично представим уровни развития компетентности и область начала формирования научного познания.

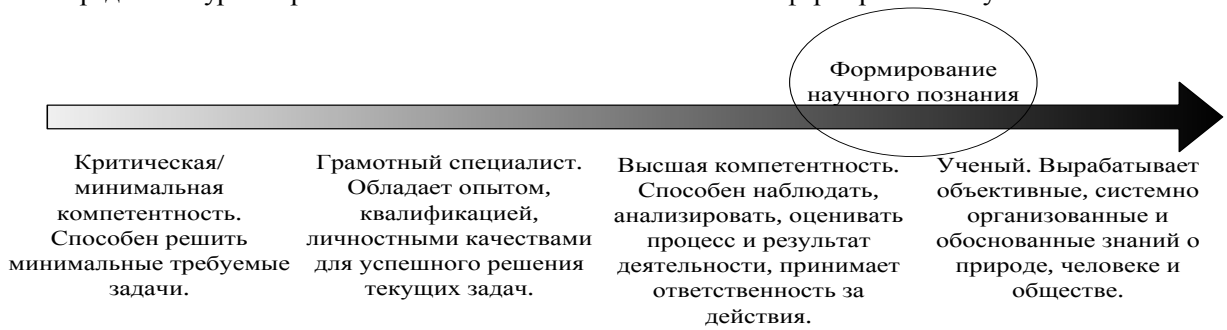


Рисунок 1. Уровни развития компетентности

Компетентности, как мы указали выше, нельзя научить, так же, как нельзя научить человека быть ученым. Однако, заметив у ученика предпосылки к обобщению знаний, внедрению в работу специальных способов и методов познавательной деятельности, системной организации, педагог или руководитель способен инициировать начало научных исследований. Развивая способности к обоснованию знаний, обнаружению за видимыми проявлениями скрытых или внутренних связей и отношений, рациональности, связанной с непротиворечивостью, доказательностью и системностью, можно перейти на качественно новый уровень обучения.

Выводы

1. В статье представлен исторический ракурс проблемы формирования понятий компетенции и компетентности. Получив свое начало из сферы рекрутмента и профотбора, развитие компетентностного движения в образовании способствует формированию специалистов для работы в современных условиях. Следовательно, образование само является источником дальнейшего развития бизнеса.
2. Компетентность условно можно разделить на уровни. Проявление высшего уровня компетентности тождественно проявлению научного познания.
3. Выявление среди обучаемых или специалистов людей, обладающих высшим уровнем компетентности, и применение к ним индивидуальных педагогических подходов и технологий, может привести к дальнейшему развитию личности и, в результате, созданию ими качественно новых процессов и предметов, способствующих научно-техническому прогрессу общества.

We present a retrospective review of the competency and the competence concept formation. The questions of the competence level division are described. We have analyzed the features of the highest level of the competence formation and we have indicated the identity of the highest level of the competence formation and the scientific knowledge formation.
The key words: *competence, competency, level of competence, scientific knowledge.*

Список литературы

1. Селянская, Г.Н. Методологические основания практики решений по выработке и оценке компетенций // Аккредитация в сфере высшего профессионального образования России: состояние и перспективы: Сб.мат-в I Всерос. электронной науч.-практ. конференции экспертов в области оценки качества профессионального образования. М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2010. С. 218-223.
2. Большой юридический словарь / под ред. Сухарева А.Я. 3-е изд. М.: ИНФРА.М, 2006.

857с. (Библиотека словарей "ИНФРА-М").

3. Кохановский В.П., Золотухина Е.В., Лешкевич Т.Г., Фатхи Т.Б. Философия для аспирантов: Учеб. пособие. Изд. 2-е - Ростов н/Д: «Феникс», 2003. 448 с.

4. McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. American Psychologist, 28, 1-14.

5. Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). Competence at work: models for superior performance. New York [etc.]: John Wiley.

6. Stoof Angela, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merrienboer. What is Competence? Constructive Approach as a Problem-Solving Method. Open University of the Netherlands. May, 2004. P. 45-67.

7. Per-Erik Ellström. The many meanings of occupational competence and qualification. Journal of European Industrial Training, Vol. 21 Iss: 6/7, 1997. P.266 – 273.

Об авторе

Овсяницкая Л.Ю. – кандидат технических наук, доцент филиала ОУП ВПО «Академия труда и социальных отношений», larovs@rambler.ru.

УДК: 37.03

МОТИВЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

А.Н. Прядехо, А.А. Прядехо

В статье раскрываются взгляды представителей различных психологических школ на соотношение энергетической и содержательной составляющих мотивации. Показаны источники и динамика развития мотивов как важного стимула познавательной активности учащихся. Определяются сила и устойчивость учебных мотивов школьников. Раскрывается направляющая, регулирующая, стимулирующая и другие функции учебных мотивов. Прослеживается тенденция усиления влияния профессиональной направленности мотивации школьников на их познавательную активность. Обосновываются профессиональные требования к учителю, который должен ориентироваться в мотивах учения школьников и умело их использовать.

Ключевые слова: *мотив, мотивация, полимотивированная учебная деятельность, ригидность, лабильность, детерминированность.*

В настоящее время, в условиях быстро обновляющейся информации (информационного бума) задача школы - не просто обучение учащихся знаниям, умениям и навыкам, а формирование личности обучающегося, будущего активного деятеля, обеспечивающего общественный прогресс.

Поэтому воспитание личности заключается, прежде всего, в развитии системы его потребностей и мотивов. «Мотив–это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенных потребностей. Цель же конструирует конкретную деятельность, определяя ее характеристику и динамику. Таким образом, мотив относится к потребностям, побуждающей к деятельности, цель же – к предмету, на который деятельность направлена и который в ходе ее выполнения должен быть преобразован в продукт» [1,с.20] Характер мотивации учения и особенности личности являются, по сути, показателями качества образования.

Фактор мотивации для успешной учебы не менее важен, чем фактор интеллекта. Осознание высокой значимости мотива учения для успеваемости привело к обоснованию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса.

В различных определениях мотивации выражается позиция психологов по важнейшему вопросу – о соотношении энергетической и содержательной сторон мотивации.

Для зарубежных психологов характерно одностороннее понимание мотивации как чисто энергетического источника активности. Этой точки зрения придерживаются З.Фрейд, Фриер, Браун, Фарбер и др.

Отечественные психологи С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.В. Зейгарник, М.В. Матюхина и др. в понимании и в самом определении мотивации исходят из положения о единстве динамической и содержательной сторон мотивации [11].

С.Л. Рубинштейн писал: «Мотивация – это через психику реализующаяся детерминация», «Мотивация – это опосредованная процессом ее отражения субъективная детерминация поведения человека миром. Через свою мотивацию человек вплетен в контекст действительности» [10,с.370].

Постоянной проблемой для педагогов является педагогическая задача деятельности учения. Проблемы всегда связаны с учением и преломляются в сознании ученика. При этом важно определить, какие стремления и побуждения у него возникают, как и чем мотивируется для него деятельность учения.

Под учением в педагогике понимается не просто процесс овладения каким-то общим или частным навыком, а подразумевается под этим систематический процесс усвоения человеком опреде-

ленного круга знаний и умений, который носит успешный характер.

Наблюдается несколько типов мотивации учения. Мотивация учения (мотивы учения) как деятельности, сознательно осуществляемой человеком, является результатом как переработки тех воздействий, которые он получает из семейной и широкой социальной среды, так и образования сознательного или малосознательного отношения к этим воздействиям, связанного с особенностями жизненных установок, устремлений, интересов человека. Все это сказывается на характере его мотивации и мотивах учения. Немотивированной и нецеленаправленной деятельности просто не существует. На это обратил внимание Б.Ф. Ломов. Он писал, что «мотивы и цель образуют своего рода «вектор» деятельности, определяющий ее направление, а также величину усилий, развиваемых субъектом при ее выполнении. Этот вектор выступает в роли системообразующего фактора, который организует всю систему психических процессов и состояний, формирующихся в ходе деятельности» [3, с.205-206].

Учитель (преподаватель), заинтересованный в повышении эффективности своей деятельности, закономерно обращает внимание на мотивацию учения и стремится к ее активизации и поддержанию на высоком уровне.

П.М.Якобсон выделят при очень различных типах мотивации учения три вида комплексов побуждений к этой деятельности. [12, с.227-229]

Во-первых, это мотивация, которая может быть условно названа «отрицательной». Под отрицательной мотивацией учения подразумевается побуждение школьника, вызванное осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться. Это и постоянные побуждения к учебе (напоминания, выговоры со стороны администрации школы, угрозы родителей и общественности при непосещении школы).

Во-вторых, осознание своего неправомерного положения среди грамотных сверстников.

В-третьих, мотивация учения, находящаяся вне самой учебной деятельности, не может привести к успешным результатам, поскольку учение требует усилий, желаний и т.д.

Только в итоге перестройки мотивации могут возникнуть положительные результаты учения.

Формирование учебной мотивации у учащихся без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена постоянным обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников потребности самостоятельного приобретения знаний и развития активной жизненной позиции.

Так как наиболее острые проблемы в области обучения и воспитания связаны с отсутствием мотивов к получению образования у основной массы учащихся, следствием чего является снижение базовых показателей образованности и воспитанности выпускников всех учебных заведений, то важность названного критерия становится очевидной. Учебная деятельность имеет для разных школьников различных смысл. Поэтому выявление характера учебной мотивации и смысла учения для школьника в каждом конкретном случае играет решающую роль в определении мер педагогического воздействия (влияния) на школьников.

В процессе обучении на учащихся действует не один мотив, а система мотивов. Система мотивов, являющаяся побудителем учебной деятельности школьников, включает в себя следующие виды побуждений: познавательные потребности, интересы, стремления, влечения, идеалы, цели и т.д.

Практика свидетельствует, что все мотивационные установки, которые придают учебной деятельности активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности. Указанная система мотивов составляет учебную мотивацию, которая характеризуется как устойчивостью, так и динамичностью.

Доминирующие внутренние мотивы определяют устойчивость учебной мотивации, иерархию ее основных подструктур.

Социальные мотивы обуславливают постоянную динамику вступающих в новые отношения друг с другом побуждений.

Учебная деятельность всегда является полимотивированной, так как активность обучаемого имеет различные источники.

Обычно выделяют три вида источников активности: внутренние, внешние, личные.

К внутренним источникам учебной мотивации относятся познавательные и социальные потребности (стремление к социально одобряемым действиям и достижениям).

Внешние источники учебной мотивации определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к которой относятся требования, ожидания и возможности.

Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, общения и деятельности.

Ожидания характеризуют отношения общества к учению как норме поведения, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности, связанные с осуществлением учебной деятельности.

Возможности – это объективные условия, которые необходимы для развертывания учебной деятельности (наличие школ, учителей, учебников, библиотеки и т.д.)

Личные источники. В системе названных источников активности, мотивирующих учебную деятельность, особое место занимают личные источники. К их числу относятся интересы, потребности, установки, эталоны, стереотипы и другие, которые обусловливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности.

Взаимодействие внутренних, внешних и личных источников учебной мотивации оказывает влияние на характер учебной деятельности и ее результаты.

Отсутствие одного из этих источников приводит к переструктуированию системы учебных мотивов или их деформации. На основе вышеперечисленных источников активности выделяют следующие группы мотивов:

-социальные (осознание социальной значимости учения, понимание личностно-развивающего значения, потребность в развитии мировоззрения и миропонимания и др.);

-познавательные (интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности и др.);

-личностные (чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников, подражание референтным соученикам, стремление к персонализации или рекламации личных качеств и др.).

М.В.Матюхина, исследовавшая мотивы учения младших школьников, выделяет две основные группы мотивов:

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

-мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т.п.;

-мотивы, связанные с самим процессом учения: учиться ученика побуждает стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т.е. ученика увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1.Широкие социальные мотивы:

-мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями, общественностью и т.п.;

-мотивы самоопределения (понимание необходимости знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

2.Узколичностные мотивы:

-стремление заслужить одобрение, получить хорошие отметки (мотивация благополучия);

-желание быть первым учеником, занять достойное место среди сверстников (престижная мотивация);

3.Отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, товарищей (мотивация избегания неприятностей)

По данным Марковой А.К., к видам мотивов можно отнести познавательные и социальные мотивы. Если у школьника в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то следует говорить о наличии познавательных мотивов. Если же у ученика выражена направленность на другого человека в процессе учения, то говорят о наличии социальных мотивов.

Учебная мотивация характеризуется силой и устойчивостью учебных мотивов.

Сила учебного мотива является показателем непреодолимого стремления учащегося и оценивается по степени и глубине осознания потребности и самого мотива, по его интенсивности.

Устойчивость учебного мотива оценивается по его наличию во всех основных видах учебно-познавательной деятельности учащегося, по сохранению его влияния на поведение в сложных условиях деятельности.

Анализ процесса обучения позволяет выделить следующие функции учебных мотивов:

-побуждающую функцию, которая отражает направленность энергии мотива на определенный объект, т.е. выбор и осуществление определенной линии поведения, поскольку личность учащегося всегда стремится к достижению определенных познавательных целей. Направляющая функция тесно связана с устойчивостью мотива;

-регулирующая функция, суть которой состоит в том, что мотив предопределяет характер поведения и деятельности, от чего, в свою очередь, зависит реализация в поведении и деятельности учащегося, либо узколичных (эгоистических), либо общественно значимых (альтруистических) потребностей. Реализация этой функции всегда связана с иерархией мотивов.

Регуляция состоит в том, какие мотивы являются наиболее значимыми и, следовательно, в

наибольшей мере обусловливают поведение личности.

Наряду с указанными функциями, отдельные исследователи выделяют и такие функции: стимулирующую, управляющую, организующую (Е.П. Ильин), структурирующую (О.К. Тихомиров), смыслообразующую (А.Н. Леонтьев), контролирующую (А.В. Запорожец) и защитную (К.Обуховский).

Анализ учебного процесса показывает, что развитие мотивов учения идем двумя путями:

-через усвоение учащимися общественного смысла учения;

-через саму деятельность учения школьников, которая вызывает у него определенные интересы.

В первом случае главная задача учителя состоит в том, чтобы, с одной стороны, довести до сознания школьника те мотивы, которые общественно не значимы, но имеют достаточно высокий уровень действенности. Примером может служить желание ученика получить хорошие оценки. Учащимся необходимо помочь осознать объективную связь оценки с уровнем знаний и умений. Это, в свою очередь, должно осознаваться детьми как необходимое условие их успешной полезной обществу деятельности.

С другой стороны, необходимо повысить действенность мотивов, которые осознаются как важные, но реально на их поведение не оказывают влияния.

В педагогике научно обоснованно достаточно много конкретных условий, вызывающих интерес школьника к учебной деятельности:

-способ усвоения учебного материала.

Обычно предмет усваивается учеником как последовательность частных явлений. Каждое их рассматриваемых явлений учитель объяснят последовательно, дает готовый алгоритм действий с ним. Ребенку ничего не остается делать, как запомнить алгоритм и действовать соответствующим способом. При таком усвоении предмета есть опасность потери интереса к нему.

Наоборот, когда изучение предмета осуществляется через раскрытие ребенку сущности, лежащей в основе всех частных явлений, то опираясь на эту сущность, ученик сам познает частные явления, учебная деятельность приобретает для него творческий характер, и тем самым вызывает у него интерес к изучению предмета. При этом мотивировать положительное отношение к изучению данного предмета может как его содержание, так и метод работы с ним. В последнем случае имеет место мотивация процессом учения;

-организация работы над предметом малыми группами.

Порядок комплектования учащихся в малые группы имеет большое мотивационное значение. Если детей с нейтральной мотивацией к предмету объединить с детьми, которые не любят данный предмет, то в результате совместной работы первые существенно повышают свой интерес к этому предмету. Если же включить учеников с нейтральным отношением к данному предмету в группу любящих данный предмет, то отношение у первых не меняется;

-отношение между мотивом и целью.

Цель, поставленная учителем, должна быть понята учеником и стать его целью. Для превращения цели в мотивы – цели большое значение имеет осознание учеником своих успехов, продвижение вперед;

-проблемность обучения.

На каждом из этапов урока необходимо использовать проблемные мотивации, задания. Если учитель делает это, то обычно мотивация учащихся находится на достаточно высоком уровне. Важно отметить, что по содержанию оно является познавательной, т.е. внутренней;

-содержание обучения.

Основу содержания обучения составляют базовые (инвариантные) знания. В обязательном порядке в содержание обучения входят обобщенные методы работы с этими базовыми знаниями. Процесс обучения протекает так, что ребенок усваивает знания через их применение.

Существенную роль при этом имеют коллективные формы работы. Особенно важно сочетание сотрудничества с учителем и с учащимися.

Все вместе взятое и приводит к формированию у детей познавательной мотивации.

Если же замечено снижение учебной мотивации, то необходимо установить причины снижения учебной мотивации. Затем провести коррекционную работу. Коррекционная работа должна быть направлена на ликвидацию причины, приведшей к низкому уровню мотивации.

Проблема мотивации является актуальной проблемой обучения. С одной стороны, это происходит потому, что необходимость внедрения в практику психолого-педагогических исследований, выход к реальному поведению человека, к его регуляции требует сегодня реального познания закономерностей развития человека и, особенно в отношении их реализации. С другой стороны, назрела необходимость раскрытия связей внутренних мотивационных тенденций человека к действию с социальной детерминации его психики.

Обзор работ отечественных ученых исследователей в области мотивации показывает, что в

настоящее время накоплены данные, как для уточнения некоторых исходных позиций, так и для дальнейшего более широкого и глубокого исследования проблем мотивации.

Таким образом, как и любой другой вид мотивации, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;

-Во-вторых,- организацией образовательного процесса;

-В-третьих, субъективными особенностями обучающихся (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими учениками и т.д.);

-В-четвертых, - субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системой отношения его к ученику, к делу;

-В-пятых, спецификой учебного предмета.

Наблюдение за работой учителей показывает, что они далеко не всегда уделяют должное внимание мотивации учащихся. Многие учителя, часто сами того не осознавая, исходят из того, что, раз ребенок пришел в школу, то он должен делать все то, что советует учитель. Встречаются и такие учителя, которые, прежде всего, ориентируются на отрицательную мотивацию. В таких случаях деятельностью учащихся движет, прежде всего, желание избежать наказания со стороны учителей или родителей, плохой оценки и т.д.

Нередко случается, что в первый же день пребывания в школе ученик узнает, что теперь он не может вести себя так, как дома:

-ему нельзя встать тогда, когда ему хочется;

-нельзя повернуться к товарищу, сидящему сзади;

-нельзя спросить, когда хочется это сделать и т.д.

В таких случаях у детей постепенно формируется страх перед школой, страх перед учителем. Учебная деятельность радости не приносит. Это сигнал неблагополучия. Даже взрослый человек не может продолжительное время работать в таких условиях.

Чтобы понять другого человека, надо мысленно встать на его место. Вот и представьте себе положение ученика, который каждый день, не выспавшись, должен вставать и идти в школу, где учительница может отругать и поставить двойку. Отношение к нему передается ученикам класса, поэтому многие из них к нему относятся плохо, стараются чем-нибудь ему досадить. Поэтому ученик знает, что ничего хорошего в школе его не ждет, но в школу он все-таки идет и именно в свой класс. Если аналогичная ситуация складывается у учителя, то долго он не выдержит такого состояния и меняет место работы. Учитель должен постоянно помнить, что человек не может длительное время работать на отрицательной мотивации, вызывающей отрицательные эмоции. Если это имеет место, то надо ли удивляться, что уже в начальной школе у некоторых детей развиваются неврозы.

The article defines the terms of motive and motivation. Opinions of various psychological schools on correlation of energetic and substantial components of motivation are revealed in the article. The work shows the sources and dynamics of motive development as an important stimulus of students` cognitive activity. The intensity and stability of students` educational motives are determined by the article. The article points out direction regulative, stimulating and other functions of educational motives.Proves the tendency of intensification of the influence of pupils` professional motivation on their cognitive activity. The professional requirements for a teacher, who has to know the motives of teaching pupils and skillfully put them into practice are established.

The key words: *motive, motivation, polymotivated training activity, rigidity, lability, determinancy*

Список литературы

1. Асеев В.Г. Мотивация поведений и формирование личности. М., 1976
2. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. М.: Владос, 2001
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984
5. Лукьянова М.И. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования. Методические рекомендации для учителей и школьных психологов /М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина. Ульяновск НПКПРО, 1998
6. Иванникова В.А. Понятие личности в психологии./Вопросы психологии. М: 2012 №5
7. Маркова А.К.,. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983
8. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990
9. Матюхина М.В. Мотивация младших школьников. М.:,1984

10.Чирков В.И. Мотивация учебной деяетельности. Ярославль, 1991

11.Рубинштейн С.Л. Человек и мир.«Методологические и теоретические проблемы психологии» М., 1969

12.Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М. Изд-во «Просвещение», 1969

Об авторах

Прядехо А.А. –доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

Прядехо А.Н.- доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

УДК:37.036.5

ИСТОРИЧЕСКИ СЛОЖИВШИЕСЯ КОНЦЕПЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

М.В. Ретивых

В статье рассматривается сущность исторически сложившихся концепций профессиональной ориентации: диагностической, воспитательной, развивающей. Обосновываются особенности развития профориентации в современных условиях.

Ключевые слова: *профориентация, профессиональное самоопределение, профессиональное развитие, готовность к профессиональному самоопределению, профориентология.*

Профессиональная ориентация появилась как следствие разделения труда и возникновения большого количества профессий и специальностей. В настоящее время в развитых странах профориентация рассматривается в качестве важной государственной задачи и находит свое отражение в нормативно-правовых документах. Так, например в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года подчеркивается, что общее образование должно быть направлено на развитие личности, приобретение знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования [6, с.7].

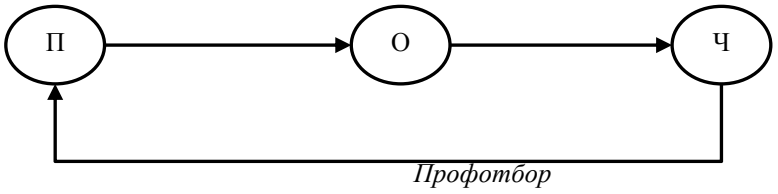
Чтобы выявить основные особенности профориентации в современных условиях, необходимо провести ретроспективный анализ ее развития.

Исторически сложились следующие концепции профессиональной ориентации: диагностическая, воспитательная и личностно-развивающая. Кратко охарактеризуем эти концепции.

Диагностическая концепция (концепция профессионального руководства) основывалась на сформулированных в 1908 году Ф. Парсоном трех принципах выбора профессии: знание и учет собственных профессиональных возможностей и способностей, знание требований профессии к человеку и перспектив профессионального роста, умение правильно соотносить эти факторы. Основной задачей профориентации считался отбор лиц, наиболее подходящих к профессиям, в которых особенно остро нуждалось общественное производство. В центр профориентации ставились требования профессии к человеку в данный момент, потенциальные возможности развития личности не учитывались.

Среди сторонников диагностической концепции профориентации были Х. Гарднер, Р. Кеттелл, Р. Амтхауэр.

Диагностическую концепцию профессиональной ориентации графически можно представить следующим образом.



Условные обозначения:
П – профессия
О – общество
Ч – человек

Рис. 1. Диагностическая концепция профессиональной ориентации

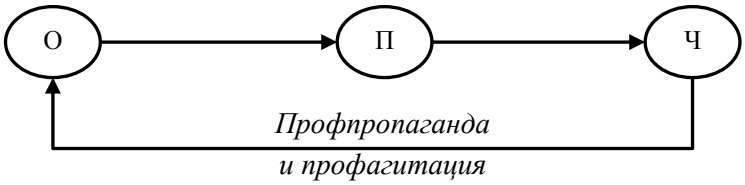
Несмотря на историческую значимость этого подхода к профориентации, можно выделить его существенные недостатки.

Здесь субъект профессионального самоопределения рассматривался в отрыве от процесса профессионального труда. Кроме того, предполагалось, что свойства индивида с течением времени не изменяются и не развиваются. Диагностическая концепция сводила выбор профессии к определению профессиональной пригодности человека, профориентационная работа была односторонней и сводилась только к профотбору.

Позднее исследователи установили связь между успешностью профессионального самоопределения и мотивами труда, была выявлена также зависимость профессионального самоопределения от особенностей процесса развития индивида. На этой основе возникло ряд теорий профессионального развития, которые также не лишены были недостатков: они фактически нивелировали активность субъекта профессионального самоопределения, рассматривая процесс его профессионального развития как накопление некоторых представлений о себе. Французский психолог А. Леон назвал эту концепцию *воспитательной*.

Основной задачей профориентации в контексте этой концепции считается формирование интереса к профессиям, нужным в конкретном регионе, согласование личных и общественных интересов при выборе профессии. В центр профориентации ставились общественные потребности в кадрах, которые удовлетворялись путем агитации на профессии, востребованные общественным производством в том или ином регионе. Основным направлением профориентационной работы была пропаганда рабочих профессий и агитация за выбор этих профессий.

Ниже представлено графическое изображение воспитательной концепции профессиональной ориентации.



Условные обозначения:
О – общество
П – профессия
Ч – человек

Рис. 2. Воспитательная концепция профессиональной ориентации

Профориентация, согласно этой концепции, была направлена на подготовку человека к профессиональному самоопределению в соответствии с заранее запланированными воздействиями, личность учащегося рассматривалась как объект этих воздействий.

Воспитательная концепция длительное время была теоретической основой советской системы профориентации. В рамках данной концепции представители психологической и педагогической науки исследовали различные аспекты подготовки учащейся молодежи к профессиональному самоопределению.

Но воспитательная концепция профориентации также имела недостатки, так как она ставила своей целью формирование у каждого школьника мотива выбора профессии в соответствии с потребностью общества в кадрах. Интересы, склонности личности не выступали в качестве приоритетных как в профессиональном выборе, так и в самом социальном заказе на профессионала.

В условиях, когда знания и умения, но не развитие личности, были основным содержанием и целью образования, в профориентации преобладали словесные, декларативно-агитационные методы без предоставления учащимся возможности пробы сил в различных видах деятельности. Кроме того, не осуществлялся дифференцированный подход к учащимся с различными уровнями готовности к профессиональному самоопределению. Профориентация рассматривалась как объект управления, а не средство научного управления процессом профессионального самоопределения личности.

Диагностическая и воспитательная концепции профессиональной ориентации во главу угла ставили интересы и потребности общества в кадрах, которые удовлетворялись в первом случае с помощью профотбора, во втором случае путем агитации на те профессии, в которых остро нуждалось общественное производство конкретного региона. Интересы и склонности личности почти не учитывались.

Процессы демократизации и гуманизации общественной жизни активизировали проблему разработки теоретико-методологических основ личностно-ориентированной педагогики, сущность которой заключается в последовательном отношении педагога к воспитаннику как к личности, самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития.

В 80-90 годах зарубежные и отечественные ученые стали рассматривать профессиональное самоопределение не как единичный акт выбора профессии, а как длительный процесс развития личности в качестве субъекта профессиональной деятельности.

Е.А. Климов раскрывает психологические основы профессионального самоопределения личности в течение всей жизни [3].Соотношение профессионального и личностного самоопределения исследовал Н.С. Пряжников [5].

С.И. Вершининым разработаны педагогические основы принятия решения о профессиональном выборе, обоснованы компоненты готовности школьников к этому выбору [1].

Таким образом, в результате проведенных исследований в 90-х годах XX в. Были разработаны основы развивающей концепции профессиональной ориентации как средства формирования готовности личности к профессиональному самоопределению и развитию. Согласно этой концепции в центр системы профориентации ставится конкретный человек с его интересами, способностями и возможностями. При этом, безусловно, нужно учитывать текущие и перспективные потребности общества в кадрах.

Графически развивающую концепцию профориентации можно представить следующим обра-

зом (рис. 3).

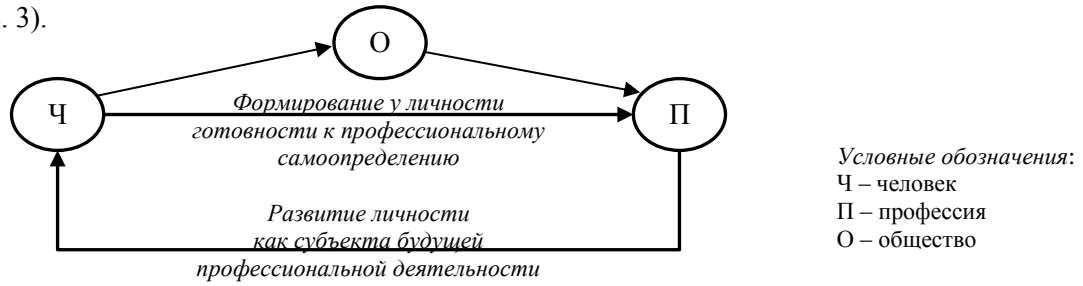


Рис. 3. Развивающая концепция профориентации

В контексте этой концепции можно охарактеризовать основные особенности развития профориентации в современных условиях.

В настоящее время профессиональная ориентация рассматривается как «система научно-практической деятельности различных социальных институтов (школы, семьи, общественности, вузов, ССУЗов и др.), которая призвана решать комплекс различных социально-экономических, медико-физиологических, психолого-педагогических задач, направленных на формирование профессионального самоопределения и профессионального становления личности» [4, с. 34].

В общем и профессиональном образовании сейчас реализуется компетентностный подход, который предполагает овладение молодым поколением социальными, поликультурными, коммуникативными, информационными, профессиональными, когнитивными и другими компетенциями. Готовность и способность к профессиональному самоопределению и развитию необходимо рассматривать как одну из ключевых компетенций современного молодого человека.

Актуальной задачей теории профориентации в современных условиях является обоснование профессионального самоопределения как компонента целостного процесса профессионального развития и становления личности, включающегося в себя профессиональное самоопределение, профессиональную компетентность, профессиональную самостоятельность, профессиональную идентичность, профессиональное мастерство и творчество, профессиональную мобильность.

Представляет научную значимость и такая проблема, как исследование влияния адекватного профессионального самоопределения на успешность профессиональной карьеры человека, на достижение им успехов в профессиональной деятельности (рост мастерства и продвижение в должности).

Профессиональное самоопределение необходимо рассматривать как часть жизненного самоопределения человека, охватывающего все этапы его жизнедеятельности и жизнепостроения.

В связи с введением в старших классах общеобразовательной школы профильного обучения и уровневой подготовки кадров в вузах по направлениям и профилям в бакалавриате и магистратуре в профориентационной работе возникло новое направление – профильная ориентация.

Это обуславливает необходимость разработки теоретических основ и технологии данного направления профориентации (обоснование целей, задач, содержания, методов и средств, критериев готовности учащихся к профильному обучению как фактору социально-профессионального самоопределения).

Важным направлением обновления содержания образования на современном этапе является усиление его общекультурной направленности. В новых стандартах общего и профессионального образования введены общекультурные компетенции, которыми должны овладеть обучающиеся.

В этом контексте появляется новая культурологическая функция профориентации – формирование культуры профессионального самоопределения как интегративного компонента базовой культуры личности учащегося, позволяющего самостоятельно и осознанно проектировать и осуществлять стратегию профессионального выбора и включающего в себя профессиональную грамотность, профессиональную направленность, профессиональное самосознание и призвание, эмоционально-ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, стремление к самопознанию, потребность в приобретении профессии и овладению ею в совершенстве.

В настоящее время обоснована необходимость осуществления педагогической поддержки (или педагогического сопровождения) профессионального самоопределения молодежи с целью повышения эффективности этого процесса. Данное понятие трактуется как особая сфера деятельности педагога, ориентированная на приобщение подростков к социокультурным, нравственным и профессиональным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития. В этом случае педагог выполняет роль фасилитатора, сопроводителя данного процесса, способного к соучастию и эмпатии. Эта проблема нуждается в дальнейшей разработке.

Развитие системы профориентации, реализация идеи профильности старшей ступени общеобразовательной школы, переход на уровневую подготовку кадров по направлениям и профилям на основе компе-

тентного подхода в профессиональном образовании, разработка теоретических основ профессионализации, профессионального развития и становления личности обусловили активное становление и развитие такой новой научной отрасли и учебной дисциплины, как профориентология, которая является самостоятельной научной дисциплиной, находящейся на стыке философии, социологии, психологии, педагогики и ряда других наук. Она изучает факты, механизмы и закономерности профессионального становления личности.

Основными разделами профориентологии как интегрированной дисциплины являются: методология профессионализации, профессиональное самоопределение, дифференцированное профессиографирование, профессиональная ориентация, психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения [2, с. 9].

Из этого следует, что проблемы формирования профессионального самоопределения и развития профориентации в настоящее время нужно рассматривать в контексте профориентологии.

Таким образом, мы обозначили основные особенности дальнейшего развития профессиональной ориентации.

The article reveals the essence of historically based concepts of professional orientation: diagnostic, educational, developing. The peculiarities of professional orientation development are given proof to under modern conditions.
***The key words**: professional orientation, professional self-determination, professional development, readiness to professional self-determination, professional orientology.*

Список литературы

1. Вершинин С.И. Основы принятия решения о профессиональном выборе. М.: Прометей, 1996. 161 с.
2. Зеер Э.Ф. Основы профориентологии: Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2005. 192 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.
4. Мордовская А.В. Основы профориентологии: Учебное пособие для бакалавров. М.: Изд-во «Юрайт», 2013. 237 с.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. 256 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М., 2012. 152 с.

Об авторе

Ретивых М.В. – доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, sei-bgu@yandex.ru

УДК: 37.036.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НОВЫХ СИСТЕМ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Фомин

В статье рассматриваются теоретико-методологические основания проектирования новых систем контроля и оценивания результатов образования в контексте ФГОС ВПО.
***Ключевые слова:** результаты образования, контроль результатов образования, система оценивания, компетентностный подход, ФГОС ВПО, методологические подходы, закономерности и принципы.*

Российская система высшего профессионального образования переходит от традиционной, использовавшей знаниевую модель подготовки специалистов, к компетентностной, основанной на готовности выпускника вуза к творческому применению системно-интегративных компетенций, обеспечивающих успешность в профессиональной деятельности.

Компетентностная модель подготовки специалистов вносит существенные изменения в образовательный процесс, в том числе и в контрольно-оценочную деятельность. В частности, необходимы разработка и внедрение новых средств и методов контроля и оценивания учебных достижений студентов, так как традиционная система оценки знаний, умений и навыков студентов имеет существенные недостатки (отсутствие системности, субъективизм и др.), которые не позволяют ее использовать в условиях компетентностного образования.

Известно, что базовым для компетентностного подхода является понятие «результаты образования», т.е. формулировка того, что обучающийся должен будет знать, уметь делать и в состоянии демонстрировать в конце обучения. Главную роль здесь приобретает реализация классической триады: преподавание, обучение, оценивание, так как она обеспечивает необходимый уровень достиже-

ния результатов обучения, являющийся основной формирования компетенций выпускника.

Важно подчеркнуть, что в новых образовательных стандартах описывать результаты образования рекомендуется с помощью компетенций.

В контексте этих тенденций одной из важнейших составляющих образования становится контрольно-оценочная деятельность, охватывающая образовательные стандарты, процесс обучения, инструментарий, технологии и результаты педагогических измерений.

Ученые отмечают, что в ситуации новых требований к результатам подготовки специалистов особую актуальность приобретают следующие проблемы:

– определения единых подходов к формулированию требований к результатам образования в силу недостаточной разработанности их научного обоснования;

– неготовность вузов и государственных аттестационных комиссий оценивать результаты образования в компетентностном формате, поскольку существующее методическое обеспечение контрольно-оценочной деятельности не предназначено для оценки уровня сформированности дескрипторов компетенций;

– разработки нового методического обеспечения контрольно-оценочной деятельности, которую невозможно решить без соответствующего теоретического обоснования, объясняющего природу и закономерности оценивания результатов образования в компетентностном формате;

– изменения методологии оценивания результатов образования, влекущая за собой соответствующие изменения контрольно-оценочной деятельности в содержательном, процессном и организационных планах, порождает проблему реорганизации структур и модернизации технологий, а в целом – развитие систем контроля и оценивания результатов образования.

Очевидно, что эти проблемы могут быть решены при определении соответствующих концептуальных основ систем контроля и оценивания результатов образования.

Анализ тенденций формирования требований к результатам образования показывает, что в вузовском сообществе ведется активный поиск новых систем контрольно-оценочной деятельности, при этом акцент делается на диагностику уровня овладения компетенциями, развитие личностных качеств, освоение социально-профессиональных норм. Данный этап образовательного процесса представляется трудоемким как по времени, так и по усилиям преподавателей.

Проведенный нами анализ различных подходов к организации контрольно-оценочной деятельности в вузе позволил обозначить ряд концептуальных идей, перспективных для проектирования и внедрения новых систем контроля и оценивания результатов образования в контексте ФГОС ВПО:

1. Учет дидактической взаимосвязи между результатами образования и компетенциями, а также различий между понятиями «результаты образования» и «уровень сформированности компетенций»: компетенции всегда относятся к обучающимся, они приобретаются и проявляются только в процессе деятельности, результаты образования разрабатываются преподавателями и являются описанием того, как ожидает преподаватель, что обучающийся должен будет знать и (или) уметь и быть готовым продемонстрировать после окончания обучения по модулю (курсу) или по программе в целом; результаты обучения должны быть измеряемы.

2. Одна из тенденций развития систем контроля и оценивания результатов образования – разделение субъектов учения и оценивания. Традиционная для российских вузов практика, когда контролирует образовательные достижения студентов обучавший их преподаватель по подготовленным им же оценочным материалам, не дает достоверной информации о качестве подготовки студентов. В контексте ФГОС ВПО альтернативной моделью оценивания становится многоуровневая проверка: сначала она осуществляется преподавателем, ведущим курс, затем – внутривузовской структурой менеджмента качества образования и тестирования, а далее – внешним экспертом, представляющим другой университет и (или) профессиональное сообщество. Внешняя проверка является выборочной, но эксперт вправе затребовать и все работы студентов. Привлечение к оцениванию внешних экспертов, независимость аттестации (не только итоговой, но и промежуточной) повышает уровень ответственности вуза и каждого преподавателя за качество предоставляемых ими образовательных услуг, обеспечивает объективную информацию о результатах образования на разных этапах освоения образовательной программы, что соответствует требованиям Болонских документов и формирующейся в России системе независимой оценки качества высшего образования [1].

3. Процесс контрольно-оценочной деятельности на всех этапах обучения носит плановый, всесторонний, аналитический, стимулирующий и гибкий характер: четко сформулированы цели, задачи, этапы, содержание, методы, средства и направления контрольно-оценочных процедур; определены критерии оценивания результатов образования; итоги контрольно-оценочной деятельности анализируются и доводятся до сведения заинтересованных сторон.

4. Введение инноваций в контрольно-оценочные процедуры, предусматривающих оценку не только знаний, умений, навыков, но и оценку способностей студентов к творческой деятельности, умений решать сложные профессиональные задачи в условиях неопределенности, ограниченности ресурсов и персонального риска.

5. Единство и взаимодействие всех элементов контрольно-оценочной деятельности: применяемые средства и методы соответствуют цели, задачам и установленным критериям оценивания результатов образования; оценочные процедуры имеют многоступенчатый и интегрированный характер – оценка, самооценка, обсуждение результатов обучения и комплекс мер по устранению недостатков.

6. Обеспечение организационно-методических условий и материально-технических ресурсов для организации контрольно-оценочной деятельности: в ее систему должны быть включены современные средства и процедуры получения, накопления и анализа результатов образования, методы педагогической интерпретации и форматы предъявления окончательных результатов.

7. Достижения предполагаемых результатов образования зависят, в первую очередь, от мотивации и сотрудничества всех субъектов образовательного процесса и только во вторую – определяется методикой и технологией.

Анализ научной литературы и опыта педагогической деятельности позволяют сделать вывод, что при проектировании и внедрении новых систем контроля и оценивания результатов образования целесообразно интегративное применение уже известных и оправдавших себя методологий (системный, гуманистический, личностно-ориентированный, компетентностно-деятельностный, квалиметрический) и современных образовательных стратегий.

Раскроем содержание методологических подходов.

1. Системный подход обеспечивает слаженную работу механизма по сбору, обработке, анализу и интерпретации полученной информации о фактических результатах обучения.

2. Гуманистический подход ориентирует на широкое использование гуманитарных технологий при осуществлении процедур контроля и оценивания результатов обучения.

3. Личностно-ориентированный подход подчеркивает идею студентоцентричности компетентностно-ориентированного образовательного процесса и подразумевает ответственность студента за качество освоения основной образовательной программы и результаты собственного обучения.

4. Компетентностно-деятельностный подход позволяет сформулировать цели и результаты обучения, выявить методы оценивания фактических результатов обучения, определить базовые знания, умения и навыков в соответствии с требованиями образовательных стандартов, выявить критерии и показатели уровневой сформированности компетенций.

5. Квалиметрический подход ориентирует на создание и применение комплекса диагностических процедур, позволяющих наблюдать за учебной деятельностью студентов в течение определенного промежутка времени и, используя независимые методы, фиксировать количественные показатели качественных изменений степени обученности студента. Квалиметрический подход позволяет извлечь максимум объективной информации из количественных оценок контрольно-оценочной деятельности и объективно оценить уровень сформированности знаний, умений и навыков студентов.

По нашему мнению, важную роль в проектируемой системе контрольно-оценочный деятельности играют закономерности, так как их понимание позволяет рассматривать и систематизировать ее проблемы. Исходя из проведенного анализа литературных источников [2,3] и существующего опыта, можно сформулировать основные закономерности в новых системах контроля и оценивания результатов образования:

– процесс и результаты контрольно-оценочной деятельности обусловлены потребностью государства в объективном характере получаемой информации и индивидуальной заинтересованностью субъектов образования в демонстрации более качественных результатов образования;

– результативность контрольно-оценочной деятельности определяется единством и взаимодействием всех ее элементов, образующих систему и обеспечивающих ее целостность;

– продуктивность контрольно-оценочной деятельности зависит от интерактивного взаимодействия между субъектами контроля, величины, характера и обоснованности корректирующих и предупреждающих действий;

– эффективность контрольно-оценочной деятельности обусловлено возможностями вуза, условиями реализации образовательного процесса (субъект-субъектными отношениями участников образовательного процесса, методами, формами и инновационными технологиями организации контрольно-оценочной деятельности).

Изменение требований к результатам образования в контексте новых образовательных стандартов определяют принципы развития систем оценки результатов подготовки будущих специалистов. В результате анализа научных трудов [3,4] нами сформулированы принципы реализации новых

систем контроля и оценивания результатов образования в вузе:

– принцип научности и междисциплинарности, ориентирующий на использование новых достижений в педагогике, психологии, информационных технологиях, передового организационного, методического и технологического опыта оценивания результатов образования;

– принцип целостности, включающий проверку показателей, комплексная характеристика которых дает полное представление о результатах образования, соответствующих целям и задачам основной образовательной программы ФГОС ВПО;

– принцип адекватности, предполагающий выбор оценочных процедур, адекватных целям и задачам контрольно-оценочной деятельности, а также возможностям и этическим нормам;

– принцип преемственности в теории и практике контрольно-оценочной деятельности, достигаемой за счет использования продуктивного опыта в оценке результатов образования, организации и проведении оценочных процедур, использовании информационных технологий для автоматизации процессов обработки информации;

– принцип открытости и прозрачности контрольно-оценочной деятельности, требующий доступности результатов образования, их анализа и интерпретации всем заинтересованным участникам образовательного процесса (включая родителей студентов), а также необходимость наличия экспертной оценки средств и технологий контроля;

– принципы этапности контроля уровней достигнутых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы;

– компетентностно-дисциплинарный принцип моделирования контрольно-оценочных материалов, предполагающий контроль освоения дисциплины (модуля) путем проверки сформированности знаний, умений и навыков с учетом будущей профессиональной деятельности.

Исследования ученых-педагогов Н.Г. Бурковой [5], О.А. Граничиной [2], О.Е. Пермякова [4], Ю.А. Шихова [6] дают возможность определить основные функции контрольно-оценочной деятельности, которые определяют отношения и взаимодействия участников процесса контроля и оценки, а также отношения с внешней средой:

– управленческая функция позволяет принимать управленческие решения с учетом всей полученной педагогически значимой информации и своевременно устранять выявленные отклонения от намеченной цели;

– мотивационно-ценностная функция способствует осознанию личностной и общественной значимости результатов образования и мотивирует всех субъектов образовательного процесса к их достижению, создает условия для самоконтроля, самоаттестации и саморазвития обучающихся;

– информационно-аналитическая функция, предполагает глубокий и разносторонний анализ и оценку состояния результатов образования, доведение полученной информации до всех заинтересованных сторон, благодаря чему обеспечивается надежная обратная связь между всеми субъектами образовательного процесса;

– планово-прогностическая функция способствует выявлению тенденций развития систем контроля и оценки результатов образования и предполагает научно-обоснованную разработку планов и программ совершенствования контрольно-оценочной деятельности;

– диагностическая функция позволяет с помощью конкретных измерителей определить степень соответствия достигнутых результатов образования требованиям образовательных стандартов и программ;

– организационно-исполнительская функция ориентирует на разработку эффективных моделей контрольно-оценочной деятельности, которые соответствовали бы заявленным целям, и их дальнейшую реализацию через систему методов, форм, средств, а также педагогически целесообразных решений и действий;

– рефлексивная функция – обеспечивает повышение качества результатов обучения за счет того, что каждый участник образовательного процесса, оценив достигнутый им уровень, может сам определить дальнейшую траекторию своего движения к цели.

Проведенный анализ изучаемой проблемы позволил прийти к заключению, что на современном этапе контрольно-оценочная деятельность в вузе приобретает явно выраженные мотивационные, аналитические и прогностические функции, становясь источником новых знаний о педагогических явлениях и процессах, предоставляя информацию педагогической науке о лучших образовательных практиках, стимулируя ее развитие, инициируя изменения в управлении качеством образования в вузе, обеспечивая переход к инновационным моделям контрольно-оценочных процедур.

Суммируя изложенное, подчеркнем, что разработка новых систем контроля и оценивания результатов образования должна основываться на комплексе теоретико-методологических положений и подходов, позволяющих выявить эффективные механизмы оценки качества подготовки специалистов, а также технологии комплексной оценки индивидуальных образовательных достижений.

The article describes the theoretical and methodological foundations of design of new evaluation systems and assessment of learning outcomes in the context of Federal State Educational Standards of Higher Professional Education main.
The key words: *learning outcomes, assess ment of learning outcomes, evaluation systems, competent approach, Federal State Educational Standards of Higher Professional Education, methodological approach, regularities and principles.*

Список литературы

6. Факторович А.А. Методология ценностно-мотивационного управления качеством образования в вузе: автореф. дис. …д. пед. н. М., 2012 г.
7. Граничина О.А. Контроль качества образовательного процесса в контексте управления вузом: автореф. дис. …д. пед. н. Санкт-Петербург, 2009 г.
8. Ефремова Н.Ф. Проблемы оценивания компетенций студентов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО. [Электронный ресурс] URL: http//www.fini.ru/1331/efremova.ppt.
9. Пермяков О.Е. Развитие систем оценки качества подготовки специалистов: автореф. дис. …д. пед. н. Москва, 2009 г.
10. Буркова Н.Г. Педагогические принципы мониторинга в учреждениях среднего профессионального образования: автореф. дис. …д. пед. н. Москва, 2008 г.
11. Шихов Ю.А. Проектирование и реализация комплексного квалиметрического мониторинга подготовки обучающихся с системе «профильная школа – втуз»: автореф. дис. …д. пед. н. Ижевск, 2008 г.

Об авторах

Фомин Н.В.- кандидат педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, agreement-bgu@yandex.ru

УДК: 378.016

СОЦИАЛЬНАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ГЕНЕРИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКИХ ИДЕЙ СТУДЕНТАМИ

Г.А. Шоцкая

В статье рассматривается возможность активизации процесса генерирования критических идей студентами в ходе преподавания иностранного языка посредством использования такого психологического феномена, как социальная фасилитация. Приводится научная дефиниция данного явления и описывается его воздействие на критическое мышление человека. Раскрывается возможность практического использования социальной фасилитации в рамках образовательного процесса. Указываются конкретные методические приемы, предполагающие задействование в учебном процессе людей, не входящих в определенную учебную группу и выполняющих роль механизма, запускающего фасилитирующие процессы, вызванные социальным присутствием.
Ключевые слова: *социальная фасилитация, критическое мышление, активизация, социальное присутствие.*

Способность генерировать критические идеи является несомненным критерием активности студентов в ходе решения учебных задач. В рамках проведенной нами опытно-экспериментальной работы для активизации процесса генерирования критических идей студентами был использован такой психологический феномен, как социальная фасилитация.

В научной литературе дефиниция «социальная фасилитация» (от англ. *facilitate* – облегчать) понимается как «повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа (восприятия, представления и т.п.) другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида» [1, с. 425].

В условиях присутствия других людей у индивида улучшаются характеристики психической и физической деятельности, относящиеся к группе временных (сила мышечного напряжения, продуктивность внимания, долговременная память), и снижаются показатели, являющиеся качественной характеристикой (чувствительность, качество внимания, показатели простых умственных действий, требующих концентрации внимания).

Согласно результатам экспериментальной работы, проводимой в 1904 году Ф. Шмидтом, целью которой являлось сравнение выполнения заданий школьниками в домашних условиях с выполнением эквивалентной работы в классе, присутствие других людей оказывает определенное влияние на деятельность индивида. Предложенные детям задания включали письменные упражнения, арифметические задачи и написание сочинения на немецком языке. Измерить скорость выполнения работы в домашних условиях не представлялось возможным, однако было проанализировано качество выполнения заданий. Было выявлено значительное превосходство качественных характеристик работы, выполненной в условиях социального присутствия в классе. Несколько человек показали более

высокие результаты, работая дома. В присутствии других людей было сделано меньше ошибок. Ф. Шмидт установил, что пропуск букв и слов был характерен в работе, выполненной в домашних условиях, в то время как лишние буквы и слова встречались в упражнениях, выполненных в классе. Данные показатели являются еще одним доказательством усиления моторных импульсов в условиях стимуляции деятельности человека присутствием и сходными действиями других людей [2].

Ф. Оллпорт изучал влияние социального присутствия на процесс критического мышления. По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

– количество конструктивных идей высокого качества возрастает в условиях уединения, а малоконструктивных, имеющих меньшую логическую ценность – в группе;

– аргументы, приводимые в присутствии других людей, являются более пространными, в них используется большее количество слов. Ф. Оллпорт охарактеризовал пространность мышления в группе как «многословие» (wordiness) [3].

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы студентам предлагались высказывания на определенную тему и ставилась задача генерировать аргументы «за» или «против». Студентам было заранее известно, что презентация идей будет осуществляться в аудиторное время в присутствии на занятии «посторонних» людей (студентов из параллельной группы), перед которыми будет стоять зачать оценить высказывания определенным образом (социальное присутствие). Данный факт способствовал мобилизации внутренних резервов организма и выражался в активизации выполняемого студентами вида работы.

В рамках организации опытно-экспериментальной работы нами были использованы следующие методические приемы, направленные на усиление экспрессивности речи студентов и учитывающие эффект социальной фасилитации, вызванный присутствием студентов из параллельных групп.

Аргументация. Студентам может быть предложено согласиться или не согласиться с приведенным высказыванием и аргументировать свою точку зрения. Присутствующие на занятии люди выбирают наиболее весомые аргументы, соглашаются или не соглашаются с какой-либо из представленных интерпретаций проблемы.

Анализ мотивов. После прочтения художественного произведения или его отрывка студенты анализируют характер героев и мотивы их поведения. Присутствующие на занятии «посторонние» преподаватели или друзья из параллельной группы оценивают логику мышления студентов, соглашаются или не соглашаются с высказанным мнением.

Решение проблемы. Перед учебной группой ставится проблема, связанная с изучаемой темой. Студенты предлагают возможные пути ее решения. Присутствующие «посторонние» выбирают наиболее конструктивные идеи.

Аукцион проектов. Данный вид работы организуется в форме соревнования: презентация нескольких проектов с их последующей оценкой и ранжированием. Присутствующие студенты выбирают лучший проект и аргументируют свой выбор. Друзья из параллельной группы также могут участвовать в соревновании, представляя свой проект.

Машина времени. После прочтения литературного произведения или просмотра кинофильма студентам предлагается представить, что они могли бы вернуться в определенный момент в прошлом, и ставится задача предложить свой вариант развития событий. «Посторонние» комментируют версии студентов или предлагают свою историю.

Написание газетного репортажа. Для внеаудиторной работы студентам можно предложить написать газетный репортаж на определенную тему. После его презентации на занятии в условиях социального присутствия «посторонние» люди выбирают (и аргументируют свой выбор) наиболее удачные репортажи, которые они смогли бы напечатать в газете, если бы были главным редактором. «Посторонние» преподаватели или друзья рассматривают репортажи с точки зрения актуальности темы, стиля изложения материала, творческого подхода.

Анализ народной сказки. С целью усиления процесса генерирования критических идей могут быть использованы и определенные приемы педагогической арт-терапии. Так, в рамках изучения тем «Belarus», «Great Britain», «The USA» при знакомстве с понятием «национальный характер» студенты читают и анализируют выбранную ими сказку и её героев, результирующих в себе конкретные черты определённого национального характера. Обсуждается история, судьба народа, повлиявшие на появление этих черт. Анализируется, как в сказках народа отражается его нравственная система координат. Дискуссия проходит в условиях социального присутствия. «Посторонние» люди могут принимать участие в обсуждении поднимаемых проблем.

Сочинение сказки. Студентам можно предложить написать сказку на заданную тему самим. «Посторонние» люди должны оценить креативность мышления студентов, найти сходство стиля

сказки со стилем творчества какого-либо известного автора.

Написание киносценария. Написание киносценария к литературному произведению (отрывку) также является методическим приёмом, имеющим целью усиление процесса генерирования критических идей студентами. Возможная схема написания сценария следующая: название эпизода, обстановка, текст и действия героев, музыка и звуковое оформление. Студенты могут также предложить возможных актеров. Присутствующие «посторонние» выбирают лучший киносценарий, аргументируя свой выбор; сценарий и роль, над которыми они хотели бы работать, если бы были режиссером или актером; выявляют новое в интерпретации литературного произведения и характере героев в сценарии.

Сочинение финала. С целью усиления процесса генерирования критических идей для внеаудиторной работы студентам предлагается небольшое по объёму литературное произведение без финальной части. Задача состоит в его завершении. На следующем занятии присутствующие «посторонние» сравнивают предложенный финал с вариантом автора, выявляют сходство в логике мышления, выбирают вариант, который, возможно, понравился больше, чем у автора произведения.

Написание истории, основанной на музыкальном произведении. Использование техник педагогической арт-терапии для усиления процесса генерирования критических идей может базироваться и на музыкальных произведениях. Так, перед студентами может стоять задача написать историю, основанную на сюжете какой-либо песни. Истории зачитываются в группе. Присутствующие «посторонние» высказывают предположения о том, какая песня была выбрана для написания рассказа, описывают собственные ассоциации. Для выполнения данного задания необходимо выбирать произведения с определенным сюжетом, соответствующим изучаемой теме. Удачным примером, на наш взгляд, является песня «Strangers in the Night», исполненная Фрэнком Синатрой, и др.

Сон героя. Иногда возможно использование методических приёмов, способствующих усилению нескольких видов доминирующих реакций одновременно. Для усиления процессов возникновения ассоциаций и генерирования критических идей после прочтения литературного произведения или просмотра художественного фильма (отрывков) студенты описывают в сочинении-эссе возможный сон главного героя. Выполнение задания основано на соотношении сознательного и бессознательного, отраженного на уровне ассоциаций. Данное задание направлено на усиление процесса возникновения ассоциаций, но так как оно связано с генерированием идей, то относится к сложной мыслительной деятельности, поэтому должно планироваться для внеаудиторной работы. Студентам заранее сообщают, что «посторонние» будут анализировать их сочинения, интерпретировать описанный сон героя [4].

В ходе опытно-экспериментальной работы студентам 3-го курса при изучении темы «Cinema» («Кино») для улучшения процесса генерирования критических идей во внеаудиторной работе было предложено написать сценарий, основанный на отрывке романа Дж.К. Джерома «Трое в лодке, не считая собаки», а также написать эссе на одну из следующих тем: «Cinema: the second reality» («Кино: вторая реальность»), «His (or her) actor genius» («Его актерский гений»), «My favourite cinema genre» («Мой любимый жанр кино») с последующей презентаций результатов работы в группе.

При изучении темы «Human Personality» («Личность») студентам предлагалось прочитать новеллу О. Генри «The Gift of the Magi» («Дары волхвов») без финальной части. Студенты должны были придумать свой вариант окончания новеллы. Присутствующие на занятии «посторонние» озвучивали финал оригинала и сравнивали его с вариантами студентов. Также для внеаудиторной работы было предложено высказывание В. М. Бехтерева о роли личности в истории. Студенты анализировали позицию автора и предлагали свою трактовку проблемы, изложив ее в форме эссе, которое зачитывалось в группе.

В рамках работы со студентами 3-го курса над темой «Man and Nature» («Человек и природа») для улучшения процесса генерирования критических идей предлагались следующие задания:

– написать газетный репортаж об одном из редких или исчезающих видов животных. Присутствующие «посторонние» люди должны были выбрать репортаж, который бы они напечатали в своем издании, если бы были редактором, и аргументировать свой выбор;

– написать сценарий, основанный на одном из литературных произведений о редком виде животных (например, «Белый Клык» Дж. Лондона), об экологической катастрофе. Присутствующие люди выбирали лучший сценарий и высказывали предположения о возможном кастинге;

– написать сказку о редком виде животных или растений Беларуси. Присутствующие «посторонние» отвечали на вопрос, какую сказку они рассказали бы своим детям и почему;

– разработать программу действий по решению экологической проблемы (загрязнение реки, озера в своем районе). Присутствующие выбирали лучший проект, указывали моменты, которые возможно/невозможно реализовать в реальности и др. Подготовка к предлагаемым заданиям, имеющим целью усиление процесса генерирования критических идей, осуществлялась во внеаудиторное время.

Согласно результатам экспериментальной работы по использованию феномена социальной

фасилитации с целью активизации процесса генерирования критических идей студентами, были зафиксированы статистически значимые отличия в уровне генерирования критических идей студентами контрольных и экспериментальных групп.

Таким образом, можно утверждать, что психологический ресурс социальной фасилитации является действенным способом активизации учебной работы студентов на занятии и может быть целенаправленно использован в рамках образовательного процесса.

The article deals with the possibility of the activation of the process of students` generating critical ideas while teaching them a foreign language using the psychological phenomenon of social facilitation. The scientific definition of this phenomenon is given as well as its influence on a person`s critical thinking. The possibility of social facilitation usage in the teaching process is revealed. The article presents definite methods of using people not belonging to a definite students` group in the teaching progress. These people are supposed to function as a trigger to facilitating processes caused by social presence.
The key words: *social facilitation, critical thinking, activation, social presence.*

Список литературы

1. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М. : Изд-во полит. лит-ры, 1990. 494 с.

2. Burnham, W.H. The hygiene of home study / W.H. Burnham // Pedagogical seminary. 1905. Vol. 7, № 12. P. 229 – 236.

3. Allport, F.H. The influence of the group upon association and thought / F.H. Allport // J. of experimental psychology. 1920. Vol. 3, № 3. P. 159 – 182 .

4. Шоцкая, Г.А. Социальная фасилитация в системе обучения студентов иностранному языку : моногр. / Г.А. Шоцкая. Минск : Бестпринт, 2007. 50 с.

Об авторе

Шоцкая Г. А. - Барановичский государственный университет (Республика Беларусь), старший преподаватель кафедры грамматики и фонетики английского языка.

УДК: 37.153.4

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОХРАНЕ И ЗАЩИТЕ ПРАВ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Л.А. Ядвиршис

В статье рассмотрены возможности социально-педагогической деятельности различных специалистов в охране и защите прав детей, оставшихся без попечения родителей. Дается характеристика социально-педагогической деятельности в сиротском учреждении, в приемной (опекунской) семье, в открытой социальной микросреде.
Ключевые слова: *социально-педагогическая деятельность, охрана и защита прав детей, оставшихся без попечения родителей, цели, принципы и содержание социально-педагогической деятельности с детьми-сиротами.*

В сегодняшнем обществе с особой остротой обсуждается проблема усыновления детей, оставшихся без попечения родителей, иностранными гражданами. Острейшие общественные дискуссии склоняются как в сторону этой практики, так и против нее. И каждый из оппонентов искренне считает себя правым, а точку зрения других – неверной. И только голос науки пока незначителен, в то время как именно наука должна дать те общественные ориентиры, которые можно положить в основу разрешения сложнейшей проблемы социального сиротства.

Не претендуя на исчерпывающий анализ сложного феномена социального сиротства, попытаемся представить свою точку зрения на возможности социально-педагогической деятельности в охране и защите прав детей, оставшихся без попечения родителей.

В проблеме охраны детства можно выделить три основных аспекта: социально-правовой, социально-педагогический, психолого-педагогический. Социально-правовой аспект означает принятие законодательных актов, создание системы воспитательно-образовательных, культурных и других детских учреждений, подготовку квалифицированных кадров для воспитания и развития детей-сирот. Социально-педагогический аспект заключается в создании благоприятных условий в социуме, преодоление неблагополучия в школе, в замещающей семье и сиротском учреждении. Психолого-педагогический аспект заключается в создании атмосферы психологического комфорта в любом учреждении для детей, оставшихся без попечения родителей, воспитание их самостоятельности и активности, преодоление вредных привычек, девиантного поведения, формирование у них стрессоустойчивости в социальной среде.

Однако наш анализ специальной литературы и сложившейся практики показывает, что обеспечение

прав детей, оставшихся без попечения родителей, не может быть сведено только к разработке и принятию правозащитных законов и создания механизмов обеспечения их выполнения. Гораздо более важным является признание всем обществом ребенка-сироты как высшей общественной ценности, как самоценной, неповторимой личности. И, даже провозгласив эти ценности, общество должно осознавать, что их воплощение связано с огромным повседневным трудом по искоренению насилия в отношениях этих детей. К сожалению, сегодняшний российский социум можно охарактеризовать как экстремальный, увеличение числа опасностей становится выраженной тенденцией современной социальной жизни.

Современное общество предоставляет и взрослым, и детям богатую палитру насилия: насилие и страх царят в книгах и кино, на экранах телевизоров, в окружающей реальной жизни. Даже учителя и родители в воспитательных целях часто предпочитают прибегать к насилию, не замечая, что переполняют и без того наполненную до краев чашу страха, отчаяния и агрессии в душах детей. Результатом этого является несформированность чувства собственного достоинства у целого поколения молодежи. Все эти признаки в полной мере имеют отношение к детям-сиротам, усиливаясь и осложняясь отсутствием у детей близких людей, способных защитить их от неблагоприятных социальных воздействий.

Преодоление этих сложных социальных явлений возможно лишь в процессе целенаправленной профессиональной деятельности учителей, воспитателей, юристов, психологов, приемных родителей. В силу разнообразия их профессиональных функций возникает необходимость определения общей сферы их усилий, которые можно условно назвать охранно-защитными.

Для того, чтобы определить содержание социально-педагогической деятельности по охране и защите прав детей, оставшихся без попечения родителей, необходимо определить те опасности, которым может подвергаться ребенок в современном обществе, и от которых должны защитить его взрослые. Попытаемся дать им классификацию в русле рассматриваемой нами проблемы. В основе нашей классификации лежит угроза нарушения прав детей:

1) неявные опасности (скрыто протекающие) (ущемление прав детей, гарантированных им международными и федеральными законами, низкий статус ребенка в детском коллективе, сложные черты характера детей, детская одаренность и нестандартность, низкая мотивация к учению);

2) критические ситуации потенциального социального риска (отсутствие семьи, родителей; семейное неблагополучие; низкий уровень воспитательной и профилактической работы в школе-интернате, детском доме, социальном приюте; безнадзорность);

3) критические ситуации высокого социального риска (криминальное микросоциальное окружение, опасные ситуации, насилие, катастрофы, террор).

Эта классификация представляется нам более приемлемой для нашей проблематики, она лежит в основе разработки охранно-защитной функции социально-педагогической деятельности.

Содержание охранно-защитной функции социально-педагогической деятельности любого специалиста, работающего с детьми, целесообразно рассматривать с точки зрения структуры социально-психологической среды, в которой содержатся реальные и потенциальные опасности для детей-сирот (школа, сиротское учреждение, внешкольная социальная микросреда, приемная семья). Цель ее можно определить как создание условий для психологического комфорта и безопасности ребенка, удовлетворение его потребностей с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских, педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в сиротском учреждении, школе, ближайшем окружении и других социумах.

Рассмотрим две стороны социально-педагогической деятельности: социальную и педагогическую. Сущностью любой социальной деятельности является повышение активности детей во всех сферах жизни общества в процессе совместного удовлетворения их потребностей. Поэтому и социально-педагогическая деятельность приемного родителя или воспитателя сиротского учреждения в сфере охраны и защиты прав детей мы рассматриваем с точки зрения того, создаются ли посредством ее условия для преодоления или смягчения последствий социального сиротства. Социально-педагогическая деятельность в этом понимании направлена на преобразование социокультурной реальности через создание в социуме особой социальной практики упреждающего воздействия на источник опасностей для жизни и прав детей.

Педагогическая сущность социально-педагогической деятельности состоит в том, что, благодаря ей, целенаправленно и осознанно, в соответствии с педагогическими целями происходит преобразование качеств и навыков детей через превентивное обучение действиям в ситуациях, когда существует риск ущемления их прав. Педагогическая сторона социально-педагогической деятельности отражается в специальном содержании, формах и методах, которые составляют программу поэтапного антикризисного развития личности. Исходя из этого, социально-педагогическая деятельность предполагает особую организацию воспитательно-образовательной «ситуации», в которой осваива-

ются социально-психологические знания о типах и структуре сред, о правах и обязанностях несовершеннолетних детей, оставшихся без попечения родителей.

Таким образом, профессиональную социально-педагогическую деятельность специалиста по охране и защите прав детей необходимо рассматривать как в широком социальном, так и в специфически педагогическом аспекте.

Субъектами социально-педагогической деятельности, понимаемой в аспекте охранно-защитной функции, выступают, прежде всего, ближайшие родственники детей (при отсутствии родителей или лишении их прав), а в учреждениях и школах - социальные педагоги, воспитатели сиротских учреждений, учителя, психологи, приемные родители, опекуны, полиция, медицинские работники и пр. Однако субъектами социально-педагогической деятельности могут быть и непрофессионалы-волонтеры.

Основываясь на вышеприведенном анализе, мы считаем, что работа с детьми, оставшимися безе попечения родителей, основывается на социально-педагогической деятельности, под которой понимается специально выстроенная, постоянно изменяющаяся система специальных целенаправленных педагогических действий, направленных на превентивное проектирование социальных условий, способных преодолеть или смягчить для детей последствия сиротства или семейного неблагополучия.

Обзор специальной литературы и наш собственный опыт позволили выделить принципы социально-педагогической деятельности, характеризующие ее сущность:

- гуманистическая направленность, безусловное положительное отношение к ребенку-сироте, способность понять и принять его таким, какой он есть;
- опора на запас социальных знаний и опыт ребенка-сироты, его возможности в противостоянии опасностям, опора на его активность и творческое начало;
- учет индивидуально-психологического своеобразия личности ребенка, учет его личностных факторов риска;
- принцип широкого взаимодействия специалиста (социального педагога, социального работника, психолога) с родственниками детей (приемными родителями), учителями, воспитателями для решения проблем детей, связанных с соблюдением их прав;
- преимущественно превентивный характер социально-педагогической деятельности, так как легче предупредить нарушения прав детей, чем успешно их исправить.

Знание этих принципов и следование им являются для специалиста ориентиром в практической деятельности. Они определяют его позицию, ценностные ориентации, круг профессиональных действий, весь характер отношений с детьми и подростками и заинтересованными в их жизни взрослыми.

Ведущая цель социально-педагогической деятельности - организация социальных условий в педагогически ориентированной среде для индивидуального и группового воспитания, направленного на предупреждение и преодоление рисков, опасностей, нарушения прав детей-сирот. Такая деятельность помогает подростку эмоционально справиться с трудностями и проблемами социального взаимодействия, реальным поведением закрепить свою социально-психологическую устойчивость, преодолеть психологическую некомфортность, повысить социальную конкурентоспособность и компетентность. При этом, осуществляя социально-педагогическую деятельность, нужно отдавать себе отчет в том, что она, с одной стороны, планируется сознательно, с другой стороны, в некоторых ситуациях может быть задана внешними негативными факторами. В этих случаях роль специалиста не ограничивается специально сконструированным педагогическим процессом, направленным на выработку безопасной жизнедеятельности, от него требуется гибкое профессиональное реагирование на изменившуюся ситуацию.

Результат социально-педагогического аспекта профессиональной деятельности выражается в сформированности у сирот таких социальных качеств, как самосознание, саморегуляция, которые свидетельствуют о готовности и умении утверждаться в социуме. В этом отношении особенностью социально-педагогической деятельности является то, что, определяя ее цель, мы заранее не можем охватить всю полноту социальной жизни и возможные ситуации, когда права детей-сирот могут быть нарушены.

Цели деятельности реализуются в ее содержании. Рассматривая содержание работы по охране и защите прав детей-сирот, считаем необходимым выделить ряд направлений социально-педагогической деятельности с ними:

- в сиротском учреждении - создание условий для превращения сиротского учреждения в адаптивно-безопасную социальную среду; формирование у детей-сирот опыта отстаивания своих прав в формальном сообществе интернатного учреждения; правовое воспитание, знакомство детей-сирот с действующим законодательством; формирование культуры межличностных отношений детей на основе этики и психологии общения, участие в разрешении споров детей; поддержка непопулярных, низкостатусных, слабоуспевающих, часто болеющих детей-сирот, склонных к побегам;
- в приемной (опекунской) семье - повышение воспитательных ресурсов приемной семьи, просве-

щение родителей по организации жизнедеятельности детей, предупреждение родителей об ответственности за насилие над детьми и халатное отношение к ним; психолого-педагогическое антикризисное семейное консультирование: социально-педагогическая коррекция и реабилитация приемных семей для профилактики возникновения опасностей для детей, риска нарушения их прав;

- в открытой социальной микросреде - постоянный мониторинг специалистами открытого микросоциума как потенциального источника опасностей и экстремальных ситуаций для детей-сирот; выявление и прогнозирование внутренних и внешних криминальных угроз жизненно важным правам детей; организация у детей социального опыта отстаивания своих прав в неформальном соседско-дружеском окружении; поддержка, помощь, защита интересов детей – сирот, находящихся в кризисных жизненных ситуациях без помощи взрослых, - жертв обмана, насилия, манипуляций, мистификаций, мошенничества; профилактика подростковых правонарушений в детской среде сиротского учреждения (детского рэкета, разборок, краж, употребления ПАВ); коррекция и реабилитация подростков, вовлеченных в криминальные группировки, в азартные игры, профессиональное нищенство, в проституцию, в религиозные секты.

Предлагая подобную классификацию, автор отдает себе отчет в комплексности проблем вышеперечисленных категорий детей-сирот, преодоление которых требует усилий многих специалистов. Однако любой из них, сталкивающийся с детским неблагополучием в любой форме, должен быть знаком с элементарными сведениями о детях, оставшихся по разным причинам без попечения родителей, и быть способен оказать им квалифицированную поддержку, защиту и помощь.

Таким образом, охранно-защитная функция социально-педагогической деятельности с детьми-сиротами состоит в том, чтобы компетентно взаимодействовать с ними с целью формирования качеств, необходимых для самостоятельной жизни в социуме, и выработки у сирот способности защищаться от неблагоприятных условий социальной среды.

The article presented deals with socio-pedagogical activities of various specialists in the field of the rights protection in terms of children deprived of their families. We describe such activities applied to the institutions for orphans, guardian families, as well as in the open social environment.
The key words: *socio-pedagogical activities; the rights watch of children deprived of parents; aims, principals and content of socio-pedagogical activities aimed to the orphan children.*

Об авторе

Ядвиршис Л. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социального образования Брянского государственного университета имени И.Г. Петровского

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК: 368.4:378

СЕМИОТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

И. А. Акуленко

В статье обосновано выделение семиотического компонента методической компетенции будущего учителя математики, рассмотрено содержание этого компонента.

Ключевые слова: *методическая подготовка, будущий учитель математики профильной школы, методические компетенции, семиотический компонент методической компетенции.*

Планируя процесс методической подготовки будущего учителя математики на компетентностной основе, на наш взгляд, целесообразно определять ее личностно значимый результат в терминах «компетентность», «методическая компетентность будущего учителя», а социально значимый – в терминах «компетенции», «методические компетенции учителя математики». Требования к социально значимым результатам методической подготовки будущего учителя математики профильной школы формируют комплекс методических компетенций. Среди компонентов каждой из методических компетенций будущего учителя математики, на наш взгляд, необходимо выделять семиотический компонент, который отражает систему требований к знаково-символической деятельности, в частности, к использованию различных средств фиксации математического и методического содержания в процессе овладения и реализации отдельной компетенции. Мы выделяем этот компонент, поскольку методическая деятельность учителя математики неотделима от выполнения им различных видов знаково-символической деятельности (ЗСД) и оперирования различными знаково-символическими средствами (ЗСС).

Остановимся более детально на содержании семиотического компонента методической компетенции будущего учителя математики, так как он пока оставался вне фокуса внимания в процессе выделения компонентного состава методических компетенций.

Семиотический компонент отражает систему требований к выполнению будущим учителем математики знаково-символической деятельности. Общая теория знаково-символической деятельности и её приложения в процессе обучения учащихся математике представлена в исследованиях М. В. Гамезо, Б. Ф. Ломова, В. Ф. Рубахина [2], Н. А. Менчинской [4], А. Н. Леонтьева [3], Н. Г. Салминой [5], Н. А. Тарасенковой [1] и др.

Методическая деятельность учителя математики предусматривает реализацию им разных видов знаково-символической деятельности, оперирование различными знаково-символическими средствами (ЗСС) для фиксации математического и методического содержания в процессе изучения готовых и конструирования собственных методических объектов. Н. А. Тарасенкова [1] выделяет следующие виды знаково-символической деятельности: замещение, кодирование (декодирование), схематизация и моделирование. Каждая из них выполняет определенные функции и в обучении математике, и в процессе методической подготовки будущего учителя математики.

Каждый из этих видов имеет свою специфику, которая представлена в семиотическом компоненте методической компетенции. Особенностью всех видов ЗСД в процессе реализации методических компетенций является то, что она осуществляется на методических объектах, элементами которых являются как математические абстракции (содержание обучения математике), так и субъекты процесса обучения математике. Поэтому значительное место занимает деятельность как в знаково-символическом, так и в словесно-вербальном плане.

Деятельность замещения можно рассматривать в широком и узком смысле. «В широком смысле замещение – это использование заменителей в кодировке, моделировании и схематизации, а в узком – функциональное использование заменителей вместо замещаемых объектов» [1, с. 68]. Выбор и конструирование таких заменителей является сущностью деятельности замещения. Замещение в методической деятельности учителя математики связано и с математическими, и с методическими объектами. Заменителями математических абстракций могут быть словесные, логико-математические конструкции или материальные или материализованные предметы. Заменителями методических объектов являются, как правило, словесные или словесно-графические конструкции и материальные или материализованные предметы. Логико-математические конструкции используют тогда, когда элементами методического объекта являются единицы математического содержания, которые поддаются логическому анализу. Например, когда выполняют логико-математический анализ формулировок определений математических понятий или структуры формулировки математического факта (теоремы, аксиомы) и его доказательства, или структуры математической задачи.

Кодирование (декодирование) рассматривают [1; 2; 5] как знаково-символическую деятельность по передаче и принятию информации. Кодирование (декодирование) в процессе методической деятельности

будущего учителя математики реализует двойную цель: во-первых, формирует опыт оперирования различными знаково-символическими средствами (ЗСС) в ходе усвоения студентами содержания методических объектов в актуальной учебно-познавательной деятельности, во-вторых, обеспечивает вариативность видов и способов использования различных ЗСС для фиксации содержания математических абстракций в будущей профессиональной деятельности по обучению математике учащихся.

Специфика кодирования в процессе овладения студентами содержания методических объектов в том, что, в отличие от чисто математических объектов, которые в подавляющем большинстве обозначают логико-математическим кодом, методические объекты, в основном, обозначают словесным (терминологическим) или словесно-графическим кодом. В таком случае возможны определенные терминологические несогласованности (терминологические конфликты). Присвоенный методическом объекту код, используемый для обозначения его содержания, с позиций дидактики математики, может иметь иной смысл, если он обозначает объект из другой области знаний в синонимический вербальной оболочке, или тот же объект, но с позиций изучения другой областью знаний. Например, термины, которыми пользуется теория и методика обучения математике, применяются не только в дидактике математики, но и в педагогике, психологии, возрастной физиологии и т.п. При этом их содержание трактуется разными науками с позиций их методологии. Поэтому возникают вариации (иногда существенные) трактования одного и того же понятия в разных науках. Кроме того, в методике обучения математике используются различные по форме коды, которые присваиваются одним и тем же методическим объектам. В таком случае говорят о разных определениях методических понятий, о различных формулировках методических фактов или способов деятельности. Важнейшим условием для усвоения студентами содержания методических объектов является максимальное воплощение их содержания посредством использования соответствующего кода.

Практика показывает, что для лучшего усвоения и математического, и методического содержания методических объектов более емким и пластичным является словесно-графический код, который обозначает некоторое математическое или методическое понятие, факт или способ деятельности не только с помощью термина (слова), но и с помощью графика, рисунка, схемы и т.п. Поэтому, к семиотическому компоненту методической компетенции мы относим требования относительно способности и готовности будущего учителя создавать и варьировать содержательные и содержательно-графические коды, присваиваемые методическим объектам. С применением такого кода может быть изображена система целей обучения определенной темы, структура содержания обучения на уровне отдельных единиц содержания или их систем, организация дидактического цикла обучения темы, системы действий и операций, которые формируют обобщенные способы деятельности, результаты деятельности, предусмотренные определенной компетенцией т.д.

Конечно, избранное обозначение (содержательно-графический код) не будет в таком случае общепринятым научным обозначением (например, таким, как обозначение параллельных, перпендикулярных прямых т.п.). Однако, если определенное графическое изображение (оболочка кода) индивидуально ментально присвоена студентом к содержанию определенного методического объекта (ядра кода), используется им постоянно, если оболочка и ядро кода (по терминологии Н. А. Тарасенковой) субъективно изоморфны, тогда восстановление субъектом этого содержания в памяти и оперирование им в учебно-познавательной деятельности значительно ускоряются.

Еще одним видом знаково-символической деятельности, который осуществляет будущий учитель в процессе достижения и реализации методической компетенции является схематизация. Она является видом знаково-символической деятельности, направленной на выделение структуры и выявление связей между явлениями, касающимися процесса обучения школьников математике. Отдельными видами деятельности схематизации, как указывает Н. А. Тарасенкова, являются: использование известных схем деятельности, построение схем деятельности по определенным ориентирам, схематизация как систематизация учебного материала. Выделение содержания, структуры и последовательности операций общих схем различных способов методической деятельности в процессе методической подготовки будущего учителя математики мы отнесли к содержательному и операционно-деятельностному компоненту методической компетенции. А вот результат ее фиксации, представленный с помощью различных знаково-символических средств, целесообразно, по нашему мнению, отнести к семиотическому компоненту.

Как показывают наши наблюдения, схема может выступать либо ориентиром в практической реализации методической компетенции (в квазипрофессиональной или учебной профессиональной деятельности), либо методическая деятельность студентов выполняется только на схеме (в учебной деятельности, когда возможности реализации методической компетенции ограничены). В ходе такой работы получение объективно новых свойств изучаемого объекта является затрудненным и практически невозможным. Поэтому для достижения такой цели студент выполняет деятельность моделирования.

Моделирование в компетентностно ориентированной системе методической подготовки будущего учителя выступает, прежде всего, как ведущий вид методической деятельности. Рассматривая его как вид знаково-символической деятельности, связанной с методическими компетенциями, отметим его познавательную функцию, например, в процессе обоснования и формирования *системы методических компетенций* будущего учителя математики профильной школы в зависимости от прогнозируемого уровня обучения математике и от профиля обучения. Моделирование выполняет также познавательную функцию в процессе реализации методической компетенции. Моделируя ценностно-мотивационные, содержательные, операционно-деятельностные, социально-поведенческие и другие аспекты реализации методической компетенции, будущий учитель имеет возможность обобщать способы методической деятельности в ходе своей методической подготовки на протяжении обучения в вузе, чтобы потом их эффективно применять как действующему учителю.

Таким образом, выделение семиотического компонента методической компетенции обеспечивает представление в явном виде научно обоснованной системы требований к выполнению будущим специалистом различных видов знаково-символической деятельности в процессе своей методической подготовки. Например, семиотический компонент компетенции по выведению учащихся в рефлексивную позицию представлен такой системой требований: будущий специалист должен уметь подбирать соответствующие словесные конструкции (системы вопросов, побудительных предложений) для рефлексии учащимися содержания, процесса и результатов своей учебно-познавательной деятельности, конструировать различные словесно-графические коды для фиксации результатов рефлексии, выделять этапы и конструировать обобщенную схему деятельности по выведению учащихся в рефлексивную позицию, моделировать отдельные этапы урока, проблемные ситуации, которые способствуют рефлексии учеником содержания, процесса, результатов обучения и эмоционального настроя.

The article particularizes the content of semiotic component of methodical competencies, with which the future math teacher deals in his methodical preparation in high school.
The key words: *methodical preparation, the future math teacher, methodical competencies, semiotic component of methodical competencies.*

Список литературы

1. Тарасенкова Н. А. Використання знаково-символічних засобів у навчанні математики : монографія / Н. А. Тарасенкова. Черкаси : «Відлуння-Плюс», 2002. 400 с.
2. Гамезо М. В. Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем / М. В. Гамезо, Б. Ф. Ломов, В. Ф. Рубахин // Психологические проблемы переработки знаковой информации. М., 1977. С. 5-49.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
4. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка : избр. психол. труды / Н. А. Менчинская ; под ред. Е. Д. Божович ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. М. ;Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1998. 443 с.
5. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. М. : Изд-во МГУ, 1988. 286 с.

Об авторе

Акуленко И. А. - кандидат педагогических наук, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, akulenkoira@mail.ru

УДК: 37.03.

УЧАСТИЕ ШКОЛ БРЯНСКОЙ ОБЛАСТИ ВО ВСЕРОССИЙСКОМ СМОТРЕ ПОСТАНОВКИ МУЗЫКАЛЬНО - ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ (1961-1962гг.)

В.В. Богатырёва

В статье освещается участие школ Брянской области во Всероссийском смотре постановки музыкально - эстетического воспитания учащихся и влияние данного смотра на развитие процесса музыкального воспитания в регионе.
Ключевые слова*: музыкальное воспитание, музыкальный смотр, праздник песни и музыки, внеклассные формы музыкального воспитания.*

В 1960-е годы в школах Брянской области проведение разнообразных музыкальных смотров, конкурсов, фестивалей, праздников песни являлось неотъемлемой частью музыкально - образова-

тельного процесса. В начале десятилетия для школ региона особое значение имело участие в объявленном Министерством просвещения РСФСР Всероссийском смотре постановки музыкально-эстетического воспитания в начальных, неполных средних и средних школах [1].

Проведение Всероссийского смотра предусматривало решение широкого спектра серьёзных задач, касающихся всех направлений деятельности школ по музыкально - эстетическому воспитанию учащихся: повышение качества проведения уроков пения, кружковой и массовой работы, обогащение репертуара школьных вокальных и инструментальных коллективов, укрепление учебно-материальной базы школ для занятий музыкальным искусством, оказание практической помощи школам со стороны музыкальных учебных заведений и художественной общественности [1, Л.30].

В Брянской области региональный этап Всероссийского смотра постановки музыкально-эстетического воспитания учащихся был проведён с марта по июль 1961 года [2] и охватил все средние, большинство неполных средних и ряд начальных школ [3, Л.152].

Архивные документы свидетельствуют, что смотр способствовал некоторому улучшению музыкального воспитания в регионе. В Брянской области был проведён ряд мероприятий (областные семинары для учителей пения и руководителей школьных хоровых коллективов, областные курсы повышения квалификации учителей пения 5-6 классов, курсовая переподготовка для учителей – совместителей, областная научно-практическая конференция по эстетическому воспитанию учащихся и др.), направленных на повышение качества уроков пения и профессионального совершенствования учителей музыки [3, Л.156].

В школах области стали активнее развиваться разнообразные формы внеклассной деятельности учащихся (хоры, инструментальные ансамбли и оркестры, кружки индивидуального обучения музыке, школьные оперные театры, университеты культуры, музыкальные клубы и т.д.)

В период проведения смотра в области действовало 650 хоровых коллективов, в которых участвовало 20000 учащихся, было создано 102 оркестра (13 духовых и 89 домровых), 13 ансамблей песни и пляски [3, Л.153].

Во многих районах области приобщение детей к музыкальному искусству во внеурочное время приобрело массовый характер. К примеру, в школах города Клинцов и Клинцовского района в кружках хорового пения занималось 3554 учащихся при общем количестве школьников 16723 человека, в Унечском районе при общем количестве учащихся 8545 человек, хоровые кружки посещало 1107 детей. [3, Л.153].

Участники хоровых и инструментальных кружков не только сами приобщались к музыкальному искусству, но являлись и его пропагандистами. Детские самодеятельные коллективы вели активную концертную деятельность, традицией стали обменные концерты между школами, выезд агитбригад учащихся на предприятия, в близлежащие сёла. В процессе проведения смотра в школах Комаричского, Красногорского, Навлинского и других районов области были созданы музыкальные лектории, распространявшие музыкальные знания среди населения[3, Л.154].

Смотр положительным образом повлиял на качество руководства постановкой музыкально-эстетического воспитания детей со стороны представителей школьной администрации, способствовал некоторому укреплению материальной базы школ. Для полноценного проведения уроков пения и выполнения программных требований по слушанию музыки, школами за 1960-1961 год было приобретено 150 патефонов, 25000 пластинок, 30 магнитофонов, 5 радиоузлов [3, Л.156].

Итоги областного смотра постановки музыкально-эстетического воспитания учащихся были подведены на празднике песни и музыки, который состоялся во Дворце пионеров города Брянска 15-16 июня 1961 года. Масштабы праздника впечатляют - в концертных мероприятиях приняло участие 700 учащихся школ, 49 школьных коллективов (31 городской и 18 сельских) из 24 районов области и Брянский дом пионеров [4,Л.93].

Среди школ, в которых на должном уровне проводились уроки пения, действовали хоры и музыкальные кружки, по итогам смотра и областного праздника были признаны лучшими и награждены ценными подарками музыкальные коллективы городских средних школ - №4 г. Клинцов (1 место), школы имени Кирова г. Карачева (2 место), №24 г. Брянска (3 место), №12 и №1 города Брянска (4 место). Среди сельских школ победителями смотра стали коллективы Шаровичской средней школы Рогнединского района (1 место), Лопатенской и Ущерпской средних школ Клинцовского района (2 место), Лотаковской средней школы Красногорского района (3 место), Холмечской семилетней школе Суземского района (4 место), Шумиловской семилетней школы Климовского района (5 место)[4, Л.94].

Почетными грамотами ОблОНО были отмечены руководители хоровых и инструментальных коллективов средних школ – Элькинд Р.М. (школа № 12 г. Брянска), Иванов З.П. (школа № 27 г. Брянска), Цуцура Г.М. (школа № 24 г. Брянска), Папуро Л.Л. (школа №1 г. Брянска), Дворкин М.Е., Лейкин З.Л. (школа № 4 г. Клинцов), Антипенкова Л.С. (Дятьковская школа), Наеветников М.Н. (Лотаковская школа Красногорского района), Жданов Б.В. (Локотская школа Брасовского района), Лягин Л.Я. (Холмечская школа Суземского района), Романов В.А. (школа имени Кирова г. Карачева), Ефимова М.И. (Шаровичская школа

Рогнединского района), Каган Г.С. (Унечская школа №1), Потапов Е.Н. (Жуковская школа), а также 50 учащихся школ, участников областного праздника песни и музыки.[4, Л.95].

Однако в процессе проведения областного праздника песни и музыки были выявлены не только достижения, но и серьёзные недостатки в работе школ по музыкальному воспитанию учащихся. Это выразилось в значительном отрыве передового музыкального опыта от массовой практики школ - во многих из них педагогами велась поверхностная работа над привитием учащимся правильных вокальных навыков; программный песенный материал не использовался, имел место произвольный выбор песен, нередко без учёта возрастных особенностей учащихся; учителя пренебрегали слушанием музыки и изучением нотной грамоты; деятельность музыкальных кружков носила эпизодический характер и т.д.

Отмеченные негативные стороны в постановке музыкального воспитания особенно явно проявились в процессе проведения областного праздника музыки. Из 28 районов и городов области в нём не приняли участие школы Стародубского, Навлинского, Клетнянского и Дубровского районов. Отдельные исполнители и коллективы, например, школ Новозыбковского района, продемонстрировали слабую подготовку к публичному выступлению, что являлось следствием отсутствия систематической работы по музыкальному воспитанию учащихся в этом районе.

В репертуаре школьной самодеятельности прозвучало мало новых песен, произведений современных авторов и классической музыки. Несмотря на положительную оценку выступлений многих хоровых коллективов и ансамблей, жюри смотра вынуждено было признать, что общий уровень вокального мастерства большинства из них оставался невысоким [3, Л.155].

Инструментальное исполнительство на празднике песни и музыки было представлено в гораздо меньшей степени, нежели хоровое пение. В концертных программах не приняли участия детские струнные и духовые оркестры школ г. Брянска, отсутствовали сольные выступления исполнителей на народных инструментах (за исключением баяна) [4, Л.94].

Основной причиной недостатков, выявленных в процессе проведения смотра и праздника музыки, по мнению жюри и представителей ОблОНО, являлся дефицит в школах области учителей пения и квалифицированных руководителей и организаторов внеклассной работы по музыкально-эстетическому воспитанию детей. В 1961 году в Брянской области преподавало 60 учителей музыки и пения, из которых высшее образование имели 3 педагога, среднее специальное – 22. При этом в сельских школах среди 22 учителей пения не было ни одного специалиста с высшим образованием, среднее специальное образование имели 8 человек [5,Л.1.]. О том, что в сельской местности музыкально-эстетическое воспитание детей продолжало оставаться на низком уровне, свидетельствовал и тот факт, что подавляющее большинство коллективов (63%), участвовавших в празднике музыки, было из городских школ.

Слабая учебно-материальная база школ – отсутствие музыкальных инструментов, проигрывателей, пластинок, нотной и методической литературы, также не содействовало повышению интереса школьников к музыкальным занятиям [3, Л. 153]. Очевидно, что в таких условиях качественно организовать музыкальное воспитание учащихся было достаточно сложно.

В то же время необходимо признать, что серьёзные пробелы в постановке музыкально-эстетического воспитания детей в Брянской области в начале 1960 годов объяснялись не только отсутствием квалифицированных педагогов и несовершенной материальной базой школ, но и небольшим количеством учебных часов на музыкальное искусство в школьных программах. Кроме того, уроки пения в начальной школе проводили учителя общеобразовательных предметов, часто не имевшие для этого достаточной подготовки. Решение этих проблем было не в компетенции областных органов народного образования, требовало времени, значительных средств и тщательно продуманной государственной политики в области музыкального воспитания учащихся.

Итоги Всероссийского смотра постановки музыкально - эстетического воспитания были подведены в 1962 году [6]. Из 73 АССР, краёв и областей республики, в нём приняли участие только 25 регионов (34%), в числе которых была и Брянская область. Среди 20 лучших школ РСФСР, добившихся высоких результатов в процессе проведения смотра, была отмечена и школа Брянской области. Брянщину представляла Шаровичская средняя школа Рогнединского района, которая была награждена ценными подарками - радиолой «Аккорд», набором грампластинок, а также клавирами оперы М.И. Глинки «Руслан и Людмила» и оперы П.И.Чайковского «Евгений Онегин»[6, Л. 125].

Победа Шаровичской средней школы во Всероссийском смотре постановки музыкально-эстетического воспитания свидетельствует о том, что в начале 60-х годов музыкально-педагогическая работа в ней была поставлена на достаточно высоком уровне. Для системы музыкального воспитания в этой школе было характерно целесообразное сочетание регулярной урочной и внеклассной музыкальной деятельности, массовый охват учащихся различными видами музыкального творчества с акцентом на коллективных формах работы. Фундаментом музыкального воспитания Шаровичской

школы являлась вокально-хоровая работа. В 1961 году в школе действовало несколько хоровых коллективов, вокальных ансамблей и кружков сольного пения, был создан оперный театр. Мальчики с мутацией голоса являлись участниками домрового и духового оркестров, которые часто сопровождали концертные выступления вокальных коллективов школы [3, Л.159].

Отличительной чертой музыкального воспитания в Шаровичской средней школе являлось включение учащихся в активную концертную и лекционную деятельность по пропаганде произведений музыкального искусства в масштабах района. Основу репертуара музыкальных коллективов составляли произведения советских композиторов, сочинения русских классиков, народные песни (русские, польские, австрийские, итальянские), песни брянских авторов. О высоком уровне исполнительского мастерства учащихся свидетельствовало систематическое осуществление постановок оперных спектаклей. Только в 1961 году участниками оперной группы Шаровичской школы были поставлены несколько детских опер - «Петушок» М.И. Красева, «Снегурочка» Е.Н. Тиличеевой, «Песенка в лесу» Р.Г. Бойко, а также музыкальная сказка «Про репку» [7, Л.69].

Основой успешного развития системы музыкально-эстетического воспитания учащихся в Шаровичской школе являлось постоянное внимание педагогического коллектива к вопросам музыкального воспитания детей. Силами учителей в ней были созданы благоприятные условия для полноценного музыкального развития учащихся – для занятий музыкальных кружков были выделены и оборудованы специальные классы, имелись наборы струнных инструментов, народного и духового оркестров, баян, пианино, магнитофон.

Результаты деятельности преподавателей школы по воспитанию музыкальной культуры учащихся тем более поразительны, что в ней не было ни одного педагога со специальным музыкальным образованием.

Внеклассной работой по музыкальному воспитанию учащихся на общественных началах руководили: директор школы Александр Яковлевич Афонский (руководитель трёхголосного хора старшеклассников); выпускник школы, преподаватель труда Сергей Михайлович Бабаев (руководитель хора 4-6 классов), учительница физики Мария Ивановна Ефимова (основной аккомпаниатор хоров и вокальных групп). Из всех вышеперечисленных педагогов только М.И. Ефимова обладала богатым опытом работы с вокальными коллективами. В школьные и студенческие годы она являлась активной участницей музыкальной самодеятельности школы №4 г. Клинцов и Смоленского педагогического института, часто выступала с хорами и вокальными ансамблями в качестве концертмейстера. С 1951 года М.И. Ефимова преподавала физику в Шаровичской средней школе и одновременно проводила большую работу по воспитанию у учащихся любви к музыке и хоровому пению [3, Л.174].

Созданная в Шаровичской средней школе система музыкальной работы с учащимися способствовала приобщению школьников к музыкальной культуре, воспитывала у них любовь к музыке и пению, а также служила доказательством, что и в сельской местности, при наличии творчески относящихся к своему делу учителей - энтузиастов, можно достичь прекрасных результатов в работе по музыкально-эстетическому воспитанию детей.

Таким образом, участие школ Брянской области во Всероссийском смотре постановки музыкально - эстетического воспитания учащихся оказало положительное влияние на совершенствование музыкально - образовательного процесса в регионе. Смотр способствовал повышению профессионального уровня учителей музыки и художественных руководителей самодеятельных коллективов, развитию творческой инициативы учащихся в области музыкального искусства, активизации внеклассной музыкальной деятельности, укреплению материальной базы школ, усилению внимания руководителей к вопросам музыкального воспитания учащихся. Кроме того, смотр помог определить реальное состояние музыкального образования в области на начало десятилетия, показал его достижения и недостатки. Важным представляется и выявление в области передового опыта музыкального воспитания детей, поскольку его обобщение и широкое распространение могло стать предпосылкой для улучшения музыкального образования в регионе.

The article highlights the participation of the schools Bryansk region at the Russian show of staging musical and aesthetic education of students and the impact of the show on the process of musical education in the region.
***The key words**: music education, musical review, holiday songs and music, after-school forms of musical education.*

Список литературы

1. Положение о Всероссийском смотре постановки музыкально - эстетического воспитания в начальных, неполных средних и средних школах, школах - интернатах и внешкольных учреждениях Министерства просвещения РСФСР. ГАБО. Фонд 2130. Оп.2. Ед.хр.1945. Л.31-34.

2. Об участии начальных, неполных средних, средних школ, школ - интернатов и внешкольных учреждений области в проведении Всероссийского смотра постановки музыкально - эстетического воспитания учащихся. Приказ заведующего Брянским областным отделом народного образо-

вания №34 от 2 марта 1961 г. ГАБО. Фонд 2130. Оп. 3. Ед. хр. 1945. Л.24-27.

3. Отчёт о проведении смотра постановки музыкально - эстетического воспитания в школах Брянской области.- ГАБО. Фонд 2130. Оп. 2. Ед.хр. 2000. Л.152 – 175.

4. Приказ по Брянскому областному отделу народного образования от 30 июля 1961 года № 98. ГАБО. Фонд 2130. Оп.2. Ед.хр.1945. Л 93-95.

5. Сведения о работниках начальных, семилетних, средних школ на 1960-61 гг.ГАБО. Фонд 2130. Оп.2. Ед.хр. 2087. Л.1.

6. Об итогах Всероссийского смотра постановки музыкально - эстетического воспитания в начальных, неполных – средних и средних школах, школах интернатах и внешкольных учреждениях. Приказ Министерства просвещения РСФСР № 289 от 30 июня 1962 года. - ГАБО. Фонд 2130. Оп. 3. Ед. хр. 132. Л.121-125.

7. Стенограммы выступлений участников I областного съезда учителей Брянской области 15-16 декабря 1959 года. ГАБО. Фонд 2130. Оп.2. Ед.хр. 1982. Л.65-70.

Об авторе

Богатырёва В.В. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, bogatyrevanika@yandex.ru

УДК: 37.036.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

М.Ю. Бурыкина

В статье представлены результаты анализа теоретических положений и взглядов на понятие «компетентностное отношение матери к ребенку», представлено авторское понимание данного конструкта и определены пути педагогического воздействия на субъектов в системе «педагог-мать-ребенок».

Ключевые слова: *компетентностные детско-родительское отношения, взаимодействие в группе, эмоциональное отреагирование, родительское поведение.*

Компетентностное отношение родителей к ребенку-дошкольнику нами рассматривается как центральный механизм формирования и развития личностных потребностей детей дошкольного возраста. Главным условием успешного появления и реализации личностных потребностей детей дошкольного возраста является благоприятное развитие детско-родительских отношений.

По справедливому утверждению В.Н. Мясищева (1995), отношение воплощается во взаимодействиях человека с человеком. Отношение эмоционально окрашивает любые связи индивида с внешним миром, выступает индикатором и средством выражения и объективизации всех действий человека. Через отношение определяется система потребностей, мотивов, влечений человека.

Межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения, с одной стороны. С другой, межличностные отношения – это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредствуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в группе людей (Г.М. Андреева, 2002).

Межличностные отношения можно представить как действие, которое разворачивается на уровне сознания и в котором их реальная и идеальная формы фактически совпадают (тождественны друг другу), в отличие от внешнего действия, где эти формы разведены (Я.Л. Коломинский, 1985). Г.М. Андреева и Я.Л. Коломинский выделяют три основных вида межличностных отношений .

1.Познавательные отношения — другой человек как предмет восприятия, понимания, познания.

2.Эмоциональные отношения (или аттракции) — другой человек как предмет симпатии. Расположение одного человека к другому рассматривается в зависимости от свойств, их соотношения, развития симпатии. При этом под свойствами объекта или субъекта симпатии понимаются внешние характеристики (привлекательность, общительность и т. д.), либо социально-ролевые показатели (статус, профессия, образование, компетентность).

3.Практические отношения — другой как предмет воздействия. Г.А. Ковалев (1993) выделяет три модели воздействия одного человека на другого: 1) объектная (или императивная); 2) субъектная (манипулятивная); 3) субъект-субъектная (диалогическая или развивающая).

Система отношений определяет характер переживаний личности и поведенческих реакций на

внешние воздействия, особенности восприятия действительности. Как систему отношений Р.В. Овчарова (2006) рассматривает родительскую позицию, которая включают в себя совокупность родительских установок и мотивов поведения родителей, а также систему ценностей и целей, направленных на семейное воспитание и тем самым выполняющих регулятивную функцию.

А.С. Спиваковская (1981), рассматривая родительскую позицию как реальную направленность, сознательную или бессознательную оценку ребенка, выделяет три ее плана, выражающихся в формах и способах взаимодействия с детьми: эмоциональном, когнитивном и поведенческом. Каждая составляющая родительской позиции характеризуется следующими параметрами: адекватностью, динамичностью, прогностичностью. Данные показатели описывают когнитивный и поведенческие компоненты родительских позиций. А.С. Спиваковская отдельно выделяет эмоциональный компонент, акцентируя внимание на его проявлениях по всем трем параметрам родительской позиции. Он выражается в эмоциональной окраске образа ребенка, в преобладании того или иного эмоционального фона во взаимодействиях с ним.

В качестве сторон родительской позиции как системы детско-родительских отношений Р.В. Овчарова выделяет: отношение родителя (отца, матери) к своему ребенку, к себе как родителю и родительству в целом. Отношение к родительству в целом может характеризоваться через призму его восприятия родителями как: счастливое, приносящее гордость и радость; тяжелое, приносящее неприятности; требующее усилий по саморазвитию, самоизменению личности родителей; способствующее их самореализации. Отношение к родительской роли проявляется в принятии, отвержении, либо амбивалентном отношении как к своей роли, так и роли другого родителя; адекватном принятии собственной родительской роли, при этом важно не только принятие собственной роли, но и роли партера.

На основании вышеизложенных позиций обозначим содержание понятия «компетентностное отношение» родителей к ребенку. Для построения данного конструкта мы учитывали результаты исследования родительской компетентности Филипповой Г.Г. и Мещеряковой С.Ю. Авторы отмечают, что на протяжении всего онтогенеза женщины формируется родительское поведение как элемент готовности к родительству, в ряду с родительской потребностно-мотивационной сферой. Родительское поведение содержит в себе ранний опыт взаимодействия с собственной матерью; характер раннего коммуникативного опыта, полученного в общении с близкими взрослыми и другими носителями родительских функций; взаимодействие с младенцами до рождения своего ребенка; период полового созревания; взаимодействие с собственными детьми.

Под *компетентностным отношением родителей* мы понимаем комплекс навыков восприятия, суждений и поведения матери, как личностых образований, которые призваны обеспечить ее эффективную интеграцию в окружающую действительность и выступают основой для родительской самореализации.

Система отношений определяет характер переживаний личности и поведенческих реакций на внешние воздействия, особенности восприятия действительности. Как систему отношений С.В. Духновский (2012) рассматривает характер отношений в континууме гармоничность - дисгармоничность, обусловленных удовлетворением потребности в принятии и понимания партнера; желанием осуществлять с ним совместную деятельность; потребностью в совместном с партнером принятии решений и ответственности за них; потребности в установлении эмоционально-близких, теплых и дружеских отношениях. Причем это имеет место как в области выраженного поведения – со стороны самого субъекта, так и требуемого поведения – от его партнера.

В ситуациях, когда взаимодействующие субъекты не могут удовлетворить свои потребности в отношениях друг с другом, либо один из партнеров будет стремиться к навязчивому их удовлетворению «во что бы то ни стало», это приводит к увеличению социально-психологической дистанции и дисгармоничности отношений между ними.

Фактором, определяющим характер межличностных отношений субъектов образовательного процесса С.В. Духновский определяет социально-психологическую дистанцию между ними. Такая дистанция проявляется в самораскрытии партнеров; их эмоционально-чувственных характеристиках; приближающих и отдаляющих личностные характеристики; удовлетворенности потребностей во взаимодействии; автономии (вторжении) психологического пространства личности; наличии или отсутствии интеракционной зависимости и уровене переживания одиночества.

Степень самораскрытия, определяет насколько, взаимодействующие субъекты образовательного процесса открыты друг другу для взаимного познания и общения. Открывая, или не открывая личную информацию, субъект контролирует границы личного, приватного пространства, что отражается на характере межличностных в континууме их гармоничности - дисгармоничности.

Социально-психологическая дистанция определяется такими параметрами доминирующего состояния как тонус (высокий - низкий); эмоциональная устойчивость – неустойчивость; удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью; бодрость-уныние; раскованность-напряженность; а также спокойствием-тревогой. Гармоничные отношения способны выстраивать субъекты с благоприятным психическим состоянием характеризуются возрастанием уровней активации и тонуса, снижением напряжения, преобладанием положительных эмоций. Тогда как дисгармоничные отношения свой-

ственны субъектам, находящимся в неблагоприятном психическом состоянии – имеет место сниженные уровни активации и тонуса, повышенное напряжение, преобладание отрицательных эмоций.

Чувство ответственности за жизнь и развитие ребенка, личную жизнь, самостоятельность в принятии решений, уверенность в себе и в своей родительской эффективности являются необходимыми для оптимальной личностного самореализации родителей. Удовлетворение личностных потребностей, включающих представление о своих особенностях, стремление к их совершенствованию, потребность к самоорганизации, включение во взаимодействие с окружающими людьми, позитивное отношение к себе и к другим позволяют родителям развить значимые личностные качества.

Эмоциональная привязанность ребенка к родителям требует постоянного подкрепления во взаимодействии. Отсутствие непосредственного контакта с родителями быстро разрушает привязанность. Родители важно освоить адекватные способы отреагирования переживаний своих эмоциональных состояний с учетом смысла, который его реакция будет иметь для ребенка и возможных его ответных реакций.

Отсюда возникает проблема - когда и как выражать эмоции. Адекватные способы отреагирования реализуют функцию разрядки эмоционального напряжения, осуществляют регуляцию социального взаимодействия, предполагают овладение эмоциональными реакциями ребенка. Туревская Т.А. выделяет три формы отреагирования: прямую, скрытую и трансформирущуюся. Адекватные формы отреагирования характеризуются использованием средств, направленных на регуляцию социального взаимодействия в процессе общения с ребенком. Эти формы разрядки аффекта по принципу обратной связи могут менять собственное эмоциональное состояние родителей.

Процесс формирования компетентностного отношения родителей находится в тесной связи с характером взаимодействия с окружающими его людьми. Поэтому в условиях образовательных учреждений важно организовывать групповую работу родителей. Взаимодействие в группе нами рассматривается как центральный механизм формирования компетентностного отношения родителей к ребенку.

За основу консультативной практики нами взят феноменологический подход к обучению родителями распознавать, осознавать и изменять свое отношение к ребенку. Отношение к роли родителя проявляется в принятии, отвержении, либо амбивалентном отношении, как к своей роли «родителя», так и роли другого; адекватном принятии собственной роли и роли партера. Изменения в межличностных отношений родителей к ребенку, с нашей точки зрения, включает в себя два взаимосвязанных психологических процесса - осознание и реконструкция отношений личности.

Первый процесс – осознание - заключается в постепенном расширении сферы самосознания человека, понимании им истинных источников собственных негативных переживаний посредством поиска связей между разобщенными прежде в сознании человека представлениями, точной вербализации неясных переживаний и понятий.

Второй - реконструкция отношений личности в соответствии со степенью осознания нарушенных механизмов и выработке новых отношений на познавательном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Глубина осознания может быть разноуровневой. Первый уровень касается понимания человеком новых представлений о своем поведении в условиях конкретной ситуации. Это осознание может возникнуть в обстановке самораскрытия в общении с другими людьми. Второй уровень отражает осмысление человеком тех неадекватных отношений (в самооценке, отношении к другим людям и окружающему миру), которые лежат в основе замещающего поведения. На этом уровне осознания человек не только видит неконструктивность своего поведения в прошлом, но и понимает, почему он вел себя таким образом. Третий уровень глубины понимания генеза своего состояния связан с осознанием человеком нарушений в сфере личностных потребностей, лежащих в основе его негативных чувств и форм поведения, неадекватности системы его отношений.

Процесс *обучения родителей взаимодействию в группе опирается на* придание зримой формы неудовлетворенным скрытым личностным потребностям обеспечивает изображение содержания личностной потребности, механическое вызывание ее образа при помощи мыслеобразов (мыслеформ) непосредственно в своем уме, т.е. визуализация (К.Г. Юнг, 1950, 2002; В.П. Зинченко, 1983; Н.А. Резник, 1997 и другие). Визуализация – построение зрительных образов и управление ими в субъективном пространстве. В результате визуализации, как определяет В.П. Зинченко (1983), происходит «порождение новых образов, создаются новые визуальные формы», несущие определенную смысловую нагрузку и делающие «значение видимым». Новые визуальные формы, по мнению Н.А. Резник (1997), активно трансформируют и делают обозримыми внутренний смысл объекта и приводят к содержательным результатам переработки информации.

Как метод преобразования невидимого для человеческого глаза поля, визуализация подразделяется на созидательную (создание мысле- образов), направленную (например, на успех, В.В. Козлов, 2009), мысленную (программирование ситуации, внутренний диалог), позитивную и творческую. Мысленная визуализация может основываться не только на внутреннем, но и внешнем диалоге, в процессе которого формализуется процесс контакта и систематизируется получаемая информация. При позитивной визуали-

зации состояний внутренний мир становится видимым и понятным как самому себе, так и другим. Рисунок усиливает и делает ясным визуализированный образ. Рисунок помогает задействовать большую часть модальностей образа и обозначать словами, «что вижу» (Г. Шоттенлоэр, 2001).

В групповой работе центральное место отводится продуктивному творческому мышлению, «снятию зажимов», высвобождению творческих способностей, что рассматривается им как условие саморазвития родителей. "Смысловое прогнозирование будущего в развитии " (Н.П. Фетискин, Т.И. Миронова (2007) ребенка позволяет корректировать данные о процессе и состоянии саморазвитияродителей. Уважение и принятие потребностей ребенка, проявлений его индивидуальности позитивно влияет на межличностные отношения в будущем ребенка в социальной группе и успешную реализацию его потенциальных возможностей.

Групповая работа с родителями в условиях образовательных учреждений строится на следующих положениях.

1. Осознавание и различение родителями своих личностных потребностей осуществляется через распознавание эмоционального состояния «партнера» (по его проявлению и выражению через мимику, пантомимику, интонацию), на основе самовосприятия (когнитивный компонент) или по визуальному представлению образа личностной потребности и описанию его модальностей (сенсорный компонент).

2. Формирование у родителей представлений дистанции отношений с ребенком, формах ее выражения (когнитивный компонент).

3. Обучение родителей взаимодействию в группе, адекватному их возрасту, возможностям и личностным потребностям.

4. Формирование навыков адекватного эмоционального отреагирования на совершенное действие или поступок «героя» ситуации (поведенческий компонент);

5. Обучение адекватному сопереживанию «герою» ситуации (эмоциональный компонент);

6. Обучение эмоциональному предвосхищению последствий своих действий и действий «героя» ситуации (эмоциональный компонент).

Содержание групповой работы с родителями реализуется по заданным модулям: информационному, формирующему и рефлексивно-оценочному.

Первый модуль информационных и практико-ориентированных занятий. В ходе этого этапа родителя осваивают знания и практические навыки взаимодействия, у них формируется непосредственный опыт определения способов практического решения собственных проблем и затруднений в развитии ребенка на его доступном уровне.

На ланном этапе предлагаются различные задания и упражнения, направленные на формирование навыков слушания, эмпатии, предоставления информации и рекомендаций, совладание с эмоциями, оказания поддержки, на распознание собственных личностных потребностей, конструктивного взаимодействия с «ребенком».

Второй модуль реализуется на основе артпедагогических методов. Обязательным условием их проведения является создание ситуации успеха, которая позволяет родителям свободно выражать свои мысли, чувства в процессе группового взаимодействия. Выполняя одни и те же действия «рядом» со сходными материалами или предметами, родители переходят от контроля за действиями других к сфере собственных переживаний. Женщины в совместной деятельности становится свободным в выборе действий. Кроме того, письменный анализ наблюдений родителей друг за другом и самонаблюдение за собственными состояниями позволили повысить эффективность взаимодействия в группе. В завершение равнозначные совместные переживания обсуждаются в группе по типу «обратной связи».

На занятиях родители осваиваются способы создание образа взаимодействия с окружающими людьми и собственным ребенком, имют возможность отреагирования эмоциональных состояний в ходе моделирования реальных ситуации из собственной жизни. В этих ситуациях материям предоставлялась возможность принять различные роли, прожить их опосредованно взаимодействиями со сверстниками в группе и осознать собственные личностные потребности и характер поведения.

Рефлексивно-оценочный модуль. Описывая свои ощущения и обсуждая свои состояния, родители в основном осмысливали собственные личностные потребности, что является условием самопринятия. Оценке личностно-потребностного опыта родителей предшествует рефлексия переживаний. Эмоциональная поддержка и принятие матери группой, признание ее значимости, уникальности ее внутреннего мира исходит из ее отношений, установок и ценностей. Формирование рефлексивного опыта у родителей позволит им перенести свой накопленный опыт самосовершенствования во взаимодействие с детьми.

На протяжении всей программы происходит ряд закономерных изменений эмоциональной сферы родителей, обусловленных ее усложнением и обогащением. Эмоциональная устойчивость**,** овладение способами эмоциональной саморегуляции, а также осознавание содержание эмоционального опыта родителей (негативного и позитивного).

Формирование устойчивого позитивного отношения к ребенку позволит регулировать легкость и скорость перехода от одного эмоционального состояния к другому, останавливаясь на нейтральных

формах независимо от ситуации. Преодоление ригидности эмоций и фиксации на отрицательных эмоциях. Формирование пластичности эмоций, которая характеризуется гибкостью смены эмоциональных переживаний, опосредованной нейтральными формами эмоциональных состояний. Социальная направленность эмоциональных реакций определяет открытую форму их выражения. Эмоции как сигнал благополучия и неблагополучия предназначаются другому человеку и направляются ему.

Эмоциональность и эмотивность характеризуется по содержанию, качеству и динамике эмоциональных переживаний, а структурные компоненты эмотивности включает порог и форму выражения эмоциональных реакций. У родителей с низким уровнем эмотивности наблюдается снижение эмоциональной чувствительности к позитивным эмоциогенным ситуациям (например, ситуации сопоставления) при выраженном ослаблении мимической активности в некоторых случаях до гипомимии. Напротив, высокоэмотивные родители отличаются ярко выраженной мимической активностью. Родители с открытой формой выражения эмоций отличаются динамичностью, коммуникативностью, экспрессивностью, пластичностью при выражении радости, обиды или неудовольствия. Женщины с закрытой формой эмоций сдержанны в движениях и общении, спокойны, эмоционально холодны.

К наиболее эффективным способам формирования компетентностного отнлошения родителей к ребенку в ходе группового взаимодействия можно отнести*:*

- диалоги-визуализации, где каждый участник программы индивидуально высказывал свое мнение, а затем всей группой находили оптимальное решение проблемы;
- проигрывание и переживание реальных эмоционально значимых ситуаций, решение ситуационных задач в контексте собственных потребностных переживаний;
- задания, направленные на сближение, понимание друг друга (в том числе домашние задания).

В ходе организации диалогов-визуализаций первым шагом к самопринятию является умение принимать любую позицию и точку зрения собеседника. Понимание выступает в качестве главного средства осуществления диалога (М.М. Бахтин, 1979). Именно в диалогах-визуализациях родители учатся представлять в воображении, «в визуальной модальности» (визуализировать) свои личностные потребности и потребности партнера по диалогу, осмысливать их, анализируя собственный опыт взаимодействия с детьми.

Диалоги-визуализации часто включаются в ситуационные игры, где используются рисунки, изготовленные из различным материалов куклы, с помощью которых воспроизводится и изменяется ситуация взаимоотношений в группе. Решение ситуационных задач предполагает обдумывание, принятие решения об изменении наблюдаемого замещающего поведения, преодоление дисгармонии личностных потребностей.

Таким образом, группа выступает как модель реального поведения родителей и ребенка, в которой она проявляет типичные для нее поведенческие стереотипы и создает условия для исследования человеком собственного межличностного взаимодействия, выявляя в нем конструктивные и неконструктивные элементы, приносящие удовлетворение или вызывающие негативные переживания, и для выработки навыков полноценного общения. Все это создает благоприятные предпосылки для генерализации достигнутых поведенческих изменений и на другие ситуации, в реальной жизни и, тем самым способствует формированию компетентностного отношения родителей к ребенку.

The article presents the results of the analysis of theoretical positions and views on the concept of « her attitude to the child», is presented by the author's understanding of this concept and the ways of pedagogical influence on the actors in the system «teacher-mother-child».
The key words: *компетентностное the attitude of the mother, the interaction in the group, emotional отреагирование, maternal behaviour.*

Об авторе

Бурыкина М. Ю. - доктор психологических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, mabur03@yandex.ru

УДК: 378:364.43:613.6

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Е. И. Васюта

Представлено понятие здоровьесберегающей компетентности социального работника, охарактеризованы ее основные компоненты, отмечены необходимые знания, умения и навыки для выполнения профессиональной деятельности в условиях повышенного риска. Раскрыта суть валеологического и здоровьесберегающего образования студентов специальности «Социальная работа».
Ключевые слова: *здоровье, здоровьесберегающая компетентность, валеологическое образование, подготовка специалистов социальной работы.*

Разноплановость профессиональной деятельности социальных работников и широкий спектр их функциональных обязанностей предъявляют строгие требования к квалификационному уровню специалистов. Практическая деятельность в данной области осуществляется в условиях повышенного психофизического напряжения – зачастую социальный работник имеет дело с клиентами, которые находятся в сложных жизненных ситуациях, переживают стресс, страдают от насилия, нередко являются представителями неблагополучных слоев населения и носителями социально опасных заболеваний. Такие профессиональные риски могут вызвать деформации личности и болезненные расстройства различного характера. Таким образом, специфика социальной работы требует сформированности у будущего специалиста определенной системы знаний, умений и навыков по охране и поддержке собственного психического и физического здоровья, которое является обязательным условием профессиональной пригодности социального работника. В этом контексте исследователи рассматривают понятие здоровьесберегающей компетентности, которая является составляющей профессионализма специалиста социальной работы.

Понятие здоровьесберегающей компетентности используется в основном в педагогической научной литературе относительно валеологического воспитания учащейся молодежи. Суть валеологической (лат. valeo – здоровье) педагогики представлена в трудах российских исследователей В. Базарного, С. Петухова, Е. Казина. Украинские ученые многоаспектно рассматривают проблему здоровьесбережения и формирования здорового образа жизни: теоретико-методологические основы валеологического образования (Т. Бойченко, И. Зверева, Л. Клос); вопросы мониторинга здоровья населения (Н. Медведовская) и государственного управления здравоохранением (Н. Кризина, Н. Рынгач); формирование культуры сохранения здоровья (Н. Башавець, Г. Кривошеева) и культуры здорового образа жизни в студенческой среде (Л. Соколенко, А. Гладощук, Д. Воронин), пути физического самосовершенствования (Н. Денисенко, Е. Аксенова); тенденции в поведении молодежи относительно здоровья (О. Балакирева, М. Варбан) и медицинские аспекты аддикций (Т. Андреева). Однако, в современных теоретических исследованиях по проблемам профессиональной подготовки будущих социальных работников формированию компетентности, направленной на сохранение их собственного здоровья (здоровьесберегающей), уделено недостаточно внимания.

В Уставе ВОЗ указано: «Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствия болезней и физических дефектов [1]». Здоровье как ценность по физическим параметрам представляет собой значение биологических показателей состояния человека, необходимых для его жизнедеятельности. Душевное (психическое) здоровье фиксирует значение идеальных феноменов, позволяющих человеку быть полноценным членом общества. Социальное здоровье выражает значение социальных связей, места и роли человека в решении социальных задач, степени участия человека в реализации общественных интересов [2, с. 20-22].

Все аспекты здоровья тесно взаимосвязаны. Психические расстройства серьезно сказываются на физическом самочувствии человека и его социальных отношениях, тогда как физические недуги и тяжелые заболевания, особенно длительные, могут привести к социальному отчуждению и психическим расстройствам. «Гармоничность физического, психического и социального здоровья выступает одним из главных факторов личной и общественной жизни [3, с. 17]». Согласно определению, любые отклонения в состоянии здоровья свидетельствуют о наличии болезни.

И. С. Ларионова в структуре здоровья выделяет два компонента: объективный – совокупность возможностей, которые могут быть реализованы при наличии полноценного здоровья (статусная роль в обществе, профессия, род занятий, продолжительность жизни и т.п.) и субъективный компонент здоровья (ценностный) – отношение субъекта к своему здоровью (выражается в преимуществах, ценностных ориентациях, мотивации в поведении) [3, с. 227].

К основным элементам здоровьесберегающей компетентности исследователи относят жизненные навыки, которые способствуют здоровому образу жизни. Относительно главных составляющих здоровья (физической, психической и социальной) выделяют следующие: навыки содействия физическому здоровью (рациональное питание, двигательная активность, санитарно-гигиенический режим труда и отдыха и т.п.), навыки содействия психическому здоровью (самосознание, самооценка, самоконтроль, анализ проблем и принятие решений, определенность жизненных программ, целей и т.п.) и навыки содействии социальному здоровью (эффективное общение, сотрудничество, решение конфликтов, поведение в экстремальных условиях, при совместной деятельности и др.) [4, с. 446].

Однако, здоровьесберегающая компетентность социального работника, по нашему мнению, имеет более сложный и содержательный характер. Она должна определяться как интегративное качество, комплекс биопсихосоциальных возможностей человека, который обеспечивает гомеостаз организма (состояние равновесия, саморегуляции) и взаимодействие с внешней средой. Основным признаком компетентности является способность выдерживать значительные психофизические и эмоци-

ональные нагрузки, адаптироваться и полноценно, квалифицировано выполнять профессиональную деятельность в сложных условиях. В структуре данной компетентности исследователи выделяют три основных компонента: когнитивный (система знаний и познавательных умений), личностный (наличие и проявления черт личности, обусловленных характером деятельности по формированию здорового образа жизни своего и клиентов) и деятельностный (способность обоснованно выявлять пути и рационально применять средства для наиболее эффективного достижения целей сохранения, восстановления и укрепления здоровья, реализации принципов здорового образа жизни) [5, с. 62-63].

Использование здоровьесберегающих технологий в социальной работе и организация труда на основе безопасности жизнедеятельности, требует от специалиста владения определенным арсеналом профессионально важных умений и навыков по сохранению, укреплению и восстановлению здоровья. К навыкам сохранения физического здоровья, которое характеризуется параметрами соматических показателей состояния человека, можно отнести владение средствами оздоровления, реабилитации, саморегуляции и укрепления собственного здоровья. Целесообразным является применение следующих методов: использование средств физической культуры и спорта с целью укрепления здоровья и улучшения двигательной подготовленности; использование природно-климатических факторов для оздоровления организма, повышения работоспособности и устойчивости к заболеваниям; владение элементарными приемами массажа для восстановления организма после нагрузок и наступления преждевременной усталости при интенсивной умственной или физической деятельности; самоконтроль состояния здоровья, физического развития и работы функциональных систем организма с целью своевременной диагностики опасных заболеваний; формирование и поддержка оптимального уровня собственной психофизической устойчивости для обеспечения дееспособности и противостояния вредным привычкам; психофизический тренинг для профилактики заболеваний и повышения умственной и физической работоспособности; соблюдение гигиенических и санитарных требований в повседневной жизни и в практической деятельности (особенно при работе с клиентами, которые являются носителями социально опасных болезней) и т.п.

Не менее важны умения, связанные с профилактикой профессионального деградирования, деформации личности специалиста вследствие психических и эмоциональных перегрузок. Для поддержки собственного психического здоровья социальный работник должен иметь психопрофилактические знания (о факторах психических воздействий на человека, особенностях психики и возможностях предупреждения психогенных заболеваний, профилактических мероприятиях для повышения устойчивости психики к вредным воздействиям); владеть навыками психогигиены (механизмами эмоциональной саморегуляции, методами психологической разрядки и снятия усталости от профессиональной деятельности) и психотерапевтическими умениями (активным самовнушением, трудотерапией) и др. При работе с разными категориями клиентов, особенно группами социального риска, специалисту необходимы знания об охране собственного труда, механизмах защиты от социально опасных и психических заболеваний (в т.ч. осведомлённость об их био-психо-социальной природе), а также формах и методах социальной работы с данной категорией людей и их окружением. Так, например, при работе с клиентами зависимыми от алкоголя или наркотиков специалист должен знать о причинах и последствиях злоупотребления психоактивными веществами, владеть навыками пропаганды здорового образа жизни, методами убеждения и бесконфликтного ведения беседы, чтения лекций профилактического направления и т.п.

Таким образом, для профилактики профессиональных заболеваний социальный работник должен уметь идентифицировать источники и типы опасностей, прогнозировать возможность их возникновения, определять и уменьшать риск до минимально допустимых значений. Кроме того, как уже отмечалось, он должен владеть комплексом знаний, умений и навыков по оздоровлению, сохранению и восстановлению собственного здоровья и здоровья своих клиентов. Благоприятными условиями для получения таких знаний и умений, формирования здоровьесберегающей компетентности социального работника, является профессиональная подготовка в ВУЗе.

Профессиональная подготовка специалистов социальной работы в высших и средних специальных учебных заведениях Украины проводится с 1991 года (Приказ государственно комитета СССР по народному образованию от 7.08.1991 г. № 376). Сначала «Социальная работа» была отнесены к направлению «Социология», а с 2007 г. подготовка бакалавров (Постановление КМУ от 13.12.2006 г. № 1719), и с 2010 года подготовка специалистов и магистров в Украине (Постановление КМУ от 27.08.2010 г. № 787) относится к области знаний 1301 «Социальное обеспечение». Согласно нормативной части образовательно-профессиональной программы (ОПП), в которой указаны нормативные учебные дисциплины и практики, общее учебное время подготовки бакалавров по данной специальности составляет 4 года (240 кредитов ECTS) и состоит из трех циклов подготовки: гуманитарной и социально-экономической, естественнонаучной, профессиональной и практической. В ВУЗах разрабатываются вариативные компоненты ОПП, учебные планы и учебно-методическое обеспечение дисциплин.

Формирование здоровьесберегающей компетентности будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе является поэтапным, многокомпонентным, беспрерывным и длительным процессом. Безусловно, уровень сформированности здоровьесберегающей компетентности зависит от организационно-педагогических условий подготовки и содержания учебно-воспитательного процесса в целом, однако основу в формировании данной компетентности составляет комплекс специальных дисциплин, направленных непосредственно на развитие знаний, умений и навыков в области поддержки и сохранения здоровья.

К учебным дисциплинам, которые определенным образом влияют на формирование здоровьесберегающей компетентности при подготовке бакалавров социальной работы, относятся дисциплины двух циклов подготовки – естественнонаучной и профессионально-практической [6, с. 8-10]. В нормативной части цикла естественнонаучной подготовки следует выделить следующие дисциплины: «Биологические и медико-социальные основы здоровья», «Возрастная физиология», «Возрастная психология», «Основы социоэкологии», «Социальная и демографическая статистика», «Социальная профилактика», «Конфликтология». Повышению уровня здоровьесберегающей компетентности способствует изучение «Валеологии» и «Социальной геронтологии», которые целесообразно включить в вариативную часть данного цикла подготовки.

В нормативной части цикла профессиональной подготовки следует выделить дисциплины: «Введение в специальность», «Безопасность жизнедеятельности (охрана труда, БЖД)», «Социальная психология», «Деонтология», «Социология девиантного поведения», «Социальное инспектирования», «Основы реабилитологии», «Технологии социальной работы» и «Технологии социальной работы в зарубежных странах», «Рекламно-информационные технологии и инновационные методики в социальной работе», «Специализированные службы в социальной сфере», «Основы психодиагностики и психоконсультации», «Пенитенциарная педагогика и психология», «История и теория социальной работы». К вариативной части данного цикла подготовки целесообразно добавить «Общую психологию», «Психологию личности», «Прикладные и инновационные методы в социальной работе», «Психотренинг личностного роста», «Теорию и практику социально-психологического консультирования», «Социально-медицинский патронаж».

К таким специальным дисциплинам из курса подготовки по образовательно-квалификационному уровню «Специалист» могут быть отнесены: «Охрана труда в отрасли», «Социальная работа со специальными группами клиентов», «Социальная работа в системе здравоохранения», «Групповая/тенинговая работа», «Социальная работа с наркозависимыми», «Социальная работа с людьми пожилого возраста».

В значительной степени на формирование здоровьесберегающей компетентности влияет цикл практической подготовки, который включает различные виды практик: ознакомительную, технологическую, стажерскую, производственную практику комплексную по специальности. Следует отметить, что во время прохождения практики в наибольшей степени формируются профессионально-важные умения и навыки студентов. Поэтому, для успешного формирования здоровьесберегающей компетентности программы практик должны соответствовать общему содержанию профессиональной подготовки и в т. ч. в сфере охраны и сохранения здоровья. Важную роль в формировании здоровьесберегающей компетентности студентов играет их активность в научной работе (участие в олимпиадах, конкурсах студенческих научных работ, научно-практических конференциях, посвященных вопросам сохранения и поддержки физического, психического и социального здоровья). Волонтерская деятельность в рамках студенческих социальных служб на базе ВУЗов, участие в общественных мероприятиях городских и областных центров социальной помощи населению и т. п., будет способствовать не только получению новых профессионально-практических знаний, но и даст студентам возможность развивать творческие способности, самореализоваться в данной сфере, приблизит осознание необходимости и важности бережного отношения к здоровью собственному и окружающих.

Формирование здоровьесберегающей компетентности как ключевой квалификационной компетентности будущих социальных работников, которая определяет качество профессиональной и личной жизни специалистов, опирается на методологию валеологической и здоровьесберегающей педагогики. Целью валеологического образования является формирование личности, способной к саморегуляции, готовой физически и психологически самостоятельно функционировать в условиях постоянно изменяющейся общественной и природной среды на основе убеждений о ценности здоровья как личностной и общественной ценности [7, с. 229].

Среди принципов валеологического и здоровьесберегающего образования можно выделить такие общепедагогические принципы: субъект-субъектное обучающее взаимодействие; последовательность, преемственность в изложении учебного материала, комплексность и междисциплинарное соответствие его содержания; соответствие организационных форм обучения индивидуально-типологическим особенностям и когнитивным способностям студентов; комплексность образовательных методов (обучающих, развивающих, практической деятельности). Формирование у студентов устойчивых профессионально важных качеств, ответственного отношения к своему здоровью и

здоровью других, понимания био-психо-социальной модели ценности здоровья требует опоры на специфические принципы (принципы здоровьесберегающего образования), к которым можно отнести: научность, доступность, непрерывность, практическую направленность, системность, гуманизацию, интеграцию, динамичность, открытость, плюрализм, дисперсность, привентивность.

Таким образом, учитывая профессиональные риски и факторы негативного влияния на здоровье (психическое, физическое и социальное) социального работника становится очевидной роль здоровьесберегающей компетентности, поэтому её формирования является неотъемлемой частью профессиональной подготовки в ВУЗе. Умения, знания и навыки в области сохранения и укрепления здоровья, поддержки гармоничного соотношения всех его составляющих, чрезвычайно важны для успешного выполнения задач в практической деятельности специалиста социальной сферы. Ведение здорового образа жизни, создание благоприятных условий для отдыха, склонность к самосовершенствованию и постоянному саморазвитию является залогом высокого уровня трудоспособности и профессиональной пригодности будущего социального работника.

The notion of social workers' health-preserving competence is presented, its main components are characterized; the knowledge, skills and attainments required for professional activity implementing in high-risk conditions are noted. The essence of valeological and health-preserving education of students majoring in "Social Work" is revealed.
The key words: *health, health-preserving competence, valeological education, training of social work specialists.*

Список литературы

1. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) (Нью-Йорк, 22 июля 1946 года): http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_599
2. Авчинникова С. О. Феномен здоровья в профессиональной аксиосфере специалиста по социальной работе / С. О. Авчинникова // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции «Социальные науки: опыт и проблемы подготовки специалистов социальной работы» / Екатеринбург, 2006. Вып. 1. С. 18-22.
3. Ларионова И. С. Здоровье как социальная ценность / И. С. Ларионова // дис. на соиск. учен. степ. д. филос. н.: спец. 09.00.11. М., 2004. 265 с.
4. Успенська В. М. Здоров'язберігаюча компетентність учителя основ здоров'я як визначальна його професійної компетентності / В. М. Успенська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми, 2010. № 1 (3). С. 442–452.
5. Гамаюнова А. Н. Компетенция здоровьясбережения в структуре профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования / А. Н. Гамаюнова // Международный журнал эксперементального образования. М., 2011. № 3. 192 с.
6. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра (в частині розподілу загального навчального часу за циклами підготовки, переліку та обсягу нормативних дисциплін), галузь знань 1301 «Соціальне забезпечення», напрям підготовки «Соціальна робота» / авт. кол.; заг. кер-во Т. В. Шаповалової. Луганськ, 2009. 12 с.
7. Клос Л. Є. Здоров'язберігаючі технології у соціальній роботі: проблема підготовки майбутніх фахівців / Л. Є. Клос // Вісник Львівського державного університету Безпеки життєдіяльності. Львів, 2009. № 3. С. 226-230.

Об авторе

Васюта Е. И. – аспирант Черниговского национального педагогического университета имени Т. Г. Шевченко.

УДК: 378.00

СПЕЦКУРС «НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОЗДОРОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У СТУДЕНТОВ

О. В. Верхорубова

В статье рассматривается понятие «культура здоровья» и характеристики ее составляющих. Автором предлагается программа спецкурса, направленная на формирование культуры здоровья у студентов.
Ключевые слова*: культура здоровья, нетрадиционные виды физического воспитания.*

Тенденции ухудшения здоровья молодежи, связанные со снижением материального благополучия, ухудшением экологической ситуации, распространением здоровьеразрушительных стереотипов поведения и другими факторами, обусловили проблему формирования культуры здоровья студентов как одну приоритетных задач системы современного образования.

Одними из главных стратегических целей образования, которые тесно связаны с проблемами развития российского общества, являются: создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности. По мнению профессора, ректора Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского А.В. Антюхова, «университет создает полноценные условия для раскрытия творческого потенциала студентов, повышения их социальной обеспеченности и защищенности [1, с. 17]. Одной из приоритетных позиций в организации воспитательной деятельности вуза А.В. Антюхов считает работу по формированию здорового образа жизни студентов.

Результаты научных исследований современных ученых (О.А.Ахвердовой, Н.В. Багаутдиновой, В.В. Магина, П.А. Кислякова, О.В. Куделиной, И.М. Тартышникова и др.) свидетельствуют о том, что тенденция ухудшения здоровья студентов, выбравших педагогическую специальность, сохраняется и приобретает устойчивый характер [1, 2, 4, 5, 7].

В этой связи, можно считать проблему развития культуры здоровья у будущих учителей на современном этапе развития общества актуальной и востребованной.

Как любая культура, культура здоровья представляет собой совокупность достижений человечества в таких сферах, как наука, образование и воспитание, идеология, искусство, литература и пр. Среди основных функций культуры общеизвестны следующие:

1.Преобразующая функция культуры (освоение и преобразование окружающей действительности).

2.Защитная функция культуры (поддержание сбалансированного отношения человека и окружающей его среды, как природной, так и социальной).

3.Коммуникативная функция культуры (обеспечение процесса обмена информацией между людьми с помощью знаков и знаковых систем).

4.Познавательная функция культуры (реализация теоретических и практические форм познания, в результате которых человек получает новое знание о мире и самом себе, создает свою картину мира.

5.Информационная функция культуры (обеспечение процесса культурной преемственности, закрепление результатов социокультурной деятельности, накопление, хранение и систематизация информации).

6.Нормативная функция культуры (поддержание равновесия и порядка в социуме в соответствии с общественными потребностями и интересами, действия различных социальных групп и индивидов, обеспечение определенности, понятности, предсказуемости поведения людей) [6, с.4].

Так как культура здоровья является неотъемлемой частью общей культуры образованного человека, приведенные нами функции культуры ориентируют на аналогичные функции культуры здоровья, для которой так же свойственны преобразующая, защитная, коммуникативная, познавательная, информационная, нормативная функции, обеспечивающие господство культуры здоровья как в общественном, так и в личностном планах.

В соответствии с концепцией В.А. Скумина (2002) [6] мы предлагаем характеристику компонентов, составляющих культуру здоровья человека (таблица 1).

Таблица 1

Составляющие культуры здоровья человека и их характеристика

Содержание составляющих культуры здоровья	**Характеристика составляющих культуры здоровья**
Культура здорового образа жизни	Использование составляющих здорового образа жизни: рациональная организация трудовой (учебной деятельности; правильно организованный режим труда и отдыха; рациональное питание; соблюдение правил личной и общественной гигиены; закаливание; сексуальная культура; рациональное планирование семьи; отсутствие вредных привычек.
Культура использования опыта, накопленного человечеством	Это стремление и умение сделать лучшие достижения мирового опыта в области здоровья тела и духа личным достоянием в самосовершенствовании, наградой за которое будет не только физическое здоровье, но и ясность ума.
Культура познания самого себя	Это умения определять свой уровень физического развития, физической и функциональной подготовленности; применять рекомендации для восстановления и релаксации организма с помощью традиционных и нетрадиционных методов оздоровления.
Культура учета общественных отношений и экологии, природной и социальной среды	Это понимание и осознание здоровья и здорового образа жизни как личной и общественной ценности. Это понимание того, что здоровье является глобальной проблемой современности, а дальнейшая эволюция возможна только в здоровой природной и социальной среде.
Культура установления согласованности и гармонии в триедином естестве: теле, уме и эмоциях	Правильное соотношение и согласованная работа тела, ума и эмоций. Желательно, чтобы их соотношение было равноценным.
Культура общения с «врачевателями»	При посещении врача не следует перекладывать заботу о здоровье на плечи доктора. Лучше обратиться с просьбой: «Доктор, что еще я могу сделать для своего здоровья?»
Культура реализации генетического потенциала организма	Это овладение теорией и практикой оптимизации жизнедеятельности, направленной на адекватную реализацию генетического потенциала организма и развития его резервных возможностей.
Культура физическая и культура занятий современными видами спорта	Это стремление составлять индивидуальные программы в целях физического самосовершенствования личности, в соответствии с интересами и потребностями личности.

Культура включения в исследовательскую деятельность	Это включение в исследовательскую деятельность в области развития здоровьесберегающих педагогических технологий, развитие отношений сотрудничества .

Анализ педагогической литературы и опыт работы автора в вузе выявил потребность в формировании и развитии культуры здоровья педагогов на всех этапах их деятельности [2, 4, 5, 6, 7].

Современные требования к качеству подготовки специалистов высшего образования предусматривают наличие не только высоких профессиональных знаний и компетентности, но и состояние хорошего здоровья, высокой работоспособности. Необходимо, чтобы каждый из выпускников педагогического вуза был компетентен и в вопросах здоровьесбережения [2, с.2]. Здоровый образ жизни учителя является примером для учащихся, а также является одним из показателей готовности учителя к инновационной деятельности по сохранению здоровья у воспитанников. Поэтому, назрела необходимость включения интегрированных курсов, способствующих повышению уровня культуры здоровья будущего учителя.

Для решения этой задачи, мы предлагаем программу специального курса для студентов 1 курсов Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского «Нетрадиционные методы оздоровления будущего учителя».

Целью данного курса является ознакомление с нетрадиционными методами оздоровления, направленными на укрепление и сохранение здоровья, повышение работоспособности, а также повышение уровня культуры здоровья у студентов.

Знания и умения, предусмотренные программой данного курса, направлены на решение следующих задач:

- ориентация студентов на здоровый образ и стиль жизни;
- коррекция нарушений в физическом развитии и состоянии здоровья;
- совершенствование ценностно-мотивационных ориентаций в области физической культуры;
- повышение умственной и физической работоспособности;
- совершенствование профессиональных качеств.

На лекциях студенты знакомятся:

- с содержанием и классификацией нетрадиционных методов оздоровления;
- с основами здорового образа жизни;
- с механизмами влияния различных видов физического воспитания на организм здорового и больного человека;
- с элементами повышения необходимых профессиональных качеств.

На практических занятиях по физической культуре осуществляется изучение практических рекомендаций по рассматриваемым в программе методам оздоровления. Особо следует отметить ознакомление студентов с нетрадиционными видами физического воспитания, такими, как йога, калланетика, пилатес, танцевальная и силовая аэробика и др.

Семинарские занятия способствуют повышению уровня теоретических знаний по физической культуре и культуре здоровья. Методами самостоятельных занятий являются: метод творческих проектов с электронной презентацией, изучение дополнительной научной и популярной литературы по данной тематике.

Ниже приводится примерный учебно-тематический план спецкурса для будущих учителей начальных классов (46 ч.).

Таблица 2.

Учебно-тематический план спецкурса«Нетрадиционные методы оздоровления будущего учителя» (46 ч.)

№ п/п	Темы занятий	Лекции	Семинарские занятия	Практические занятия
1.	Культура здоровья будущего учителя как показатель его культуры и образованности	2	2	2
2.	Виды аэробики как фактор развития культуры здоровья	2	2	8
3.	«Дыхательные методы» оздоровления	2	2	2
4.	Очищение организма	2	2	2
5.	Аутотренинг		2	4
6.	Оздоровление природой с экологической составляющей		2	2
7.	Создание личных комплексов оздоровления студентами		2	4
	Всего: 46	8	14	24

Таким образом, сформировать отношение к культуре здоровья как важнейшей жизненной ценности у студентов, научить вести здоровый образ жизни – необходимые задачи будущего учителя на со-

временном этапе педагогического образования. Внедрение новых технологий, соответствующих форм организации учебной деятельности и нового её содержания имеют большое практическое значение для формирования здоровой личности. Это возможно, на наш взгляд, с помощью разумного сочетания психолого-педагогического и медико-биологического подходов, а основной базой для формирования культуры здоровья у студентов, должна стать физическая культура в образовательном процессе вуза.

In this the author consiers the notion of a meaningful culture of health and presented choracheristics of its components. In practical terms, the program offers a special course aimed at developing a culture health uchitelyaz future.
The key words: *culture health, components culture health, non-traditional physical education.*

Список литературы

1. Антюхов, А.В. Классический университет как системообразующий фактор научно-методического обеспечения непрерывного образования посткатастрофного региона // Актуальные проблемы современного образования. Материалы XIII научно-практической конференции. Брянск: РИО БГУ, 2006. С.12-19.
2. Ахвердова О.А. Магин В.В. К исследованию феномена «культура здоровья» в области профессионального физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. 2002. № 9. С.5-7.
3. Багаутдинова Н.В. Развитие культуры здоровья педагогического вуза (на примере коррекционно-оздоровительных групп): дисс. … канд. пед. наук. Омск, 2004. 177 с.
4. Гапонюк П.Н. Формирование человеческого капитала как проблема обеспечения качества образования в условиях модернизации // Педагогика. № 5, 2011. С.22-26.
5. Кисляков П.А. Управление качеством здоровьеформирующего образования будущих педагогов: автореф. дисс. … канд. пед. наук. Ярославль, 2008. 23 с.
6. Куделина О.В. Формирование культуры здоровья студентов в образовательном процессе среднего профессионального учебного заведения: автореф. дисс. … канд. пед. наук. М.: МГПУ, 2008. 27 с.
7. Скумин В.А., Трунин В.В., Минвалеев Р.С., Иванов А.И. Программа учебной дисциплины «Культура здоровья». СПб.: СПбГУ, 2002. 56 с.
8. Тартышников И.М. Актуальность и проблемы формирования культуры здоровья в системе образования // Сборник материалов научно-практической конференции с международным участием. Воронеж: ВГТА, 2002. С.15-30.

Об авторе

Верхорубова О. В. - кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, oks.verkhorubova@ yandex.ru.

УДК: 371”731”(73)(045)

«ЗАКОН О НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ» И ЕГО РОЛЬ В ПРОДВИЖЕНИИ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

И.К. Войтович

В статье анализируется опыт США в продвижении концепции непрерывного образования, раскрывается роль Закона о непрерывном образовании для реализации данной концепции, а также освещаются отдельные шаги государства по реализации закона в 70-е – 80-е гг. XX в.
Ключевые слова: *непрерывное образование, история образования, образование в США, образование взрослых, законодательство в образовании.*

Опыт создания системы непрерывного образования Соединенными Штатами Америки заслуживает внимания, потому что за последние 40–50 лет оно превратилось в самую большую индустрию, которая оставила далеко позади автомобили, компьютеры и средства массовой информации и охватывает в настоящее время примерно треть населения США (учителя, лекторы, преподаватели, учащиеся школ, студенты, вспомогательный персонал). Если в начале XX столетия для большинства молодых людей Америки покинуть школу в возрасте 13 лет было нормой, то сейчас большинство из них получают образование по дневной форме обучения в среднем к 25 годам и продолжают учиться на протяжении всей своей жизни [6, p. 3].

После Первой мировой войны американское общество все больше начало осознавать необходимость и важность существования учреждений, занимающихся образованием взрослых. Великая депрессия и Вторая мировая война также способствовали усилению мотивации индивидов к продолжению образования и приобретению новых знаний. В дальнейшем международные события, равно как и события внутри страны, постоянно подталкивали американское правительство к увеличению инвестиций в образование и заставляли его обращать внимание на вопросы образования. Война в Корее, холодная

война, бум рождаемости (*«the baby boom»*), движение за гражданские права, Вьетнам – все эти события приковывали внимание государства не только к экономическим проблемам, но и к образованию.

К 1970 году наблюдается интенсивный возврат к идее о том, что образование носит непрерывный характер и его не следует связывать только с периодами детства и юношества. Пока возможности для обучения взрослых были минимальными, а новые знания и информация не накапливались так быстро, было допустимо сосредоточить все обучение на молодом возрасте – начале жизненного пути. Идея непрерывного образования стала настолько популярной в эти годы, что о ней стали говорить как о революционной [4, p. 39]. Обязательное образование молодежи, которое долгое время рассматривалось как своего рода вакцина от неграмотности и невежества на всю жизнь, было признано не способным дать людям знания раз и навсегда в таком объеме, который бы удовлетворял их на протяжении всей дальнейшей жизни [3, p. 2].

Несмотря на то, что федеральное правительство тратило от 13 до 20 млрд долларов на образовательные программы и программы профессиональной подготовки для взрослых (по данным 1973 года), несмотря на федеральную поддержку непрерывного образования, в США не было четкой политики, четких целей и определений непрерывного образования [8, p. 293]. Поэтому в 1976 году было принято решение провести тотальное исследование состояния дел в области непрерывного образования, в итоге которого появился закон о непрерывном образовании (*Lifelong Learning Act)*. Говоря о важности обучения на протяжении всей жизни, автор и разработчик закона сенатор У. Мондейл заметил, что «все мы, независимо от возраста, сталкиваемся с рядом ситуаций и должны суметь так использовать образование, чтобы оно помогло нам разрешить эти ситуации» [8, p. 294]. Идея получила широкую поддержку. Американское общество поставило цель сделать непрерывное образование доступным для всех граждан, независимо от их предшествующего образования или профессиональной подготовки, пола, возраста, трудоспособности, социального положения, этнической принадлежности или экономических обстоятельств.

Закон о непрерывном образовании имел две составляющие [7]:

1. Исследование того, как имеющиеся федеральные программы могут помочь осуществить скоординированное усилие по непрерывному образованию. В результате этого исследования предполагалось внедрить налоговые льготы, стимулирующие поддержку образования со стороны бизнеса и производителей; использовать ваучеры; изменить существующие программы финансовой поддержки студентов, а также изменить существующие программы, касающиеся кадров, рабочей силы, пособий по безработице и т. д., чтобы сделать их более подходящими для практики непрерывного образования.

2. Демонстрационные проекты (гранты), чтобы проверить, как работают системы непрерывного образования. Демонстрационные проекты осуществлялись под руководством высших учебных заведений, государственных и частных некоммерческих организаций.

Введя в октябре 1976 года закон о непрерывном образовании, Конгресс США официально признал важность непрерывного образования для страны. Акт стал своего рода манифестом о необходимости непрерывных образовательных услуг, который определил непрерывное образование как «процесс, благодаря которому индивидуумы продолжают развивать свои знания, умения и навыки на протяжении всей жизни» и подчеркивал, что важны все сознательные образовательные усилия, случаются ли они на работе, дома, через официальные или неофициальные организации, достигаются ли они традиционными или нетрадиционными методами или же через самообразование [2, p. 296].

Осуществление закона о непрерывном образовании проходило через 19 различных типов программ. Ничто не осталось без внимания, в поле зрения этого закона оказались вопросы финансирования непрерывного образования; изыскания возможностей для обучения вне учебных заведений; анализ барьеров, препятствующих непрерывному образованию; анализ деятельности соответствующих местных, федеральных и государственных структур; исследование образовательных потребностей взрослых; роль высших учебных заведений в осуществлении внедрения новой концепции в жизнь. Принятие и продвижение данного закона в жизнь явно свидетельствует о государственной заинтересованности в идее непрерывности образования.

Немаловажным является тот факт, что исполнение закона на начальном этапе пришлось на период президентства Дж. Картера (1977–1981). Исследователи истории президентства в США единодушны во мнении, что благополучие нации напрямую связано с сильной адекватной президентской личностью. Америка видела разных президентов: плохих («impossible» presidents), представлявших угрозу социальной стабильности, и хороших («effective» presidents), при которых прогресс нации был особенно ощутим. Именно к последней категории и относится Дж. Картер [5, p. 655].

Следует отметить, что в США администрирование образованием осуществляется на трех уровнях: федеральном уровне, уровне штатов и местном уровне [8, p. 217].

В период реформирования федеральная роль в продвижении концепции непрерывного обра-

зования заключалась в: оказании федеральной помощи образованию; разработке федеральных программ, поддерживающих непрерывное образование; принятии Закона 1976 года о непрерывном образовании; проведении благоприятствующей федеральной политики относительно непрерывного образования. В дальнейшем федеральные функции в образовании заключались в руководстве образованием, разработке образовательной политики, развитии начального, среднего и постсреднего образования, а также в финансовой поддержке инноваций в образовании, создании материально-технической базы образования и в проведении научных исследований.

Деятельность штатов по вопросам развития непрерывного образования приняла три основные формы: проведение конференций, осуществление исследовательских проектов и планирование развития системы образования. Проводимые конференции освещали вопросы, касающиеся проблем и перспектив непрерывного образования. Их главная цель заключалась в объединении компетентных и влиятельных людей, способных воздействовать на государственную политику в области образования. Участниками конференций были преимущественно люди из образовательных и правительственных учреждений. Положительным моментом таких конференций явилось то, что они объединяли усилия заинтересованных людей – политиков и специалистов в области непрерывного образования.

В 70–80-е годы в США было проведено много научных исследований разных аспектов теории и практики непрерывного образования. По результатам проведенных исследований было рекомендовано создать новый сегмент в образовании, нацеленный на обслуживание так называемых «новых слушателей» - студентов или обучающихся нетрадиционного возраста. Проводились также исследования существующих в системе непрерывного образования образовательных программ, изучалась миссия учебных заведений, профессиональные стандарты, финансирование, вопросы образования взрослых студентов, информирования населения о существующих программах, вопросы ликвидации разрыва между спросом и предложением и вопросы налогообложения.

Вопросы планирования касались необходимости дополнительного налогообложения для общего финансирования и вложений в непрерывное образование, которое традиционно считалось самофинансируемым. Было рекомендовано закладывать в бюджет расходы на содержание штата преподавателей, администрации и разработчиков программ. Дополнительное финансирование давало возможность удовлетворить потребности непрерывного образования и открывало доступ нуждающимся к существующему предложению в области образования. В генеральных планах отражались также вопросы о студентах-заочниках в непрерывном образовании. На них долго не обращали внимания в вузах, потому что студенты дневной формы обучения пользовались всеми привилегиями. Установлено, однако, что в условиях возрастающих социальных, интеллектуальных, технологических и экономических перемен все больше людей хотят учиться заочно. Поэтому важно, чтобы они получали образование того же качества, что и студенты дневной формы обучения. Более того, им должны быть доступны все программы, а стоимость за обучение должна быть пропорциональна объему получаемых часов, чтобы не возникало чувство дискриминации студентов.

И, наконец, местный уровень администрирования непрерывным образованием был связан с реорганизацией деятельности вузов, что сыграло важную роль в продвижении и реализации концепции непрерывного образования в стране [1].

В общем и целом, благодаря принятию закона о непрерывном образовании, США сумели добиться изменения государственной политики по отношению к образованию, многосторонне развили саму концепцию непрерывного образования, реформировали университеты и колледжи, сделав их доступными взрослому населению; разработали массу новых программ, изучили особенности взрослого учащегося; подняли престиж библиотек и показали их роль в системе непрерывного образования и т. д. – то есть сделали все возможное для того, чтобы идея непрерывности образования работала, а само непрерывное образование стало не только реальностью, но и превратилось в доходное дело. Закон о непрерывном образовании 1976 сыграл в этом ведущую роль.

The article analyzes the development of lifelong learning concept in the USA with special attention on the Lifelong Learning Act of 1976 which played the most important role in implementation of the lifelong learning concept. The importance of such centralizing acts for the educational policy of the country is shown.
The key words: *lifelong learning, adult education, continuing education, lifelong learning acts, education in the USA, history of education.*

Список литературы

1. Войтович И. К. Высшие учебные заведения в условиях реализации концепции непрерывного образования (на примере США) // Многоязычие в образовательном пространстве: сборник научных статей. М.: «Флинта»; «Наука», 2009. С. 5–9.
2. Chickering A. W. The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse

Students and a Changing Society. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1981.

3. Hesburgh T., Miller P., Wharton C. Patterns for Lifelong Learning. USA: Jossey-Bass, Inc., 1973.
4. Leclerc G. Non-stop learning (A Utopia for our times?) // UNESCO Courier. Feb 1991. P. 39 (2).
5. Leiter W. M. General Survey Texts on the American Presidency, 1983-1987: A Political Science Selection // Presidential Studies Quarterly. Vol. 18. №3. 1988. P. 637-668. [Электронный ресурс] режим доступа: http://www.jstor.org/stable/40574519 .
6. Let the People Learn // New Statesman. Nov. 13. 1998.
7. The Mondale Lifelong Learning Act of 1976. [Электронный ресурс] режим доступа: http://thecollo.org/resources/LLL%20Legislation%201976.pdf
8. Peterson R. E. Lifelong Learning in America: An Overview of Current Practices, Available Resources, and Future Prospects. USA: The Jossey-Bass Series in Higher Education, 1979.

Об авторе

Войтович И. К. – кандидат филологических наук, доцент Удмуртского госуниверситета, ivoytovich@yandex.ru

УДК: 37.06.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ В КАТЕГОРИИ “МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА”

В.И. Горбачев

Строится обучение учащихся в содержании адаптированных математических теорий на основе понятия “математическая картина мира”

Ключевые слова: *методика математики, математическая картина мира, методология математической деятельности учащихся.*

Современная методика обучения математике в ее классическом представлении реализует содержательно-методический подход:

- в качестве базовых, универсальных выделяет весьма общие методики формирования понятий, умений, доказательства теорем, решения задач;

- учебный процесс конструирует в системе содержательно-методических линий (функционально-графической, уравнений, преобразований, числовой, геометрических фигур, геометрических величин, координат и векторов, стохастики, приближенных вычислений), охватывающих определенную математическую теорию, систему обобщенных способов учебной математической деятельности, единую методическую систему обучения ([8]).

Методическая сущность содержательно-методического подхода состоит в интеграции деятельности учащихся в условиях модульного изучения определенных фрагментов системы математических теорий (схема 1).

	Фрагмент теории 1	Содержательный	Фрагмент теории 2	модуль	Фрагмент теории 3	
	Теория 1		Теория 2		Теория 3	

Схема 1. Содержательно-методический модуль математической деятельности учащихся

Методическим выражением пофрагментной интеграции теорий выступает следующее концептуальное положение: “из основных содержательно-методических линий школьного курса алгебры в качестве приоритетной выбрана функционально-графическая. Это выражается, прежде всего, в том, что какой бы класс функций, уравнений, выражений не изучался, построение материала практически всегда осуществляется по жесткой схеме: функция – уравнение – преобразования ([2], с.4).

Классическим примером содержательно-методического подхода к проектированию математической деятельности учащихся является планирование А.Г. Мордковичем [1]обучения алгебре в 8 классе: квадратная функция, свойства квадратного корня, действительные числа, квадратные уравнения, системы уравнений. Интеграция фрагментов математических теорий функций, чисел, уравнений, преобразований в содержании дидактического модуля формирует целостную деятельность по изучению значимых объектов теорий в их взаимной связи, однако при этом сами теории не дифференцированы, не выступают предметом исследования учащихся. Смещение акцента с последовательного изучения каждой теории в отдельности на интеграцию в отсутствие целостных теоретических представлений выступает не столько закономерностью математики, сколько методической реализацией – устоявшейся в методике обучения математике и закрепленной в нормативных документах.

Концептуальная идея содержательно-методического подхода в схеме “модульная интеграция фрагментов теорий → становление интегрированных целостных теорий” в принципе не достигается в системе общего образования, в математике специального, высшего образования не имеет продолжения.

Историко-математической закономерностью выступает процесс целостного построения теорий, последующая интеграция в систему теорий, имеющих свой единый предмет – систему абстрактных форм и отношений.

Учебные курсы высшей математики, алгебры, геометрии, анализа строятся в концепции содержательно-теоретического подхода: теория, ее аппарат, методы доказательства, базовые модели → система самостоятельных теорий в их взаимной связи → приложения теорий.

Общекультурный принцип, методология учебной математической деятельности, не отрицая определенной целесообразности модульной интеграции теорий в учебной математической деятельности, выделяют содержательно-теоретический подход в качестве приоритетной научно-методической идеи:

- доказательство, как ведущий метод установления истинности математических предложений, реализуется в конкретной математической теории, на языке теории, в системе ее объектов;
- математические модели, как базовые средства математического метода познания мира, создаются в содержании конкретной теории (модели зависимостей, модели равновесия и сравнения, пространственные модели, стохастические модели);
- целостное представление теории является подлинным основанием осознания учащимися математических фактов, понятий, методов, задач;
- математическую культуру учащихся определяет сформированность его математической деятельности в содержании определенной системы отрефлексированных теорий.

Содержательно-теоретический подход в проектировании общего математического образования не выступает альтернативой сложившегося содержательно-методического подхода, становление которого обосновано методическими трудностями изучения конкретной математической теории учащимися определенного возраста.

Методическая проблема проектирования содержания общего образования в схеме “дифференциация теорий – интеграция теорий” не является спецификой математики как учебной дисциплины:

- общеобразовательный курс физики – система физических теорий (механика, термодинамика, электромагнетизм, геометрическая и волновая оптика, микромир);
- химия как дисциплина представлена последовательностью адаптированных научных теорий (неорганическая химия, органическая химия, аналитическая химия);
- биология изучается в форме теорий.

Фактически, несмотря на значительные трудности реализации, содержательно-теоретический подход в системе общего образования выступает в качестве приоритетной методологии и в этом плане математика представлена учащемуся в дидактической закономерности, отличной от других учебных дисциплин.

Системная интеграция развивающихся учебных дисциплин, категория общего образования ставят задачу разработки методической системы обучения математике в содержательно-теоретическом подходе, при этом не в условиях дедуктивного “открытия” каждой из теорий, а в процедуре системного знакомства, воспроизведения, анализа понятий, фактов методов общекультурной значимости, формирующего субъектную математическую культуру.

Преимущественная организация учебных дисциплин общего образования в содержательно-теоретическом подходе обучения позволяет с позиции интеграции и в общеобразовательном курсе математики в качестве базовой дидактической основы использовать научно-философскую категорию “картины мира” – фундаментального представления системно-структурного развития теории ([3],[4], [5]).и

Понятие картины мира является устоявшимся методологическим средством развития как научных областей (физики, химии, биологии, социологии) от момента их возникновения до современного состояния, так и их содержательного дидактического адаптирования в форме учебных дисциплин. Поскольку математика не имеет адекватной формы движения материи (теоретический конструкт), непосредственно не отражает закономерностей изменения объектов реального мира (предмет науки), то в обыденном “натурфилософском” смысле математической картины мира не существует. В отсутствие же “научной математической картины мира” методически нецелесообразно вводить аналог несуществующего научного понятия для проектирования познавательной математической деятельности учащихся. В этой связи программа становления содержательно-теоретического подхода на базе понятия “математической картины мира” является многоаспектной, структурируется в системе задач:

1) Методологического плана:

- в эволюции категории “научная картина мира” исследовать ее общенаучные закономерности, систему взаимосвязей с научными теориями, адекватным “миром”;
- на базе общенаучных закономерностей обосновать научную состоятельность понятия математической картины мира, выделить ее характеристические признаки, структурные компоненты;

- исследовать закономерности интеграции математической картины мира с другими дисциплинарными картинами мира в единой общенаучной картине мира;

2) Методического плана:

- исследовать процедуры адаптации дисциплинарных научных картин мира в содержании учебных дисциплин общего образования, их использование в методике содержательно-теоретического подхода;

- построить познавательную “математическую картину мира” в системе методических закономерностей дисциплинарной познавательной деятельности учащихся;

- спроектировать методическую систему “содержательно-теоретического подхода в обучении математике”.

Система задач содержательно-теоретического подхода не только не выступает новой, но и структурирована в форме методических систем обучения физике, химии, биологии, базирующихся на познавательных дисциплинарных картинах мира. В методике обучения математике с научно неотрефлексированными понятиями математической картины мира, познавательной математической картины мира, выделенные и связанные с ними задачи содержательно-теоретического подхода очерчены лишь начальным уровнем исследования.

Теоретической основой становления понятия “математическая картина мира” выступают закономерности развития дисциплинарных картин мира (физики, химии, биологии), перенесенные в математику как систему абстрактных теорий и трансформированные в соответствии со спецификой предмета, методов получения объективного знания (“парадигмальная прививка» [5]).

Категория “научная картина мира” в процедурах систематизации, философского анализа предмета, понятий, методов, гипотез выступает методологическим средством всякой научной теории в ее историческом развитии.

На этапах додисциплинарного, дисциплинарного знания понятие картины мира, формирующееся преимущественно в системе физических теорий, трактуется с позиции объективного описания реального мира. Научная картина мира – логическая форма отражения действительности, идеальная модель природы, включающая в себя наиболее общие понятия, принципы. Природа в картине мира – система с жесткой детерминацией, природные процессы развиваются в однородном и изотропном пространстве и времени.

С развитием дисциплинарного знания в каждой отдельной науке сформировались не только своя система представлений о предмете (картина исследуемой реальности), но и своя структура метода, представленная идеалами и нормами исследования ([4], с.76). Система дисциплинарных картин мира принципиально изменила сущность понятия:

- философская категория мира дифференцируется по формам движения – дисциплинарным понятиям мира;

- картина мира фиксирует предмет конкретной теории, идеальные объекты которой репрезентируют (не отражают) явления и процессы реального мира;

- картина мира превращается в исследовательскую программу, целенаправляющую развитие теории, средство систематизации теории, их интеграции в научную область.

Научная картина мира данного этапа по В.С. Степину, выступает как “специфическая форма систематизации научного знания, задающая видение предметного мира науки соответственно этапу ее функционирования и развития” ([3], с.15).

Дифференциация как условие становления научной теории в процессе ее системного развития закономерно дополняется интеграцией теорий посредством интеграции дисциплинарных картин мира в интегральные (естественнонаучную, социальную) и, затем, в единую (общенаучную) картину мира. На современном этапе интеграции научного знания понятие дисциплинарной картины мира углубилось, приобрело системный характер:

- это результат философского анализа базовых понятий теории, принципов ее развития;

- это особый слой теоретического знания, который описывает предмет науки в главных системно-структурных характеристиках;

- это ведущий компонент научного мировоззрения, формирующий методологию научного исследования в сочетании внутридисциплинарного и междисциплинарного синтеза знания;

- это закономерно необходимый фрагмент единый (общенаучной) картины мира общекультурной значимости.

Развитие категории “мира” от механического (предмета физической теории) до интегрированных миров (предметов естественнонаучных, социальных наук), описываемых в форме представления соответствующих теорий, позволяет сопоставить математику как систему специфических теорий с ее общими представлениями методологического, мировоззренческого, общекультурного планов – математической картиной мира.

Объектами математических теорий выступают системы универсальных абстракций явлений,

процессов объективного мира, идеализированные для целей математической деятельности:

- равенства, подобия, изоморфизма;
- числа, множества, вероятности, функции, вектора, меры, геометрической фигуры;
- отношения эквивалентности, порядка, функциональности;
- операции, действия, отображения.

Предметом математики в форме интегрированных теорий выступают математические структуры (группы, поля, пространства) на множествах математических объектов с абстрактной системой операций и отношений, исследуемые средствами содержательных, формальных правил логического вывода. Предмет математики репрезентирует универсальные свойства явлений, процессов реального мира:

- в системе объектов математических теорий;
- в системе аксиоматизируемых свойств операций и отношений математических структур;
- в системе логических рассуждений по формулируемым правилам вывода.

Устанавливая методологические закономерности репрезентации реального мира предметом математики, всякая математическая теория отражает определенный тип фундаментальных взаимосвязей с объектами мира:

1) В системе языковых средств, аппарата операций, отношений математическая теория создает адекватные типу взаимосвязей объектов мира математические модели, детализирующие и описывающие исследуемые связи (рис.2).

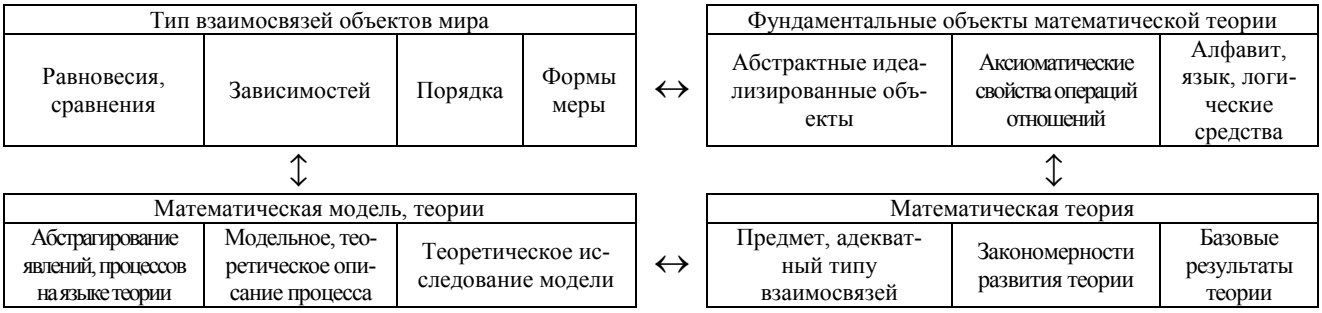


Рис. 2 Методология отражения взаимосвязей мира в математической теории

2) Математика выступает языковым, аппаратным, модельным, логическим, методологическим средством развития естественнонаучных, социальных научных областей: закономерности, результаты, выраженные в системе универсальных идеализированных абстрактных объектов теории, затем в определенной научной области (физики, химии, социологии), становятся средством описания закономерностей объективного плана (рис. 3).

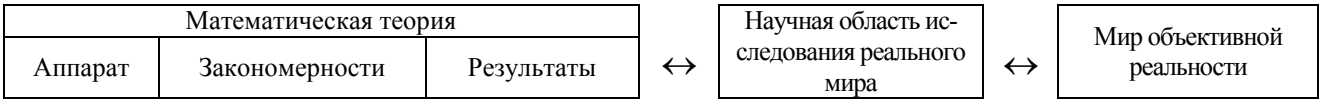


Рис. 3 Методология опосредованного отражения математической теорией реального мира

Фактически математические теории, их интеграция в единую научную область в условиях своего абстрактного внутреннего развития обладают свойствам системной связи с явлениями, процессами реального мира, что подтверждается как согласованностью фундаментальных результатов математики с закономерностями мира, так и характерным для всякой научной области исследования мира методом математического моделирования.

Методология отражения явлений, процессов реального мира математическими теориями, математикой обосновывает введение понятия “математическая картина мира” в форме аналога дисциплинарных картин мира естественнонаучного, социального знания.

Подлинная сущность математической картины мира определяется в системе современных характеристик интегрируемых в единую дисциплинарных картин мира – как “горизонт систематизации знаний в отдельной науке, фиксирующий целостное видение предмета данной науки” (с.16).

1. Системно-структурное представление математики в интеграции математических теорий описывается категорией “картины мира” в той мере, в которой математика репрезентирует явления и процессы реального мира как посредством математически спроектированного мира, так и в качестве аппаратного, модельного, теоретического средства описания дисциплинарных (физической, химической, биологической, социальной) реальностей.

2. Определяющим условием развития всякой отдельной математической теории, математики в целом выступает методология исследования - методология математической деятельности (объекты, предмет, методы, внутренние и внешние связи, модели). Методологическая обоснованность математики в целостной систе-

ме фундаментальных понятий и принципов выступает характеристикой математической картины мира.

3. Исследования, связанные с V постулатом Евклида, парадоксами теории множеств, дифференциальным и интегральным исчислением подтверждают фундаментальную закономерность становления, развития всякой математической теории в содержании общих представлений, которые (логицизм, интуиционизм, формализм) определяют направленность теоретических исследований - закономерность целенаправляющей функции математической картины мира.

4. Лишь в ограниченности системно-структурного представления математической теории формируется целостное субъектное видение теории, процессов ее интеграции, приложений, преобразование математической теории в основание становления математического мировоззрения.

Аналоговое введение понятия математической картины мира, подтверждаемое базовыми характеристиками дисциплинарных картин мира, позволяет сформулировать основания его состоятельности:

1) мощь и глубина современных математических теорий, приложений, определяющие уровень развития математики в качестве приоритетного в системе современного научного знания;

2) соответствие онтологической, методологической, теоретической и мировоззренческой характеристик общенаучной системе критериев дисциплинарных картин мира;

3) тенденция описания дисциплинарных, интегральных, общенаучных картин мира в системе понятий математической картины мира.

Понятие математической картины мира, детально не описанное в современной методологии математики, принимается многими учеными как состоявшееся. Не случайно, в анализе содержания общего математического образования В.А. Тестов выделяет принцип отбора: “Соответствие содержания школьной математики достижениям математической науки как части человеческой культуры, выработке умения применять математические методы для практических нужд, нацеленность на формирование современной математической картины мира как составной части общенаучной картины мира” ([6] с.32).

Категория “математическая картина мира” в методологии математики не означает сформированность ее аналога в методике обучения математике. Становление понятия “математическая картина мира” как методологического средства проектирования математической деятельности учащихся – процесс общекультурной адаптации, обладающий системой признаков:

1. Методология научного исследования как ведущая функция научной математической картины мира в познавательной математической картине мира преобразуется в методологию изучения системы математических теорий, их интеграции в содержательно-теоретическом подходе обучения математике.

2. Познавательная математическая картина мира структурируется в интеграции адаптированных математических теорий:

- ранее разработанных в научном плане, охватывающих в целостности предмет математики как дисциплины общего образования;

- отрефлексированных обществом как значимых в личностном и общекультурном планах;

- структурированных в соответствии с закономерностями познавательной математической деятельности;

- адекватных по базовым понятиям, их взаимной связи научному уровню теории в системе современного математического знания;

- направляемых на сформированность во внутреннем плане субъекта способов математической деятельности, обеспечивающих достижение образовательных целей ([7], с.281).

3. Важнейшими характеристиками познавательной математической картины мира, определяющими значимость понятия в теории и методике обучения математике, выступает:

- форма теоретического представления знаний, которая определяет мировоззренческий статус математики как образовательной области;

- целостное видение математики в системе интегрированных математических теорий;

- базовое средство интеграции во внутреннем плане субъекта математики в систему дисциплинарного общего образования.

Выделенные признаки познавательной математической картины мира как категории теории и методики обучения математике в методической системе содержательно-теоретического подхода определяют три уровня представленности:

- содержательный – математическая картина мира как методологический компонент (горизонт, высшая форма) структурирования математических теорий, их систематизации в целостный предмет математики, междисциплинарной интеграции;

- субъектный – математическая картина мира как сформированный во внутреннем плане субъекта целостный образ математических теорий во взаимной связи фундаментальных понятий и обобщенных способов деятельности, выступающих ядром математического мировоззрения;

- методический – математическая картина мира как концептуальная основа проектирования всякого вида учебной математической деятельности в содержании формирующегося целостного представления теории.

Следует отметить, что важные в концепции общего образования категория математической картины мира, содержательно-теоретический подход на основе картины мира в теории и методике обучения математике в достаточной степени не исследованы. Обоснование понятия математической картины мира, адаптирование в содержании общего математического образования в форме познавательной картины мира, система характеристик методологического плана могут быть дополнены системой закономерностей проектирования компонента картины мира в содержании конкретной математической теории:

- анализ характеристик явлений, процессов реального мира, типа их взаимосвязей которые абстрагируются и идеализируются в форме объектов и отношений данной теории;
- построение общих представлений о классах математических объектов, о понятийной форме свойств объектов, выраженной на специфическом (математическом) языке, о специфических (доказательных) способах установления свойств объектов, в рамках теории;
- выделение фундаментальных понятий теории, их взаимных связей, связей с понятиями других математических теорий;
- формирование обобщенных способов деятельности, интеллектуальных методов, посредством которых осуществляется интериаризация теории;
- исследование системы приложений понятий, фактов, методов, моделей теории в содержании общего образования;
- становление общего представления о месте данной теории в математически спланированном мире, в анализе явлений и процессов реального мира.

The article reveals the essence of contensive – theoretical approach. It shows the process of teaching adapted mathematical models and theories on the basis of the notion “mathematical world view”.
The key word: *teaching techniques for mathematics, mathematical world view, methodology for students’ mathematical activity.*

Список литературы

1. Мордович А.Г. Алгебра 8 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Мнемозина, 2001. 223с.
2. Мордкович А.Г. Алгебра и начала анализа. 10-11кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Мнемозина, 2000. 336с.
3. Кузнецова Л.Ф. Картина мира и ее функции в научном познании. Мн.: Изд-во “Университеское”, 1984. 142с.
4. Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. М.: Ин-т философии РАН, 1994. 274с.
5. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 744с.
6. Тестов В.А. Отбор содержания обучения математике: современная парадигма /Тестов В.А.// Современные проблемы физико-математического образования: вопросы теории и практики: всероссийская коллективная монограмма /// Под ред. И.Г. Линатниковой. Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2012. 264с.
7. Горбачев В.И. Содержание общего математического образования и математическая картина мира /Горбачев В.И.// Вестник Брянского государственного университета. № 1 (2011): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2011. 346с.
8. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов. /Под ред. Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой. М.: Дрофа, 2005. 416с.

Об авторе

Горбачев В. И. – доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

УДК: 37.

ЦЕННОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА[1]

В.В. Гриценко

В статье раскрывается содержание и сущность поликультурной среды вуза. Анализируется структура ценностей, полученных на культурном уровне и представлены результаты эмпирического исследования.
Ключевые слова: *поликультурная среда вуза, ценности, культурные ценности.*

В условиях современных тенденций модернизации системы образования, а также интеграции высшей школы России в общеевропейскую систему высшего образования, приоритетными задачами реформирования высшего образования становятся содействие мобильности студентов, межинституциональное сотрудничество, укрепление единого образовательного пространства. Решение перечисленных задач требует в первую очередь глубокого осмысления психолого-педагогических проблем, связанных с профессиональным становлением молодых специалистов в условиях поликультурной среды обучения в высших учебных заведениях.

Социально-экономические и этнополитические изменения, происходящие в последние два десятилетия, повлекли за собой определенные трансформации в сознании и поведении молодых людей, что, несомненно, не могло не сказаться на построении их жизненных и профессиональных планов. В этой связи интерес ученых к изучению условий и механизмов профессионального становления будущего специалиста в условиях поликультурной среды вуза вполне оправдан.

Поликультурная среда вуза – это часть образовательного контекста жизни, где общим организующим началом выступают принципы поликультурности: культуросообразности, паритета, толерантности, межкультурной компетентности, гибкой доминанты содержания образования, полилингвизма, глобализма и принцип учета конкретных историко-региональных и локальных особенностей взаимодействия народов, способствующий реализации национально-регионального компонента образования. Уникальность поликультурной среды вуза в первую очередь определяется богатыми внутренними традициями, заложенными полиэтническими и поликультурными человеческими ресурсами, а также материально-технической и научной базой, географическим расположением и территорией учебного заведения, определёнными нормативно-правовыми документами. В результате сочетания общих и уникальных характеристик поликультурная среда вуза предстает как *саморазвивающийся совокупный субъект образования, как пересечение взаимодействующих субкультур, задающих систему равноценных, отличных друг от друга способов регуляции взаимоотношений индивидов между собой и окружающей средой.* Степень активности, осознанности участников образовательного процесса и приобретение каждым из них самоценности задают высокий уровень взаимодействия со средой и приводят к преобразованию окружающего мира и себя как будущих профессионалов.

Известно, что важнейшим регулятором социального (профессионального) поведения личности являются ее ценности.

Деление ценностей на социальные (культурные) и личностные отражает принадлежность их соответственно социальной группе (обществу в целом, культуре) либо отдельной личности. Социальные ценности, выступающие как некоторые общественные идеалы, выработанные общественным сознанием, усваиваются индивидом в процессе социализации и образуют ценностные структуры, т.е. превращаются в личностные ценности [1].

Ценности являются также базовым элементом культуры.

По мнению Ф.Клакхорна и Ф.Стродбека, ценности возникают и развиваются внутри конкретной культуры, которая в свою очередь формируется под влиянием определенных экологических и исторических условий. Когда ценности разделяются большинством людей, они становятся элементами данной культуры и начинают определять индивидуальное и групповое поведение. Изменение условий существования неизбежно влечет за собой переструктурирование системы ценностей, что усиливает шансы группы успешно адаптироваться к данной среде [6].

Следовательно, изучение преобладающих в обществе ценностей может рассматриваться, как путь к изучению культуры, и тем самым как показатель монокультурности/поликультурности общества в целом и образовательной среды вуза, в частности.

При изучении ценностей, как правило, исходят из двух определений. Первое: ценности понимаются как представления о целях, которыми люди руководствуются в своей жизни (М.Рокич,

[1] *Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Поликультурная среда вуза как условие реализации индивидуальной траектории профессионального становления будущего специалиста», проект №10-06-01302а/Б*

Ш.Шварц, У.Билски). Ценностям отводится одно из центральных мест в структуре мотивации деятельности человека, роль регуляторов поведения. Второе определение более традиционно: под ценностями понимается значимость явлений и предметов реальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям личности (А.Маслоу, Ф.Клакхон, Ф.Стродбек).

Ш.Шварцем разработаны два подхода к изучению ценностей: индивидуальный и культурный [7]. Рассмотрим содержание ценностей на уровне культуры на основе теоретической концепции Ш.Шварца и У.Билски в изложении Н.М.Лебедевой [2].

Культурные ценности группового уровня, согласно Ш.Шварцу, определяют способы решения разными обществами базовых проблем регулирования человеческой деятельности. Способы решения этих проблем могут быть использованы в качестве биполярных измерений, по которым культуры отличаются одна от другой.

Одно из таких измерений культуры – «***Автономия – Принадлежность***», раскрывает природу отношений между личностью и группой. В культурах, ценящих автономию, люди рассматриваются как независимые и самостоятельные. Они могут развивать и выражать свои предпочтения, чувства, идеи, способности и видеть смысл в собственной уникальности. Шварц выделяет два вида ***Автономии***: ***интеллектуальную*** (*широта взглядов, любознательность, творчество*) и ***аффективную*** (*удовольствие, разнообразие жизни, наслаждение*).

В культурах, основанных на ценностях ***Принадлежности***, люди рассматриваются как атрибуты коллектива. Смысл жизни, по большей части, видится ими в социальных отношениях, идентификации себя с группой, разделении ее образа жизни и стремлении к групповым целям. В таких культурах присутствует ориентация на сохранение существующего порядка и уклонение от действий, угрожающих групповой солидарности. Важные ценности в таких культурах: *социальный порядок, уважение традиций, безопасность, долг и мудрость*.

Второе измерение культуры ***«Равноправие – Иерархия»*** связано с решением такой социальной проблемы, как обеспечение социально-ответственного поведения. Культуры, в которых ценится ***Равноправие***, признают моральное равенство всех людей, побуждают считаться с благополучием других, координировать свои действия и заботиться о благе других. В таких культурах очень важны ценности: *равенство, социальная справедливость, ответственность, помощь и честность.*

В культурах, основанных на ценностях ***Иерархии***, социально-ответственное поведение обеспечивается с помощью иерархической системы ролевых предписаний. Она определяет неравное распределение власти, ролей и ресурсов как легитимное, правильное, законное и принятие этого иерархического порядка. Важные ценности в иерархических культурах: *социальная власть, авторитетность, подчинение и богатство*.

Третье культурное измерение ***«Гармония – Мастерство»*** отражает отношения людей к природному и социальному окружению. В культурах, нацеленных на ***Гармонию,*** утверждаются установки на принятие мира таким, каков он есть, предпринимаются попытки скорее понять и оценить, нежели изменить его, направить или использовать. В таких культурах важными ценностями являются *мир на земле, единство с природой и защита окружающей среды*.

Культуры, основанные на ценности ***Мастерство***, поощряют активное самоутверждение, направленное на создание и изменение природной и социальной среды для достижения групповых или личных целей. В таких культурах особенно важны и поощряемы такие ценности, как *амбиции, успех, дерзость и компетентность*.

Культурные ценностные ориентации также могут находиться в отношениях согласованности или противоречивости. Так, ***Равноправие*** и ***Интеллектуальная автономия*** сходятся в том, что люди могут и должны брать на себя индивидуальную ответственность за свои поступки и принимать решения, исходя из их личного понимания ситуации. ***Принадлежность*** и ***Иерархия*** сходятся в предположении о том, что роли и обязательства личности по отношению к группе более важны, чем ее личные идеи и стремления.

На основе данной теоретической модели Ш.Шварцем разработан опросник для выявления ценностей на индивидуальном и культурном уровне [9], который был использован нами в качестве методики эмпирического исследования.

В данной статье мы ограничимся анализом структуры ценностей, полученных на культурном уровне.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение.

Согласно инструкции к опроснику, респонденту предлагалось с помощью семибалльной шкалы оценить важность для него каждой из 57 ценностей: 0 – данная ценность совершенно не важна для него, т.е. не является основополагающим принципом его жизни; 3 – данная ценность важна для него; 6 – данная ценность очень важна для него. Чем выше балл, тем выше значение данной ценности как

основополагающего принципа жизни индивида. -1 означает, что данная ценность противоречит основополагающим принципам жизни. 7 – данная ценность важнейшая для индивида и является основополагающим принципом его жизни; обычно таких ценностей не более двух.

Результат подсчитывался путем вычисления среднего балла по каждому блоку групповых ценностей как для отдельного человека, так и для всей группы студентов, которые впоследствии ранжировались по степени значимости. Чем выше среднее значение, тем более значимой для личности или группы являлась данная ценность.

В исследовании приняли участие 300 студентов гуманитарных специальностей Смоленского гуманитарного университета и Смоленского государственного университета[2]. Возраст испытуемых от 17 до 23 лет (средний возраст 18,6 лет), из них 73 мужчины и 227 женщин.

Проанализируем иерархическую структуру ценностей студентов на культурном уровне, полученную с помощью методики Ш. Шварца и представленную в таблице.

Таблица

Средние показатели блоков ценностей культурного уровня по методике Шварца

	Блок ценностей	Значение
1.	Равноправие	4.93
2.	Мастерство	4.66
3.	Принадлежность	4.62
4.	Интеллектуальная автономия	4.60
5.	Аффективная автономия	4.51
6.	Гармония	4.27
7.	Иерархия	3.70

Как видно из данных табл., наивысший балл в иерархии ценностей студентов получила ценность индивидуалистической направленности ***Равноправие*** (4.93). Второе место в иерархии ценностей заняла ценность ***Мастерство*** (4.66). Обе ценности, по Ш.Шварцу, служат личностному росту и развитию наряду с ценностью ***Автономии***, высокие значения которой также получены на нашей студенческой выборке. Так, ***Интеллектуальная автономия*** имеет 4.60 балла, а ***Аффективная автономия*** – 4.51 балла. Обнаруженный ценностный профиль субъектов образовательной среды исследуемых вузов (Равноправие, Автономия и Мастерство) присущ культурной ориентации, которая поощряет настойчивость, прагматизм, предпринимательство, вплоть до эксплуатации социальной и природной среды. Однако полностью согласиться с утверждением, что культурные ориентации исследуемой образовательной среды являются проявлением типичного индивидуализма, нельзя, так как в исследовании выявлены высокие показатели такой характерной для коллективизма ценности, как ***Принадлежность (консерватизм)*** (4.62), которая занимает третье место в иерархической структуре ценностей.

Известно, что ценности ***Консерватизма*** и ***Равноправия*** на культурном уровне служат групповой гармонии [3]. Исходя из предпочтений студентов ценностей ***Консерватизма*** и ***Равноправия***, можно полагать, что их идеалом является стабильность и определенность. Одновременно с этим, высокие показатели ценностей ***Мастерства*** и ***Автономии*** на культурном уровне свидетельствует о стремлении к независимости и активности [8].

Наименьший балл и наименьшую значимость для студентов приобрели ценности ***Гармонии*** (4.27) и особенно ***Иерархии*** (3.69). Аналогичные результаты были получены также в исследовании Л.Г. Почебут. Отвержение ценностей ***Гармонии*** и ***Иерархии*** означает, что для современных молодых людей характерна переориентация с природной культуры на техногенную и неприятие иерархического порядка в обществе [5].

Сравнение иерархии ценностей студентов, принявших участие в нашем исследовании и исследованиях Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко [4], выявило определенные различия: абсолютные показатели ценностей блока коллективистского полюса: ***Принадлежность, Иерархия, Гармония*** у смоленских студентов выше, а показатели другого полюса, отражающего ценности индивида: ***Интеллектуальная автономия, Аффективная автономия, Мастерство,*** – ниже. Исключение составила ценность ***Равноправие***, абсолютные показатели которой у смоленских студентов оказались несколько выше (4.93) по сравнению со студентами, исследованными Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко (4.69). В то же время эта ценность для смоленских студентов оказалась самой значимой, та как заняла первое место в структуре ценностей студентов, тогда как по данным Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко, эта ценность стоит лишь на третьем месте. Как отмечают данные исследователи, в последние годы у студентов наблюдается значи-

[2]Выражаем искреннюю признательность преподавателю Смоленского государственного университета Гавроновой Ю.В. за помощь в проведении исследования и обработке результатов исследования

мый рост ценностей ***Равноправия*** [4], что нашло свое подтверждение в нашем исследовании.

Выводы

1. Опираясь на «теорию универсального содержания и структуры ценностей» Ш.Шварца и У. Биски в исследовании были выявлены преобладающие в образовательной среде базовые культурные ценности. Вершину ценностной структуры студентов занимают ***Равноправие*** и ***Мастерство*** – ценности, которые относятся к индивидуалистической направленности и способствуют личностному росту и развитию. Высокая значимость для студентов такой ценности, как ***Равноправие*** означает стремление субъектов образовательной среды к выстраиванию горизонтальных отношений «на равных» с другими людьми, в том числе и в сфере профессиональных отношений. Следовательно, в образовательной среде преобладают личности, ценящие равенство, социальную справедливость, честность, умеренность, обязательность. В то же время, как подчеркивает сам автор данной методики –Ш.Шварц, в случае если какая-либо культурная ценность утверждается по максимуму, то она неизбежно являет собой свою темную сторону. Применительно к нашему случаю, можно сказать, что усиленный акцент на Равноправии может подрывать принятие неравных ролевых обязательств и наград, что, как известно, является неотъемлемой частью большинства социальных институтов. Тем более, если учесть, что второй полюс ***Равноправия*** – ценности ***Иерархии*** оказались наименее значимыми. Отвержение студентами ценностей ***Иерархии*** наряду с предпочтением ценностей ***Равноправия*** говорит о том, что в образовательной среде царят ориентации на социальное равенство, осуждение дискриминации и авторитаризма, установки на культурное многообразие и этническую толерантность.

2. Аналогично можно сказать и по поводу высокой значимости в ценностной иерархии студентов такой ценности, как ***Мастерство***. С одной стороны, лица, в структуре которых преобладает ценность ***Мастерства***, транслируют установки на активное самоутверждение и проявляют соответствующее данным установкам активное поведение, направленное на создание и изменение окружающей их природной и социальной среды. С другой стороны, чрезмерное значение, придаваемое ***Мастерству***, ведет к эксплуатации людей и природы. Акцент на ценностях ***Мастерства*** усиливается тем, что студенты отвергают ценности ***Гармонии*** – ценности психологического благополучия и комфорта. Это означает, что студенты, игнорирующие данные ценности, стремятся к проявлению низкого уровня доверия, установок на социальное неравенство, а также оптимистичный прогноз своего материального положения и тем самым «забывают» о «постматериалистических» ценностях, экологии и т.п.

3. Приверженность общества одному полюсу культурного измерения и игнорирование другого, чревато внутренними конфликтами. Однако, сравнение оценок значимости блоков культурных ценностей не только по рангам, но и по абсолютым (среднегрупповым) значениям показывает, что абсолютные значения всех культурных ценностей достаточно высоки: на уровне больше 4-х баллов за исключением одной ценности (ценность ***Иерархии*** имеет балл 3,7). Полученные величины, на наш взгляд, свидетельствуют практически о равной степени представленности в вузовской образовательной среде семи ценностных ориентаций культур при несколько большей выраженности ценности ***Равноправия*** и меньшей выраженности ценности ***Иерархии***.

4. Полученная в нашем эмпирическом исследовании иерархия ценностной структуры студентов на культурном уровне, на наш взгляд, позволяет исследователям, а также преподавателям высшей школы лучше понять каким культурно-ценностным потенциалом обладает образовательная среда вуза, как под ее влиянием в сознании будущих специалистов будет конструироваться профессиональная реальность и как на основе этих конструктов будет происходить их самоопределение и складываться ожидания в сфере самореализации. Все это, в свою очередь, позволит прогнозировать социальное поведение молодежи как на рынке труда, так и в области социальных и межкультурных отношений.

The article reveals the essence and subject matter of multicultural milieu of a higher educational establishment. The structure of values on a cultural level is analyzed and the results of experimental research are represented.
The key words: *cultural values, multicultural milieu of a higher educational establishment, values, individual approach, cultural approach.*

Список литературы

1. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. М.: Изд- во: Аспект Пресс, 2001. 301 с.

2. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: Изд-дом ГУ ВШЭ, 2007. 527 с.

3. Лебедева Н.М. Ценности культуры, экономические установки и отношение к инновациям в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики . 2008. №2 . С. 68–88.

4. Культура как фактор общественного прогресса / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. М.: ЗАО «Юстицинформ», 2009. 408с.

5. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: Учебное пособие.

СПб.: Изд-во «Речь», 2002. 298с.

6. Klakhohn C., Stodtbeck F.L. Variations in Value Orientations. Evanston, IL: Row Peterson, 1961.

7. Schwartz S., Cultural Value Orientations: Nature and Implications of National Differences: presentation at IX International Academic Conference "Economic modernization and globalization". Moscow, Apr. 1-3, 2008. Moscow, 2008.

8. Schwartz S., Bilsky W. Toward a psychological structure of human values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. N53. P. 550-562.

9. Schwartz S., Bilsky W. Toward a theory of the universal structure and content of values: Extentions and cross-cultural replications // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. N58. P. 878-891.

Об авторе

Гриценко В.В. – преподаватель Смоленского государственного университета.

УДК: 378.88

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВУЗЕ

В.Д. Гришенко

В статье описаны методологические подходы и структура практико-ориентированной модели обучения межкультурной коммуникации. Определены недостатки уже существующих моделей обучения. Обосновано применение личностно-деятельностного подхода как приоритетного в процессе обучения межкультурной коммуникации. Представлены стадии, фазы и типология упражнений с целью эффективного обучения межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, модель обучения, методологические подходы, деятельностный подход, этапы обучения.*

Сегодня конкурентоспособность человека на рынке труда во многом зависит от его способности овладевать новыми технологиями и адаптироваться к изменяющимся условиям труда. Современное компетентностно-ориентированное высшее профессиональное образования призвано соответствовать требованиям времени. Основным результатом образования должна стать не система знаний, умений и навыков, а заявленные государством ключевые компетенции в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

В Государственном стандарте высшего профессионального образования 3-его поколения впервые на всех ступенях обучения выделены основные направления модернизации, а именно:

- личностная ориентация содержания образования;
- деятельностный характер образования, направленность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности;
- формирование ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач.

В соответствии с требованиями к результатам основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры по направлению «Лингвистика» выпускник вуза наряду с другими видами компетенций должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

–руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предлагающие отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ОК-2);

–обладать навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-2) [1, с.6].

Возникает вопрос: как наиболее эффективно организовать процесс обучение иностранному языку, чтобы достичь высокого уровня сформированности выше перечисленных видов компетенций. Анализируя и систематизируя опыт российских и зарубежных ведущих лингвистов, методистов и специалистов в областях культурологи и межкультурной коммуникации, мы делаем попытку создать практико-ориентированную модель обучения межкультурной коммуникации интегративного характера на основе творческого синтеза современных технологий обучения иностранным языкам.

Стремление соединить изучение языка и культуры и создать модель обучения иностранным языкам на основе культурологического подхода прослеживается в работах многих отечественных и зарубежных учённых, таких как Верещагина Е.М., Костомарова В.Г., Томахина Г.Д.. Сафоновой В.В., Воробьёва В.В., Фурмановой В.П., Прохорова Ю.Е., Сысосева В.П., Крамша К., Байрама М., Беннет-

та М. Однако предлагаемые модели не всегда рассматривают практическую реальность достижения «диалога культур» на уроках иностранного языка, формирование социокультурных стратегий, позволяющих переносить опыт общения из родной на другие культуры, культурную вариативность учебного материала, культурное самоопределение обучающихся средствами иностранного языка, связь между сложностью учебного материала и когнитивным развитием обучающегося [2, с.191]. В предлагаемой модели мы стремимся преодолеть указанные недостатки.

Очевидно, что исходя из современных требований, обучение межкультурной коммуникации должно основываться на следующих методологических подходах: культурологический, системный, личностно-деятельностный, компетентностный.

Применение культурологического подхода в обучении межкультурной коммуникации вряд ли может быть оспорено, так как в самом термине «межкультурная коммуникация» уже заложена культурная составляющая процесса обучения. Обучение иностранному языку в рамках культурологического подхода, можно определить как совместную деятельность преподавателей и студентов, когда первые передают знания, умения и навыки студентам (обучение), а вторые усваивают эти знания, умения и навыки (учение) как социальный процесс, обусловленный потребностями развития общества, как процесс присвоения общественного, социально-экономического опыта, позволяющего обучаемому активно и адекватно действовать [3, с. 2].

Что касается применения системного подхода в обучении межкультурной коммуникации, то все компоненты содержания обучения и сам процесс обучения межкультурной коммуникации являются системами, например, система паралингвистических средств языка, система речевого поведения человека, система стилей коммуникации, системы невербальных средств общения, системы ценностей, системы ментальных представлений, системы стереотипов и предубеждений и т.д. Все виды систем находятся в определённых связях и взаимоотношениях, поэтому поэтапное овладение этими системами способствует формированию межкультурной личности.

Личностно-ориентированный подход предполагает изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студента во время обучения межкультурной коммуникации. Данный подход предполагает переход от авторитарного, центрированного на преподавателе типе педагогического общения к педагогическому сотрудничеству, саморазвитию студентов (Гальскова Н.Д., Зимняя И.А., Бим И.Л.). Отношения «преподаватель – студент» должны строиться на принципах партнерства, основанного на совместной деятельности и сотрудничестве, направленных на достижение общей цели. Преподаватель и студент выступают как равноправные субъекты. Это значит, что конкретный учебный процесс обучения межкультурной коммуникации носит «открытый» характер и ориентируется по возможности на цели, мотивы, интересы, предпочтительную стратегию в обучении каждого студента и учебной группы в целом, а также на индивидуальность и стиль профессиональной деятельности преподавателя.

Обучение межкультурной коммуникации может носить только деятельностный характер, который выражается во внешней и внутренней (умственной) активности учащегося [5, с.147]. В соответствии с теорией деятельности, Дж. Ломпшер справедливо предлагает выделить во внешней деятельности учащихся два основных процесса: обучение, организуемое с помощью деятельности, и обучение, организуемое как деятельность [7, с. 41]. В первом случае речь идет о включении в обучение межкультурной коммуникации различных видов деятельности: ролевые и деловые игры, интервью, дискуссии, ситуативное и интерактивное моделирование, создание и презентация межкультурных проектов, метод тренингов и др. Во втором – само обучение рассматривается как деятельность. Чаще всего учебный процесс представляет собой такую модель обучения, где происходит механическая передача знаний, умений и навыков. Однако если мы говорим о деятельностной основе процесса обучения межкультурной коммуникации, то подобная парадигма отношений его субъектов должна быть заменена системой отношений, имеющей так называемый многосторонний характер. Осуществить это позволяет использование в работе преподавателя индивидуальных, групповых и фронтальных форм обучения, имеющих в большинстве своем интерактивный (направленный на взаимодействие) характер и способствующих развитию у студента умения самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, т.е. проявлять себя в качестве самостоятельного и полноправного участника этой деятельности [5].

Деятельностный подход, наиболее эффективен при обучении межкультурной коммуникации, т.к. позволяет специализировать психические функции через деятельность на уровне самостоятельного усвоения знаний, необходимых для будущей деятельности. Личностно-деятельностный подход в обучении межкультурной коммуникации может реализоваться различными путями. У студентов языковых вузов он реализуется сознательно-сопоставительным путём на основе ранее применяемых интуитивно-практического и сознательно-практического способов.

Деятельностная сторона обучения иностранным языкам в целом и межкультурной коммуни-

кации в частности непосредственно связана с формированием определенных видов компетенций, которые сводятся к основным пяти компетенциям: социально-политической компетенции, информационной компетенции, коммуникативной компетенции, социо-культурной компетенции и готовности к образованию через всё жизнь [6, с.20-28]. Следовательно, обучение межкультурной коммуникации имеет компетентностно-ориентированный характер.

В сущности, осуществляя процесс обучения межкультурной коммуникации, необходимо стремиться к формированию межкультурной личности, обладающей межкультурной компетентностью и межкультурной компетенцией. Студенты языковых вузов уже владеют определенным уровнем межкультурной компетентности, но не всегда способны перейти к деятельностной составляющей межкультурной коммуникации. Следовательно, особое внимание необходимо уделять работе по формированию межкультурной компетенции.

В этой связи следует обратиться к модели межкультурной компетенции М. Байрама [8], которая включает такие компоненты как:

1. знания индивида о себе, о других и о формах взаимодействия: индивидуальном и социальном;
2. ценностные установки: любознательность, открытость, позитивный настрой, стремление подвергать сомнению собственные убеждения и анализировать их с точки зрения взаимодействия с другими людьми;
3. умения интерпретировать и идентифицировать сферы непонимания в процессе взаимодействия, а также причины неадекватных реакций;
4. умения делать социокультурные открытия и взаимодействовать, т.е. справляться с ограничениями, налагаемыми конкретной ситуацией или собеседником;
5. умение развивать способности «выходить из ситуации сбоя» и выполнять посреднические функции, которые отличают «межкультурного собеседника» от носителя языка;
6. умение адаптироваться к новой ситуации, быть готовым к «непредвиденному».

Для того чтобы студенты смогли эффективно реализовать себя и были готовы к проблемным ситуациям в процессе межкультурного взаимодействия, мы предлагаем следующую практико-ориентированную модель обучения межкультурной коммуникации.

В связи с тем, что обучение межкультурной коммуникации носит интегративный характер, нам представляется целесообразным в качестве базы использовать модель освоения чужой культуры М. Беннетта, известного специалиста в области теории межкультурной коммуникации. Исследуя проблему формирования вторичной поликультурной языковой личности, мы пришли к выводу о том, что модель освоения чужой культуры М. Беннетта является наиболее подходящей для описания и понимания процессов, происходящих с индивидом, так как модель М. Беннетта говорит не просто о начальной, средней и конечной стадии развития и становления вторичной поликультурной языковой личности, но и подчеркивает изменения, происходящие на каждой стадии. В связи с этим, представляется интересным рассмотреть не этноцентристские, а этнорелятивистские стадии формирования личности, которые, по мнению М. Беннетта, состоят из признания, адаптации и интеграции, и которые являются основными в предлагаемой модели [9].

Признание (одобрение) является первым и наиболее важным этапом обучения межкультурной коммуникации. На этом этапе на основе уже имеющихся знаний студентами принимается существование культурных различий как необходимое человеческое состояние. Учащиеся должны поэтапно признавать существование различий в поведении, затем — в культурных ценностях, мировоззрении, менталитете и т.д. На втором этапе, адаптации, происходит углубление этнорелятивизма, приходит осознание того, что культура — не застывший факт, а процесс. Адаптация предполагает развитие альтернативных коммуникативных умений. Адаптация начинается с эмпатии (сочувствия) и завершается формированием у учащихся плюрализма, т. е. не просто осознание культурных различий, а полного понимания этого различия в конкретных культурных ситуациях, и появления новых поведенческих моделей в соответствии с ситуацией межкультурного взаимодействия. Заключительным этнорелятивистским этапом в обучении межкультурной коммуникации является интеграция. На этом этапе можно говорить о формировании мультикультурной личности студента, чья идентичность включает другие жизненные принципы, помимо его собственных. Учащийся психологически и социально готов понять множество реальностей, способен к обдуманному выбору поступков в специфической ситуации, а не просто действует в соответствии с нормами своей культуры.

Каждой стадии освоения чужой культуры соответствуют определенные фазы обучения межкультурной коммуникации. Исходя из положений личностно-деятельностного подхода и адаптировав фазы обучения межкультурной компетенции В.П. Фурмановой, применив метод аналогии, мы выделили три фазы обучения межкультурной коммуникации, а именно: 1) информационно-сравнительную фазу; 2) сравнительно-адаптационную фазу; 3) аппликационная фазу.

Во время информационно-сравнительной фазы студенты получают дополнительную информацию об изучаемой культуре, о правилах и законах функционирования этой культуры и о модусе поведения в ней, сравнивают знания о родной культуре с недавно полученными, выявляют сходства и различия и выбирают правильный модус поведения.

На сравнительно-адаптационной стадии продолжается процесс сравнения двух культур применимо к данной ситуации, анализируется имеющаяся и полученная информации, осуществляется перенос имеющихся знаний в новую ситуацию межкультурного взаимодействия, корректируется модель поведения.

В ходе аппликационной фазы реализуется межкультурная компетенция путём актуализации выбранного и скорректированного модуса поведения в реальных или приближенных к реальным условиях межкультурной коммуникации.

Предлагаемые подходы, стадии и фазы обучения межкультурной коммуникации определили типологию упражнений: рецептивно-продуктивные, репродуктивно-продуктивные, продуктивно-творческие.

Рецептивно-репродутивные упражнения нацелены на организацию восприятия студентами языкового и неязыкового материала межкультурной направленности при зрительно-слуховом восприятии; первичный анализ полученной информации и её соотнесение с уже имеющейся; обеспечение обратной связи «преподаватель-студент» и самоконтроля учащегося. Например, прослушивание лекций, докладов, презентаций о проблемах межкультурного взаимодействия; выполнение заданий лингвокультурологического комментирования; анализ аутентичных текстов; работа с кейсами по анализу ситуаций межкультурного взаимодействию под руководством преподавателя; работа над проектами межкультурной направленности на организационно-установочной и поисково-исследовательской стадиях и т.д.

Репродуктивно-продуктивные упражнения способствуют формированию у студентов устойчивых умений и навыков поведения в ситуациях межкультурного взаимодействия; совершенствованию навыков межкультурного анализа и рефлексии; использованию умений и навыков в решении проблемно-поисковых задач межкультурного взаимодействия. Например, подготовка и проведение интервью с представителем другой культуры; организация и проведение дискуссий по проблемам межкультурного взаимодействия; моделирование ситуации межкультурной коммуникации и возникающих при этом межкультурных помех и барьеров; участие в ролевых играх и т.д.

Продуктивно-творческие задания нацелены на создание условий самовыражения для студентов; дают возможность студентам брать на себя инициативу в учебном процессе и активно участвовать в определении содержания, методов и средств обучения межкультурной коммуникации. Например, определение содержания, проблематики деловых/ролевых игр и активное участие в их подготовке и проведение; активное участие в межкультурных тренингах; осуществление реализационно-презентативных и итогово-оценочных стадий работы над проектами межкультурной направленности; реализация международных мультикультурных проектов и т.д.

Предлагаемая практико-ориентированная модель обучения межкультурной коммуникации носит интегративный характер, объединяя результаты научных исследований в области теории и практики межкультурной коммуникации и методики обучения иностранным языкам. В основе предлагаемой модели лежат культурологический, системный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы, которые позволяют использовать потенциал творческого синтеза наиболее продуктивных технологий обучения, что соответствует современным требованиям, предъявляемым стандартом 3-его поколения высшего профессионального образования, и способствует эффективному обучению межкультурной коммуникации в вузе.

The article determines and describes the methodological approaches to the development of the practice-based model of teaching cross-cultural communication. It presents the flaws of existing models. The use of the approaches which are student centered and based on activities is substantiated. These approaches are prioritized in teaching cross-cultural communication. The phases and stages of the acquisition of cross-cultural communication and types of exercises according to the developed model are given

The key words**:** *cross-cultural communication, model of teaching, methodological approaches, student centered and activities based approaches, stages of teaching.*

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика. 2010. URL:http//www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m541.htm/_(дата обращения: 19.03.2013).

2. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): Монография. М.: Изд-во «Еврошкола», 2003. 406с.

3. Гарибова Л. В. Реализация культурологического подхода в преподавании иностранного

языка в вузе [Электронный ресурс]. Сб. научн. Трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2007. №5. // http://www.ncstu.ru (дата обращения: 10.08.2012).

4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. 6-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия». 2009. 336 с.

5. Резцова С. А. Работа над проектами в курсе страноведения в языковом вузе / С.А.Резцова // Педагогическое образование и наука. 2009. № 7. С. 57-60.

6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. Вузов и учителей / Е. Н. Соловова. 2-е изд. М. : АСТ : Астрель, 2010. 272с.

7. Lompscher J. Unterischiedliche Lehrstrategien und ihre Konsequenzen // Lerntheorie / Tatigkeitstheorie. Fremdsprachenunterricht / Hrsg. S. Ehlers. Munchen, 1995.

8. Byram M. Teaching Foreign Languages for intercultural Competence // Культурологические аспекты языкового образования: Сб. научн. тр. М.: Еврошкола, 1998. С. 7-21.

9. Bennett M. Basic concepts of intercultural communication. Selected Readings. Yarmouth, 1998.

Об авторе

Гришенко В.Д. – старший преподаватель ГАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», veragrishenko@rambler.ru.

УДК: 37.5.

РАЦИОНАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С УЧЕТОМ ТЕОРИИ О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ МОЗГА

А.М. Гришечкина

В статье поднимаются проблемы, связанные с ликвидацией иноязычной неграмотности от школы до вуза. Решение обозначенных проблем автор видит не только в совершенствовании процесса обучения иностранным языкам, чем непосредственно занимается методическая наука, но и в учете личностных качеств обучающихся, в частности их организации мозга. Проблемы усвоения знаний, формирования различных навыков и умений могут быть решены на основе рациональной методики с учетом теории о функциональной асимметрии полушарий мозга при участии трех наук: педагогики, психологии и методики.

Ключевые слова*: *рациональная методика, результат обученности, функциональная асимметрия, приемы обучения левополушарных личностей, приемы обучения правополушарных личностей.

Процесс обучения, также как и сам ученик, являясь объектом методической, педагогической и психологической наук, казалось бы, сегодня изучаются буквально со всех сторон. Количество диссертаций именно в этих областях также служит тому доказательством. Однако результаты обученности школьников и студентов по некоторым предметам, в частности по иностранным языкам, до сих пор далеки от того, чтобы считать данное предметное обучение от школы до вуза беспроблемным. Мы не принимаем во внимание достижения тех, кто занимается с репетиторами, поскольку речь идет о так называемой «иноязычной неграмотности» основной массы школьников в условиях общеобразовательной школы. Складывается впечатление, что теория и практика не находят точек соприкосновения при решении вопросов, связанных с совершенствованием обозначенного процесса обучения. Однако это не так. Выход ищут и теоретики и практики. Школьные коллективы одним из решений проблемы видят в исследовательской работе самих преподавателей – сегодня многие преподаватели являются настоящими исследователями. К научной деятельности приобщают и молодых педагогов. Однако преподаватель, решая определенный круг вопросов, как правило, в рамках одной темы, не в состоянии охватить всего многообразия фактов, подлежащих исследованию с позиций различных научных направлений. Тем не менее, ценным в подобном начинании мы видим то, что, во-первых, исследователи являются одновременно и непосредственно практиками, во-вторых, опираются не только на свой опыт, но и на опыт коллег своего школьного коллектива, в-третьих, для преподавателя имеются богатые возможности для проведения различных экспериментов при внедрении новых приемов работы.

В свою очередь, изучая проблемы школьного и вузовского обучения иностранным языкам с позиций методической науки, мы подробным образом рассмотрели основные, на наш взгляд, причины невысоких результатов практически по всем видам речевой деятельности. Поскольку объектом методики является в основном процесс обучения, то анализу подверглась организация данного процесса в связи с методами обучения. Мы пришли к выводу, что методы, создаваемые для одних условий и потому успешные, совершенно не работают в других условиях. Так, структурный метод, изна-

чально предназначенный для приезжающих в другие страны в поисках работы, имел целью – научить иностранцев пользоваться неродным языком в короткие сроки. Метод был успешен в том числе и потому, что прибывшие в чужую страну оказывались «погруженными» в языковую среду: из аудитории «ученики» выходили в иноязычное пространство и поневоле практиковали чужой язык для скорейшей адаптации в новом обществе (структурный метод Г.Палмера). Перенесенный в другие условия и используемый, например, в условиях отсутствия языковой среды, то есть при отсутствии глобальной мотивации, например, в условиях школы, где учащиеся общаются на родном языке, структурный метод показал свою полную несостоятельность (структурно-функциональный метод А.П.Старкова, В.А.Слободчикова, А.П.Шапко, широко используемый в 70-80 годы прошлого столетия в нашей стране). [Подробнее об этом см. А.М.Гришечкина. Обучение грамматике иностранного языка с учетом включения грамматических лакун в речевую компетенцию учащихся. Брянск, «Ладомир», 2012].

Еще одной из причин является то, что в жизнь школы привносятся теории, созданные на основе наблюдений, экспериментов и других методов исследования, уже ставших достоянием прошлого. Всегда необходимо время на обработку, обобщение результатов экспериментов, издание научных работ, и поэтому, казалось бы, только появившиеся теории не успевают за новыми требованиями действительности: условия обучения, контингент и т.д. меняются с молниеносной быстротой. Как следствие, по-прежнему рассогласование между требованием программ и реальным положением в отношении усвоенных знаний и сформированных навыков и умений.

Меж тем нами уже не раз указывалось, что, уровень обученности выпускников школ по иностранному языку может и должен быть таким, чтобы без труда изъясняться с носителем языка в пределах изученного программного материала. Этого уровня будет вполне достаточно тем, для кого иностранный язык не станет профессией: в программах неязыковых факультетов количества часов вполне достаточно, чтобы поддерживать приобретенный в школе уровень. Что касается тех, кто решит посвятить себя профессиональному изучению языков с целью стать учителем или филологом, то этого уровня также будет достаточно, чтобы в стенах вузов не тратить профессиональное время на «прохождение» и «оттачивание» материала, зафиксированного школьными программами многолетней давности, поскольку уровень владения иностранным языком выпускниками специальных факультетов должен быть сопоставим с уровнем носителей языков. Достижение обозначенных уровней мы видели в использовании рациональной методики, которая заключалась в сознательном отношении к системе изучаемого языка в условиях отсутствия языковой среды и в диверсификации грамматического материала, подлежащего усвоению, с точки зрения его наличия или отсутствия в родном языке учащихся [См. А.М.Гришечкина. Обучение грамматике иностранного языка с учетом включения грамматических лакун в речевую компетенцию учащихся. Брянск, «Ладомир», 2012].

Дальнейшее рассмотрение причин иноязычной некомпетентности большинства выпускников средней школы не ограничилось анализом лишь процесса обучения. Необходимо было обратить внимание на ученика с его способностями и возможностями, и тем самым решать проблемы на стыке психологической и педагогической наук. Таким образом, указанные причины следовало искать в личностных качествах самого субъекта деятельности. Отчасти в вышеназванной работе уже были исследованы вопросы, связанные с наиболее целесообразным обучением так называемых «коммуникативных» и «некоммуникативных» учащихся. Но это исследование и сделанные выводы носят больше рекомендательный характер для методики будущего. Понятно, что сегодня школа не имеет возможностей с наибольшей точностью определять «коммуникативных» и «некоммуникативных» учащихся с целью успешного овладения ими иностранным языком. Да и учитель, как правило, практикует не более одного метода на одном уроке или даже в своей деятельности, поэтому диаметрально противоположные с точки зрения личностных характеристик дети, находясь в одном классе, всегда обучаются по одному методу. Впрочем, любой из известных методов создается для всех, включая методы, провозглашающие основополагающим принцип индивидуализации (на практике данный принцип реализуется с большим трудом или не реализуется вовсе). Таким образом, любой метод нацелен на реализацию единой концепции (вспомните действующий в школах коммуникативный метод), но по причине неоднородности обучаемых с точки зрения их способностей самый безупречный из методов не может рассчитывать на стопроцентный успех. Таким образом, изучение «коммуникативных» и «некоммуникативных» учащихся проводилось нами с одной лишь целью: облегчить школьникам усвоение иностранного языка. В свою очередь это привело к пониманию того, что положительный результат большинством учащихся может быть достигнут при использовании и других их личностных качеств, как природных, так и приобретенных.

Достаточно большой опыт работы в области методики обучения иностранным языкам позволил, благодаря наблюдениям и экспериментам, сделать определенные выводы. Занимаясь в течение

ряда лет вопросами формирования различных навыков и видов речевой деятельности, невозможно было не отметить совершенно разные уровни обученности в отношении сформированных навыков и умений у одного и того же обучаемого. Так, одни учащиеся, имея от природы безукоризненный музыкальный слух, быстро и с легкостью справляются с любыми заданиями на основе текстов, предназначенных только для аудирования, то есть без письменного подкрепления. Причем мы говорим об аудировании оригинальных аутентичных текстов Интернета. Справедливости ради следует отметить, что учащиеся с подобной организацией индивидуальных личностных качеств составляют небольшой процент от общей массы обучаемых. Однако изучение языкового строя некоторым из этих учащимся дается сложно. Наоборот, другие задания, связанные с пониманием аудитивного текста, приводят в полное замешательство, вплоть до заниженной самооценки. При этом письменное подкрепление текста убеждает испытуемых в том, что в прослушанном отрывке практически (или совсем) не содержится незнакомых слов и выражений. Подобные эксперименты приводили нас к выводу о том, что для первой группы обучаемых не требуется разработки специальных приемов и подходов при обучении аудированию, тогда как для другой (и таковых на порядок больше) – необходима четкая система упражнений, подразумевающая неукоснительное соблюдение всех пунктов, свойственных системной работе: продолжительность во временном плане, последовательность с точки зрения нарастания трудностей текстов, а, главное, периодичность и т.д. Методика подобной работы не раз нами описывалась.

Кроме того, было также замечено, что становление такого вида речевой деятельности, как говорение у одних, происходит легче после, например, продолжительного аудирования, а другим оформить речепорождение помогает чтение или письмо. Изучение соответствующей литературы подтвердило наши наблюдения уже известными фактами о том, что от лево- или правостороннего доминирования зависит склонность к тому или другому виду деятельности (см. ниже). Понятно, что виды речевой деятельности также не являются исключением. Так, например, правополушарные личности, к которым относятся скрытые или явные леворукие, не склонны к чтению. Следовательно, левополушарные личности, наоборот, должны с удовольствием заниматься чтением. Что собственно и можно было наблюдать в нашей еще недавно читающей стране…

Таким образом, обучающаяся аудитория не является однородной с точки зрения организации мозга. Следовательно, причина успешности или неуспешности овладения иностранным языком по определенной методике напрямую может зависеть от этой организации, получившей в научной литературе название функциональной асимметрии мозга человека. Учет теории в обучении возможен благодаря рациональной методике, учитывающей выбор необходимых приемов работы, в том числе в зависимости от личностных качеств обучаемых. В свою очередь рациональная методика благодаря данной теории получает свое дальнейшее развитие. В правильности избранного пути исследования нас убедили и лекции преподавателя РУДН Бычковой Марины Анатольевны о менеджменте в образовании, которые мы посещали, будучи в 2009 году на курсах повышения квалификации. В основном лекции были направлены на изучение методик по обнаружению групповых лидеров и т.п. Но именно они натолкнули нас на мысль, что существующие методики в определении лево- или правоорганизованных индивидов, могут сработать в отношении обучения иностранным языкам.

Теория об асимметрии нашего мозга получает в настоящее время все большее распространение. Однако этой проблемой занимаются, как правило, теоретики-управленцы (в основном психологи), как отмечено выше, ученые-медики с целью обнаружения причин и лечения некоторых болезней и некоторые ученые-педагоги, исследующие проблемы воспитания и обучения в целом. В этой связи считаем возможным и перспективным использование достижений указанных наук в методических целях, тем более что названная теория пока никаким образом не учтена в методике обучения иностранным языкам, как, впрочем, и в методиках обучения другим дисциплинам. Считаем, что на основе этой теории совершенствование предметного обучения вполне реально. Обучение иностранным языкам в этом ключе одним учащимся существенно облегчит усвоение языковой системы, формирование конкретных навыков и практически всех видов речевой деятельности, другим, что вполне возможно, откроет до сих пор небывалые возможности для совершенствования природных способностей. Именно разницу природных потенциалов должна учитывать методика будущего, помощницей которой, несомненно, явится теория об асимметрии мозга. В настоящее время к наиболее известным фактам из данной области науки относится следующее: правое полушарие управляет левой стороной тела, а левое – правой. Поэтому люди с ведущей левой рукой (левши), относятся к правополушарным личностям, а правши – к левополушарным. То же можно сказать о глазах и ушах (см., например, книгу Еремеева В.Д.,Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира) [http://www.pedlib.ru/Books/]. Также известно, что сознание и мышление правого полушария – пространственное, интуитивное, эмоционально-образное, а вот сознание, мышление и мировосприятие левого полушария – знаковое,

рационально-логическое, речевое. Последнее утверждение особенно важно для методистов. Не следует оставлять без внимания и то, что «Левополушарники пишут грамотно, даже порой, не зная правил правописания, а вот типичные правополушарники могут пропускать и буквы и даже целые слова. Их предложения сложны и порой трудно разбираемы. В книге А.Л.Сиротюка «Обучение детей с разным типом мышления» указывается: «Если ребёнок начинает говорить обычно рано, употребляя по одному слову, и слова выговаривает правильно – это признак ведущей роли левого полушария. Если же он говорить начинает сравнительно поздно, и, при этом, говорит сразу целыми предложениями, но нечленораздельно – это признак ведущей роли правого полушария» [http://psy.1september.ru/article]. В книге также отмечается, что на сегодняшний день разработаны методики, согласно которым не составляет труда определить типаж обучаемых (как правило, по слуховым, зрительным анализаторам и по ведущим верхним и нижним конечностям), что также может быть использовано методистами. Соответственно, выбор наиболее разумной методики с учетом предрасположенности обучаемых к тем или другим видам речевой деятельности, их возможностей в целом – гарантия успешного обучения в гораздо большем проценте от числа всех обучаемых, чем тот, что мы имеем сегодня.

В данной работе акцент делается также на невербальные и вербальные способности, свойственные тому или другому возрастному периоду. Например, указывается, что «…невербальные способности в подростковом возрасте имеют более выраженную природную основу по сравнению с вербальными способностями», что, по нашему мнению, вступает в своего рода конфликт «с методом обучения, основанным преимущественно на вербальной информации, осознанности, произвольности в усвоении знаний» [там же]. Более того, говорится: «При традиционном подходе речь идет о неиспользованных резервах в развитии и обучении учащихся, поскольку современная школа предъявляет максимум требований только к вербальным способностям, обеспечивая именно их развитие. А подростки с развитыми невербальными способностями оказываются в невыгодном положении» [там же]. Не будем оспаривать достоверность проведенных исследований в отношении большинства школьных предметов. Однако в отношении иностранного языка задействовать необходимо именно вербальные способности, что, однако, сложно сделать в отсутствии языковой среды изучаемого языка.

Таким образом, психологическая наука сегодня рекомендует нам исходить из того, что «Одним из важнейших свойств индивидуальности является функциональная асимметрия мозга: она определяет особенности восприятия, запоминания, стратегию мышления, эмоциональную сферу человека … Надо учитывать, что деление людей на правополушарных и левополушарных упрощает реальность, … многое позволяет ясно увидеть в человеческой личности…» [[http:// psy. 1september. ru/ article]. В названных выше работах подробно описана возрастная динамика функциональной асимметрии полушарий, содержится много примеров из клинической практики, рассмотрен вопрос о переносе до соответствующего возраста центров различной деятельности, например речевого, из одного полушария в другое и т.д., что, по нашему мнению, может послужить отправным пунктом при создании обучающих курсов при формировании различных навыков и умений. Заслуживает внимания тот факт, что автор не отдает предпочтения ни левополушарным, ни правополушарным типам личностей. Более того указывается, что «Наряду со специализацией полушарий, мозг работает как единое целое» [там же]. Но именно для такой слаженной работы мозга, по нашему мнению, необходима строгая организация процесса обучения с учетом всех возрастных нюансов. В практике обучения вообще, и иностранным языкам в частности, каждый обучающийся остается один на один перед программой, рассчитанной на всех, без учета личностных особенностей с точки зрения переработки информации правым или левым полушарием или, что еще более важно, той или другой частью мозга: «Зрительное (врожденное и приобретенное) и словесное обобщение реализуются различными механизмами» [там же]. С позиций методики преждевременно пока делать выводы о развитии этих участков с помощью специальных упражнений, зная, например, то, что за оперирование запасом слов отвечает височный отдел, за объединение слов – лобные доли, за пространственные отношения, выражаемые в речи – теменная область, поскольку сложно определить причинно-следственные связи: человек хорошо оперирует словами благодаря развитому участку мозга или этот участок потому и развит, что в определенном возрасте имели место соответствующие упражнения. Медицина лишь констатирует, что поражение того или другого участка мозга отрицательно сказывается на той функции, за которую они ответственны. Более того в медицинской практике именно поражение участков коры больших полушарий способствовало выявлению участков, ответственных за тот или другой вид деятельности. Что касается методической науки, то в данном случае, наоборот, необходимо найти приемы «включения» определенных зон мозга с целью их активизации, и возможно «включения» в работу лишь необходимых зон, в зависимости от того, что предстоит сделать: усвоить знания или сформировать навыки и умения.

Далеко не все еще определено и понятно в теории функциональной асимметрии мозга человека. Например, с одной стороны утверждается, что правополушарный ребенок начинает говорить целыми предложениями. С другой – «Порог обнаружения звуков речи у правополушарного человека повышен — он замечает только громко звучащие слова. Но даже достаточно громко произнесенные слова он далеко не всегда может правильно воспринять и повторить, хотя такое падение чувствительности к звукам речи вовсе не связано с каким-либо нарушением слуха. Его собственная речь также состоит из простых фраз, нередко из отдельных слов». Очень противоречивы и утверждения по поводу врожденной или приобретенной к определенному возрасту определяющей роли того или другого полушария. Часто говорится о том, что «почти у трети людей полушария не приобретают четкой функциональной специализации» [там же].

Несмотря на противоречия теории функциональной асимметрии мозга, ее уже - невозможно игнорировать в процессе обучения, в том числе иностранному языку. Так, для нас не стоит вопрос об обучении тому или другому виду речевой деятельности только склонных к соответствующему виду речевой деятельности учащихся. Более того, теория об асимметрии мозга способствует пониманию того, что благодаря необходимым методикам, процесс формирования умений интенсифицируется. Это мы наблюдали на примере обучения аудированию, что является свидетельством в пользу того, что, развивая не склонных «от природы» к тому или другому виду деятельности, мы развиваем соответствующие участки коры головного мозга, а, значит, в целом личность. Еще А.А.Леонтьев утверждал, что в свое время теория П.Я.Гальперина об управлении усвоением или теория поэтапного формирования умственных действий явилась научно-педагогической революцией, огромным шагом вперед по пути интенсификации при формировании навыков, и следующим шагом должна стать интенсификация обучения умениям (из лекций А.А.Леонтьева). Думается, что формирование иноязычных умений или видов речевой деятельности значительно интенсифицируется с учетом теории о функциональной асимметрии мозга. Благодаря этой теории несложно понять насколько занятия определенным видом деятельности способствуют развитию умений, применяемых в последствии в другой деятельности. В этой связи стоит заметить, что по нашему глубокому убеждению, быстрому развитию человечества в области науки и техники способствовало именно письмо рукой, которое активизировало соответствующее развитие ума. Нам не раз возражали, что на протяжении веков писали пером, и подобного развития не было. Но, во-первых, развитие имело место быть. Во-вторых, пером писали немногие представители человечества. Что касается письма шариковой ручкой, то в этот процесс были вовлечены огромные массы людей. Таким образом был задействован неизмеримо больший по сравнению с предыдущими веками умственный потенциал. И как выход – быстрый прогресс человечества. Причем необходимо учитывать тот факт, что человечество, как известно, в большей степени праворукое. Следовательно, письмо правой рукой больше способствовало развитию левого логичного полушария, результатом чего явился быстрый прогресс. Таким образом, возможен вывод, что для развития правого полушария и всего того, что с ним связано, в основном творческих способностей, необходимо в большей степени «нагружать» левую руку.

Итак, сегодня мы уже корректируем обучение некоторым видам речевой деятельности, опираясь на данные теории функциональной асимметрии или доминантности полушарий мозга. Поскольку «выраженная асимметрия дает людям явные преимущества», а «любая форма интеллектуальной деятельности требует обязательного участия обоих полушарий», наша задача- развивать оба полушария средствами иностранного языка.

Решение данной проблемы наталкивается на некоторые трудности. Прежде всего, устранение негативного отношения к видам деятельности, в которых определенной категории обучаемых трудно или практически невозможно добиться успеха. Преодоление названной трудности нам видится в реализации принципа доступности и соответствующих формулировках к заданиям. Рамки статьи не позволяют описать методику работы по усвоению знаний, формированию всех навыков и умений с правополушарным и левополушарным контингентом. Некоторые этапы мы продемонстрируем на примере формирования таких видов речевой деятельности как чтение и письмо. Этим видам деятельности сегодня все меньше отдается предпочтение со стороны всех типов обучающихся, но в большей степени, как отмечено выше, не любят читать правополушарные личности. Принудительное решение проблемы в виде приказов или даже настойчивых просьб неприемлемо по психологическим причинам – навязанные таким образом задания либо будут проигнорированы, либо списаны, либо сделаны без должной самоотдачи. Таким образом, задания для тех, кто предпочитает слушать или смотреть, например, фильмы, должно состоять из устных рекомендаций или рекомендаций, записанных на любые носители с последующим их прослушиванием. На практике это выглядит следующим образом: Например: преподаватель устно озвучивает следующее:

– прочтите отрывок (главу, книгу и т.п.) и сформулируйте главную идею;

– набросайте, нарисуйте, изобразите (не напишите, а именно нарисуйте и т.п.) схему взаимоотношений героев или событий, вытекающих одно из другого;

– перескажите только события, которые понравились;

– на заданный вопрос озвучьте ответ, который сразу пришел вам в голову;

– расскажите о событиях, о которых вы предполагали, приступая к чтению, исходя из названия произведения и о тех, развитие которых оправдалось, согласно вашим представлениям;

– посмотрите фильм до прочтения книги и объясните, удалось ли, по вашему мнению, передать замысел автора, представлен ли он понятно, ярко и т.д. (последний ответ предсказуем вначале занятий по данной методике, поскольку данная категория учащихся изначально отдает предпочтение фильмам, и менее предсказуем в дальнейшем);

– представьте героев, найдите характерных современных актеров, способных воплотить роли на экране и т.п.;

– разыграйте сцены, с участием героев (в отличие от традиционного «составьте диалоги по теме»).

Формулировки заданий могут носить разноплановый характер. Главное – формулировать необходимо таким образом, чтобы вызывать интерес у названной группы обучающихся. Это возможно, апеллируя в большей степени к мыслям, облеченным в образы, что является продуктом правого полушария.

Постепенно необходимо осуществлять переход к «традиционным» формулировкам заданий, поскольку понятно, что приведенные выше будут стимулировать и развивать и без того развитое правое полушарие. В процесс обучения их следует вводить в качестве стимула, побуждая к осознанному занятию нелюбимой деятельностью, в данном случае чтением. Как показывает практика, пересказ части интригующего произведения также является стимулом к его прочтению. В свою очередь процесс чтения уже сам по себе будет способствовать развитию левого полушария, что собственно и было необходимо.

Письмо также все больше отходит на задний план. Если учащийся школы пишет благодаря родному языку, то в обучении иностранным языкам письмо давно перестало быть как целью, так и средством. В вузовском образовании родной язык также перестает быть средством обучения: сказывается негативное последстия использования новых технологий. Современные ученик и студент лишены не только конспектирования от руки, но, за редким исключением, не используется даже клавиатура для набора необходимого материала. В большинстве случаев обучаемые ограничиваются простым копированием материалов из Интернет-источников, из-за чего сводится на нет и работа по формулированию мыслей, и процесс написания от руки, что в будущем может спровоцировать недоразвитость отделов мозга, как у правополушарных, так и левополушарных учеников. Решение этого вопроса мы видим в организации самостоятельной работы, на которую выделено около половины учебного времени. В основном это написание сочинений, изложений по интересующим проблемам, связанным с изучаемой тематикой в курсах различных дисциплин, записывание прослушанного аутентичного текста и многое другое. При организации самостоятельной работы также необходимо учитывать особенности правополушарных личностей, для которых важно заранее оговорить требования по срокам выполнения заданий, поскольку «жизнь по режиму им претит» и работа выполняется не в рекомендуемое время, а скорее по настроению. Преподаватели относятся к подобным рекомендациям с известной долей скептицизма. Однако, исходя и опыта работы с названным контингентом, задания, ограниченные строго по времени без договоренности с обеих сторон, как правило, не предоставляются в срок, и невыполнивший задание автоматически попадает в отстающие со всеми вытекающими последствиями.

Работая над поставленной задачей, мы предполагаем и к созданию учебников подходить с учетом особенностей учащихся с различным мировосприятием. Причем содержание учебников подразумевается таковым, чтобы максимально развивать в соответствии с возрастными периодами все недостающие, необходимые для различной деятельности механизмы, не забывая о том, что для полноценной работы любому из полушарий требуется помощь всего мозга: «Выраженная асимметрия дает людям явные преимущества, но необходимо помнить, что любая форма интеллектуальной деятельности требует обязательного участия обоих полушарий» [http://n-t.ru/ri/se/uh88.htm]. Активизировать работу обоих полушарий на занятии не представляется легкой задачей. Хотя известно, что, например, «…одновременно с творческой работой мыслительного полушария могут осуществляться только автоматизированные, хорошо заученные процессы: неторопливая ходьба, работа на конвейере, управление автомобилем, у музыкально одаренных людей — игра на музыкальном инструменте. Такая деятельность создает сосредоточенность, помогая мыслительным процессам» [там же]. В практике обучения иностранным языкам учет вышеназванных положений имеет место, но пока в основном в интенсивном обучении, где во время занятий звучит расслабляющая музыка и т.п. Некоторые приемы интенсивного обучения, привнесенные в традиционный урок, могут также интенсифицировать учебный процесс, который сегодня нацелен на творчество. Главное, чтобы в процессе обучения не произошло перекоса в другом направлении, необходимо помнить, что насколько творчество будет

приемлемо для одних учащихся, настолько сложно для других.

Мы не решаем вопрос, почему ассиметричен мозг. Наша задача – «грамотное его использование». Здесь важно все: чередование видов речевой деятельности, своевременный отдых и выполнение, возможно даже, физических упражнений с перекрестными движениями для восстановления сил, поскольку нескоординированная работа полушарий влечет за собой различного рода перенапряжения, и многое другое. Чтобы полушария работали слаженно необходимо использование разных приемов: для активизации правого полушария, необходимо использование упражнений, приведенных выше, наоборот, для активизации левого необходимы более «традиционные» задания. Таким образом, теория о функциональной асимметрии мозга может быть верным союзником в процессе обучения иностранному языку, начиная от постановки произношения (далеко не всем удается приобрести хорошее произношение на основе лишь имитации, равно как и на основе артикуляторного подхода) и заканчивая формирование сложных видов речевой деятельности.

С учетом вышеизложенного рациональная методика работы по усвоению знаний и формированию всех необходимых навыков существенно обогащается благодаря теории о функциональной асимметрии мозга человека и может включать: на первой ступени – обучение с учетом лево- или правополушарного менталитета; на второй – развитие нефункционирующих полушарий с целью раскрытия потенциальных возможностей личности; на третьей – совершенствование обучения путем синхронизации полушарий мозга. Без включения в работу двух полушарий мозга не достичь сформированности необходимых навыков и видов речевой деятельности, как того требуют школьные и вузовские программы.

In the article the problems connected with elimination of foreign-language illiteracy from school to higher education institution rise. The author sees the solution of the designated problems not only in improvement of process of training in foreign languages, which the methodical science is engaged in, but in the accounting of personal qualities of students, particulary in their organization of brain. Thus, the problems of assimilation of knowledge, formations of various skills and abilities can be solved taking into account the theory about functional asymmetry of hemispheres of brain with the participation of three sciences: pedagogics, psychology and methodics.
The key words**:** *rational technique, the result of training, functional asymmetry, receptions of training of left hemispheres persons, receptions of training of right hemispheres persons.*

Список литературы

1. П.В.Симонов Мозг и творчество. http://mozgv3.at.ua/news/2010-08-04-52
2. Б. Сергеев Ум – хорошо http://n-t.ru/ri/se/uh88.htm
3. В.Д. Еремеева,Т.П.Хризман Мальчики и девочки – два разных мира. http://www.pedlib.ru/Books/6/0249/6_0249-1.shtml
4. http://www.proza.ru/2005/06/15-104
5. А.Л.Сиротюк Обучение детей с разным типом мышления http://psy.1september.ru/article_ext.php?dir=2000/38/&file=4_12.htm

Об авторе

Гришечкина А.М.- кандидат педагогических наук, доцент БГУ имени академика И.Г.Петровского, grishana26@mail.ru

УДК: 378.

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА

Т.Е. Демидова, Е.В. Лемешова

В рамках комплексного подхода через решение ситуативных задач, выделение в них структурных компонентов, в ходе практических занятий, формируется и развивается когнитивные компетенции будущих специалистов.
Ключевые слова: *обучающая ситуация, ситуативная задача, контекстное обучение, когнитивная компетентность.*

Первым этапом на пути человека к овладению профессиональным мастерством является обучение в высшем учебном заведении. Роль вуза в овладении профессией заключается в том, что за годы обучения студенты получают необходимый для будущей профессиональной деятельности фундамент знаний, изучая дисциплины общеобразовательного и специального блоков, у них формируется профессиональная направленность, развиваются педагогические способности, появляются определенные умения и навыки.

Задача вуза - обучать так, чтобы обеспечить практическую подготовку будущего экономиста и сократить время его адаптации к условиям профессиональной деятельности.

Исходя из этого, при проектировании процесса формирования когнитивной компетентности будущего экономиста мы считали целесообразным обращение к контекстному подходу, разработанному в трудах А.А. Вербицкого, В.С. Леднева, В.А. Сластенина и других исследователей.

А.А. Вербицкий выделяет три базовые формы деятельности студентов и некоторое множество переходных от одной базовой формы к другой. К базовым относятся: учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность) с ведущей ролью лекции и семинара; квазипрофессиональная (деловые игры и другие игровые формы); учебно-профессиональная (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика, «реальное» дипломное проектирование). В качестве переходных от одной базовой формы к другой выступают все остальные формы, используемые в вузе: лабораторно-практические занятия, имитационное моделирование, анализ конкретных профессиональных ситуаций, разыгрывание ролей, спецкурсы и спецсеминары и т.п. В своем системном качестве все это составляет технологию знаково-контекстного (контекстного) обучения [Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Высш. шк., 1991.].

Технология контекстного обучения заключается в последовательной трансформации учебной деятельности студента через квазипрофессиональную (профессионально-подобную) в учебно-профессиональную.

В формах собственно учебной деятельности воспроизводится, главным образом, процедура знакомства и усвоения информации, связанной с когнитивной компетентностью. Однако уже здесь: на лекции, семинаре намечается контекст будущей профессиональной деятельности, моделируются действия экономиста, обсуждаются теоретические и практические проблемы профессиональной деятельности.

Сущностью квазипрофессиональной деятельности является воссоздание в аудиторных условиях на понятийно-практическом уровне условий и динамики профессиональной деятельности экономиста, отношений осуществляющих его субъектов. Эффективной формой организации квазипрофессиональной деятельности является "имитационное моделирование", в ходе которого студентам предоставляется возможность применить усваиваемые профессиональные знания и умения на практике. Выступая в качестве экономиста на семинарских и лабораторных занятиях, будущий экономист оттачивает способность к продуктивному взаимодействию с аудиторией, целеполаганию, отбору содержания, выбору методов, форм и средств профессиональной деятельности, а также адекватной оценке достигаемых результатов.

Подготовка занятия в исполнении студента, безусловно, требует дополнительных затрат времени преподавателя. Однако образовательное, воспитательное развивающее влияние подобного занятия их оправдывает. В ходе его проведения студент глубже овладевает содержанием учебного предмета, а также когнитивной компетентностью. В дальнейшем, сравнивая свой вариант проведения занятия с деятельностью товарищей и преподавателя, будущий экономист акцентирует внимание на специфике той профессиональной деятельности, к которой себя готовит.

В формах учебно-профессиональной деятельности студенты, проходя производственную практику, выполняя курсовую или дипломную работу, внедряя результаты НИРС и УИРС в реальный производственный процесс, остаются в позиции обучающихся. Они продолжают овладевать системой знаний, умений, опытом творческой деятельности и мотивационно-ценностным отношением экономиста к профессиональной деятельности, но в то же время производят определенные духовные и материальные ценности, характерные для конкретного производства.

Условия для содержательной интеграции учебной, научной и производственной деятельности студентов в ходе их подготовки обеспечиваются системой репродуктивных (традиционных) и продуктивных (контекстных) форм и методов обучения.

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. При этом осуществляется постепенный переход от наиболее абстрактных моделей, реализуемых, главным образом, в рамках одной учебной дисциплины (математики, экономики, психологии и др.) и обеспечивающих фундаментальные знания, ко все более конкретным, межпредметным моделям, воссоздающим реальные профессиональные ситуации и фрагменты профессиональной деятельности, отношения занятых в нем людей. Таким образом, с самого начала студенту задаются контуры его профессионального труда.

Основной единицей совместной деятельности преподавателя и студента в контекстном обучении является не порция информации, а обучающая ситуация, описанная в учебной или ситуативной задаче.

Ряд авторов рассматривает задачу как описание ситуации, требующее определенного действия (Г.А. Балл, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов и др.) «Задача, – говорит А.Н. Леонтьев, – ситуация, требующая от субъекта некоторого действия» [Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М.: Из-во МГУ, 1972. – 575 с.].

Г.А. Балл, Л.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов рассматривают задачи как системы, обладающие опреде-

ленной структурой и свойствами. Иногда в структуре задачи выделяют предметную область (класс фиксированных объектов, предметов, процессов, понятий, отнесенных к какой то области знаний), отношения, связывающие объекты предметной области (их чаще определяют как условие задачи), требования (указание цели решения задачи). Сюда же иногда относят и оператор (совокупность действий, которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее требование) [Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных физических задач. – М.: Педагогика, 1977. – С.16-29., хотя их следует отнести не к задаче как таковой, а к процессу ее решения. Представляется целесообразным не включать в качестве структурного элемента задачи и предметную область, отнеся ее к группе задач, решение которых нацелено на усвоение учащимися определенным способом деятельности.

В своей работе мы будем сочетать восприятие задачи как описания ситуации, требующей разрешения, с выделением в ней структурных компонентов.

Ситуативные задачи позволяют формировать и развивать когнитивную компетентность будущих экономистов в ходе практических занятий, обеспечивая трансформацию познавательной деятельности в профессиональную. При этом каждая ситуативная задача как одно из методологических средств освоения учебного материала является компонентом системы взаимосвязанных, поэтапно усложняющихся и разнообразных задач.

Предметные знания усваиваются студентами в контексте собственного практического действия – поступка в условиях, максимально приближенных к реальным, за счёт использования социальных обучающих моделей (А.А. Вербицкий), представляющих собой проблемные ситуации или крупные законченные в смысловом отношении фрагменты профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах индивидуальной или совместной деятельности студентов.

А.В. Хуторской ситуативные задачи называет «компетентностные задачи-ситуации» [Хуторской, А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования Вып. 1. [Текст] / Под ред. А.А.Орлова: проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – С.117-137.] – это элементы проектирования компетентностно-ориентированного обучения. Решение таких задач обучающимися способствует формированию компетенций, компонентов компетентностей.

Мы под ситуативной задачей будем понимать контекстно обусловленный поиск решения проблемы, направленный на приобретение компетентностного опыта.

Ситуативные задачи как особый прием изучения дают возможность:

1) активизировать познавательную деятельность студентов;

2) организовать их самостоятельную работу;

3) систематизировать полученные знания;

4) помогают формированию умственных и практических профессиональных умений;

5) способствуют развитию нестандартного мышления, творческого подхода к тем проблемам, которые постоянно выдвигаются повседневной учебной практикой, самой жизнью [Петроченко, Г.Г. Ситуативные задачи в педагогике: Учеб. Пособие [Текст] / Г.Г. Петроченко. – М.: Университетское, 1990. – 224с., с. 3-5].

При контекстном обучении осуществляется последовательное моделирование всей системы форм, методов и средств формирования когнитивной компетентности будущего экономиста с помощью трех типов взаимосвязанных моделей: семиотической, имитационной и социальной. В своей совокупности они представляют собой динамическую основу перехода обучающихся от учебной к профессиональной деятельности. Целью контекстного обучения является создание таких условий обучения, которые способствуют развитию творческого мышления, закреплению умений действовать в ситуациях, адекватных ситуациям будущей профессиональной деятельности. Для этого необходимо добиться того, чтобы каждое новое вводимое понятие или положение перестраивало структуру прошлого опыта будущего экономиста и предусматривало ее связи с ситуациями будущего профессионального использования. Однако, ориентируя будущих экономистов на заучивание знаков или их систем без понимания смысла (контекста), который в них заключается, невозможно сформировать профессионально направленное мышление и превратить учебную информацию в знания, навыки и умения. Необходим постоянный переход от абстрактных моделей деятельности к более конкретным и от системы знаковой информации к реальным объектам. Это связано с тем, что личностный смысл активности будущего экономиста состоит не в усвоении знаковых систем, а в формировании их средствами целостной структуры будущей профессиональной деятельности. Коммуникативный аспект формирования когнитивной компетентности будущего экономиста может быть осуществлен только на стадии реализации ее процессуальной составляющей, т. е. в рамках технологии обучения.

Высокую эффективность применения контекстного подхода обнаруживает создание коммуникативных ситуаций в учебном процессе с целью переноса осваиваемого опыта (овладение когни-

тивной компетентностью) на новые сферы деятельности. Взаимодействие в процессе обучения, имеющее форму общения между преподавателем и обучающимися, а также обучающихся между собой, выступает одним из наиболее портативных средств трансформации учебной информации в профессионально значимую. Оно отличается высоким уровнем взаимопонимания, низким уровнем избыточности информации, экономией времени ее передачи.

По мнению В.А. Сластенина и Н.Г. Руденко [Сластенин В. А., Руденко Н. Г. О современных подходах к подготовке педагога // Педагогика. – 1999. – № 6.] активизации учебного процесса в рамках технологии обучения способствуют фронтальные, коллективные, групповые и диадические коммуникативные ситуации.

Фронтальные коммуникативные ситуации предполагают взаимодействие преподавателя с общностью студентов (учебная группа или курс), которые в определенные моменты могут оказаться в субъективной ситуации (т. е. становятся субъектами активного взаимодействия с преподавателем) или между ними возникает обусловленное учебными задачами взаимодействие. Типичной фронтальной ситуацией является лекция.

Коммуникативные ситуации в учебном процессе, которые можно отнести к типу *коллективных*, подразумевают вступление обучающихся в общение между собой и с преподавателем в рамках контактной группы в процессе реализации познавательной деятельности. Коммуникативная ситуация на занятиях в учебной группе становится коллективной, если цель занятия может быть достигнута лишь тогда, когда все члены группы (или большая ее часть) объединяют для этого свои усилия; члены группы должны вступить во взаимодействие для овладения определенными знаниями и для создания субъективно новых знаний; члены группы с неизбежностью вынуждены вступать в вербальное взаимодействие на всех этапах познавательной деятельности; члены группы вырабатывают и усваивают определенные нормы коллективной познавательной деятельности. Коммуникативные ситуации, которые отнесены к типу коллективных, наиболее эффективны в процессе проведения семинарских занятий.

Групповые коммуникативные ситуации в учебном процессе планируются как решение учебно-методических задач микрообщностями студентов (оптимально - 3–5 человек) преимущественно на практических занятиях.

В связи с усилением внимания к самостоятельной работе обучающихся и проблеме руководства ею со стороны преподавателя особую актуальность приобретают *диадические* коммуникативные ситуации, участниками которых выступают обучающийся и преподаватель. Во время индивидуальных консультаций, связанных с организацией самостоятельной работы студентов, особенно часто диадическая коммуникативная ситуация возникает в связи с тем, что обучающийся при решении ситуативных задач объективно нуждается в инструктировании, а субъективно (главным образом, хотя и объективно тоже) испытывает потребность в получении информации, совета, помощи и понимания со стороны преподавателя.

Все описанные выше коммуникативные ситуации целесообразно реализовывать в рамках технологии обучения в зависимости от конкретных педагогических задач, решаемых преподавателем на том или ином этапе формирования когнитивной компетентности будущего экономиста, выбранных им дидактических принципов, методов и организационных форм обучения.

The article reveals the process of formation and development of future specialists' (in the field of economy) cognitive competence. This process is analyzed on the basis of context approach, when structure components of situational tasks are defined and these tasks are solves at tutorials and seminars.
The key words: *context studying, cognitive competence, study situation, situational task.*

Об авторе

Демидова Т.Е. – доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, demidova_te@mail.ru

Лемешова Е.В. – Брянский государственный университет.

УДК: 378.14

ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИЕМАМ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БИОЛОГИИ

Д.Н. Зайцев

В статьерассматриваются основные мыслительные операции, составляющие основу умственной деятельности учащихся, методологические подходы к их формированию, диалектика понятий «мыслительная операция», «мыслительное действие», «прием умственной деятельности». Обосновываются практический и теоретический пути формирования приемов умственной деятельности школьников.
Ключевые слова: *умственное развитие школьников, мыслительная операция, мыслительное действие, прием умственной деятельности.*

Школьный курс биологии представляет широкие возможности для умственного развития школьников как в силу особенностей построения основных разделов, так и доминирующих понятий в содержании учебного материала. В отличие от других учебных дисциплин биология дает возможность проследить переходы от простого к сложному, установить взаимосвязь и взаимозависимость строения и функции части и целого, понять уникальную причинно-следственную обусловленность явлений в природе. На уроках биологии возможно не только накопление знаний и умений, но и формирование чувственного опыта. В процессе обучения идет обогащение психики запасом конкретных представлений об окружающих предметах, веществах и явлениях, знакомство не со словами-символами, а с конкретными объектами.

Наиболее важными психологи считают операции анализа и синтеза. Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская отмечают, что они «... лежат в основе других операций» [2, С. 1]. В формальной логике под анализом понимали движение мысли от целого к его неразложимым элементам, в диалектической – как исследование происхождения предметов, изучение их противоречий и взаимодействия.

С.Л. Рубинштейн писал: «Процесс мышления – это, прежде всего, анализирование и синтезирование, что выделяется анализом, это затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них. Закономерности этих процессов в их взаимоотношениях друг с другом – суть, основные внутренние закономерности мышления» [12, С. 28].

Имеющиеся в психолого-педагогической литературе определения операции «анализ» отражают ее главную особенность – разложение, расчленение целого (предметы, явления, процессы и т.п.) на составные части (элементы, признаки, свойства и т.д.). Наиболее емкое определение, на наш взгляд, предложено Н.Н. Поспеловым: «Анализ – практическое или мысленное разложение изучаемого объекта на характерные для него составные элементы, выделение в нем отдельных сторон, изучение каждого элемента или стороны объекта в отдельности как части целого» [11, С. 45]. Анализ, как необходимый этап познания, неразрывно связан с синтезом и является одной из основных операций, из которых слагается реальный процесс мышления.

Синтез – мысленное или практическое соединение элементов (частей) или свойств (сторон) изучаемого объекта в единое целое. Синтез восстанавливает нарушенное анализом единство объекта, объединяет его расчлененные части. Задача этой операции заключается не только в объединении явлений или частей предмета, но и в установлении характера изменения их в зависимости от тех несущественных факторов, которые были отброшены при анализе.

Н.Н. Поспелов и И.Н. Поспелов различают воспроизводящий анализ, пробный анализ, частичный, комплексный и системный анализ, а также три вида синтеза: воспроизводящий, односторонний и системный. Наиболее сложными и полными являются системные анализ и синтез. Формируются они в процессе обучения поэтапно. На первом этапе учащиеся знакомятся с предметами и явлениями, воспринимая и осмысливая их в целом (первичный синтез). Таким образом, формируется только общее впечатление об объекте. На втором этапе объект подвергается более внимательному рассмотрению, расчленению на части. Каждая часть изучается в отдельности и в соединении с другими (это анализ). Завершается этот процесс возвращением к целому (вторичный синтез). Такое изучение объекта приводит к всестороннему и окончательному системному синтезу [11].

Сравнение представляет собой умственную деятельность, в процессе которой происходит выделение отдельных признаков, нахождение общих и различных черт, свойственных предметам и явлениям.

В психолого-педагогической литературе операцию «сравнение» отмечают как одну из существенных, необходимую для осмысленного усвоения знаний учащимися, оказывающую влияние на формирование их познавательной активности, развивающую наблюдательность, критичность, целеустремленность. Приводятся различные определения. Мы берем за основу следующее: «Сравнение – это мыслительная операция, состоящая в установлении признаков сходства (сопоставление) и различия (противопоставление) между предметами и явлениями» [11, С. 62]. Сравнение развивает мышление, поднимает его на более высокую ступень, позволяет установить новые связи, что ведет к более глубокому изучению предмета. Сравнивая два или несколько понятий, можно через известное понятие раскрыть неизвестную часть другого понятия.

Одной из важнейших мыслительных операций психологи и дидакты считают операцию «обобщение». Под обобщением понимают мыслительный переход от отдельного к общему. Н.Н. Поспелов и И.Н. Поспелов считают, что «обобщение в его наиболее элементарной форме есть соединение наиболее сходных предметов по случайным, общим для них признакам (генерализация); на более высоком уровне находится такое обобщение, когда человек объединяет предметы, действительно имеющие множество сходных признаков как основных, существенных, так и частных, случайных» [11, С. 14]. Эта важная мыслительная операция позволяет сократить количество информации, заменяет знание множества сходных случаев знанием одного принципа; с помощью этой мыслительной операции предмет или явление познается не изолированно, а как представляющее определенный класс. Именно обобщение позволяет решить

однородные задачи, опережает решение еще не сформулированных задач. Законы, правила, принципы, существующие в науке есть не что иное, как обобщения [1, 11, 12 и др.].

В процессе обобщения важную роль выполняют абстрагирование и конкретизация. Однако обобщение и абстрагирование − различные умственные процессы. Если обобщение есть процесс перехода от менее общего к более общему, то абстрагирование – процесс, с помощью которого осуществляется этот переход. При обобщении предметов или явлений происходит выделение общего, отличительные свойства при этом не учитываются, сходные признаки как бы отчленяются и рассматриваются изолированно. После абстракции мысль возвращается к конкретному не в прежнем виде, а в более обогащенной форме.

Абстрагирование, при котором сознательно расчленяются существенное и несущественное и противопоставляются друг другу (на основании обобщенных знаний), Е.Н. Кабанова-Меллер назвала «расчленяющейся абстракцией». Именно такое обобщение, по ее мнению, имеет первостепенное значение при формировании понятий у учащихся в процессе обучения [5].

Несмотря на то, что различные виды абстрагирования способствуют формированию обобщения, все они обеспечивают односторонность процесса познания. Те или иные вопросы теории познания педагогикой рассматриваются в тесной связи с практикой и принципом развития – учение о восхождении от абстрактного к конкретному. Под конкретным принято понимать внутренне расчлененную совокупность различных форм существования предмета, сочетание которых свойственно только для данного предмета. Абстрагирование и конкретизация являются противоположными, но в то же время взаимосвязанными процессами. Это четко прослеживается в следующем. В процессе обобщения производится и мысленное выделение признаков (конкретизация) и мысленное отвлечение, то есть абстрагирование. Следовательно, обобщение связано с мысленным выделением признаков, свойственных тому или иному объекту или процессу, выяснением значения этих признаков в целостной системе, с установлением сходства и различия объектов друг с другом. На основании выше изложенного можно выделить общее, существенное каждого объекта в конкретной группе.

Развитие у обучающихся умений проводить обобщение учитель формирует постепенно, проводя их через три последовательных этапа. На первом этапе значению слов соответствует синкретический образ, на втором этапе слово и образ образуют общие представления, определяемые совокупностью общих признаков, и на третьем этапе образуются понятия, в которых определяющие признаки связаны системой отношений. Для перехода на высшую ступень обобщения необходимо разные факты подвергнуть глубокому анализу, выделить в них существенное, объединить их в однородные категории и группы [13].

Существуют несколько путей обобщения: индуктивный, дедуктивный. Н.Н. Поспелов и И.Н. Поспелов выделяют третий путь обобщения: от единичного к общему и от общего к частному [11]. В процессе обучения первые два используются чаще.

При индуктивном пути обобщению должно предшествовать ознакомление с частными предметами и явлениями, на основе которых формируется обобщение. Этот путь предполагает активную, самостоятельную деятельность.

Дедуктивный путь обобщения используют для подведения тех или иных фактов или явлений под понятие. Такой путь обеспечивает безошибочное усвоение предлагаемых обобщений, но требует исполнительской активности.

Оба пути имеют свои недостатки: индуктивный путь предполагает поисковую деятельность через пробы и ошибки и не предусматривает упражнения в операции подведения частного под общее, что особенно важно в мыслительном процессе. Дедуктивный путь обобщения предлагает исполнительскую деятельность учащихся, в процессе которой они тренируются в определении объектов. Но при этом школьники принимают обобщение как готовое и абсолютно правильное. Это может привести к формальному усвоению знаний, к непониманию процесса образования понятий через обобщение – выведение общего.

В.В. Давыдов установил, что в основе содержания и структуры учебных предметов лежит восходящая к формальной логике теория обобщения. Согласно этой теории образование абстрактных понятий осуществляется как процесс выделения общего в совокупности исходных объектов. В связи с этим обобщающий материал «сдвигается к тому возрасту, в котором мыслительные структуры уже сформированы».

Для решения современных задач обучения, по мнению В.В. Давыдова, необходимы новые способы построения учебного предмета, которые должны «сформировать у учащихся более высокий уровень мышления, чем это имеет место при традиционном обучении. Повышение удельного веса теоретических знаний в обучении, усвоение их, способствует формированию у учащихся научно-теоретического мышления» [3]. Согласно теории учебной деятельности, построение учебного материала должно быть таким, что «изложение научных знаний осуществляется способом восхождения от абстрактного к конкретному, в котором используются содержательные абстракции, обобщения и теоретические понятия» [4, С. 146]. При таком построении в основу должен быть положен принцип содержательного обобщения. Это значит, что изучение раздела должно начинаться с общих, абстрактных знаний, которые в процессе их развития постепенно об-

растают конкретными, частными фактами. По мнению Б.М. Кедрова, «обобщение здесь достигается не просто путем простого сопоставления признаков предмета, что характерно для чисто индуктивного обобщения, а путем анализа сущности изучаемых предметов и явлений, их сущность как раз и определяется наличием внутреннего единства и многообразия» [7, С. 48].

Таким образом, содержательное обобщение осуществляется путем анализа некоторого целого для открытия его генетически исходного, существенного, всеобщего отношения как основы внутреннего единства этого целого.

В теории обучения до сих пор отсутствуют исследования по сопоставлению индуктивного и дедуктивного подходов при изложении учебного материала, на основе которых можно делать выводы об эффективности каждого из них. Несмотря на это, ряд авторов предпочитают в обучении использовать дедуктивный подход, считая, что он наиболее адекватно раскрывает структуру учебной деятельности по сравнению с индуктивным подходом, более соответствует ходу и структуре научной деятельности.

Таким образом, обобщение может проводиться при введении новых понятий, законов; перехода закономерностей из одних условий в другие; перехода от частного к общему. Перечисленные способы неравноценны: одни из них позволяют лишь установить зависимости между понятиями (для систематизации уже известных знаний), другие помогают формировать новые знания.

В учебной деятельности, как показал анализ психолого-педагогической литературы, немаловажное значение отводится операции «классификация». Классификацией называют деление предметов какого-либо рода на классы согласно наиболее существенным признакам, присущим предметам данного рода и отличающим их от предметов других родов [14]. Для более прочного усвоения изучаемого материала необходимо организовать учебную деятельность таким образом, чтобы учебный процесс способствовал переходу от единичных знаний к их систематизации, обобщению и классификации. С точки зрения Н.Н. Поспелова, операция классификация является методом всех научных дисциплин. «Если ученик не может классифицировать – он не сможет усвоить ни один учебный предмет» [11, С. 100]. Отсюда вытекает необходимость обучения школьников умению классифицировать изучаемые объекты, процессы и явления.

Классификация основывается на делении понятия – предметов рода на виды по признаку, выражающему свойства предметов рода. Таких признаков может быть несколько. Если содержание понятия можно раскрыть с помощью определения, то его объем – с помощью классификации.

П.Ф. Каптерев выделяет два вида классификации: классификация с позиций практических представлений, в основе которой лежит соотношение средств и цели, и классификация с научной или теоретической точки зрения. В ней за основу берется причинная зависимость явлений [6].

Наиболее удачное определение классификации, на наш взгляд, сформулировал Н.И. Кондаков: классификация – это распределение предметов какого-либо рода на классы согласно наиболее существенным признакам, присущим предметам данного рода и отличающим их от предметов других родов. При этом каждый класс занимает в получившейся системе определенное постоянное место и в свою очередь делится на подклассы [11].

Все выше сказанное о логических операциях может быть экстраполировано на понятие «мыслительное действие». Рассмотрим диалектику понятий «мыслительная операция» и «мыслительное действие».

П.Я. Гальперин мыслительные действия называет умственными действиями, а мыслительные операции – умственными операциями. Л.Н. Ланда отмечает, что умственное действие представляет собой преобразования не материальной вещи, а ее образа. Однако эти преобразования по своим механизмам представляют материальные процессы, совершающиеся в мозгу [9].

Понятие «умственное действие» можно рассматривать двояко. С одной стороны, как совокупность умственных операций, направленных на достижение конкретной цели; с другой стороны, как средство достижения цели. Таким образом, «умственное действие» в первом случае представляет собой совокупность умственных операций, где они специально формируются. Во втором случае, действие – это прием, когда оно используется в учебно-познавательной деятельности. Следовательно, в процессе обучения логические операции выступают в качестве цели: изучение материала строится таким образом, чтобы учащиеся могли научиться пользоваться операциями. Однако они могут быть средством для приобретения, усвоения и применения знаний, то есть выступают в роли приемов умственной деятельности.

Единого мнения в определении термина «прием» еще не сформировалось. И.С. Якиманская делит приемы на три типа. Приемы первого типа входят в содержание усваиваемых знаний, умений и навыков, и используются на уроках. Приемы второго типа способствуют организации процесса усвоения. Приемы третьего типа обеспечивают восприятие учебного материала. К этому типу она относит решение задач, наблюдение, запоминание, моделирование, т.е. то, что составляет содержание умственной активности человека. Эти приемы осуществляются в «уме» и внешне себя не проявляют [15].

Н.А. Менчинская под приемом понимает рациональные способы мыслительной деятельности

и выделяет следующие приемы: «... общие, применимые в разных видах учебной деятельности, и частные, отражающие специфическое содержание того или иного учебного предмета» [10, С. 84].

В деятельности человека логические операции всегда выполняются на определенном специфическом содержании. На этом основании Н.Ф. Талызина выделяет логическую и специфическую части приема. Логическими компонентами являются логическая структура приема, алгоритм действия, соответствующий данной логической структуре, и логические правила, используемые при контроле правильности полученных результатов.

Специфическая часть приема зависит от конкретного материала, на котором выполняется прием. Между логической и специфической частями приема существует тесная взаимосвязь, т.к. невозможно осуществить логические правила, если отсутствует знание конкретного содержания. С другой стороны, само специфическое содержание может быть полноценно усвоено только в определенной логической системе.

Е.Н. Кабанова-Меллер различает приемы учебной работы и приемы умственной деятельности. Приемы учебной работы – это определенные действия, входящие в состав приема; приемы умственной деятельности – приемы обобщения, абстракции, запоминания, воображения и т.д. Различаются эти приемы тем, что первые рассматриваются с точки зрения педагогики, а вторые – с точки зрения психологии.

Л.Н. Ланда считает, что в процессе обучения важную роль играют алгоритмические приемы мышления, т.е. приемы, дающие человеку «единый общий метод решения целой серии однородных задач, отличающихся друг от друга лишь значениями некоторых параметров, характеризующими начальные условия и ход решения данной задачи» [8, С. 10]. Под общим методом мышления, в частности при решении геометрических задач на доказательство, ученый понимает умение актуализировать «всякую» задачу, применять правильные аналитико-синтетические действия по отношению к любому конкретному содержанию задачи.

Практический путь формирования приемов умственной деятельности предполагает, что умственные операции, входящие в состав приема, формируются, как правило, в естественных условиях в процессе овладения конкретным содержанием. В процессе обучения внимание учеников обращается на содержание знания, а не на способы приобретения этих знаний. Такой точки зрения придерживаются П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.

Мы согласны с положениями Д.Н. Богоявленского, П.Я. Гальперина, Е.Н. Кабановой-Меллер, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской о том, что овладение конкретными знаниями требует специально организованного обучения приемам и способам их получения. Внимание учеников в этом случае обращается не только на содержание, но и на способы его получения, т.е. на приемы умственной деятельности. Соответственно существуют и разные методы обучения. Это теоретический путь формирования приемов умственной деятельности.

На основе исследований психологов Д.Н. Богоявленского и Е.Н. Кабановой-Меллер методисты-биологи Е.П. Бруновт, Е.Т. Бровкина разработали основы целенаправленного формирования у учащихся приемов умственной деятельности.

Д.Н. Богоявленский и Е.Н. Кабанова-Меллерисходили из положения о том, что умственное развитие связано с двумя категориями явлений. Во-первых, должно иметь место накопление фонда знаний. Во-вторых, для характеристики умственного развития важны те мыслительные операции, с помощью которых знание приобретается. То есть подчеркивается, что характерной чертой умственного развития является накопление фонда хорошо отработанных и прочно закрепленных умственных приемов. Таким образом, умственное развитие характеризуется и тем, что отражается в сознании, и в большей степени тем, как происходит это отражение.

Е.П. Бруновт и Е.Т. Бровкина исходили из того, что учащихся необходимо обучать приемам умственной деятельности на основе выделения отдельных действий приема, разработки систем заданий по каждому приему, а также четкой системы по применению приемов умственной деятельности. Их исследования были направлены на формирование таких логических приемов как анализ, синтез, сравнение, установление причинно-следственных связей, приемов обобщения и систематизации знаний. Всеонипроводилисьнаматериалеучебногопредметабиология.

The article deals with the main cogitative operations making a basis of pupils' intellectual activity, methodological approaches to their formation, dialectics of the concepts "cogitative operation", "cogitative action", "intellectual activity technique". It also grounds practical and theoretical ways of forming pupils' intellectual activity techniques.
The key words: *intellectual development of pupils, cogitative operation, cogitative action, intellectual activity technique.*

Список литературы

1. Блонский, П.П. Избранные психологические произведения [Текст] / П.П. Блонский. М.: Просвещение, 1964. 288 с.

2. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения знаний в школе [Текст] / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 547 с.

3. Возрастные возможности усвоения знаний [Текст] /Под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. М.: Просвещение, 1966. 442 с.

4. Гвоздырева, Е.М. Развитие познавательных интересов учащихся в процессе изучения анатомии и физиологии человека в 8-х классах [Текст] / Е.М. Гвоздырева: Автореф. дис. канд. пед. наук. Л., 1969. 21 с.

5. Кабанова-Меллер, Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся [Текст] / Е.Н. Кабанова-Меллер. М.: Просвещение, 1968. 288 с.

6. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки [Текст] / П.Ф. Каптерев. 2-е изд. СПб, 1915. 348 с.

7. Кедров, Б.М. Обобщение как логическая операция [Текст] / Б.М. Кедров // Вопросы философии. 1965. № 12. С.46-57.

8. Ланда, Л.Н. Алгоритмизация в обучении [Текст] / Л.Н. Ланда. М.: Просвещение, 1966. 522 с.

9. Ланда, Л.Н. К психологии формирования методов рассуждения (на материале решения геометрических задач на доказательство учащимися VII-VIII классов) [Текст] / Л.Н. Ланда: Автореф. дисс. канд. пед. наук (по психологии). М., 1955. 26 с.

10. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника [Текст] / Н.А. Менчинская: Избран.психол. тр. М.: Педагогика, 1989. 218 с.

11. Поспелов, Н.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников [Текст] / Н.Н. Поспелов, И.Н. Поспелов. М.: Педагогика, 1989. 152 с.

12. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С.Л. Рубинштейн. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 435 с.

13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.

14. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения [Текст] / А.В. Усова. М.: Педагогика, 1986. 174 с.

15. Якиманская, И.С. Формирование интеллектуальных умений и навыков в процессе производственного обучения [Текст] / И.С. Якиманская. М.: Педагогика, 1984. 187 с.

Об авторе

Зайцев Д.Н. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, dn_zaytsev@bk.ru

УДК: 378.147

МЕЖПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ К КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Г.Г. Зак, Д.Я. Зак

Статья посвящена актуальным проблемам, возникающих у современных специалистов при осуществлении комплексной реабилитации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Рассматриваются подходы к профессиональной межпрофильной подготовке бакалавров специального (дефектологического) образования (профили «Олигофренопедагогика», «Логопедия», «Специальная психология» и «Специальная дошкольная педагогика и психология») к комплексной реабилитации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Предложен вариант целенаправленного формирования у бакалавров по направлению подготовки специальное (дефектологическое) образование знаний, умений и профессиональных компетенций через проектирование дисциплин профессионального базового цикла и курсов по выбору студентов.

Ключевые слова: *специалисты-дефектологи, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, межпрофильная подготовка, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО), бакалавриат.*

В последнее время в нашей стране среди специалистов актуализировались вопросы оказания помощи лицам с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, в том числе связанных с осуществлением комплексной реабилитации (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева, Л.М. Шипицына и др.). При этом комплексная реабилитация рассматривается как система медицинских, социальных, педагогических, психологических, профессиональных [1] и юридических мер, направленных на восстановление лиц с ограниченными возможностями здоровья. Необходимость построения адекватного процесса комплексной реабилитации требует участия в работе всех специалистов – педагога-дефектолога, логопеда, психолога, воспитателя, инструктора ЛФК, социального педагога, врача, т.е. всех, кто составляет единую реабилитационную бригаду.

В настоящее время комплексная реабилитация лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью осуществляется не только в домах-интернатах системы Министерства здравоохранения и социального развития, в которые они помещались долгое время, но и в специальных коррекционных

школах VIII вида, массовой системе образования и др.

К сожалению, в практике деятельности государственных учреждений в системе Министерства здравоохранения и социального развития мало педагогов со специальным дефектологическим образованием, что не может не влиять на качество помощи, оказываемой ребенку [2]. Вместе с тем, как показывают наши наблюдения, значительные затруднения в практической коррекционно-педагогической работе испытывают и специалисты образовательных коррекционных школ VIII вида, которые долгое время были ориентированы на оказание помощи детям с легкой умственной отсталостью. Наконец, реализация инклюзивных процессов, привела к тому, что педагоги общеобразовательных учреждений оказались психологически, дидактически и методически не готовы к работе с указанной категории детей. Педагоги-практики массовой системы образования не только не обладают необходимой для новых условий специальной методической подготовкой, но и не могут с помощью краткосрочных теоретических курсов повышения квалификации достичь необходимого уровня практической подготовки [3].

Существующие проблемы указывают на необходимость в подготовке квалифицированных педагогов и специалистов, способных осуществлять комплексную реабилитацию детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Последнее обстоятельство побудило авторов представить собственное видение возможных практических решений в части совершенствования содержания образования при подготовке специалистов-дефектологов к работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Рамки данной статьи не позволяют охватить вопросы профессиональной подготовки всех вышеперечисленных специалистов, участвующих в комплексной реабилитации. На наш взгляд, особая роль в организации комплексной реабилитации принадлежит специалистам-дефектологам (олигофренопедагогам, логопедам, психологам). Совместно с детским неврологом (психиатром) данные специалисты осуществляют комплексное психолого-педагогическое изучение ребенка, определяют приоритетные направления коррекционной работы с учетом возраста и психофизических возможностей ребенка, разрабатывают и реализуют индивидуальные программы обучения (ИПО), поэтому считает необходимым остановиться на данном аспекте.

В Институте специального образования Уральского государственного педагогического университета (ИСО УрГПУ) реализуется основная образовательная программа подготовки бакалавров специального (дефектологического) образования по четырем профилям: «Олигофренопедагогика», «Логопедия», «Специальная психология» и «Специальная дошкольная педагогика и психология». В рамках перехода в 2011-2012 учебном году на Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения **(**ФГОС ВПО, 2010 г.), в котором отражено содержание профессиональной подготовки специалистов-дефектологов, возникла необходимость пересмотра учебных планов и учебно-методических комплексов дисциплин. При этом мы убеждены в том, что готовность бакалавров специального (дефектологического) образования к профессиональной деятельности с вышеуказанной категорией детей возможна только в процессе целенаправленного формирования у студентов целостных интегративных знаний. В свою очередь, в проектировании содержания профессиональной подготовки должен учитываться принцип междисциплинарности на основе компетентностного подхода.

Необходимо отметить, что новый стандарт содержит профессиональный цикл, включающий базовую и вариативную часть, которая самостоятельно определяется образовательным учреждением в соответствии с профилем подготовки. Проведенный анализ стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки специальное (дефектологическое) образование (бакалавр) позволил определить место и объем учебных дисциплин, в рамках изучения которых возможна межпрофильная профессиональная подготовка педагогов-дефектологов к комплексной реабилитации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Опираясь на требования ФГОС ВПО в учебные планы бакалавров (профили «Олигофренопедагогика», «Логопедия», «Специальная психология» и «Специальная дошкольная педагогика и психология») включена дисциплина профильного цикла базовой части «Специальная педагогика». Данная дисциплина изучается на 2-ом курсе, принимая во внимание тот факт, что успешность будущей профессиональной деятельности специалистов-дефектологов во многом зависит от того, насколько активно с первых курсов обучения студенты включены в разнообразную учебную и практическую деятельность. При определении содержания и структуры данной дисциплины учитывалась ее системообразующая и интегрирующая роль в общей структуре профессиональной подготовки будущих специалистов-дефектологов. Ей предшествовало изучение студентами дисциплины «Педагогика» в профессиональном цикле, следовательно, они знакомы с основными научными понятиями и категориями, знают цели и задачи педагогических систем общего образования. Цель дисциплины «Специальная педагогика» заключается в том, чтобы познакомить студентов с основами теории специальной

педагогики, ее понятийным аппаратом, научными основами, методологией, методами и приемами работы с детьми ограниченными возможностями жизнедеятельности. Изучение дисциплины, общей трудоемкостью 144 часа, организуется в различных формах учебной деятельности: лекции (36 часов), практические занятия (36 часов), самостоятельная работа студентов (72 часа). В лекционный курс входят основополагающие разделы теории, связанные с рассмотрением общих научных оснований специальной педагогики. Для более успешного формирования у будущих специалистов-дефектологов знаний об особенностях работы с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, в содержание лекционного материала темы «Лица с нарушением интеллекта и особенности коррекционно-педагогической работы с ними» включены разделы:

1. Психолого-педагогическая характеристика детей с умеренной и тяжелой умственной отсталость.
2. Психолого-педагогическая диагностика и консультирование детей с умеренной и тяжелой умственной отсталость.
3. Специальное образование детей с умеренной и тяжелой умственной отсталость. Реализация индивидуальных коррекционно-образовательных программ.
4. Цель, задачи и содержание профессионального образования, социокультурного включения и адаптации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталость.
5. Особенности проведения коррекционно-компенсаторной работы с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в учреждениях образования, здравоохранения и социальной защиты.
6. Психолого-педагогическая помощь семье, имеющей ребенка с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Темы и разделы, предлагаемые для практических занятий, предоставляют возможности для изучения и анализа студентами специальной литературы, нормативно-правовых материалов, просмотра видеоматериалов по соответствующей тематике. На практических занятиях более детально рассматриваются вопросы, касающиеся особенностей работы специалиста-дефектолога того или иного профиля подготовки, в том числе разработки и реализации индивидуальной коррекционной программы реабилитации ребенка с умеренной и тяжелой умственной отсталость.

Данная дисциплина предполагает большой объем самостоятельной работы по изучению литературных источников, подбору и анализу материала для практических занятий. С этой целью в учебно-методическом комплексе дисциплины предложен список специальной литературы.

Таким образом, мы предполагаем, что в ходе изучения дисциплины «Специальная педагогика» бакалавр специального (дефектологического) образования будет обладать следующими профессиональными компетенциями:

– способностью к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ (ПК-1);

– готовностью к организации коррекционно-развивающей среды, ее методическому обеспечению и проведению коррекционно-компенсаторной работы в сферах образования, здравоохранения и социальной защиты с целью успешной социализации лиц с ОВЗ (ПК-2);

– способностью организовывать и осуществлять психолого-педагогическое обследование лиц с ОВЗ с целью уточнения структуры нарушения для выбора индивидуальной образовательной траектории (ПК-5) [4].

Вместе с тем, при изучении дисциплины «Специальная педагогика» у студентов-дефектологов конкретизируются современные знания применительно к сфере комплексной реабилитации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталость по областям специальной педагогики: «Олигофренопедагогика», «Логопедия», «Специальная психология», «Специальная дошкольная педагогика».

Article is devoted to the problems encountered by today's professionals for complex rehabilitation of children with moderate to severe mental retardation. Approaches to professional mezhprofilnoy bachelors special (defectological) education (profiles "Oligophrenopedagogics", "Speech Therapy," "Special Psychology" and "Special preschool pedagogy and psychology") to the complex rehabilitation of children with moderate to severe mental retardation. A variant of the targeted formation at bachelor's degree in special training (mental retardation) formation of knowledge, skills and professional competence through professional design disciplines of the basic cycle and elective courses students.
The key words: *experts, pathologists, children with moderate to severe mental retardation, mezhprofilnaya training, Federal State Educational Standard of Higher Professional Education of the third generation (GEF VPO), bachelor's degree.*

Список литературы

1. Ивачев П.В. Теория и практика социально-медицинской работы: учеб.пособие / П. В. Ивачев, Ю.С. Чурилов, К.В. Кузьмин. Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2007. 256 с.
2. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями

развития: [программно-методические материалы] / [Бгажнокова И.М., Ульянцева М.Б., Комарова С.В. и др.]; под ред. И.М. Бгажноковой. М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2010. 239 с.

3. Назарова Н. М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях // Специальное образование. 2012. №3. С. 6-12.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование (бакалавр). URL:http://iso.uspu.ru/obrazovatelnaja-dejatelnost/60-05070062-logo (дата обращения: 29.01.2013).

Об авторах

Зак Г. Г.- кандидат педагогических наук, доцент Уральского государственного педагогического университета, galina.zak@mail.ru

Зак Д. Я.- Уральский государственный педагогический университет.

УДК: 371.128.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КРЕАТИВНОСТИ

И.А. Ободникова

Статья «Психолого-педагогические подходы к определению креативности» посвящена вопросу о креативности. Ставится проблема необходимости обладания креативностью педагогами на современном этапе развития общества. Рассматриваются различные понятия креативности в психолого-педагогической литературе. Проводится анализ представленных понятий, выделяются проблемы определения понятия. В статье делается вывод о том, что креативность – важное качество, способность, необходимая педагогу.

Ключевые слова: *креативность, творчество, личностные качества, способности.*

Современный век информации и нескончаемого потока инноваций очень сложен для существования и выживания. Сейчас, как никогда, от человека требуется абсолютный отказ от прямолинейности мысли и действий. Это наблюдается во всех сферах жизни общества. В современном мире человек должен уметь многое, знать незыблемые основы и правила, но, в то же время, всегда быть готовым сделать из квадрата колесо, а из колеса - квадрат. Эта проблема не обошла и современную педагогику.

Профессия педагога должна включать в себя не просто вызубренные знания за годы обучения в ВУЗе, не просто действия по прописанному алгоритму, но и умение мыслить творчески в русле специальности. В новом государственном образовательном стандарте прописаны компетенции, которыми должен обладать педагог, и, кроме основных, базовых компетенций, которые включают в себя общие знания специальности, есть и множество других: информационная, коммуникативная, правовая, креативная и др.

Сейчас от педагога требуется не только идеальное знание теории и простое применение её на практике, но умение приломлять эту теорию необычно, интересно, ярко. Он должен быть готовым к любой нестандартной педагогической ситуации и уметь свободно принять решение, не боясь отойти классического алгоритма действий.

Таким образом, мы подходим к такому выводу: педагог должен быть креативен. Креативность побуждает педагога к поиску инновационных подходов в учебно-воспитательном процессе, к самостоятельному овладению иерархией профессиональных компетентностей (точнее – компетенций)[1, с.1]. Но что же это такое - креативность? Мы решили рассмотреть различные точки зрение на это понятие в литературе.

Впервые понятие креативности (от лат. *creatio* – созидание) было использовано Д. Симпсоном в 1922 году для определения способности человека отказываться от стереотипных способов мышления. Но активно креативность изучается психологами, начиная со второй половины XX века. В настоящее время существует множество разных точек зрения на понятие «креативность». И, в связи с этим, множество определений данного понятия. Все это связано с еще недостаточной изученностью данной проблемы.

В зарубежной литературе существует множество определений креативности; эту «множественность» можно проиллюстрировать таким обобщающим высказыванием Р. Холлменна: «Креативность представляет собой сплав восприятий, осуществленных новым способом (Маккеллар), способность находить новые связи (Кюби), возникновение новых отношений (Роджерс), появление новых сочинений (Меррей), предрасположение совершать и узнавать новшества (Лассуэль), деятельность ума, приводящую к новым прозрениям (Жерар), трансформацию опыта в новую организацию (Тейлор), воображение новых констелляций значений (Гизелин)» [10].

Ввиду неблагозвучия буквального перевода, который по-русски звучал бы как «творческость», англоязычный термин «креативность» (от англ. creativity) утвердился и в русском языке [2, с.6].

Креативность – это процесс преодоления косности в мышлении, чувствах, общении. Креативный че-

ловек всегда более терпим к окружающим: он готов признать, что привычный для него способ поведения, может быть, не самый лучший, но принятый им именно в силу привычки; что каждый человек живет в своем мире и видит этот мир по-своему, самостоятельно, а не так, как ему диктуют те, кто его окружают [3, с. 87].

В 1959 г. психолог Э. Фромм предложил следующее определение: «*Креативность* - это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта»

Креативность (от англ. creativity) — уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. [4, с. 173]

В «Современном психологическом словаре» креативность определяется как «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [5, с. 192].

Говоря о традиционных взглядах на креативность, отраженных в современных исследованиях, А. В. Морозов отмечает, что она «рассматривалась как личностная категория, и споры в основном велись по поводу уточнения ее трактовки, а именно: креативность как дивергентное мышление (Дж. Гилфорд, О.К. Тихомиров), или интеллектуальная активность (Д.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина), или как интегрированное качество личности (Я.А.Пономарев и др.).» [6, с. 69].

Креативность – комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению [7, с. 1].

В настоящее время можно говорить о сложившейся традиции понимания креативности как способности, отражающей глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения, выходить за пределы известного; как интегрального свойства личности, воплощающего ее творческие возможности [8, с. 1].

Проанализировав данные определения, можем выделить то, что общим во всех трактовках креативности является выделение новизны, разрушение стандарта и косности как характеристики креативности. Проблемой же является так еще не устоявшаяся точка зрения, что же такое креативность – процесс, способность или личностная характеристика индивида. Тут, как видите, взгляды расходятся.

Так же мы считаем важным отметить некоторые разграничения между понятиями креативность и творчество. В научной литературе, выходящей на русском языке, традиционно принято переводить англоязычный термин "creative" как "творческий", а "creative personality" как "творческая личность". Большой ошибки в этом нет, однако, следует отметить, что понятия "креативность" и "творчество" все же не полностью идентичны.

Творчество - процесс деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания объективно нового.

В большинстве работ, посвященных проблеме креативности, содержатся указания на особые свойства креативной психической деятельности, на особый способ восприятия и преломления объективной реальности, особенность личностного функционирования, связанного со способностью глубже мыслить, глубже вникать, глубже смотреть, гибче действовать.

Понятие "творчество" предполагает не только и не столько особый психический процесс, сколько результат специфическим образом организованного восприятия, переработки и воспроизведения различных сторон объективной реальности.

Понятие "креативность" более ориентировано на личность, в отличие от понятия "творчество", ориентированного более на деятельность и ее результат. Поэтому ставить знак равенства между этими двумя понятиями не совсем верно

Творческий процесс основывается на вдохновении автора, его способностях, традициях, которым следует автор. Если же говорить о креативном процессе, то главной его составляющей становится прагматический элемент, то есть изначальное понимание, зачем нужно что-то создавать, для кого нужно что-то создавать, как нужно что-то создавать и, собственно, что именно нужно создавать. Креативность означает еще и умение генерировать неожиданные идеи. В этом смысле «креативный» – не то же самое, что «творческий». Сущность творчества – в открытии и создании чего-то качественно нового, имеющего значительную ценность, это могут быть эстетические ценности, факты и законы, технические устройства. А слова «креативность», «креатив» подразумевают нестандартный подход к выполнению поставленной задачи или даже «поточное производство» нестандартных идей.

Мы проанализировали множество определений креативности, разграничили это понятие с понятием «творчество». И можно сделать вывод, что для современного этапа развития мира, креативность – очень важное качество личности, способность, которой должен обладать любой человек, в том числе педагог. Л.С. Выготский сформулировал основную задачу педагогики будущего, в которой жизнь «раскры-

вается как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждое наше движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперёд к чему – то новому…» [9, с.36].

Меняется всё: скорость жизни, скорость получения информации, появляются новые технологии во всех сферах жизни общества, и педагог должен уметь приспосабливаться и эффективно работать в этом новом мире, который с каждым годом приносит все больше нововведений в нашу жизнь. И эти нововведения надо уметь быстро принимать и применять, а не отталкивать, приговаривая «а в наши дни…». Классическая система образования уже полностью не справляется с современными требованиями. Таким образом, мы считаем, что развитие креативности является перспективным на данном этапе развития общества, как фактор инноваций во всём, в том числе и в педагогике.

The article «Psychological and pedagogical approaches to the definition of creativity» is devoted to the subject of creativity.Raised the problem of the need to possess creativity of the teachers at the modern stage of development of society. Discusses the different concepts of creativity in the psychological and pedagogical literature. Is carried out the analysis of the concepts, highlighted the problem of the definition of the concept. The article concludes that creativity is an important quality, the ability of the necessary teacher.
The key words: *creativity, creativity, personal qualities, abilities.*

Список литературы

1. Особов И.П. Педагогическая креативность и компетентность как факторы профессионального развития студентов. // Гуманитарные научные исследования. Ноябрь, 2011 [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2011/11/215
2. Торшина В.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии, 1998, № 4
3. Шурухт С.М. Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности. СПб.: Речь, 2006.
4. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д.: Феникс, 1999.
5. Современный психологический словарь / под. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007 490.
6. Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / Морозов А. В. М., 2004. 445 с.
7. Способы и упражнения для развития креативности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dostignu.ru/360-sposoby-i-uprazhneniya-dlya-razvitiya-kreativnosti.html
8. Сергейчик Л. И. Педагогические условия формирования креативности [Текст] / Сергейчик Людмила Ивановна // de.dstu.edu.ru: Центр дистанционного обучения и повышения квалификации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http:// de.dstu.edu.ru/ CDOSite/ ConfEng/articles%5Carticle14.htm
9. ВыготскийЛ.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 2009.
10. Hallmann R.J. The necessary and sufficient conditions of creativity// Creativity: its educational implications. N.Y.; L.; Sidney, 1967.

Об авторе

Ободникова И. А. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, obodnikova_i@rambler.ru

УДК: 373.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ ПАРТНЁРСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКОМ САДУ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О.В. Пастюк

Рассмотрены основные принципы формирования партнерских взаимоотношений в условиях детского сада и начальной школы в период модернизации образования. Предложены пути формирования у детей 5-10 лет таких личностных качеств, как СО-дружество, СО-творчество, СО-трудничество, СО-страдание, СО-переживание.
Ключевые слова: *партнерские* взаимоотношения*, СО-трудничество, социоигровая педагогика, партнер, СО-творчество, СО-переживание.*

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» (в ред.2012 г.) основными направлениями совершенствования работы начальной ступени образования (дошкольные образовательные организации и

начальные школы образовательных организаций) в XXI веке являются модернизация педагогического процесса, раскрепощение условий жизни детей и создание для них эмоционального благополучия через построение нового типа взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса.

Изменение образовательной парадигмы в современных социокультурных условиях предполагает право на множественность и уникальность проявлений участников педагогического процесса, что обусловливает необходимость и возможность осмысления педагогической наукой процессов, происходящих в образовании, на методологическом уровне и, следовательно, научного обоснования явлений, происходящих в системе н образования.

Эмоциональное благополучие старшего дошкольника и младшего школьника, его уверенность в себе, чувство защищённости, настроение и жизненные успехи во многом зависят от того, как складываются его взаимоотношения не только с окружающими его сверстниками, но и со взрослыми.

Российская педагогическая практика согласовывает между собой в условиях образовательного учреждения четыре модели отношений: детей - друг с другом; педагогов с детьми; педагогов друг с другом и педагогов с системой образования и родителями. Норма, которая может объединить эти отношения – равноправие или партнерство, которые могут быть построены только на основе диалога [1, с.28].

Одна из главных задач взрослых при построении равноправных положительных взаимоотношений – это развитие дружеских связей детей, под которыми мы понимаем их склонность действовать СО-вместно, проявление желаний и умений СО-трудничать, длительное сохранение дружественно-делового стиля общения. Вместе с тем, в Словаре русского языка С.И. Ожегова даётся следующее определение: “Дружба – близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов” [2, с.135].

Для нашего исследования интересна точка зрения С.Соловейчика: «Общение – это уравнивание. Для управления необходимо превосходство по возрасту или опыту, или по должности, или по уму, или по силе, или по авторитету. Чем значительнее превосходство, тем легче управлять. Общение же наоборот требует абсолютного равенства. Всякое неравенство, превосходство, власть, необходимые для управления, для общения губительны и делают его невозможным [3, с.34]».

Для формирования партнерских взаимоотношений наиболее удобная форма работы педагога с коллективом детей группы детского сада или класса начальной школы (где, как правило, 20–25 детей) это деление их на микрогруппы по 4–6 человек. В шестёрке лидеры меньше давят на менее активных сверстников, а тихий ребёнок может уйти от давления, защитившись окружением таких же тихих детей. Помимо этого, шестёрки часто делятся на две тройки или три пары, а такая вариативность помогает детям обнаруживать и сравнивать большее число мнений, не концентрируясь только на точке зрения лидера. Важным в данной ситуации является и то, что практически каждый ребёнок в течение учебного года может побыть лидером в той или иной микрогруппе, что, несомненно, пригодится ему в жизни.

В пять лет ребёнок уже начинает смотреть на себя со стороны, сталкиваясь со сверстниками и с необходимостью как-то выстраивать отношения с ними. Одновременно с этим он начинает ощущать потребность в освоении многих общекультурных навыков, а его самооценка попадает в зависимость от оценки окружающих его детей и взрослых.

Семилетний ребёнок с эмоциональной стороны уже вступил в тот период, когда он старается скрывать свои чувства и хоть немного управлять ими. Детям этого возраста не нравится, когда их хвалят в присутствии других за выполнение привычных норм поведения. Этот возраст крайне важен для совершенствования органов чувств

При построении равноправных партнёрских взаимоотношений признание успеха передаётся из рук взрослого в руки детского коллектива, превратившись в организующую силу стихии детской жизни.

Первый шаг, который делает педагог, решивший построить партнёрские взаимоотношения, заключается в смене его позиции. Технологическая позиция, при которой зарегламентированный взрослый регламентирует поведение и взаимоотношения детей, меняется на культурологическую, при которой происходит освоение детьми культурных навыков через освоение культуры человеческих отношений. Под регламентацией мы понимаем жёсткие правила, регулирующие порядок учебной деятельности, то есть ребёнок полностью подчинён воле взрослого и строго выполняет его установки.

Именно в этом случае начинается изменение жизнедеятельности детей в образовательном процессе. Взрослый отказывается от формального отчёта за всё и всех, стремится наладить содержательные взаимоотношения между детьми, он не подменяет собой, своими действиями и объяснениями то, что дети смогут сделать самостоятельно. Однако, проведенные нами исследования, показывают, что около 60 % педагогов г.Магадана считают, что ребёнок, которого взрослый не будет опекать и учить, как ему сделать то-то и то-то, стремясь закрепить определённое умение, чтобы превратить его в навык, может отстать в развитии от своих сверстников, воспитывающихся по традиционной методике.

Вместе с тем, при правильной организации жизни детей на основе партнёрских взаимоотно-

шений, многие педагоги отмечают, что, несмотря на то, что они перестали учить детей традиционно, в обычной инструктивно-объяснительной манере, но изменили их жизнедеятельность в процессе обучения, создавая условия для становления в них качества учащихся, то есть учащих друг друга, а тем самым и себя, дети осознали себя равными с другими детьми в возможностях.

В данном случае индивидуальное развитие каждого ребёнка протекает ярче и активнее, если он уверен, что его мнение обязательно выслушают, он найдёт заинтересованного СО-беседника, что его примут в его рассуждениях таким, какой он есть, если он может спокойно и доброжелательно высказать свою оценку по поводу действий другого и принять спокойно оценку своих действий. Именно в такой обстановке и рождается личная культура, внутренняя САМОдисциплина, а главное – создаётся почва для САМОразвития.

Педагог не в состоянии оказать помощь каждому конкретному ребёнку во время занятия или урока. Но при работе в микрогруппах, при построении партнёрских взаимоотношений дети имеют возможность взять эту роль на себя, но только в том случае, если они будут работать в небольших группах и отвечать за успехи каждого, а главное – научатся помогать друг другу.

В традиционном обучении ребёнок учится в коллективе (с преобладанием фронтальных видов деятельности), где сильный воспитанник или ученик всегда быстрее усваивает новый материал, и педагог опирается именно на него. Слабый же в своих знаниях ребёнок становится ещё слабее, так как ему не хватает времени, чтобы всё чётко понять, характера, чтобы задать педагогу вопросы, следовательно, он не может правильно отвечать и мешает общему продвижению к всеобщему успеху. Именно в этом случае ребёнок замыкается в своих неудачах, его уже не интересуют проблемы соседа, он понимает одно: если новый материал ему не даётся, то это его личные проблемы.

При партнёрских взаимоотношениях дети знают, что рядом с ними сверстники, у которых можно спросить, если что-то не понял, можно обсудить с ними решение очередной задачи. А в случае, если от успеха одного члена микрогруппы зависит успех всех 6 человек, то ребёнок начинает ощущать ответственность не только за свои успехи, но и за успехи товарищей.

В каждой группе детского сада и классе школы есть дети, которые быстро усваивают материал, и дети, которым на это необходимо гораздо больше времени. Есть и такие дети, которые настолько не уверены в себе, что, даже зная правильный ответ, просто боятся отвечать.

По нашему мнению, в своей работе по формированию партнёрских взаимоотношений педагог должен придерживаться следующих принципов:

– *организация работы в микрогруппах (4–6 человек)* для поиска в своём окружении, определённого каждым для себя, числа собеседников (только в этом случае появляется основа для удачных, СО-дружественных выборов).

–*систематическое наблюдение за происходящим с детьми со сторо-ны педагога*;

–*организация игровой групповой деятельности детей*, что является лучшей формой (способом) их обучения в возрасте 5–10 лет;

–*налаживание партнёрских взаимоотношений через*: обращённость детей друг к другу в ходе учебной и игровой деятельности и возможность демонстрировать свои умения перед ровесниками; выбор партнёров по симпатиям и сближение всех детей через перемены состава пар, троек, четвёрок играющих; реализация общего замысла и понимание не случайности действий каждого в этом замысле; желание действовать вместе, а не разрозненно;

оказание помощи и поддержки друг другу; признание мастерства и удачливости тех, кто рискнул публично продемонстрировать свои способности;

–*организация общегрупповых действий в едином темпе и ритме* (возникает не ранее в 7–8 лет);

–*создание условий, в которых дети общаются, то есть говорят, слышат, смотрят, действуют одновременно;*

–*формирование у детей способности наблюдать за образами дейст- вующих лиц: выговаривающего, всматривающегося, вслушивающегося;*

–*развитие деловых взаимоотношений между детьми,* которые со временем становятся главным условием воспитания самостоятельности в чтении, письме и рассказывании (деловые взаимоотношения позволяют сформировать адекватную оценку усилий каждого и сменить обсуждение техники упражнений на обсуждение общего впечатления о реализации замысла);

–*оценивание педагогом того, чему научился каждый из его воспитанников, через три формы взаимоотношений – рисунок 1.*

Рис.1.Формы взаимоотношения детей 5-10 лет

–*учёт педагогом подсознательного желания 5–10-летнего ребёнка быть неповторимым,* отличным от других, поэтому любое повторение и должно становиться “неповторимым”;

–*сопровождение любого дела рассказом о том, как его выполняют другие дети*;

–*приобретение знаний и умений через содержание детской деятельности;*

–*умение педагога различать, что является содержанием жизни детей на протяжении определённого срока (именно детей, а не отдельно взятого ребёнка), а что формой, материалом.* А главное – привыкнуть, что учебный “программный” материал – не цель, а средство педагогической работы;

–*признание педагогом того, что взрослый и ребёнок имеют одинаковое право на ошибку;*

–*признание педагогом способностей,* которые есть у каждого (без исключения).

В процессе организации работы по формированию партнёрских взаимоотношений в образовательных учреждениях г.Магадана нами были выделены и структурированы следующие этапы становления партнёрских взаимоотношений, которых и следует придерживаться педагогу образовательного учреждения (рисунок 2).

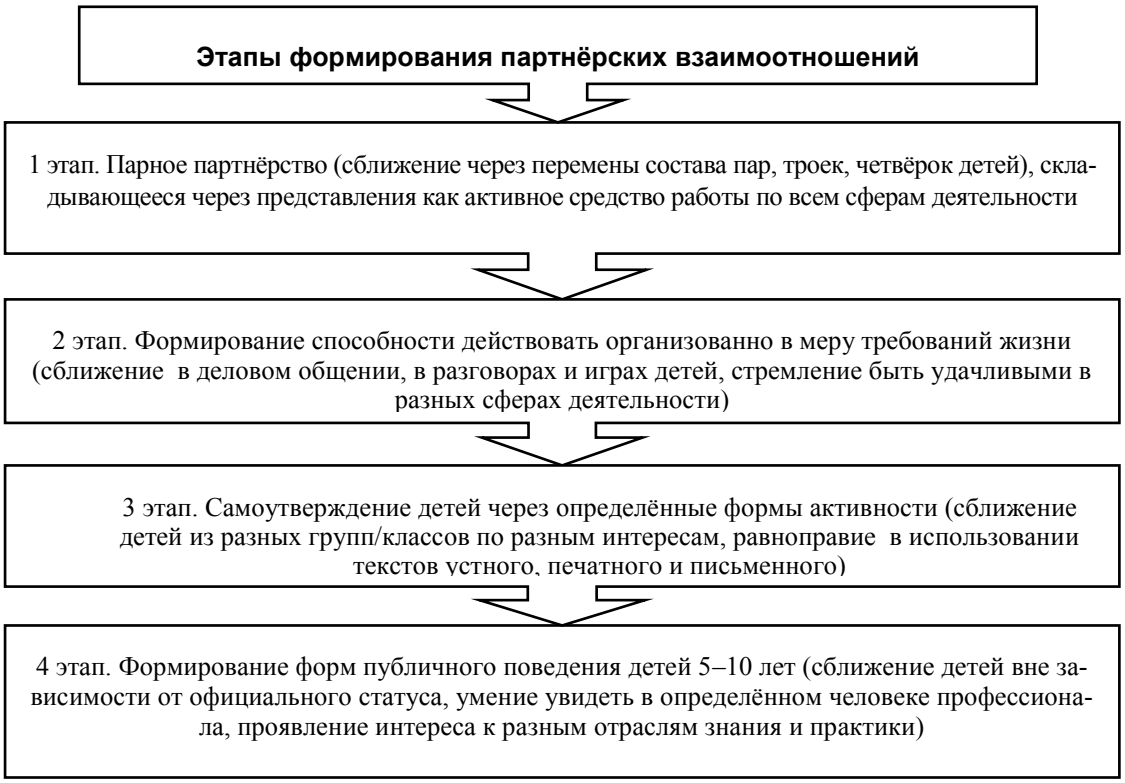


Рис. 2. Этапы формирования партнёрских взаимоотношений

Результатом работы педагогического коллектива по формированию партнёрских взаимоотношений в условиях образовательного учреждения становится то, что в группе/классе образуется та-

кая детская общность, в которой каждый ребёнок чувствует себя умелым, знающим, способным (*вместе с другими сверстниками*) справиться с любой, адекватной его возрасту, задачей и привыкающим к тому, что разногласия между людьми не должны перерастать в конфликт.

Только в этом случае дети могут самостоятельно СО-организоваться и решить любую (*адекватную их возрасту*) проблему так, чтобы не было тех, у кого “не получилось”, и тех, кто уже давно всё сделал.

Практика подтверждает, что с первых же недель обучения первоклассники, воспитывавшиеся в детском саду на основе партнёрских взаимоотношениях, доказывают делом свою работоспособность, устойчивый интерес к работе и заинтересованность в новых совместных делах.

Дети знают свои интеллектуальные силы и, накопив достаточный опыт общественной жизни, сознают себя активными участниками уроков-занятий. Эти ребята легко адаптируются в любом коллективе, а коллектив таких детей сам создаёт атмосферу, когда взрослые передают свои знания не только радостно, но и довольно быстро. Хотя учителя в этом случае должны отойти от позиции авторитарного взаимодействия в пользу сотрудничества и партнёрства и готовности считаться с инициативой учеников.

The main principles of forming partnerships in kindergarten and elementary school in the period of modernization of education. Suggested ways of formation in children 5-10 years of such personal qualities as a company, creativity, cooperation, the suffering, the experience.
The key words: *partnership, collaboration, education co-operation, peer, socio-cultural pedagogy, a partner.*

Список литература:

1. Шулешко Е.Е.Понимание грамотности : о педагогическом решении проблем преемственности в начальном образовании детей от пяти до один-надцати лет. Книга первая. Условия успеха/под ред.А.Русакова. СПб: Образовательные проекты, Участие, Агенство образовательного сотрудничества, 2011.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. М. : Рус. яз.,1987.
3. Соловейчик С.Л.Педагогика для всех. М.:Первое сентября, 1998.

Об авторе

Пастюк О. В.- кандидат педагогических наук, доцент Северо-Восточного государственного университета

УДК: 37.01(075.8)

ПОДГОТОВКА В ВУЗЕ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ КАК СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.А. Погонышева

Ключевая роль в реализации Стратегии «Инновационная Россия – 2020» принадлежит ИТ-специалистам, как главным носителям ИТ-инноваций, выступающих стратегическим фактором инновационного развития экономики. Описаны компоненты профессиональной компетентности ИТ-специалистов. Обоснованы педагогические условия формирования ИТ-специалистов как субъектов профессиональной деятельности.
Ключевые слова: *инновация; ИТ-специалисты; профессиональная компетентность*

Происходящие в обществе социально-экономические трансформации выдвинули проблему инновационных преобразований в число приоритетных. Снижение национальной конкурентоспособности обусловлено проявлением серьезных негативных тенденций: снижение в целом качества образования на всех его уровнях; в недостаточной степени сформированность у россиян жизненных установок, моделей поведения, способствующих значительному росту инновационной активности. Надежда на существенный подъем инновационной экономики РФ связана с имеющимся человеческим капиталом [3].

В теории и методике профессионального образования все более утверждается концептуальный подход, который ориентирован на подготовку мобильного конкурентоспособного специалиста, как субъекта инновационной деятельности, обладающего высокой готовностью к саморазвитию, самосовершенствованию, самоактуализации, способного к творческому решению профессиональных задач, отвечающего требованиям рынка труда. Особенности подготовки будущих специалистов-инноваторов раскрыты в работах Архангельского С.И., Бабанского Ю.К., Сластенина В.А., Никандрова Н.Д., Андреева В.И., Подымовой Л.С., Хуторского А.В. и др. Педагоги отмечают, что отечественная экономика должна функционировать в среде, обеспечивающей постоянные инновации, получение конкурентных преимуществ инноваторами [4]. Под инновационным образовательным процессом педагоги понимают процесс развития образования за счет создания, освоения и применения новшеств. Инновационный процесс представляет собой процесс совершенствования образовательной системы на основе иннова-

ционного развития и изменения целей, задач, содержания и средств образования [5].

В мировом сообществе проходят одновременно две крупные революции: в информационных технологиях и бизнесе, которые осуществляют глубокое взаимодействие друг с другом, обеспечивая прочную основу в своем развитии. Формирование постиндустриального информационного общества приводит к изменению позиции общества и личности в отношении целей и задач высшего профессионального образования, модернизации общей и профессиональной культуры, актуализирует подготовку социально мобильного конкурентоспособного специалиста в области информационных технологий. Таким образом, существует социальный заказ на ИТ-специалистов, обеспечивающих высокое качество ИТ-решений. ИТ-специалист управляет сложными динамическими системами. Для него характерны свойства профессиональных групп: человек – техника, человек – знаковая система, человек – человек.

Конкурентоспособность специалиста в области ИТ представляет собой интегративную характеристику личности, представленную совокупностью личностных, профессиональных и полипрофессиональных качеств, обусловливающих творческое решение профессиональных задач в ИТ-сфере, способность плодотворно сотрудничать в различных межпрофессиональных сообществах. Качество профессиональной подготовки ИТ-специалистов зависит от ключевых факторов (социокультурных, социально-экономических, психолого-педагогических), закономерностей (результативность подготовки студентов обусловлена образовательными потребностями общества и личности, образовательными ресурсами общества и вуза; уровень профессиональной компетентности конкурентоспособного ИТ-специалиста зависит от потребности субъекта образовательного процесса в оптимальном сочетании инновационных и традиционных форм, средств и методов обучения).

Структурными составляющими профессиональной компетентности специалиста в области ИТ выступают: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-коммуникативный компоненты. Разработанная структура профессиональной компетентности будущего ИТ-специалиста позволила нам обосновать критерии и показатели ее сформированности. Мотивационно-ценностный компонент характеризуют следующие критерии: аксиологический (осознание ценности будущей профессиональной деятельности в области ИТ; адекватное представление о будущей профессиональной ИТ-среде; ориентация на инновационно-преобразующую деятельность); мотивационный (мотивация учебной и профессиональной деятельности; стремление к достижению успеха; потребность в самосовершенствовании); целеполагающий (целевая установка на получение профессии; сформированность творческой субъектной позиции). Когнитивно-деятельностный компонент представляют критерии: когнитивный (объем и качество знаний, их соответствие требованиям ФГОС ВПО); деятельностный (качество умений и навыков, их соответствие ФГОС ВПО; владение технологией разработки ИТ-решений; инновационный (владение методами разработки ИТ-инноваций; внедрение ИТ - проектов). Рефлексивно-коммуникативный компонент описывают критерии: рефлексивный (осознание себя как субъекта учебной и профессиональной деятельности; рефлексия результатов учебной и профессиональной деятельности в ИТ-сфере); самоконтроль (саморегуляция поведения и учебной и профессиональной деятельности); коммуникативный (владение способами конструктивного межпрофессионального и межличностного общения).

Для репродуктивного (низкого) уровня подготовки ИТ-специалистов характерно фрагментарное проявление профессиональной компетентности. Не сформировано отношение к будущей профессиональной деятельности в ИТ-сфере как к личностной и социальной ценности. Отсутствует осознание себя как субъекта учебной и профессиональной деятельности. Отсутствует стремление к повышению уровня знаний, умений и навыков. Профессиональные задачи решаются преимущественно на репродуктивном уровне. Неразвиты организаторские способности. Присутствуют неадекватные самооценки. Студенты продуктивного уровня (среднего) уровня имеют положительное отношение к учебной и профессиональной деятельности. Хорошо ориентируются в проблемах в области информационных технологий. Обладают готовностью к разработке и внедрению ИТ-инноваций на продуктивном уровне. Объем и качество знаний, умений и навыков соответствуют требованиям ФГОС ВПО. Развито стремление к достижению успеха. Присутствует адекватная самооценка. Сформирована субъектная позиция. Развиты общегражданские качества и организаторские способности. Способны проектировать профессиональное развитие. Для студентов креативного (высокого) уровня присуще отношение к будущей профессиональной деятельности как к личностной и социальной ценности. Они обладают высокой готовностью к выполнению профессиональных функций. Учебно-профессиональные задачи в области ИТ решают на творческом уровне. Обладают способностью к разработке ИТ-проектов, их реализации. Ярко выражено стремление к достижению успеха, лидерству, саморазвитию и самосовершенствованию. Обладают креативным мышлением. Владеют приемами конструктивного профессионального и межличностного общения. Каждый из выделенных уровней взаимодействует с соседним. Между студентами внутри конкретного кластера присутствуют различия в качестве профессионального развития. При переходе от низшего до высокого уровня про-

исходит полноценное формирование профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов.

Реализация цели – личностно-профессиональное развитие будущего ИТ-специалиста - предопределяет рациональное содержание и структурирование профессионально значимого материала, отбор профессионально развивающих задач, направленных на формирование профессиональной компетентности, разработка тематики творческих работ (проектов) обучающегося. Технологическое обеспечение процесса формирования конкурентоспособного ИТ-специалиста характеризуется внедрением современных педагогических технологий (технология проектной деятельности, технология совместной деятельности, кейс-технология и др.), созданием развивающей информационно-образовательной среды (электронные и гипертекстовые учебники и учебно-методические пособия, мультимедийные обучающие программы, средства компьютерного моделирования, распределенные базы данных и базы знаний, информационно-справочные системы, виртуальные лаборатории, системы off-line и on-line тестирования).

Ведущими тенденциями профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов являются гуманизация, фундаментализация, междисциплинарность, интегративность, непрерывность и др. На основе выявленных тенденций нами обоснованы педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих ИТ-специалистов, обусловленной социально-преобразующей ролью информатизации общества:

-развитие инновационных процессов в отечественной и мировой культуре;

-взаимодействие бизнеса, науки и системы подготовки ИТ-специалистов;

- моделирование социо-человеко-технических образовательных комплексов;

-использование инновационных образовательных технологий;

-развитие системы дистанционного образования.

Брянский государственный университет осуществляет профессиональную подготовку бакалавров по направлениям 080500-Бизнес-информатика, 230700-Прикладная информатика, 230400-Информационные системы и технологии. В ФГОС ВПО третьего поколения применительно к подготовке бакалавров по данным направлениям четко представлены группы профессиональных компетенций, характеризующих аналитическую, научно-исследовательскую, инновационно-предпринимательскую и другие виды деятельности. Применительно к подготовке бакалавров бизнес-информатики ФГОС ВПО включает компетенции: проводить анализ инноваций в экономике, управлении и ИКТ (ПК-4); проектировать и внедрять компоненты ИТ-инфраструктуры предприятия, обеспечивающие достижение стратегических целей и поддержку бизнес-процессов (ПК-15) и др. ФГОС ВПО бакалавров прикладной информатики содержит компетенции: способен применять системный подход и математические методы в формализации решения прикладных задач (ПК-21); способен готовить обзоры научной литературы и электронных информационно-образовательных ресурсов для профессиональной деятельности (ПК-22) и др. Для бакалавров информационных систем и технологий Стандарт включает компетенции: способность участвовать в постановке и проведении экспериментальных исследований (ПК-24); способность формировать новые конкурентоспособные идеи и реализовывать их в проектах (ПК-28) и др.

Педагоги справедливо считают, что эффективная организация самостоятельной деятельности субъектов образовательного процесса в инновационном образовательном пространстве вуза является ключевым фактором формирования профессионально мобильных конкурентоспособных специалистов, обладающих ключевыми компетенциями [1].

Исследователи отмечают необходимость увеличения числа заданий для самостоятельной работы обучающихся, строящихся на интегративной основе (внутрипредметного и межпредметного содержания), необходимой для интеграции отдельных компонентов компетенций в опыт и формирование общекультурных и профессиональных компетенций, придавая ей характер учебно-профессиональной деятельности. Самостоятельная работа обеспечивает планомерный переход субъекта образовательной деятельности в статус субъекта профессиональной деятельности [6].

Междисциплинарность ИТ-инноваций обусловливает необходимость широкого использования в профессиональной подготовке ИТ-специалистов кейс-технологии, формирующей аналитические, проектные, коммуникативные, социальные, креативные навыки, самоанализ. Кейсами выступают различные ситуации на предприятиях, имеющих современную информационную инфраструктуру. В рамках внеаудиторной самостоятельной работы целесообразно выполнение творческими коллективами студентов проектов по оптимизации бизнес-архитектуры и системной архитектуры организаций, включающих оптимизацию бизнес-процессов, системы документооборота, архитектуры данных, прикладной и технической архитектур. Считаем, что инновационная образовательная среда вуза обеспечивает эффективное формирование ИТ-специалистов как субъектов профессиональной деятельности.

Key role in the implementation of the strategy "Innovative Russia - 2020" belongs to IT professionals as the main carriers of IT innovation, strategic factor speakers innovative economic development. The components of professional competence of IT professionals. Substantiated pedagogical conditions of formation of IT professionals as subjects of professional activities.
The key words: *innovation, IT professionals, professional competence*

Список литературы

1.Антюхов А.В., Фомин Н.В. Концептуальные основания организации самостоятельной работы студентов в бакалавриате и магистратуре// Вестник БГУ. №1.Брянск: Изд-во БГУ, 2012

2.Ильина Н.Ф. Критерии готовности педагога к инновационной деятельности//Педагогика, 2012.№7

3.Инновационная Россия – 2020.М.: Минэкономразвития России, 2010

4.Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия//Педагогика, 2004.№4

5.Педагогика профессионального образования/ Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2007

6.Современные образовательные технологии/ под ред. Н.В. Бордовской.М.: КНОРУС, 2011

7.Черкасова И.И., Яркова Т.А. Подготовка учителя к применению кейс-метода в процессе исследования образовательных проблем//Сибирский педагогический журнал.2009.№11

Об авторе

Погонышева Д.А. -доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имена академика И.Г. Петровского.

УДК: 378.046.7

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ДИСТАНТНОГО ПЕДАГОГА К ФАСИЛИТИРУЮЩЕМУ ОБЩЕНИЮ СО СТУДЕНТАМИ В ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М.В. Пригода

В статье предлагается модель подготовки дистантного педагога к фасилитирующему общению на примере иностранного языка. Среди преимуществ этой системы выделены упорядочивание и представление его в наглядной форме, отображение. Среди недостатков на первом месте отмечен тот фактор, что никакая даже самая точная модель не дает полного представления об изучаемом объекте. Одним из перспективных направлений в этой области является создание комплекса моделей.

Ключевые слова: *модель, дистантный педагог, фасилитирующее обучение, дистанционное обучение, коммуникативная компетентность, управленческий потенциал.*

Педагогическое общение - это высокоорганизованный образовательный процесс, для которого требуется коммуникативная подготовка студентов. Перед педагогом, начинающим работать дистанционно, возникают дополнительные трудности, связанные с нюансами, присущими только дистанционному обучению. На первое место выходят такие качества педагога, как культура речи, техника речи, психологическая подготовка, организаторские способности. В дистанционном обучении не настолько значимы такие показатели как авторитет и имидж педагога. Он-лайн урок не может быть спонтанным, он должен быть хорошо организованным, поэтому, прежде всего преподаватель выступает в позиции организатора.

На наш взгляд, наиболее успешным является преподавание, характеризующееся фасилитативной направленностью. Фасилитация (от англ. Facililate- облегчать, содействовать)- это своеобразный тип лидерства, который основан на совместной коммуникации преподавателя и учащегося. Дистантный педагог – фасилитатор, это, прежде, всего координатор, который помогает учащимся в достижении целей. При этом он не вмешивается в групповые обсуждения и не навязывает свое мнение. Здесь преподаватель выступает больше в роли помощника, давая возможность учащимся самостоятельно делать вывод исходя из многообразия точек зрения, использовать свой творческий потенциал, приобретать новый опыт.

В качестве инновационной модели развития коммуникативного и управленческого потенциала правомерно использовать средства иностранного языка как фактор, определяющий коммуникативное воздействие в процессе подготовки будущих учителей к дистанционному обучению.

В основе модели лежит слияние двух компонентов: инновационного подхода и предусмотренной федеральным государственным образовательным стандартом программы подготовки специалиста среднего профессионального образования. Это позволяет рассмотреть подготовку студентов к дистанцинному обучению по-новому.

В качестве метода разработки подготовке учителя к общению на фасилитативной основе средствами иностранного языка нами выбрано моделирование.

Модель – 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 обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта»[1].

Владение методикой моделирования необходимо для решения психолого-педагогических задач, таких как: проектирование учебного материала для его упорядочивания и представления в

наглядной форме. Навыки моделирования позволяют изучать различные стороны учебно-воспитательного процесса. Моделирование выступает в роли средства познания готовности учителя к дистанционному обучению, а также способа обобщения учебного материала.

Для того, чтобы создать модель подготовки учителя, необходимо следовать нескольким этапам, а именно: входить в процесс и выбирать методологические основы для исследования, ставить задачи моделирования, конструктировать модель с учетом измерения характеристик объекта, применять модель в педагогическом эксперименте.

В основе разработанной нами комплексной модели лежит синтез нескольких подходов:

1. Личностно-ориентированный подход, сформулированный к середине 90-х гг. XX в., разрабатывался как субъектно-ориентированная организация и управление учебной деятельностью. На сегодняшний день это направление обучения известно науке под термином «личностно-ориентированный», а наиболее распространенная его трактовка сводится к пониманию личностного и деятельностного компонентов в единстве, совокупности [2]. Он включает в себя такие виды обучения, как разноуровневое обучение (ориентация на тот уровень сложности, который доступен для каждого учащегося), дифференцированное обучение (организация учебного процесса исходя из наличия у них каких-либо общих качеств, значимых для процесса обучения), субъектное обучение (учет личных особенностей ученика, его характера, типа темперамента).

2. Структурно-фунциональный подход, который базируется на взаимосвязи функции и структуры в процессе развития педагогической системы. Этот подход характеризуется учетом взаимосвязи функций и структуры объектов. В условиях реализации гуманистической парадигмы учитель является начальным звеном общения (Л. Ф. Спирин, С. Я. Ромашина).

3. Андрагогический подход, характеризующийся мотивацией педагога на обучение, немедленное использование теоретических знаний на практике [4].

4. Компетентностный подход. В нашем исследовании этот подход позволяет выделить коммуникативную компетентность, которая является приоритетной составляющей при формировании коммуникативной культуры и профессиональной компетентности педагога.

5. Интегративный подход, предполагающий формирование целостной профессионально-педагогической направленности будущего дистантного педагога, а также направленный на использование знаний по общим и профилирующим предметам.

Модель включает в себя этапы подготовки, которые, подобны « шагам» продвижения к цели-формированию готовности дистатного педагога к фасилитирующему общению в сфере дистанционного образования. Функционирование модели происходит следующим образом:

Блок 1. Мотивационно-организационная подструктура. Данный блок включает в себя соответствие компонентов процесса обучения целям педагогической деятельности. Главным результатом является готовность и умение учителя самому проектировать цели обучения и согласовывать их с интересами учащихся. Мотивационно-когнитивный компонент структуры стимулирует развитие коммуникативной культуры педагога, необходимой для продуктивного общения. Деятельностно - стимулирующий компонент способствует формированию у студентов оптимального педагогического общения, а также развитию коммуникативных умений. Ещё одним компонентом структуры является оценочно-корригирующий элемент, включающий в себя активизацию приобретенных знаний, контроль достигнутых результатов, анализ и корректировку своей работы. Этому способствует инициирование ситуаций, моделирующих коммуникативную составляющую педагогической деятельности. Данная структура подготовки педагога к дистантному обучению сжата и удобна для практического применения, а также отражает все компоненты учебной деятельности.

Блок 2. Содержательная подструктура

В содержательную подструктуру входят 2 компонента, представленные практическими занятиями по иностранному (английскому) языку, спецкурсом «Подготовка будущего дистанционного педагога к фасилитирующему общению с учащимися средствами иностранного языка» (в рамках методики преподавания иностранного языка).

Блок 3 Технология.

Данный блок включает в себя решение задач по отбору и реализации методов. Здесь активизируются деятельностно-ориентированные ресурсы учебного процесса. Педагоги осваивают технологии, характерные для дистанционного обучения. В них входят такие формы проведения занятий как лекция (видео, аудио, слайд-лекция, консультация (индивидуальная, групповая, аудио, e-mail и т.д.)), семинар (аудиоконференция, видеоконференция, эпистоконференция), лабораторно-практические занятия, проект (групповой, индивидуальный, исследовательский, творческий, информационный), индивидуальные (домашние) задания (эссе, реферат, задачи и т.д.), игры, ситуационные задачи (кейс-стади), учебная научно-исследовательская деятельность (УНИР), экскурсии, учебное портфолио [4].

В результате появляется готовность педагога использовать такие стратегии обучения, где

проявляется гибкость, творчество и мастерство. Одним из вариантов включения студентов в сферу профессиональных коммуникаций является проведение обучающих (учебных) игр, микропреподавание, психолого-педагогический практикум, психологический тренинг, интерактивное взаимодействие с использованием интернет-технологий.

Блок 4. Практическая деятельность

На данном этапе происходит апробация результатов индивидуальной модели педагогического поведения, в частности, коммуникативного. Здесь действует правило «балансировки», согласно которому жизненен только тот коллектив, где все суммарные человеческие отличия сбалансированы всеми человеческими совпадениями. Отсюда следует, что необходимо выравнивать межличностные и межинтересные расстояния, чтобы участники образовательного процесса относились друг к другу как равноправные партнеры учебной деятельности [5]. Функция учителя здесь заключается в стимулировании роста потенциала каждого студента, включении студентов в систему профессиональных коммуникаций, а также постоянном коммуникативном обеспечении учебного процесса.

Блок 5 . Результат: готовность к ФО.

Данный блок является итоговым. Здесь проводится коррекция содержательной и технологической наполненности курса. Результатом данного блока является готовность будущего педагога по трем компонентам – мотивационному (положительная внутренняя мотивация), теоретическому (знания), практическому (умения). Проявляется также проектное мышление педагога в критическом осмыслении результатов собственной деятельности, в умении проектировать перспективы дальнейшего самообразования, самосовершенствования и саморазвития.

Таким образом, мы рассмотрели основные этапы обучающей модели подготовки дистантного педагога к фасилитирующему общению. Только четко спланированная модель, в которой деятельность педагога направлена на сотрудничество, будет успешной. Однако, не следуют забывать о том, что никакая модель не может дать полного представления об изучаемом объекте и точно предсказать его развитие в каждом конкретном случае. Необходимы дальнейшие исследования по разработке и изучению форм и методов максимально точной модели, которые бы синтезировали теоретические знания педагогики, психологии, а также других смежных наук для создания комплекса моделей по подготовке дистантного педагога.

The paper proposes a model for the teacher in preparation to facilitate distance learning and the communication of foreign language instruction. Among the benefits of such a model include organizing and presenting lesson components in a visual form which broadens and enhances student interest and retention and allowing the immediate response of reflective feedback in teacher-student interaction.

***The key words**: Noted among the model's shortcomings include the inherent fact that no model can provide a complete and overall inclusion of features of the studied object. However, one of the more promising directions in this field is the creation of complex instructional delivery models.*

Список литературы

1. Богатырев А.И., Устинова И.М. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность. http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm
2. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология.М.: Мир, 1996.С. 26.
3. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.
4. Андреев А.А. Основы интернет-обучения. Электронный УМК на CD. М.: МФТА, 2008
5. П.С. Таранов. Приемы влияния на людей. М.:Фаир-Пресс, 2003.608с.

Об авторе

Пригода М.В. – преподаватель Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

УДК: 371.263

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ К КОРПОРАТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ИНОСТРАННЫМИ ПАРТНЕРАМИ

С.В. Соколов

В представленной статье автором проведен анализ существующих концептуальных направлений определения эффективности реализации разработанных моделей, что способствовало моделированию оценки эффективности, содержащей в себе выделенные компоненты оценивания, на основании которых были рассчитаны коэффициент эффективности и индекс динамики результативности авторской модели.

Ключевые слова: *корпоративное взаимодействие, деловое общение с иностранными партнерами, готовность студентов технического профиля к корпоративному взаимодействию с зарубежными партнерами, авторская модель, эффективность, критерии эффективности, определение эффективности реализации модели.*

Проведенное в 2010-2012 гг. на базе ГОУ ВПО «Российский университет дружбы народов» (РУДН) эмпирическое исследование внедрения авторской модели в практику деятельности высшей школы показало актуальность и результативность предложенных мероприятий по формированию готовности выпускников технических вузов к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами. Основы авторской модели могут быть представлены в следующих положениях: *во-первых*, профессиональная подготовка будущих инженеров происходила при использовании совокупности языковых средств, обеспечивающих реализацию коммуникативного взаимодействия в ходе выполнения этапов управленческой деятельности, где эффективность системы формирования готовности студентов технических вузов к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами выражена количественным ростом показателей компонентов корпоративной культуры будущих инженеров. *Во-вторых*, структура корпоративного взаимодействия базировалась на «ролевом репертуаре» будущего инженера, который предполагает реализацию определенных коммуникативных функций, как то: передача информации, обсуждение и принятие решений в конфликтных ситуациях, мотивация и поддержка подчиненных, консультация с различными участниками производственного процесса и т.д. При этом суть выделенных ролей (информатор, режиссер, мотиватор, критик) идентифицировалась с содержанием компонентов корпоративной культуры: познавательно-операционным, ценностно-мотивационным, коммуникативно-управленческим, рефлексивным. *В-третьих*, сам алгоритм учебных действии в рамках интегративной технологии включал в себя последовательность этапов взаимодействия преподавателя и студентов, предполагающей поступательные движения от познавательных умений к личностным эмоционально-оценочным, к интерпретации и мобилизации освоенных знаний в ситуациях опосредованного/непосредственного корпоративного взаимодействия с иностранными партнерами. [1,4]

Согласно логике дальнейших научных изысканий автора становится очевидной необходимость разработки сбалансированной системы критериев определения эффективности реализации авторской модели. Прежде всего, обратимся к интерпретации используемого в статье категориального аппарата:

- *эффективность* – возможность достижения результата или значимость его получения для тех, кому он предназначен, включая соотношение полученной выгоды к количеству усилий, потраченных на ее достижение.
- *критерий эффективности* – признаки, стороны, аспекты проявления осуществляемой деятельности, посредством анализа которых можно определить качество реализуемой модели, ее соответствие потребностям и интересам потребителей. [3]
- *показатель эффективности* – это зафиксированная степень, уровень, мера, позволяющая сравнить фактический результат реализации авторской модели с желательным или требуемым или сравнить результаты авторской модели с традиционным преподаванием иностранного языка в технических вузах.

Различные интерпретации категории эффективности позволяют рассматривать ее в многоаспектном проявлении как сложно структурированных комплексов. Автор склонен полагать, что с точки зрения эффективности реализации педагогических моделей, теоретической оценке может подвергаться любой аспект ее функционирования, позволяющий рассматривать модель как социальную целостную систему. При этом категория эффективности выступает интегральной и структурированной характеристикой авторской модели, являясь не только показателем, но и процессом, который необходимо правильно организовать и управлять.

Согласно мнению ряда экспертов, эффективных моделей не существует, т.к. они могут иметь лишь ограниченный эффект, проявляющийся в той или иной степени, поскольку в своей реализации сталкиваются с множественными ограничениями окружающей социальной среды, имеют противоречивые внутренние и внешние источники оценок, подвергаются воздействию временных рамок и т.д. Однако в научных исследованиях по экономической теории и менеджменту можно выделить два базовых подхода к определению эффективности моделей. Первый основан на оценке технической эффективности, в показателях которой находит отражение характер оцениваемой деятельности, позволяя свидетельствовать о том, что «делаются правильные вещи». Второй подход предполагает оценку экономической эффективности, показатели которой характеризует то, как реализуется представленная модель, насколько полно и качественно используются затрачиваемые ресурсы, т.е. насколько этот подход к определению экономической эффективности полный и системный.[2, 5]

Анализ базовых теоретико-методологических подходов к определению эффективности реализации разработанных моделей позволяет сделать вывод о том, что, как правило, при оценке результатов конкретной модели выделяют *экономическую* и *социальную* эффективность. Обратим внимание, что при определении эффективности реализации авторской модели формирования готовности вы-

пускников технических вузов к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами особое значение играет именно *социальный эффект,* а именно становление специалиста технического профиля готового к деловому общению с иностранцами на профессиональные темы.

Автор статьи придерживается мнения, что реализация предложенной модели формирования готовности выпускников технических вузов к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами способствует возникновению таких видов социальной эффективности как:

➢ *общая социальная эффективность,* раскрывающая полученные результаты внедрения авторской модели.

➢ *специальная социальная эффективность,* характеризующая состояние педагогической системы после внедрения предложенной модели, что проявляется в:

- целесообразности и целенаправленности подготовки специалистов технического профиля к корпоративному взаимодействию с зарубежными партнерами, которые определяется через степень соответствия приобретенных навыков и требованиями социально-экономического и культорологического развития объективной российской реальности;
- нормативы затрат времени, усилий и возможных издержек на разработку и внедрение коммуникационных каналов в представленной модели;
- качество нормативов, принципов, положений, технологий, стандартов и т.д., которым обязан следовать каждый студент и преподаватель, задействованные в реализации авторской модели;
- сложность разработки, организации и внедрения авторской модели формирования готовности выпускников технических вузов к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами, проявляющаяся в многоступенчатости и обилии взаимосвязей, нуждающихся в обязательном учете;

➢ *Конкретная социальная эффективность,* которая отражает результаты деятельности каждого студента технического профиля, изучающего иностранный язык согласно предложенным авторам технологиям формирования навыков делового общения с иностранцами. Оценка конкретной социальной эффективности осуществляется через сравнение приобретенных к концу обучения иностранного языка в вузе навыков и умений делового взаимодействия с зарубежными партнерами и степени их соответствия планируемым результатам, которые позволили бы сделать вывод о сформированности готовности выпускников технических вузов к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами.[1]

Обратим внимание на тот факт, что *эффективность* реализации авторской модели определяется не столько величиной количества студентов со сформированной готовностью к корпоративному взаимодействию, но и прежде всего качеством и уровнем развития заявленных навыков и выделенных в исследовании компонентов. Согласно методологическим установкам оценки полученного эффекта от внедрения авторской модели, для определения ее эффективности необходимы адекватные оценочные технологии и процедуры, которые были бы объективными и позволили бы своевременно корректировать базовые установки предложенной модели.

Система оценивания эффективности реализации авторской модели связана с системой оценки деятельности студенческого контингента, что обуславливает тот факт, что при разработке и внедрении компонентов представленной модели необходим интегрированный подход, который обеспечивает анализ роли контекстов, взаимосвязей, отдаленных и вариативных последствий применения тех или иных технологий, процедур и методов обучения. Это будет способствовать более эффективному использованию в педагогической практике инструментария подготовки специалиста технического профиля, компетентность, которого будет соответствовать происходящим социокультурным и интегративным тенденциям развития современной реальности.

Эффективность педагогического содействия процессу формирования готовности выпускников технических вузов к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами оценивалась по следующим критериям и показателям:

Определение эффективности реализации авторской модели.

Критерий	***Показатель***	***Оценка***
установочный критерий	направленность на корпоративное взаимодействие	
	познавательная мотивация	
	профессиональная мотивация	
	мотивация достижения успеха в корпоративном взаимодействии с иностранными партнерами	
когнитивный критерий	знание социокультурных основ коммуникативного взаимодействия	
	умение устанавливать межкультурные соответствия между концептами	

деятельностный критерий	наличие навыков реализации коммуникативных технологий в практической деятельности делового общения с иностранцами	
	позитивное отношение к участникам корпоративного взаимодействия	
	уровень владения речевыми и письменными навыками делового общения на иностранном языке	
интегративный критерий	***готовность студента-выпускника к осуществлению корпоративному взаимодействию в профессиональной деятельности***	**…**

Качество и степень проявления у будущих инженеров данных показателей в своей интегративной совокупности дает исследователю основания отнести эффективность реализации авторской модели к определенной группе согласно заданному рейтингу в соответствии с достигнутым ими уровнем готовности студентов технического вуза к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами: ограниченный уровень; профессионально достаточный; продвинутый.

Их подробное описание приводится на схеме, отражающей модель определения эффективности реализации авторской модели формирования готовности выпускников технических вузов к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами.

Модель оценки эффективности реализации авторской модели формирования готовности выпускников технических вузов к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами.

Рейтинг эффективности реализации авторской модели	*Качественная характеристика авторской модели*
Е ≤ 25% - неэффективная	**И≤ 1 - ограниченный уровень**
25% ≤ Е ≤ 50% - малоэффективная	**1 ≤ И ≤ 2 - профессионально достаточный**
50% ≤ Е ≤ 75% - умеренно эффективная	**И≤ 2 – продвинутый**
75% ≤ Е ≤ 100% - эффективная	

Автор обращает внимание, что разработанные критерии формирования готовности студентов технического вуза к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами и проведенное исследование внедрения авторской модели, предоставляют необходимые данные для определения эффективности реализации представленной модели.

Так рассчитывая коэффициент эффективности авторской модели, были получены, следующие данные.

$$\text{Коэффецient эффективности авторской модели} = \frac{\textit{показатели КГ}}{\textit{показатели ЭГ}} \times 100\%$$

Е = 53,1 ÷ 63,8 × 100% = 83%,

что соответствует **высокой степени эффективности реализуемой модели.**

$$\text{Индекс динамики результативности авторской модели} = \frac{\text{результативность в отчетном периоде}}{\text{результативность в предшествующем периоде}}$$

И = 63,8 ÷ 39,2 = 1,6

что соответствует **профессионально достаточному уровню результативности** представленной авторской модели.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что практическое внедрение разработанных технологий, педагогических условий и методов обучения, содержащихся в представленной автором модели формирования готовности выпускников технических вузов к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами требует определения эффективности ее реализации. С этой целью диссертантом был проведен анализ существующих концептуальных направлений определения эффективности реализации разработанных моделей, что способствовало моделированию оценки эффективности, содержащей в себе выделенные компоненты оценивания, на основании которых были рассчитаны коэффициент эффективности и индекс динамики результативности авторской модели. В ходе определения эффективности авторской модели формирования готовности выпускников технических вузов к корпоративному взаимодействию с иностранными партнерами, диссертант делает выводы о том, что предложенные технологии формирования готовности студентов технического профиля к профессиональному деловому общению и корпоративному взаимодействию на иностранном языке, отраженные в предложенной модели можно охарактеризовать высокой степенью эффективности, с присущим модели профессионально достаточным уровнем результативности.

In presented article the author carried out the analysis of the existing conceptual directions of determination of efficiency of realization of the developed models that promoted modeling of an assessment of the efficiency comprising allocated components of estimation on the basis of which the effectiveness ratio and an index of dynamics of productivity of author's model were calculated.
The key words: *corporate interaction, business communication with foreign partners, readiness of students of a technical profile for corporate interaction and foreign partners, author's model, efficiency, criteria of efficiency, determination of efficiency of realization of model.*

Список литературы

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В.А.Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряцыной. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
2. Конаховская В. Оценка эффективности управления предприятием / В. Конаховская, М. Мясникова, А. Бурмистров // Журнал «Top-Manager». №5. 2003.
3. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002.
5. Экономическая теория: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.Д. Камаева. 8-е и з д ., перераб. и доп. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 640 с.

Об авторе

Соколов С. В.- аспирант Саратовского государственного университета им Н.Г. Чернышевского.

УДК: 811:378.147.88

ОБ ОРГАНИЗАЦИИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

И.В. Стрекалова

Данная статья посвящена проблемам организации самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей при обучении иностранным языкам. Раскрыто понятие самостоятельной работы, проанализированы ее преимущества, выявлены основные цели самостоятельной деятельности и способы их достижения. Подробно освещены вопросы источников самостоятельной работы по иностранному языку, особенности управления, организации контроля и самоконтроля. Детально рассмотрена проблема использования современных информационных технологий при организации самостоятельной работы студентов.
Ключевые слова: *оптимизация преподавания, самостоятельная работа, организация, управление, современные информационные технологии, самоконтроль.*

В современных условиях наличие необходимости оптимизации преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах не вызывает сомнений. На сегодняшний день в перечне важных качеств молодого специалиста особое место занимает его иноязычная коммуникативная компетенция, которая представляет собой одну из базовых компетенций выпускника высшего учебного заведения и предполагает наличие способности и готовности реализовывать профессиональную деятельность на иностранном языке, поэтому к основным задачам вуза относится обеспечение соответствующей подготовки по иностранному языку.

Следует заметить, что в современной ситуации стремительного развития науки и техники, быстрого обновления информации, невозможно научить человека на всю жизнь, поэтому важно развить в нем интерес к накоплению знаний, к самостоятельному постижению нового, к непрерывному самообразованию. В связи с этим формирование навыков самостоятельной работы, ее совершенствование приобретает все большую актуальность.

Под самостоятельной учебной деятельностью мы будем понимать любую организованную преподавателем активную работу студентов, направленную на достижение определенной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков общения и систематизацию знаний. Как дидактическое явление самостоятельная работа представляет собой, с одной стороны – учебные задания, а с другой стороны – форму проявления соответствующей деятельности. При этом самостоятельная деятельность должна:

– в каждой ситуации усвоения соответствовать определенной дидактической цели;

– вырабатывать психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение знаний;

– предполагать самостоятельную деятельность по переносу знаний при решении задач в совершенно новые ситуации.

Самостоятельная работа обладает рядом очевидных преимуществ. Многочисленные психологические исследования показывают, что знания, полученные путем самостоятельного преодоления посильных трудностей усваиваются более прочно, чем информация, полученная в готовом виде. Это объясняется тем фактом, что в процессе самостоятельной работы каждый обучаемый непосредственно соприкасается с изучаемым материалом, концентрирует свое внимание, мобилизуя все резервы интеллектуального, эмоционального и волевого характера. Наряду с этим следует отметить еще одно важное достоинство самостоятельной работы, а именно – ее индивидуальный характер. Каждый студент может использовать источник информации в зависимости от своих потребностей и возможностей. Это свойство самостоятельной работы придает ей гибкий, адаптивный характер, что в значительной степени повышает ответственность каждого обучаемого, и как следствие, его успеваемость.

Целью самостоятельной работы при обучении иностранным языкам является дальнейшее совершенствование навыков, достижение большей их гибкости путем генерализации речевых и языковых действий, установление прочных временных связей между языковыми структурными подгруппами, а также формирование внутрисистемных ассоциаций [2]. При этом эффективность самостоятельной работы зависит от ряда условий:

– цель самостоятельной работы должна быть осознана и принята каждым обучаемым;

– студенты должны иметь определенный запас знаний, овладеть способами их самостоятельного добывания и применения;

Чтобы самостоятельная работа по иностранному языку по иностранному языку была эффективной, она должна включать в себя следующие компоненты:

– отбор оптимальных источников информации (учебного материала);

– обучение студентов умению работать самостоятельно;

– создание необходимых условий для осуществления самостоятельной работы и установление действенной системы контроля.

К источникам информации, которыми студенты могут пользоваться в процессе самостоятельной работы, относятся, прежде всего, учебник, включающий грамматический справочник, словарь, лингвострановедческий справочник.

В силу специфики обучения иностранному языку на неязыковых факультетах целесообразно в первую очередь сформировать навык пользования двуязычными словарями (общими и отраслевыми), так как работа со словарем является важнейшим составным элементом при любом виде самостоятельной работы над иностранным языком. Это необходимо как при усвоении языкового материала, так и при выполнении контрольных работ и заданий по домашнему чтению. Однако в силу своего дополнительного характера к основным навыкам овладения иностранным языком и ограниченности учебного времени формированию данного навыка зачастую уделяется недостаточное внимание. Хотя навык пользования словарем должен быть сформирован еще во время обучения в школе, практика показывает, что многие студенты не умеют пользоваться двуязычным словарем на требуемом уровне. Вышесказанное позволяет заключить, что фор-

мирование навыка пользования двуязычным словарем должно носить обязательный и системный характер. Данную работу следует проводить на занятиях по иностранному языку в течение 10 – 15 минут, предваряя самостоятельную работу с текстом [1]. Тексты, включаемые в учебный процесс, являются важным источником информации для самостоятельной работы студентов.

В традиционном вузовском опыте самостоятельная работа по перспективным заданиям с отсроченным контролем представлена главным образом домашним (индивидуальным) внеаудиторным чтением. Домашнее чтение является одной из наиболее эффективных форм самостоятельной работы по иностранному языку, так как оно позволяет решить сразу несколько важных задач:

1) научить студентов разным видам чтения;
2) вооружить обучаемых навыками перевода оригинальной художественной литературы;
3) расширить активный и пассивный словарь студентов;
4) развивать языковую догадку;
5) формировать отдельные и комплексные умения во всех видах речевой деятельности [4].

При организации работы по индивидуальному домашнему чтению на факультетах неязыковых специальностей необходимо учитывать тот факт, что его задача состоит в предоставлении студентам свободы выбора текстов в соответствии с направленностью их личности, структурой интересов. Таким образом, индивидуальное домашнее чтение должно осуществляться только по принципу добровольности, что будет способствовать поддержанию интереса к предмету и появлению у студентов желания читать на иностранном языке. Недооценка индивидуального домашнего чтения часто приводит к снижению эффективности его использования. Однако в настоящее время преподаватели имеют возможность привлекать инновационные мультимедийные технологии, что может способствовать решению многих проблем, возникающих при обучении студентов иностранному языку.

Использование мультимедийных технологий представляет довольно широкие возможности для формирования навыков самостоятельной работы студентов и ее совершенствования.

Одной из основных целей самостоятельной работы при обучении иностранным языкам является дальнейшее совершенствование навыков, достижение большей их гибкости путем генерализации речевых и языковых действий, установление прочных временных связей между языковыми структурными подгруппами, а также формирование внутрисистемных ассоциаций. Достижение данной цели возможно при соблюдении следующих условий:

1) реализация принципа индивидуальности;
2) наличие моментальной обратной связи;
3) наглядное предъявление языкового материала;
4) объективная оценка результатов действий студентов;
5) запись протокола последующего анализа работы студентов;
6) активность обучаемого при работе с учебным материалом.

Такими возможностями обладают мультимедийные технологии, поскольку самостоятельные занятия студентов на компьютерах предполагают сознательное отношение к процессу учения, когда подготовка овладения языковыми средствами нацелена на решение конкретных задач, студенты имеют возможность развернутого контроля собственных действий.

Кроме того, обучаемые, оказываются в условиях большего эмоционального комфорта, так как нет отрицательного воздействия со стороны возможных негативных эмоций однокурсников или даже преподавателя.

Целесообразность использования компьютерных программ заключается в том, что мультимедийные технологии в самостоятельной работе имеют ряд преимуществ перед традиционными методами преподавания.

1. Несут в себе мотивационный потенциал, который достигается за счет психологического комфорта путем индивидуализации обучения, а также за счет объективности результатов контроля, возможности улучшить свои показатели.

2. Гарантируют конфиденциальность.

3. Обладают многоканальностью поступления информации.

4. Обеспечивают большую степень интерактивности обучения.

5. Отличаются интегральностью и наглядностью представления знаний.

6. Позволяет корректировать ход обучения на основании объективных результатов текущего контроля.

7. Компьютер помогает осуществить тренинг, достаточный по количеству повторений и по разнообразию заданий для выработки умений и навыков.

Однако при всех положительных сторонах использования мультимедиа в самостоятельной работе студентов, существует ряд проблем мультимедийной дидактики, с которыми неизбежно сталкиваются разработчики программ.

Первый комплекс проблем связан с измененной ролью и функцией отдельных учебных компонентов. Если в традиционных печатных пособиях они не возникали со всей остротой, то в электронных пособи-

ях они могут оказаться губительными. Речь идет о том, что визуальная и аудиовизуальная информация не должны быть только иллюстрациями более важного текста, а являться полноценными и равноправными носителями лингвистической информации, средством познания, завершением учебного ряда.

Второй комплекс проблем связан со структуризацией материала. Потенциальное присутствие линейной и нелинейной структуры материала коренным образом отличает мультимедийное пособие от учебника, где доминирует линейный принцип. Работа студента с мультимедийным продуктом, конечно, всегда будет строиться по линейному принципу, но авторы такого пособия должны осознавать, что предложенная ими информация, расположенная в разных подразделениях, должна сочетаться. Материал не только должен быть подготовлен к этому, что требует от авторов дополнительной работы, где должны быть смоделированы возможные сценарии такой сочетаемости. Нелинейность выражается и в предусмотренных формах проверки и аттестации результатов работы.

Следующая проблема связана с поиском разнообразных дидактических приемов и форм работы. Как правило, освоение и разъяснение материала, его композиции носят рецептивный характер. Такая форма работы сконцентрирована в так называемых презентациях. Но поскольку пользователь играет в этом случае пассивную роль, то реализовать этот аспект становится легче. Трудности возникают в том случае, когда нужно разработать богатый спектр различных форм и способов, чтобы презентация имела привлекательный эффект и способствовала повышению мотивации обучаемых [2].

В целом, организация самостоятельной работы при помощи мультимедиа позволяет студентам планировать образовательную деятельность, осуществлять самоконтроль, а также повышать мотивацию обучения, формировать интерес к познанию за счет улучшения психологического комфорта путем индивидуализации учебного процесса.

Чтобы самостоятельная работа была эффективной, преподавателю следует уделить особое внимание ее организации и управлению. Следует иметь в виду, что самостоятельная работа в учебных условиях является лишь относительно самостоятельной, поскольку обучаемые испытывают косвенное воздействие преподавателя, позволяющее им ощутить себя активными субъектами учения. Преподаватель, во-первых, способствует появлению мотивации самостоятельной работы; во-вторых, обеспечивает ее результативное и рациональное осуществление. Так как успешность самостоятельной работы находится в прямо пропорциональной зависимости от степени ее добровольности, то преподавателю следует лишь создавать основания для у обучаемых потребности в этой работе. Имеет смысл создавать такое положение, при котором студенты ощутили бы дефицит усвоенного материала для осуществления иноязычного общения, а преподавателю следует указать им на конкретный источник информации, необходимой для восполнения этого дефицита.

В распоряжении преподавателя для управления самостоятельной работой имеются следующие дидактические средства: памятки, наводящие вопросы, опоры. В памятках, в форме рекомендаций предлагаются рациональные приемы овладения иностранным языком. Наводящий вопрос позволяет точно концентрировать внимание на важной стороне познаваемого явления, сужая зону поиска. При использовании опоры преподаватель только задает ситуацию, а студенты в процессе самостоятельной работы осмысливают ее содержательно-смысловой план в единстве со средствами выражения, то есть подбирают опоры из различных источников информации [3].

Для более эффективного управления самостоятельной работой студентов целесообразно применение индивидуальных консультаций, что является особенно актуальным в условиях заочного вуза, предполагающего наибольший процент самостоятельности студентов при овладении учебным материалом. Подобные консультации необходимы студенту в тех случаях, когда при изучении предмета он встречается с определенными трудностями, дополняет и расширяет знания по изучаемому предмету. При этом консультация имеет своей целью помочь студенту правильно организовать свою самостоятельную работу, а не заменять ее. Консультацию не следует сводить к конкретному изложению отдельных вопросов изучаемой дисциплины или выполнению заданий контрольной работы. Необходимо объяснять студентам методику изучения дисциплины, давать рекомендации по систематизации изучаемого материала, обращать внимание на основные понятия при изучении той или иной темы. Деятельность преподавателя должна строиться на том, чтобы, не давая прямых ответов на поставленные вопросы, направить студента на самостоятельное решение проблемы. Преподаватель (особенно в заочном вузе) должен быть не передатчиком готовой информации, а направляющим организатором самостоятельной работы студентов. Степень влияния преподавателя на студента в процессе обучения значительно выше, чем при взаимодействии студента и предмета изучения. На индивидуальной консультации студент попадает под влияние преподавателя и получает возможность найти наиболее подходящий для себя способ изучения дисциплины. Существенным преимуществом таких консультаций является индивидуальный подход. Роль преподавателя особенно важна при оценке применения студентом новых знаний. Если ознакомиться с предметом изучения и определить свою мотивацию студент может самостоятельно, то на стадии применения полученной информации он нуждается в руководстве, так как его знания о

предмете еще не настолько глубоки, чтобы верно и всесторонне применить их.

Именно на консультации, в спокойной, доброжелательной атмосфере преподаватель располагает возможностью оказать поддержку каждому студенту, причем степень и сущность такой поддержки зависит от уровня подготовки обучаемого, личностных качеств преподавателя и некоторых других факторов.

Постоянная и регулярная проверка самостоятельной работы студента дисциплинирует его и заставляет заниматься систематически, что обеспечивает более прочное усвоение знаний. Кроме того, включенность в учебный процесс, ощущение собственной значимости при обработке изучаемого материала и свобода деятельности способствуют развитию активности и самостоятельности студентов, а, следовательно, и удовлетворенности своей учебно-познавательной деятельностью в целом [6].

Таким образом, все рекомендуемые дидактические средства, формы и приемы организации самостоятельной работы способствуют как более прочному усвоению студентами иностранного языка, так и формированию определенной методики учения, вносят вклад в развитие самоконтроля, который является высшим показателем овладения иностранным языком, залогом дальнейшего совершенствования знаний.

В связи с высокой значимостью данной проблемы рассмотрим понятия непосредственно контроля и самоконтроля более подробно. По определению Ф.М. Рабинович [5], контроль – это сложное диалектическое явление, охватывающее на первый взгляд ряд противоположных функций, в частности собственно контролирующую и обучающую. Обучающая функция контроля определяется его психологическими свойствами, способствующими более глубокому усвоению; установка на контроль влечет за собой интенсификацию работы мозга, поддерживает его в деятельностном состоянии, что обеспечивает активное отношение обучаемых к предмету усвоения. В ситуации контроля студенты мобилизуют все свои усилия интеллектуального, эмоционального и волевого плана, выполняют задания с максимальной отдачей и ответственностью, при этом обеспечивается прочность усвоения знаний.

Самоконтроль является особым видом контроля и характеризуется наиболее высоким уровнем самостоятельности. Отличительная черта самоконтроля заключается в том, что обучаемый является одновременно и объектом и субъектом контроля. Самоконтроль предполагает способность обучаемого к критической оценке своих знаний и действий, которая проявляется по его собственной инициативе. В такой ситуации у студента развивается чувство ответственности, требовательности, бдительности к своей учебно-познавательной деятельности; формируется умение адекватно оценивать результаты своего труда, что вызывает желание совершенствовать собственные знания в данной области и является дополнительным стимулом к формированию интереса к иностранному языку. Следует заметить, что способность к самоконтролю не является данностью, а формируется по мере овладения предметом и проходит все стадии от внешней, осознаваемой, формы к внутренней, автоматической. При внешнем самоконтроле происходит сличение заложенного в память эталона с источником информации, который существует объективно. Результатом этого процесса является самокоррекция. Если самостоятельная работа осуществляется систематически, то она будет способствовать прочному усвоению иностранного языка в единстве с развитием приемов учебного труда.

Таким образом, говоря о самостоятельной работе в целом, необходимо подчеркнуть, что, решая конкретную учебную задачу, используя имеющиеся знания, студенты приобретают инструменты познания, а это, в свою очередь, способствует развитию организационных умений, позволяющих обеспечить эффективное протекание всей учебно-познавательной деятельности.

This article is devoted to the organizational problems of the independent work of students of not philological faculties by teaching foreign languages. The concept of the independent work is explained, its advantages are analyzed, the main goals of the independent work and of their achieving are exposed. The topics of sources of the independent activity in studying foreign language are elucidated in details as well as features of its management and problems of control and self-control. The problem of using of modern information technologies by organization of the independent work of students is carefully considered.
The key words: *optimization of teaching, independent work, organization, management, modern information technologies, self-control.*

Список литературы

1. Булах О.В. К вопросу о формировании навыка использования словаря в процессе самостоятельной работы студентов над иностранным языком в вузе // Методика преподавания в заочном вузе. Сборник научных трудов Курского филиала ВЗФЭИ. По материалам V международной научно-практической конференции «Методика преподавания в заочном вузе», Курск, 14 декабря 2007 г./ под ред. к.э.н. Л.А. Дремовой. Курск: ВЗФЭИ, 2008. С. 25 – 29.

2. Гвоздева А.В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием мультимедийных технологий // Лингводидактические проблемы преподавания иностранных языков в школе и вузе: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Краснодар. 14 февраля 2007 года. Краснодар, КГУКИ, 2007. С. 35 – 39.

3. Кастрова Ю.С., Шевкунова И.В. Самостоятельная работа учащихся // Альманах современ-

ной науки и образования [Текст]. Тамбов: «Грамота», 2007, № 3: Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии и методика преподавания языка и литературы: В 3 ч. Ч. 3. С. 64 – 65.

4. Петрова Е.Б. Домашнее чтение как форма организации самостоятельной работы студентов в языковом вузе при обучении английскому языку // Лингводидактические проблемы преподавания иностранных языков в школе и вузе: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Краснодар. 14 февраля 2007 года. Краснодар, КГУКИ, 2007. С. 109 – 113.

5. Рабинович Ф.М. Контроль на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1987. № 1. С. 10 – 16.

6. Чаплыгина М.А. Роль консультаций в управлении самостоятельной работой студентов // Методика преподавания в заочном вузе. Сборник научных трудов филиала ВЗФЭИ в г. Курске (Текст) По материалам международной научно-методической конференции «Методика преподавания в заочном вузе», Курск, 18 декабря 2009 г./Под редакцией к.э.н., доцента Л.А. Дремовой. Курск: ВЗФЭИ, 2009. С. 139 – 142.

Об авторе

Стрекалова И. В. - доцент, кандидат педагогических наук ,ФГОБУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве РФ», Брянский филиал.

УДК: 378.147 + 796.071.5

ФОРМИРОВАНИЕ АКСИДЕНТАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В.В.Сысоев, О.В. Верхорубова, С.А.Елисеев

В статье представлены результаты теоретических и эмпирических исследований аксидентальной компетентности. Определены педагогические условия формирования аксидентальной компетентности студентов в условиях вуза.
Ключевые слова: *способности к преодолению опасности, аксидентальная компетентность, физическое воспитание*

Проблема обеспечения безопасности человека была актуальна всегда. Трудами многих исследователей внесен значительный вклад в решение проблем безопасности, созданы существенные предпосылки для разработки средств и методов защиты от опасностей.

Специалисты разных научных направлений отмечают, что система образования призвана обеспечить воспитание личности, не только хорошо знакомой с современными проблемами безопасности, но и умеющей их разумно решать, сочетая личные и общественные интересы. От успешности решения данной проблемы в период обучения в вузе во многом зависит качество профессиональной подготовки студента.

Особый интерес для педагогической науки и образовательной практики, с позиций нашего исследования, представляет концепция «аксидентальных способностей - как способностей к преодолению опасности в любом виде деятельности» [1]. Идеи С.А. Елисеева развивать аксидентальные способности посредством спортивной тренировки являются весьма ценными в плане решения проблемы формирования аксидентальной компетентности студентов.

Анализ научных источников в области теории компетентностного образования показал, что под «компетентностью» большинство исследователей понимают интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях профессиональной сферы.

Большинство ученых рассматривают «компетентность» как способность (готовность) личности к той или иной деятельности, как процесс и результат педагогической деятельности. Понятия «компетентность» и «готовность» достаточно близкие, но они не тождественны, как не тождественны внутренний потенциал и его реальное воплощение (Ж.Б. Кармазина). Если готовность - это некая характеристика потенциального состояния (В.А. Крутецкий), то компетентность может выявиться только в конкретной деятельности, «воплотившись из внутреннего во внешнее» (И.А. Зимняя).

«Готовность» - понятие более широкое, чем понятие «способность». Способности, как имеющие отношение к успешности деятельности, включаются в характеристику готовности субъекта к выполнению деятельности. Но в нее входят не только способности, а еще ряд психологических особенностей, которые можно рассматривать в качестве общих психологических условий успешного выполнения деятельности. К ним относятся: интерес; положительная мотивация; психическое и физическое состояние в момент выполнения деятельности; отдельные черты личности, такие, как установки, характер, ценности и др.; необходимые знания, навыки и умения (М.К. Акимова, К.М. Гуревич).

Аксидентальные компетенции, на наш взгляд, можно отнести к ключевым компетенциям (компетентностям), которые по мнению И.А. Зимней, «проявляются во всех сферах жизнедеятельности человека, обеспечивая полноценность его социального и профессионального бытия» [2].

Аналогичную точку зрения мы встретили в статье Е.Р. Абдулиной [3], которой был проведен анализ места компетентности в области безопасности в общей структуре компетентности. Автор считает, что компетентность в области обеспечения безопасности деятельности можно отнести к каждой из ключевых компетентностей. Она проявляется в виде соблюдения определенных правил, обеспечивающих безопасное поведение и деятельность человека в обществе, в профессиональной (учебной деятельности), при взаимодействии с другими людьми. Компетентность в области безопасности, по мнению Е.Р. Абдулиной, характеризуется тем, что она:

- сложно организована;
- переносима из одной предметной области в другую;
- является характеристикой практической деятельности;
- отражает уровень достижений;
- может быть иерархизирована по уровням.

Исследование содержательного наполнения понятия «аксидентальная компетентность» в литературе привело нас к заключению о наибольшем соответствии ему понятий:

- «аксидентальные способности» - способности к преодолению опасности в любом виде деятельности» (С.А. Елисеев);
- «экстремальная профессиональная компетентность» [4], т.е. способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов (А.К. Маркова);
- «компетентность в области безопасности» (Е.Р. Абдулина);
-«компетенции личностного самосовершенствования» (А.В. Хуторской);
- «готовность к деятельности в ситуации опасности» (В.И. Лебедев, В.А. Сидоркин, М.И. Дъяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко).

Таким образом, анализ литературы позволяет нам рассматривать аксидентальную компетентность студентов как интегративное образование, предполагающее синтез:

- знаний в области безопасности и способов ее обеспечения;
- способности предвидеть потенциальную опасность;
- умений в ситуациях опасности принимать оптимальные решения и действовать;
- владение навыками и приемами обеспечения личной безопасности.

Под аксидентальной компетенцией мы понимаем способности личности к обеспечению безопасности деятельности.

Аксидентальные компетенции являются интегративным качеством, позволяющим специалисту мобилизовать свой комплексный личностный ресурс (знания, умения, опыт, физические кондиции, здоровье и т.д.) и успешно реализовать его для обеспечения безопасной деятельности в профессиональной сфере и жизни. Аксидентальная компетентность - результат подготовки студентов, выраженный в уровне аксидентальных компетенций, интегральная характеристика безопасной личности выпускника-специалиста.

Важной особенностью проблемы формирования аксидентальной компетентности у студентов является ее междисциплинарность, то есть для ее разработки необходима интеграция знаний в области психологии, педагогики, безопасности жизнедеятельности, теории и методики физического воспитания и спорта, физиологии, социологии и др.

Мы полагаем, что именно в процессе физического воспитания удобнее всего создать педагогические условия для формирования аксидентальных способностей личности путем моделирования опасных и экстремальных ситуаций, «проиграть» которые можно посредством специально подобранных физических упражнений, спортивных и особенно игровых моментов.

Анализ имеющегося опыта показывает, что физическая культура представляет исключительно разностороннее явление, феномен, который всегда занимал важное место в жизни людей. Одним из решающих условий безопасности был и остается высокий уровень общей работоспособности, базирующийся на крепком здоровье и нормальном физическом развитии человека (Н.М. Амосов, В.П. Казначеев, М.А. Котик, Л.П. Матвеев и др.). Физические упражнения во все времена применялись для подготовки подрастающих поколений к жизни, труду и защите от врагов (Н.И. Пономарев, М.С. Коган, Л. Кун, П.Ф. Лесгафт, М.О. Косвен, В.В. Столбов, А.В. Суворов, А.А. Чалов-Шиман и др.). Физкультурная (особенно соревновательная) деятельность, по существу – почти целиком процесс преодоления разнообразных проблем и препятствий различной степени трудности, а, следовательно, побуждает человека приобретать опыт их решения. Она требует проявления надежности действий, умений управлять собой, быстро и правильно ориентироваться в разнообразных сложных ситуациях, своевременно принимать решения, разумно рисковать или воздерживаться от риска. Так, например, по мнению Ю.Ф. Курамшина, физическая культура и спорт – это «своего рода лаборатория (или полигон), где моделируются, изучается и раскрывается возможность деятельности человека в экстремальных условиях» [5]. Однако отметим, что никакое моделирование не заменяет реальной ситуации опасности. Вместе с тем, обучить студентов, сформировать у них способность пойти на риск в экстремальной ситуации, обеспечивая при этом, успешность и безопасность деятельности можно. Кроме того, все ситуации в спортив-

ной деятельности не предусмотришь, поэтому студент должен решить возникшую задачу «с места», без заранее заготовленных решений. Большая часть таких решений актуальна «здесь и сейчас», времени на их проверку нет, поскольку через несколько мгновений потребуются уже другие действия.

С целью изучения состояния вопроса сформированности аксидентальной компетентности студентов нами было проведено исследование на базе вузов г. Брянска (БГУ, БГИТА, БФ МПСУ, БФ РГСУ). Всего было задействовано 1068 студентов, образующих контрольную и экспериментальную группы. Отметим, что в данной статье, отражена лишь часть проведенной работы, а именно исследование аксидентальных способностей методом самооценки, который «является важным не только в научном, но и практическом отношении» [1, С.151].

Для выявления исходного уровня сформированности аксидентальных способностей у студентов 1-х курсов мы использовали «аксидент-тест» рекомендованный С.А. Елисеевым [1]. Опросник достаточно валиден, что подтверждается корреляцией 0.36 на однопроцентном уровне значимости с безопасной деятельностью.

Результаты опроса в процентном соотношении приведены в нижеизложенной таблице №1.

Таблица 1

Результаты опроса студентов по определению общего уровня развития аксидентальных способностей (n = 1068, в %)

Выборка	Аксидентальные способности			
	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
Экспериментальная	22%	43%	24%	11%
Контрольная	20%	49%	21%	10%

Из таблицы видно, что нет значительных отличий в уровнях сформированности аксидентальных способностей в экспериментальной и контрольной группах в начале исследования. В экспериментальной и контрольной выборках преобладает средний уровень аксидентальных способностей – 43% и 49% соответственно. Высокий уровень аксидентальных способностей у 24% экспериментальной и 21% контрольной групп испытуемых. Примерно одинаковые по численности группы опрошенных демонстрируют низкий уровень -22% экспериментальной и 20 % контрольной групп студентов. Очень высокий уровень аксидентальных способностей имеют 11 % студентов экспериментальной выборки и 10 % контрольной выборки. Студентов с совсем не развитым уровнем аксидентальных способностей, по результатам самооценки - нет.

Таким образом, анализ полученных данных по результатам «аксидент-теста» дает основание для предположения о том, что уровень развития аксидентальных способностей у студентов недостаточен для обеспечения безопасности деятельности. В этой связи, особый интерес для педагогической науки и образовательной практики представляет процесс формирования аксидентальной компетентности студентов средствами физической тренировки.

Согласно нашим представлениям, аксидентальную компетентность можно успешно формировать, если создать следующие педагогические условия:

- актуализация и развитие аксидентальных способностей студента как жизненно необходимых качеств его личности;
- оптимизация физкультурного образования путем определения, подбора и включения в учебный процесс наиболее эффективных методов, подходов и приемов преподавания, приемлемых в условиях вуза и отражающих прикладной характер и целенаправленность специфических педагогических воздействий, связанных с проявлением у студентов компетенций в области обеспечения личной безопасности;
- организация внеаудиторной работы по физической подготовке со студентами в вузе, эффективно влияющей на формирование аксидентальных компетенций;
- ориентация учебно-тренировочных занятий на укрепление и активизацию резервных возможностей организма, закаливание, формирование умений и навыков самостоятельно развивать аксидентальные способности средствами физической тренировки;
- стимулирование, корректировка и контроль процесса формирования у студентов аксидентальной компетентности.

The results of theoretical and empirical research aksidentalnoy competence. Pedagogical conditions of formation aksidentalnoy competence of students in high school.
The key words: *ability to overcome the dangers aksidentalnaya competence, physical education.*

Список литературы

1. Елисеев С.А. Психология аксидентальных способностей в процессе профессиональной деятельности: Дисс. …д.психол.н. Брянск, 1998.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентност-

ного подхода в образовании. Авторская версия.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. Абдулина Е.Р. Системный подход к формированию компетентности в области безопасности жизнедеятельности // В сб. науч. трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки», 2007. №5.

4. Маркова А.К. Психология профессионализма.М., 1996.308 с.

5. Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. проф. Ю.Ф. Курамшина.3-е изд., стереотип.М.: Советский спорт, 2007.464 с.

Об авторах

Сысоев В.В. – кандидат пердагогических наук, доцент

Верхорубова О.В. – преподаватель Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

Елисеев С.А. – доктор психологических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

УДК: 372.851

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТОХАСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ[3]

С.В. Щербатых

В данной статье базируясь на определениях вероятностного мышления и критичности мышления, тесным образом связанной с изучением стохастики, даётся авторское определение стохастического мышления, а также актуализируется проблема его формирования у учащихся старших классов общеобразовательной школы.

Ключевые слова: *стохастика, стохастическое мышление, старшеклассники.*

В возрасте 15-17 лет мышление старшеклассников приобретает всё большую основательность. Они выдвигают разнообразные идеи, переходят от одного класса явлений к другому, что говорит о ярко выраженной гибкости мышления. Мышление старшеклассников становится более критичным, по сравнению с подростками.

Прежний опыт и знания выступают источниками мысли, так как окружающий нас мир и всё новое мы оцениваем, делаем прогнозы, основываясь на уже сложившихся представлениях и системе ценностей. Способность к вероятностному прогнозированию является важной особенностью мыслительной деятельности человека, которая состоит в «способности сопоставлять поступающую через анализаторы информацию о наличной ситуации с хранящейся в памяти информацией о соответствующем прошлом опыте и на основании этого сопоставления строить предположения о предстоящих событиях, приписывая каждому из этих предположений ту или иную степень достоверности. В любой деятельности человек предвидит наиболее вероятные возможности дальнейшего развития событий, включая наиболее вероятные результаты собственных действий. ... Вероятностное прогнозирование – это “моделирование” вероятностно-организованного мира живущим в этом мире существом» [1, с. 88-100]. Действительно, наши действия заключают в себе оценку более или менее вероятного характера ожидаемых как «счастливых», так и «несчастливых» событий. «В течение всей жизни мы вынуждены действовать и принимать решения, учитывая известную из опыта частоту повторяемости тех или иных событий...» [2, с. 262]. Именно поэтому при обучении стохастике положен частотный подход (эмпирический) к определению понятия «вероятность», который позволяет в дальнейшем прийти к теоретическому обоснованию науки о случайном.

В настоящий момент программа общеобразовательной школы формирует у учащихся (в большей степени) детерминированное мышление. Однако человеческое мышление носит вероятностный характер. И если на поставленную задачу ученик даст ответ в форме «вероятней всего», то это воспринимается учителем как неумение и нежелание ученика решить эту задачу. Укоренившаяся практика обучения любому предмету требует от ученика однозначного ответа, а не предположения о вероятном ответе. Однако в окружающей нас действительности всё происходит иначе. Начинать формировать у учащихся особый стохастический стиль мышления, основанный на идее профессионально-прикладной направленности, необходимо именно в старших классах. В этот период психика старшеклассников уже готова к обобщениям.

Термин и понятие «*вероятностное (стохастическое – примеч. автора) мышление*» ввёл в 1945 г. советский психолог Б.М. Теплов. Он обозначает вид мышления, в структуру которого входят

[3]Издание статьи осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-16-48004.

суждения о степени вероятности ожидаемых событий, и предполагает разрушение многих стереотипов, таких, как отказ от детерминированного поведения, исключающего вариативность, отказ от негативного отношения к случайному и т.д. [3].

С чем связана интенсивность развития стохастического мышления именно в период старшего школьного возраста? Ответ очевиден. Во-первых, зрелость психики старшеклассника позволяет ему производить более качественную оценку явлений, порождаемых случаем. Во-вторых, умение самостоятельно рационально планировать свою деятельность позволяет увидеть стохастические явления в практической реализации. В-третьих, приобщение к будущей профессиональной деятельности позволяет старшекласснику экспериментировать в условиях неопределённости. Способствовать развитию стохастического мышления учащихся профильных классов можно путём решения функционально-прикладных и профессионально-прикладных задач, проведения статистических исследований, лабораторных и практических работ, организации мысленных стохастических экспериментов.

Одним из качеств, присущих стохастическому мышлению, является его *критичность*, так как именно стохастика, как никакой другой раздел школьной математики, формирует у школьника умение оценивать, может ли произойти то или иное явление в реальном мире, отличить правдоподобную ситуацию от ситуации невозможной.

Термин «критика» является широкой и обширной категорией, охватывающей содержание сложного критического процесса во всём его объёме. Она включает в себя целый ряд частных понятий, которые выражают различные формы проявления, стадии развития и осуществления критики на основе связей и отношений действительности. К таким понятиям относят: критический подход, критический анализ, критическую оценку, критическое отношение, критическое высказывание и т.д. Каждое из них обладает самостоятельностью. В то же время эти понятия интегрируются общей категорией «критика», которая охватывает как всю совокупность специфичных форм данного вида активного отражения действительности, так и отдельные моменты или стадии развития процесса критики [4].

Американские учёные Б. Мур и Р. Паркер определяют критическое мышление как «тщательно обдуманное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения: должны ли мы принять, отвергнуть или отложить его, и степень уверенности, с которой мы это делаем» [5].

Таким образом, критическое мышление позволяет оценивать сам мыслительный процесс – ход рассуждений, который приводит к выводам. Ему присущи взвешенность, контролируемость, логичность, целенаправленность [6].

Тогда, основываясь на определении вероятностного мышления, предложенного Б.М. Тепловым, учитывая критичность мышления, тесным образом связанную с изучением стохастики, мы пришли к следующему определению стохастического мышления.

Под ***стохастическим мышлением*** *будем понимать особый вид мышления, который позволяет делать суждения и выводить умозаключения о возможности наступления тех или иных событий, их вероятностях, критически оценивать ситуации, порождённые миром случайностей, находить выходы из них и прогнозировать своё поведение в будущем* [7, с. 20].

Стохастическое мышление «нужно не только будущему учёному и исследователю, но и любому обывателю, который в буквальном смысле слова отягощён вероятностными предрассудками. Миллионы людей совершенно серьёзно однозначно соотносят себя с одним из двенадцати знаков зодиака, произвольно толкуя предсказания, непроизвольно забывая ошибочные и фиксируя в памяти сбывшиеся теле-радио-газетные астрологические прогнозы. Примеры такого рода нелепостей, в основе своей обусловленных вероятностной безграмотностью, без труда можно многократно умножить» [8, с. 65].

Согласно исследованиям отечественных и зарубежных психологов (А.В. Брушлинский, Б. Инельдер, Ж. Пиаже, И.М. Фейгенберг и др.), человек изначально практически не приспособлен к вероятностной оценке, осознанию и правильной интерпретации стохастической информации. При этом проблема воспитания стохастического мышления может быть поставлена следующим образом: каждому учащемуся общеобразовательной школы необходимо овладеть не только определённой суммой стохастических знаний, но и способностью использовать эти знания в тех случаях, когда человек встречается с частотностью явлений. Ученик должен владеть определёнными умениями и навыками делать индуктивные выводы из полученной информации, что достигается в результате целенаправленного и систематического, а также достаточно длительного обучения стохастике не только в теоретическом, но и в практическом плане. Данное обстоятельство подтверждается введением стохастики уже в курс математики начальной школы.

О роли и значении стохастики для формирования мышления старшеклассников и адекватного отражения реального мира говорили и писали такие известные учёные, как Б.В. Гнеденко, А.Н. Колмогоров, А.Я. Хинчин, И.М. Яглом и др. Но каково же влияние стохастики на воспитание творческой личности? Урок математики, направленный на обучение решению стохастических задач,

доставляет благоприятную возможность для формирования у учащихся определённого склада ума. Постоянное отвлечение от детерминированных законов к миру, где всё порождается случаем, заставляет учащихся абстрагироваться, анализировать, развивает у них критичность мышления.

По своей природе стохастические задачи отличаются от ставших «родными» школьнику математических задач. Причём различия налицо. Это может быть другая постановка условия и вопроса задачи, другой характер данных в задаче значений величин, количество исходных данных и т.д. Решая стохастические задачи, учащиеся встречаются с неизвестными для них до этого времени понятиями – «вероятность события», «случайная величина», «функция распределения», «генеральная совокупность», «статистическая гипотеза» и т.д., которые не свободно используются в мышлении. Как отмечает Д.В. Маневич, «поиск решения задач по теории вероятностей вызывает у учащихся большие затруднения. Учащиеся теряются в выборе подходов к решению задачи, так как известные им методы решения математических задач, как правило, мало пригодны для решения теоретико-вероятностных задач...» [9]. К тому же «психология человеческого мышления также более привержена к детерминизму, что препятствует осознанию концепций закономерностей случайного» [9].

Использование практико-ориентированных задач как средства мотивации введения новых понятий, теорем создаёт условия для реализации профессионально-прикладной направленности обучения стохастике в процессе введения нового учебного материала, а также закрепления ранее изученного.

Таким образом, уход от формального изложения стохастики, ориентация на её практическое применение, что достигается путём включения в процесс обучения функционально-прикладных и профессионально-прикладных задач, способствуют формированию и развитию стохастического мышления учащихся.

In this article, based on the definitions of probabilistic thinking and critical thinking, which are closely connected with teaching stochastics, the author gives the definition of stochastic thinking, and also the problem of its formation in senior pupils of the secondary school is actualized.
The key words: *stochastics, stochastic thinking, senior pupils.*

Список литературы

1. Фейгенберг, И.М. Видеть-предвидеть-действовать [Текст] / И.М. Фейгенберг. М.: Знание, 1986. 160 с.С.355
2. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии [Текст]: сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменская. М.: Гардарики, 2001. 624 с.С.115
3. Теплов, Б.М. Избранные труды [Текст] / Б.М. Теплов. Т. 1. М., 1985.С.333
4. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. 2-е изд. М.: Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.С.359
5. Мур, Б. Критическое мышление [Электронный ресурс] / Б. Мур, Р. Паркер / http://www.iss.stthomas.edu/study guides/Russian/crtthn.htm [дата обращения 23.08.2009].С.228
6. Хальперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Хальперн. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 512 с.С.371
7. Щербатых, С.В. Методическая система обучения стохастике в профильных классах общеобразовательной школы [Текст]: автор. дис. … докт. пед. наук: 13.00.02 / Щербатых Сергей Викторович. М., 2012. 41 с.
8. Глотов, Н.В. Вероятность и статистика в школе: взгляд биолога [Текст] / Н.В. Глотов, О.В. Глотова // Математика в школе. 2002. № 4. С. 64-66.С.82
9. Маневич, Д.В. Совершенствование содержания общего среднего образования на основе теории вероятностей и статистики [Текст]: дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Маневич Давид Вульфович. Ташкент, 1990. 416 с.С.192

Об авторе

Щербатых С. В. - доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой автоматизированных систем управления и математического обеспечения ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

ПСИХОЛОГИЯ

УДК: 371.128.1

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

И.С. Арон

В работе рассматриваются проблемы формирования ценностно-мотивационной сферы детей-сирот, обусловленные обострённой социальной ситуацией их развития, в контексте психологической готовности к профессиональному самоопределению. Обсуждаются результаты экспериментального исследования ценностно-мотивационного компонента психологической готовности воспитанников детских домов к профессиональному самоопределению.
Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, психологическая готовность к профессиональному самоопределению, дети, оставшиеся без попечения родителей, мотивация, ценности.*

Успешное формирование профессионализма личности и эффективность деятельности профессионала во многом определяется готовностью к профессиональному самоопределению. Ведущей составляющей готовности к профессиональному самоопределению является психологическая готовность как целостное образование личности, включающее когнитивные, поведенческие, личностные компоненты и позволяющее самостоятельно и осознанно осуществлять формирование и реализацию профессионального развития.

Формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению детей, оставшихся без попечения родителей, происходит в особой дефицитарной социальной ситуации развития, которая является источником многочисленных проблем в профессиональном самоопределении данной категории детей.

Как отмечают исследователи (Н.К.Радина, Н.Н.Толстых, А.М.Прихожан, Н.В.Матяш, Ю.А.Володина, И.В.Дубровина, А.Г.Хаймина, И.Ф.Дементьеа, Е.П.Рязанова, И.А.Фурманов, А.Г.Рузская, Е.О.Смирнова, А.Е.Логутина), социальная ситуация развития детей-сирот характеризуется следующими особенностями:

- социальной, сенсорной и по поведенческой депривацией;
- замкнутостью жизни в стенах одного помещения, ограниченностью контактов с внешним миром, выключением из естественного быта;
- жёсткой регламентацией всех действий ребёнка, не оставляющей возможности выбора и личной ответственности за свои действия;
- неадекватной организацией жизненного пространства;
- неполноценным общением со взрослым, в частности: частая сменяемость взрослых при переводе детей из одного учреждения в другое, что не позволяет ребёнку установить длительные отношения с определённым взрослым и обратную связь с ним;
- групповым подходом к детям и отсутствием индивидуальных контактов со взрослым, что приводит к снижению интимности и доверительности общения;
- эмоциональной упрощённостью, бедностью и однообразием контактов; поверхностными, неглубокими отношениями;
- отсутствием образцов профессионального становления родителей и других взрослых, позволяющих включиться в систему ориентации в мире профессий [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Серия экспериментальных исследований специфики профессионального самоопределения детей, находящихся в особой социальной ситуации развития, в том числе детей-сирот, проведённых нами в 2003-2012 гг., выявила, что все компоненты психологической готовности к профессиональному самоопределению исследуемых детей (когнитивные, мотивационные, поведенческие, личностные) по большинству показателей имеют негативное психологическое содержание [7].

Так, в области когнитивной сферы, у детей, оставшихся без попечения родителей, наблюдается сниженная познавательная активность, несформированность всех видов мышления, нарушение внимания и памяти. В поведенческой сфере выявляется пассивность, низкая эмоциональная включённость в деятельность, не достаточная самостоятельность, безразличие. К особенностям личностной сферы, определяющим психологическую готовность к профессиональному самоопределению детей-сирот, относятся неадекватная самооценка, неразвитость самосознания, эмоциональные нарушения, внешний локус контроля. В сфере здоровья, как важной составляющей психологической готовности к профессиональному самоопределению, у детей-сирот также выявляются различные нарушения соматического и психического развития.

В структуре психологической готовности значимое место, по мнению всех исследователей данной проблемы, принадлежит мотивационному компоненту, который является стержневым, направляющим об-

разованием, поскольку вне мотива невозможна ни одна деятельность. Так, А.М.Павлова, основываясь на работах Б.Г.Ананьева, С.Л.Рубинштейна, Б.Ф.Ломова, В.Н.Мясищева, предлагает рассматривать профессионально-личностный потенциал специалиста в качестве двухуровневой системы, в которой системообразующим признаком является ценностно-мотивационный уровень потенциала личности, определяющий направление, глубину и успешность развития познавательно-инструментальных характеристик, а также всей системы профессионально-личностного потенциала специалиста [8].

Мотивы выбора профессии подростков, воспитывающихся вне семьи, как свидетельствуют результаты экспериментов и наблюдений, мало дифференцированы, отличаются узостью и бедностью содержания, не связаны с собственными способностями; преобладают мотивы, направленные на удовлетворение фрустрированных потребностей, связанных с жизненной необходимостью (еды, здоровья) или с приятным времяпровождением. Мотивы, связанные с профессиональной перспективой, развитием собственной личности, собственного «Я», развиты в малой степени. Как показано в исследовании Н.В.Матяш, Ю.А.Володиной, приоритетными ценностями для большинства подростков, воспитывающихся в домах-интернатах, являются материальные ценности, в первую очередь – жильё, автомобиль, модная одежда. Второе место занимают ценности, связанные с получением профессии, однако, профессиональный выбор в большинстве случаев связан с получением материального достатка, также как и желание иметь семью [2].

Первая серия экспериментальных исследований ценностно-мотивационной сферы детей, оставшихся без попечения родителей, была проведена нами (И.С.Арон, О.Н.Шумаева) в рамках научно-исследовательского проекта «Формирование профессионального и личностного самоопределение на различных этапах онтогенеза» (2007-2010гг.). В исследовании приняли участие 19 подростков девятого и десятого классов школы-интерната для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с.Люльпаны Медведевского района РМЭ.

В качестве диагностического инструментария использовались методики: «Ценностные ориентации» М.Рокича и методика «Незаконченные предложения» в модификации А.Н.Кошелевой.

Методика «Ценностные ориентации» М.Рокича позволила выявить систему ценностных ориентаций подростков, оставшихся без попечения родителей, определяющих основу их отношений к окружающему миру, другим людям и самому себе.

В группе приоритетных ценностей-целей у подростков оказались: материально обеспеченная жизнь (57,9%), развлечения (52,6%), любовь и уверенность в себе (47,4%), наличие хороших и верных друзей (42,1%). Именно эти терминальные ценности ставились участниками исследования на первое место при ранжировании.

В группу неприоритетных ценностей-целей подростков, оставшихся без попечения родителей, по результатам тестирования вошли: жизненная мудрость (83.2%), красота природы и искусства (52,6%), интересная работа (47,4%), счастье других (47,4%) и развитие (42,1%).

Выявленная иерархия терминальных ценностей подростков, оставшихся без попечения родителей, обусловлена, как отмечалось выше, особой социальной ситуацией их развития, в которой фрустрированными для данной категории подростков являются, в первую очередь, именно материальные потребности, а также потребности в полноценном общении, что затрудняет выдвижение на первый план потребностей более высокого порядка, в том числе потребностей, связанных с профессиональным самоопределением.

В соответствии с приоритетными терминальными ценностями выстроилась и иерархия инструментальных ценностей подростков-участников исследования, которые считают, что основными средствами достижения жизненных целей являются, в первую очередь, жизнерадостность (63,2%), независимость (57,9%), твёрдая воля (52,6%), смелость в отстаивании своего мнения (42,1%).

Наименее значимыми личностными качествами, позволяющими достичь жизненных целей, подростки считают воспитанность (63,2% подростков поставили данную ценность на последнее место), исполнительность, терпимость и широту взглядов (47,4% подростков поставили обозначенные ценности на последнее место).

Анализ результатов методики «Незаконченные предложения» в модификации А.Н.Кошелевой также свидетельствует о недостаточной сформированности ценностно-мотивационной сферы подростков, оставшихся без попечения родителей. У большинства опрошенных подростков отсутствует осознанное отношение к жизни, своему будущему и выбору профессии. Так, многие подростки (57,9%) при завершении предложений, касающихся их будущей жизни («В будущем я...», «Через несколько лет...»), написали «не знаю». Самое главное в жизни сейчас для значительной части опрошенных подростков (42,1%) - «жить хорошо», при этом, что в понимании опрошенных означает «жить хорошо», они не объясняют. Более половины опрашиваемых (52,6%) заявили о том, что через

несколько лет они будут богатыми, будут иметь много денег. Но о том, какими средствами они могут достичь желаемого материального достатка, подростки не указывают. При этом большинство участников исследования (52,6%) не придают большого значения профессии [7].

Вторая серия диагностических исследований ценностно-мотивационной сферы детей-сирот проводилась в рамках научно-исследовательского проекта «Формирование профессионального самоопределения старшеклассника в особой социальной ситуации развития» на базе ГОУ Республики Марий Эл «Волжская средняя общеобразовательная школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (И.С.Арон, Л.И.Полевщикова). В исследовании приняли участие школьники восьмого и девятого классов в количестве 30 человек.

В целях диагностики применялись методики, определяющие психологическую готовность детей-сирот к профессиональному самоопределению по ценностно-мотивационному компоненту, в частности методика «Самоактуализация личности» А.Шострома (шкала «Ценностные ориентации»), методика «Мотивация профессиональной деятельности К.Замфир в модификации А.Реана, методика диагностики мотивации личности к достижению успеха (Т.Элерс, модификация А.Г.Грецова).

Согласно данным диагностики по методике А.Шострома «Самоактуализация личности» практически у всех воспитанников интерната (93,0%) низкий уровень самоактуализации, в том числе и по показателям шкалы «Ценностные ориентации», измеряющей степень того, насколько у человека сформирована система ценностных ориентаций, которой он руководствуется при взаимодействии с окружающими людьми и определении своих личных планов. В силу несформированности системы ценностных ориентаций, подростки, оставшиеся без попечения родителей, не уверены в себе, редко руководствуются в жизни своими чувствами и желаниями, зависимы от окружающих, не доверяют собственным оценкам, противоречивы. Что отражается и на их профессиональном самоопределении, мотивах выбора профессиональной деятельности.

Результаты диагностического исследования детей, оставшихся без попечения родителей, по методике «Мотивация профессиональной деятельности» К.Замфир в модификации А.Реана свидетельствуют о том, что у большинства подростков (70,0%) преобладает не внутренняя, основанная на возможности самореализации, а внешняя мотивация к профессиональной деятельности, основанная на материальном вознаграждении за труд или стремлении избежать наказания, критики.

Результаты диагностики по методике К.Замфир подтверждаются и данными, полученными по методике диагностики мотивации личности к достижению успеха Т.Элерса, в модификация А.Г.Грецова. Показатели мотивации к достижению успеха у опрошенных находятся в рамках среднего (у 35,0%) и низкого (у 48,0%) уровней, т.е. большинство воспитанников детского дома в своей деятельности ориентируются на избегание неудачи.

Таким образом, результаты теоретического и экспериментального исследования особенностей ценностно-мотивационного компонента психологической готовности детей, оставшихся без попечения родителей, к профессиональному самоопределению свидетельствуют о его недостаточной сформированности. Что затрудняет процесс профессионального самоопределения данной категории детей и требует разработки технологий психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения детей-сирот с учётом общих закономерностей возрастного развития и индивидуальных особенностей детей, личность которых формируется в особой дефицитарной ситуации развития.

The paper considers the problems of the development of value-motivational sphere of children-orphans, due to aggravated the social situation of their development, in the context of the psychological readiness for professional self-determination. We discuss the results of experimental study of the value-oriented motivation component of the psychological readiness of the inmates of children's homes for professional self-determination.
The key words: *professional self-determination, the psychological readiness for professional self-determination, children left without parental care, motivation, values.*

Список литературы

1. Прихожан, А.М. Дети без семьи/А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых. М.: Педагогика, 1990. 158 с.
2. Матяш, Н.В., Володина, Ю.А. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению детей-сирот в условиях предпрофильной подготовки/Н.В.Матяш, Ю.А.Володина//Вестник Брянского университета. 2008. №1. С.134-140.
3. Психическое развитие воспитанников детского дома/Под ред. И.В.Дубровиной, А.Г.Рузской. М.: Педагогика, 1990. 264 с.
4. Хаймина, А.Г. Профессиональное самоопределение воспитанников детских домов и школ-интернатов: Дис. … канд. психол. Наук/А.Г.Хаймина. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2006. 213с.
5. Дементьев, И.Ф. Социальное сиротств: генезиз и профилактика/И.Ф.Дементьев. М.: Госу-

дарственный НИИ семьи и воспитания, 2000. 48 с.

6. Фурманов, И.А. Психология депривированного ребёнка/И.А.Фурманов. М.: ВЛАДОС, 2004. 319 с.

7. Арон, И.С. Формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению в детском возрасте: Монография/И.С.Арон. Йошкар-Ола: Марийский институт образования, 2010. 356 с.

8. Павлова, А.М. Мотивационный фактор в актуализации профессионально-личностного потенциала субъекта труда/А.М.Павлова//Мир психологии. 2005. №1. С.170-176.

Об авторе

Арон И. С. – кандидат психологических наук, доцент Поволжского государственного технологического университета, irinast62@gmail.com.

УДК: 152.32

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ И САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ СТАТУСОМ

И.А. Афонин, А.В. Прусова, Н.М. Юшкова

Представлены результаты исследования сформированности умений принятия решения и самопрезентации старшеклассников с различным статусом. Проведен сравнительный анализ полученных результатов в группе детей-сирот, воспитывающихся в интернатных учреждениях, и старшеклассников из семей, обучающихся в общеобразовательной школе. Показано, что сформированность самопрезентации и умения принимать решения у детей с различным статусом имеют статистически значимые отличия.

***Ключевые слова**: самопрезентация, умение принятия решения, статус, самомониторинг, дети-сироты, старшеклассники, стратегии поведения.*

Старший школьный возраст традиционно рассматривается как период вступления в самостоятельную жизнь [4]. По мнению исследователей (М.В.Гамезо, И.В.Дубровина, И.С.Кон, Л. М.Орлова, Д.И.Фельдштейн и др.), перед старшеклассниками возникает необходимость самоопределения профессионального и личностного, в тоже время в юношестве уже имеются определенные к этому предпосылки: активное развитие самосознания и самооценки, расширение диапазона социальных ролей, устойчиво сложившиеся интересы и стремления, способность учитывать свои возможности и внешние обстоятельства. Для эффективного функционирования в социальной среде необходимо обладать такими качествами, социально-значимыми умениями и навыками, как предприимчивость, способность к сотрудничеству, мобильность, самостоятельность, творческая активность, коммуникабельность, умение самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, а также способность предъявлять социуму вышеперечисленные умения, т. е. обладать навыками самопрезентации. Таким образом, навыки самопрезентации и принятия решений приобретают значимость в старшем школьном возрасте, когда человеку становится особенно важным отношение к нему других людей, что связано со свойственным желанием самоутвердиться, спроектировать траекторию личностного и профессионального развития.

Как отмечает Г.М. Андреева, юношество – «это период наиболее интенсивного принятия жизненно важных решений»[1]. Умение принимать решения в психологических исследованиях рассматривается как сложное умение, представляющее собой комплекс освоенных субъектом интеллектуально-волевых действий, обуславливающих успешное разрешение возникающих проблем и наиболее удовлетворяющий субъекта результат[7]. Также под принятием решений понимается «волевой акт формирования последовательности действий, ведущих к достижению цели на основе преобразования исходной информации в ситуации неопределенности» [6, с. 292]. На сегодняшний день процесс принятия решения рассматривается в рамках двух основных направлений: когнитивного и регулятивного. Сторонники первого подхода (Л.Г.Евланов, Т.В.Корнилова, О.И.Ларичев, О.К.Тихомиров и др.) рассматривают принятие решения как процесс, начинающейся с возникновения проблемной ситуации и заканчивающейся выбором наилучшего решения из множества альтернативных вариантов. Представители второго направления (А.В.Карпов, Н.Н.Азаров, Д.Н.Узнадзе и др.) принятие решения понимают как процесс регуляции деятельности. Б.Ф Ломов принятие решения рассматривает в качестве одной из психологических составляющих любой деятельности.

В ряду значимых проблем старшего школьного возраста исследователи также выделяют необходимость формирования навыков самопрезентации, которые рассматриваются как представление себя другим людям, управление впечатлением о себе с помощью различных стратегий поведения. Основные

теоретические и практические разработки в области самопрезентации были сформулированы в трудах зарубежных ученых, таких, как И.Гоффман, И.Джонс, М.Снайдер, Т.Питман, Р.Чалдини и др. В отечественной психологии этот феномен изучен мало. Исследованиями самопрезентации занимаются Г.В.Бороздина, Е.Л.Доценко, Ю.М.Жуков, Е.В.Михайлова и др. Однако, несмотря на то, что обучение навыкам самопрезентации в настоящее время очень востребовано и является одним из условий личностного развития человека, существует дефицит исследований в этой области [5].

Так как социальная среда является значимым фактором развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн) мы предположили, что старшеклассники с разным социальным статусом, будут иметь различные показатели сформированности искомых умений и навыков. Статус мы рассматриваем как положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии.

В нашей работе были исследованы старшеклассники с разным социальным статусом: дети-сироты, воспитывающиеся в образовательных учреждениях интернатного типа, и дети из семей, обучающиеся в общеобразовательной школе.

Организация исследования.

Цель работы состояла в изучении и сравнительной характеристике сформированности умений принятия решений и самопрезентации у старшеклассников с различным статусом. Задачи исследования: изучение самопрезентации и умения принятия решений у старшеклассников с различным статусом, их сравнительная характеристика.

В качестве диагностической методики для исследования самопрезентации использовалась «Шкала самомониторинга М. Снайдера»[8]. М.Снайдер рассматривал самопрезентацию как личностную черту и предполагал, что одни люди в большей степени, чем другие обращают внимание на производимое ими впечатление, чем на свое реальное Я. Таких людей он назвал саморефлексирующими (self-monitors). М. Снайдер ввел понятие самомониторинга, которое выражает «…тенденцию к регулированию собственного поведения в целях соответствия социальной ситуации»[8, с.98]. Основное назначение разработанной шкалы самомониторинга - в исследовании индивидуальных различий в управлении производимым впечатлением в соответствии с требованиями коммуникативной ситуации. Для оценки достоверности результатов, полученных по этой шкале, был применен непараметрический метод сравнения независимых выборок (*U*-критерий Манна – Уитни).

С целью выявления сформированности умения принятия решений у детей-сирот и детей, воспитывающихся в семьях, мы использовали «Методику психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях» [3]. Данная методика определяет степень предпочтительности для испытуемых той или иной стратегии поведения (конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка) в сложных ситуациях. С помощью критерия X^2 была определена достоверность различий в распределении испытуемых двух выборок по каждой стратегии поведения в сложных ситуациях.

Выборку исследования составили две группы старшеклассников – всего 73 человека: 1) воспитанники детского дома и школы-интерната в возрасте от 15 до 18 лет – 37 человек; 2) учащиеся общеобразовательной школы, воспитывающиеся в семьях, в возрасте от 15 до 18 лет – 36 человек.

Описание результатов исследования.

По результатам методики «Шкала самомониторинга М. Снайдера» были получены следующие результаты: у 6,85% исследуемых был отмечен высокий уровень самомониторинга, у 71,23% - средний и у 21,92% -низкий.

Анализ результатов свидетельствует, что из всех опрошенных только у 6,85% старшеклассников отмечен высокий уровень самомониторинга. Для таких людей характерно демонстрирование разнообразных коммуникативных умений, гибкость в общении, они зачастую бывают более эффективны, ориентируются на предъявляемые требования данной социальной ситуации. При стремлении создать благоприятное впечатление о себе демонстрируются лучшие качества, хорошо приспосабливаются к ожиданиям аудитории, при принятии решения меньше, по сравнению с людьми с низким уровнем самомониторинга, ориентируются на собственные истинные установки. Интересен тот факт, что этот уровень отмечен только у старшеклассников, воспитывающихся в семьях (13,9% от всех детей из семей). У детей – сирот, как из интерната, так и из детского дома, вообще этот уровень отсутствует (0%). Следовательно, дети-сироты в целом хуже приспосабливаются к требованиям различных ситуаций, в меньшей степени способны к регулированию собственного поведения, чем те, кто воспитывается семьях. Возможно, это связано со спецификой интернатных учреждений, в которых формирование социально-адаптивной личности затруднено [2].

Проанализируем результаты группы со средними показателями самомониторинга. Она составила 71,23% всех опрошенных, т.е. большая часть. При этом, аналогичные результаты отмечены у 66,7% в группе старшеклассников из семей и у 73% в группе детей-сирот. Можно сказать, что показатели двух групп примерно равны. Однако, нами было замечено различие в показаниях внутри группы детей-сирот, в зависимости от типа учреждения, в котором они проживают. Демонстрируют средний уровень самомониторинга 53% детей в школе-интернат, и 90% - в детском доме. Данное обстоятельство может быть обусловлено степенью «закрытости» учреждения: в интернате характер взаимодействия с другими категориями детей более ограничен, чем в детском доме (учитывая факт обучения их в общеобразовательной школе).

Что касается низкого уровня самомониторинга, то его демонстрируют 21,9% респондентов. Рассмотрим характеристики, свойственные людям с низким уровнем самомониторинга: слабое представление о том, как их действия воспринимаются другими, проявляют меньшую гибкость в демонстрации разных форм экспрессивного поведения, для них сложно адаптировать свои действия к ожиданиям окружающих. Во взаимодействии с другими могут проявляться прямолинейность, сдержанность в контактах, демонстрируется поведение, соответствующее собственным установкам, ценностям, упорство в отстаивании своего мнения. Соответственно, они менее гибкие в выборе различных стратегий самопрезентации.

Сравним показатели низкого уровня самомониторинга двух групп старшеклассников. В первой группе (воспитывающихся в семье) количество человек с низким уровнем составило 16,6%, во второй (дети-сироты) – 27%. Таким образом, у большего количества детей-сирот выявлен низкий уровень самомониторинга, что может свидетельствовать о недостаточном развитии способности к использованию различных стратегий и тактик самопрезентации, использовании ограниченного набора поведенческих реакций и это может быть причиной проблем в межличностной коммуникации в постинтернатной жизни. Предположительно формирование навыков самопрезентации представляется необходимым для расширения поведенческого репертуара детей-сирот, для повышения адекватного реагирования в различных ситуациях. В данном случае также присутствует различие в группе сирот. У 47% старшеклассников интерната отмечен низкий уровень самомониторинга, и у 10% воспитанников детского дома. Можем предположить, что эти данные также соответствуют проживанию в интернатной среде, влияние которой проявляется в ограниченности в контактах, скудном социальном опыте этой категории детей.

Также следует отметить, что приспособленность к различным ситуациям будет выше у людей, занимающих среднюю позицию, чем у тех, которые занимают крайние [5]. В нашем случае крайние позиции (очень низкий уровень по шкале самомониторинга – 2 балла) был выявлен только у сирот из школы-интерната, в то время как высокие показатели уровня самомониторинга демонстрировали только старшеклассники из семей. Эти данные еще раз указывают на то, что в целом у детей-сирот поведение регулируется внутренним эмоциональным состоянием, им свойственно в большей степени выражать себя в соответствии со своими чувствами. По мнению М.Снайдера «их поведение не реализуется в самопрезентации, созданной соответственно данной конкретной ситуации» [8].

Достоверность полученных результатов была проверена с помощью *U*-критерия Манна – Уитни. Проведенный анализ дает возможность утверждать, что разницу в уровнях сформированности самомониторинга у двух групп испытуемых с разным статусом можно считать статистически достоверной, т.к. выявленное эмпирическое значение меньше или равно критическому при $p \leq 0{,}05$ ($U_{эмп}(488) \leq U_{кр}(516)$).

Рассмотрим результаты, полученные в ходе выявления сформированности умения принятия решения у старшеклассников с различным статусом. Выборку исследования представили две группы старшеклассников – всего 66 человек: 1) воспитанники детского дома и школы-интерната в возрасте от 15 до 18 лет – 30 человек; 2) воспитывающиеся в семьях, учащиеся общеобразовательной школы в возрасте от 15 до 18 лет – 36 человек.

Достоверность различия ($p<0{,}001$) обнаружены по следующим стратегиям поведения: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание. Достоверных различий нет по шкалам планирования решения проблемы и положительной переоценки.

Стратегия планирования решения проблемной ситуации предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Умеренное использование данной стратегии поведения в сложных ситуациях в двух выборках ($p<5{,}99$) может быть связана с особенностями старшего школьного возраста, когда происходит развитие способности построения долгосрочных планов. Однако отсутствие выраженных предпочтений стратегии планирования решения проблемы у старших школьников, имеющих семьи и воспитывающихся в государственных учреждениях интернатного типа, может говорить о необходимости развития умения целенаправленного и планомерного разрешения проблемной ситуации у старшеклассников с различным статусом. Это позволит старшеклассникам более рационально принимать решения.

Стратегию положительной переоценки умеренно используют исследуемые в обеих группах (p<5,99). У старших школьников из семей отмечается низкий процент по показателю выраженного предпочтения данной стратегии, а у детей-сирот вообще отсутствует. Данные могут свидетельствовать о неумении старшеклассников с различным статусом видеть возможности личностного роста в процессе преодоления проблемы, что объясняется начальным этапом формирования мировоззрения в данном возрасте.

Дети-сироты чаще используют стратегию поиска социальной поддержки в решении проблемы в отличие от детей из семей. Можно предположить, что из-за отсутствия отношений с «близким взрослым» у воспитанников интернатных учреждений, формируется ненасыщенная потребность в информационной, эмоциональной, действенной поддержке.

Стратегия самоконтроля предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на восприятие ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию. Отсутствие выраженного проявления данной стратегии у детей-сирот и умеренное ее использование детьми с различным статусом может говорить о высокойэмоциональной вовлеченности в сложной ситуации, что может мешать эффективному принятию оптимального решения. Данная стратегия поведения в сложной ситуации соотносится с стратегией конфронтации, которая предполагает попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. У детей-сирот отмечается высокий показатель выраженного использования данной стратегии, что может свидетельствовать о несформированном умении планировать свои действия в сложных ситуациях, прогнозировании их результата, неоправданном упорстве старшеклассников из интернатных учреждений. Данная стратегия не способствует рациональному принятию решения, что может приводить к нежелательным последствиям и возникновению новых проблем.

Стратегия бегство-избегание предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения. Старшеклассников из семей, выражено использующих вышеназванную стратегию больше, чем детей-сирот. Вероятно, условия интернатного учреждения не стимулирует интровертивную функцию, поскольку сама среда открыта и очень ярко предъявляет проблему. У детей-сирот нет возможности побыть в одиночестве.

Стратегия принятия ответственности предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение. Исследование показало, что детям-сиротам юношеского возраста не свойственно выраженное предпочтение данной стратегии в отличие от детей из семей. Мы предполагаем, чтоинтернатная среда не способствует пониманию личной роли в возникновении актуальных трудностей и вследствие чего затрудняет развитие умения принимать решения, так как способность брать ответственность за свои поступки является одной из основных составляющих умения принятия решения.

Исходя из полученных данных, мы можем сделать ряд выводов:

У старшеклассников с различным статусом имеют место импульсивные способы решения проблемы, т.е. они склонны действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций, что не всегда является оптимальным вариантом выхода из сложной ситуации, но у детей-сирот эта особенность выражена в большей степени. Более того, для воспитанников интернатных учреждений юношеского возраста характерны стратегии поведения в сложных ситуациях, затрудняющие формирование умения принятия решений (конфронтация, редкое использование стратегии принятие ответственности, планирование решения проблемы, самоконтроль). Вышесказанное свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по формированию умений принятия решений у детей-сирот, воспитывающихся в образовательных учреждениях интернатного типа.

Что касается сформированности навыков самопрезентации, у старшеклассников существуют различия в уровнях сформированности самомониторинга, как одного из показателей самопрезентации у двух групп испытуемых с разным статусом. При этом группа детей-сирот отличается более низким уровнем самомониторинга, чем группа старшеклассников из семей, что в свою очередь, может свидетельствовать о недостаточном развитии способности к использованию различных стратегий и тактик самопрезентации, ограниченном наборе поведенческих реакций, как предрасположенностью к возникновению проблем в межличностной коммуникации в постинтернатной жизни. Старшеклассники же из семей, исходя из полученных данных, больше ориентируются и приспосабливаются к требованиям возникшей ситуации, демонстрируя лучшие качества в стремлении создать благоприятное впечатление о себе, хорошо приспосабливаются к ожиданиям аудитории. Таким образом, необ-

ходимым представляется формирование навыков самопрезентации для расширения поведенческого репертуара детей-сирот, для повышения адекватного реагирования в различных ситуациях.

Полученные данные важно учитывать при организации работы психологической службы в образовательных учреждениях для детей с разным социальным статусом при организации работы по формированию навыков самопрезентации и умения принятия решений.

Results of research of formation of ability of decision-making and self-presentation of seniors with the various status are presented. The comparative analysis of the received results in group of orphan children who are bringing up in residential establishments, and seniors from the families which are training at comprehensive school is carried out. It is shown that the formation of self-presentation and ability to make decisions at children with the various status differ.
The key words: *self-presentation, ability of decision-making, status, self-monitoring, orphans, seniors, behavior strategy.*

Список литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс-Формат, 2008. 149с.
2. Володина Ю. А., Матяш Н.В., Сидорина М. С. Деинституционализация детей-сирот в открытом социокультурном пространстве. Монография. М.: Педагогическое общество России, 2012. 256 с.
3. Методика для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях: Пособие для врачей и медицинских психологов / под общ. ред. проф. Вассермана Л.И.СПб.: СПб Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2008
4. Матяш Н.В., Павлова Т.А. Возрастная психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Педагогическое общество России, 2011.256 с.
5. Михайлова, Е.В. Обучение самопрезентации [Текст] : учеб.пособие / Е.В. Михайлова; Гос.ун-т Высшая школа экономики. 2-е изд. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. 167,[1] с. Лит.: с.152 161. Прил.: с. 162-167.
6. Психологический словарь /Под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, 1990.
7. Уварова С.Я. Психологическая готовность старшеклассников к принятию жизненно важных решений // Ярославский педагогический вестник – Том II (Психолого-педагогические науки) № 3 2010
8. Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2004. 176 с.

Об авторах

Афонин И. А. – кандидат педагогических наук, доцент, Народный учитель России, директор МБОУ «Брянский городской лицей № 27 имени Героя Советского Союза И.Е.Кустова», afonin.i.a.2012@yandex.ru

Прусова А. В. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И. Г. Петровского, prusova-nastya@mail.ru

Юшкова Н. М. - аспирант Брянского государственного университета имени академика И. Г. Петровского, Tataki1987@yandex.ru

УДК: 159.922.6

ПСИХОДИАГНОСТИКА НРАВСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА

А.Н. Бражникова, А.А. Зюзя

Психодиагностика нравственности будущего профессионала представлена системой нравственно-психологических отношений личности, включающей в себя: отношение к себе, другим людям, обществу, религии. Описаны результаты эмпирического исследования, свидетельствуют о нестабильности, противоречивости и ситуативной изменчивости нравственно-психологических отношений личности будущего профессионала.
Ключевые слова: *нравственность, будущий профессионал, психодиагностика, нравственно-психологические отношения.*

Современная социальная действительность требует огромной работы государства, общества и каждого человека по восстановлению социально-правовой справедливости, повышению благополучия российского общества, его нравственной реабилитации. В этой связи, существует высокая потребность общества в профессионалах, не только как высококвалифицированных специалистах, обладающих ключевыми квалификациями, но и высоконравственными характеристиками.

Понимание высокой значимости нравственных характеристик для жизни и деятельности человека заложены в работах отечественных и зарубежных психологов: Л.С. Выготского, М. Вебера, И.А. Ильина, А.Н. Леонтьева, Л.С. Рубинштейна, Э. Фромма и др… Современными психологами (Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, В.М. Пряжникова, Н.С. Пряжников, Е. Ю. Пустовалов, Н.А. Коваль, А.Ю.Трубецкой А.В. Юревич и др.), так же доказывается, что нравственность как особое проявление индивидуальной психики, в пространстве социальных отношений, оказывает существенное влияние на сознание, чувства, жизнь, деятельность, систему отношений, поведение человека,

определяет его личностное и профессиональное развитие.

Специфичность нравственности как явления объективной и субъективной реальности часто порождает противоречие в толковании данного понятия. Под нравственностью понимают:

- общую тенденцию вести себя, таким образом, который соответствует моральному кодексу общества (Артур Ребер);
- естественное, природное состояние нравов человека (С.Л. Рубинштейн);
- совесть конкретного человека, основанная на принятии (или непринятии) существующих норм жизни, позволяющая человеку сохранить свое достоинство (Н.С. Пряжников);
- целостную систему воззрений на должную социальную жизнь, выражающую то или иное понимание сущности человека и его бытия (А.Б. Купрейченко) и т.д.

Безусловно, своеобразие и сложность феномена «нравственности» не могут дать бесспорного и единого представления о данном понятии.

Под *нравственностью* мы будем понимать качественную характеристику человеческой психики, основанную на индивидуальной совести, выступающую в качестве стержневого образования личности и являющуюся высшим уровнем психологической организации жизни и деятельности человека.

Таким, образом, в целостной психике человека мы выделяем психическое образование, которое именуется нравственностью. Это образование, имеет отношение к способам и стилям взаимодействия с другими людьми и с самим собой, а также включает содержание отношений к другому человеку и к самому себе, обществу, религии и оказывает существенное влияние на психическое развитие личности в частности будущего профессионала.

Дефиниция понятия будущий профессионал с психологической точки зрения подразумевает интегративную характеристику личности, ведущей деятельностью которой является профессионально - познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии в ситуации социально-профессионального развития, а именно в системе профессионального образования.

Профессиональное образование оказывает огромное влияние на психику молодого человека, становление его личности. За время обучения в учебном заведении при наличии благоприятных условий у студентов (учащихся) происходит развитие всех уровней психики, которые определяют направленность познавательной активности человека, т.е. формируют склад мышления, характеризующий профессиональную компетентность будущего профессионала. В этот период наиболее активно развиваются нравственные качества и чувства человека, формируется система его ценностных ориентаций и т.д. В этой связи, необходимость психодиагностики нравственности будущего профессионала не вызывает сомнений.

Нравственность личности, в частности будущего профессионала, обладает сложным многогранным содержанием, и исследовать ее в полном объеме невозможно. В данной статье мы остановимся на исследовании нравственности будущего профессионала с использованием методики нравственно - психологических отношений личности (НПОЛ), как одном из вариантов измерения этого психологического феномена.

Методика «НПОЛ» предназначена для исследования нравственно-психологических отношений личности как единой системы отношений к себе, другим людям, религии, обществу [2].

Исследование нравственности, как системы нравственно - психологических отношений личности в методологическом плане вполне правомерно, ибо отношение является системообразующим фактором структуры личности, а «родовое» свойство человека раскрывается через его отношения и вбирает в себя все основные характеристики личности, включая нравственность[5].

Участниками исследования явились юноши и девушки в возрасте 16 – 19 568 человек, из них студенты вузов – 189, колледжей – 191 и 188 учащихся профессиональных училищ. Для обработки данных использовалась компьютерная программа «Excel».

Анализ результатов исследования позволил выявить будущих профессионалов с высоким, низким уровнями нравственно - психологических отношений личности, а также уровнем ситуативной изменчивости в отношении к себе; другим людям; религии и обществу (рис. 1.).

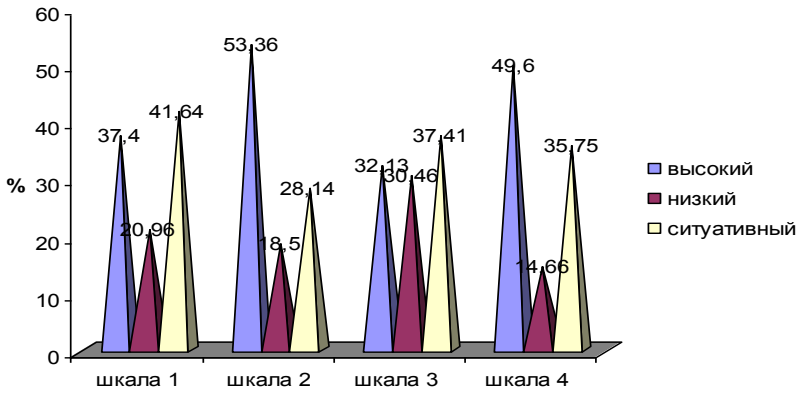


Рис.1. Показатели шкал, характеризующие нравственно- психологические отношения личности по всей выборке испытуемых.

Из рисунка 1. видно, что по *шкале 1. отношение к другому:* высокий уровень, свидетельствующий о способности понимать и воспринимать любого другого человека, со свойственными ему достоинствами и недостатками показали 37,4% испытуемых. В свою очередь 20,96% показали низкий уровень шкалы, свидетельствующий о завышенных требованиях и нетерпимости в отношении к другим людям. И наибольшее количество испытуемых (41,64%) проявляют ситуативную изменчивость в отношении к другому, то есть относятся к другому в зависимости от ситуации, выгоды, полезности и других факторов.

По шкале 2. отношение к себе более половины (53,36%) молодых людей показали высокий уровень, свидетельствующий о том, что человек любит себя и живет в гармонии с самим собой. Следует обратить внимание на то, что из них 14,8% респондентов, набрали ответов весом в три балла более пяти вариантов, что свидетельствует о склонности идеализировать образ своей личности, завышенной самооценке и эгоизме, а также неспособности любить других. Низкий уровень, характеризующий молодых людей, которые не любят себя, следовательно, не способны любить и других показали 18,5% исследуемой выборки. Ситуативную изменчивость в отношении к себе показали 28,14% будущих профессионалов.

По шкале 3. отношение к религии результаты распределились следующим образом: 32,13 % исследуемой выборки показали высокий уровень, свидетельствующий о том, что религия в их жизни играет существенную роль, они верит в Бога и божественное происхождение людей, а так же бессмертное существование человека. Это молодые люди с внутренним типом религиозной ориентации, для которых религия является одним из важных мотивов жизни. Низкий уровень, свидетельствующий о том, что религия в их жизни не играет существенной роли, а так же о скептическом отношении к религии, религиозным праздникам и обрядам, показали 30,46% исследуемой выборки. Ситуативную изменчивость в отношении к религии характерную для людей с внешним типом религиозной ориентации и кратковременным религиозным переживанием показали 37,41% исследуемой выборки.

По шкале 4. отношение к обществу 49,6 % исследуемой выборки показали высокий уровень, свидетельствующий об удовлетворенности испытуемым обществом, в котором он живет и тем нормам, которые предъявляет к нему социум. Ситуативную изменчивость по отношению к современному обществу показали 35,75% респондентов. В свою очередь низкий уровень, свидетельствующий о том, что человек не удовлетворен современным обществом показали 14,66% исследуемой выборки. Это наименьший процент испытуемых с показателями низкого уровня по сравнению с другими шкалами.

Таким образом, показатели шкал, свидетельствуют, о различиях в показателях основных структурных компонентов системы нравственно -психологических отношений личности исследуемой выборки, а именно о любви к себе и неспособности любить других, о преобладании внешней религиозности и удовлетворенности современным обществом.

В свою очередь наблюдаются существенные различия в показателях основных структурных компонентов нравственно - психологических отношений личности среди студентов колледжей, вузов и учащихся профессиональных училищ и лицеев. Полученные данные свидетельствуют о том, что по шкале 1. отношение к другому наибольший процент высокого уровня выявлен у студентов колледжей (41,2), далее идут учащиеся профессиональных училищ и лицеев – (38,4), и наименьший процент (32,6) показала выборка студентов вузов. Низкий уровень по первой шкале показали наибольшее количество студентов вузов 23,3% и наименьшее количество учащихся профессиональных училищ и лицеев. В свою очередь по шкале 2. отношение к себе наибольший процент (59,3) студентов вузов и наименьший процент (46,4) учащихся профессиональных училищ и лицеев показали высокий уровень. Среди студентов колледжей высокий уровень показали 54,4 % исследуемой выборки.

По шкале 3. отношение к религии результаты распределились следующим образом: 32,8% студентов вузов и студентов колледжей, а также 30,8 % учащихся профессиональных училищ и лицеев показали высокий уровень. Низкий уровень в отношении к религии, показали 32,2% студентов вузов 31,2 % студентов колледжей, 28 % учащихся профессиональных училищ и лицеев. И по шкале 4. отношение к обществу наибольшее количество студентов колледжей (52,6%) студентов колледжей, показали высокий уровень. Далее идут студенты вузов 49,7% и учащиеся профессиональных училищ и лицеев 46,5% и низкий уровень по шкале показали 11,1% студентов вузов , 16,3% учащиеся профессиональных училищ и лицеев 16,6% студентов колледжей.

Полагаем, что различия в показателях основных структурных компонентов нравственно - психологических отношений личности среди студентов колледжей, вузов и учащихся профессиональных училищ связано скорее с внешними (семья, социальная среда и т.д) и внутренними факторами (генетические (природные), особенности личности), влияющими на нравственный уровень будущего профессионала. Об этом свидетельствуют и значительные индивидуальные различия в показателях испытуемых в пределах одной учебной группы.

Корреляционный анализ позволил выявить тесную взаимосвязь основных структурных компонентов системы нравственно- психологических отношений личности: отношения к себе, другому, религии и обществу (табл. 1).

Таблица 1 .

Матрица интеркорреляций показателей шкал методики Нравственно - психологических отношений личности по всей выборке испытуемых

	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4
Шкала 1	1			
Шкала 2	0,903	1		
Шкала 3	0,919	0,860	1	
Шкала 4	0,939	0,948	0,883	1

Статистически значимая корреляция показателей шкал отношения к себе, другому, религии и обществу свидетельствует о взаимосвязи и взаимообусловленности основных структурных компонентов системы нравственно-психологических отношений личности, характеризующих нравственность будущего профессионала.

С учетом выше изложенного можно сделать следующие *выводы:*

1.Нравственность как качественная характеристика человеческой психики, основанная на индивидуальной совести, является высшим уровнем психологической организации жизни и деятельности человека.

2. Как психологический факт имеющий отношение к способам и стилям взаимодействия с другими людьми и с самим собой, а также включающий содержание отношений к другому человеку и к самому себе, обществу, религии нравственность может быть представлена системой нравственно-психологических отношений личности.

3.Данные методики исследования нравственно - психологических отношений личности свидетельствуют о нестабильности, противоречивости и ситуативной изменчивости нравственности будущего профессионала, а именно: о преобладании любви к себе, ограниченном диапазоне и неспособности любить других, о внешней религиозности, со скептическим отношением к религии, а так же об удовлетворенности современным обществом.

4.Статистически значимая корреляция показателей шкал отношения к себе, другому, религии и обществу свидетельствует о взаимосвязи и взаимообусловленности основных структурных компонентов системы нравственно-психологических отношений личности.

5. Использование методики «НПОЛ», безусловно, не дает полного представления о нравственности будущего профессионала. Однако данные методики в совокупности с другими психодиагностическими методиками, могут сыграть существенную роль в исследовании нравственности будущего профессионала, а также позволят организовать учебно-воспитательную деятельность учебных заведений так, чтобы стимулировать потребность будущих профессионалов к нравственному развитию и самосовершенствованию.

The psychodiagnostics of an intending professional`s moral is introduced by a system of a person`s moral and psychological relations. This system includes the attitude to oneself, other people, religion. The described results of the empiric research prove the instability, the inconsistency and the s Key words: moral, intending professionals, a person`s moral and psychological relations, relation scales.

The key words: *moral, intending professionals, a person`s moral and psychological relations,*

Список литературы

1. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология. М.: 2000.96с.
2. Бражникова А.Н. Методика исследования нравственно-психологических отношений личности: Учебно-методическое пособие. Брянск, 2008 40с.
3. Ильин И.А. Путь духовного обновления. СПб., 2008.448 с.
4. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. М., 1997.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева / Вступительная статья А. А.Бодалева. М.: Изд - во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.С. 347.
6. Петропавловский Р.В. Значение и ценность морали для личности // Мораль, сознание, поведение. М.: Наука, 1996. С. 155
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. С. 335.
8. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека. СПб: Изд-во «Союз», 2002.
9. Фромм Э. Искусство любить. СПб., 2006.
10. Apter, M. J. The experience of motivation: The theory of psychological reversals / M. J. Apter. - L.; N. Y., 1982.
11. Batson C. D. & Durand Y. M. Ab-normalpsychology An integratiye approach. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole. 1995.

Об авторах

Бражникова А. Н.- кандидат психологических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского.

Зюзя А.А. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

УДК: 151.8:378

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Т.В. Жабакова

Аннотация: В статье представлены результаты исследования представлений студентов педагогического вуза о самореализации личности. Использование метода контент-анализа позволило выделить различия в употреблении в речи лексических единиц со значением автономность и компетентность во времени в группах с различным уровнем самореализации.

Ключевые слова: *самореализация, автономность, компетентность во времени, контент-анализ.*

Изменение социально-экономических, политических и культурно-образовательных ориентиров развития общества отразились на морали, сознании, ценностной ориентации, поведении, осложнили процесс самореализации личности в профессиональной деятельности. В то же время современная социальная действительность всё более настойчиво требует воспитания и развития у молодежи качеств инициативного и самостоятельного субъекта, способного творчески и активно строить свои отношения в различных сферах жизни.

Представления о самореализации личности оказывают влияние на цель, мотивы деятельности, определяют направление профессиональной деятельности. Универсальный процесс самореализации личности отличается в этом случае особым качеством, которое может быть обозначено как «субъектность» процесса самореализации. Одним из признаков «субъектности», по нашему мнению, является отражение психологических признаков ситуации самореализации в устных и письменных высказываниях человека, которые непротиворечиво согласуются с его потребностями, смыслами, ценностями.

Выборку нашего исследования составили студенты Челябинского государственного педагогического университета. Всего в исследовании приняли участие 150 человек, в возрасте от 17 до 22 лет.

На первом этапе исследования мы с помощью опросника САТ [1] разделили всех участников эксперимента на четыре группы. В первую группу, с высокими показателями по шкалам компетентности во времени и поддержки, вошли 43 человека. Во вторую группу, с низкими показателями по шкалам компетентности во времени и поддержки, были включены 37 человек. В третью группу (28 человек) мы отнесли испытуемых, которые получили исключительно средние баллы по обеим шкалам. Четвертая группа объединила испытуемых (48 человек), показавших нестабильность результатов: высокие или низкие одновременно со средними данными. Работы, в которых была обнаружена «псевдосамоактуализация», детерминированная проявлениями социальной желательности, не учитывались.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы мы исследовали представления студентов педагогического вуза о влиянии жизненных событий на самореализацию личности, используя контент-анализ. Испытуемых мы попросили в форме эссе оценить ситуации, события, которые оказывают влияние на самореализацию личности. Контент-анализ как формализованный метод изучения текстовой информации позволил нам перевести полученную информацию в количественные показатели.

В качестве категорий для контент-анализа мы использовали категории, отражающие особенности ситуации как психологического феномена: модальность, временная развертка, субъект в ситуации.

Каждая категория была дифференцирована на единицы анализа. Модальность определялась как положительная, нейтральная, отрицательная. Временная развертка ситуации показывает ситуации прошлого, настоящего и будущего. Субъект в ситуации проявляется в системе внутренних побуждений; индивидуально-психологическими и личностными свойствами; деятельностными характеристиками.

Всего было выделено 1490 лексических единиц для контент-анализа.

Анализ категории модальность (36,5% от общей дисперсии) показывает, что положительно окрашенную лексику («хорошая подготовка» - мода 7, «мне нравится» – мода 9, «я доволен» – мода 8 и т.д.) в представлениях о самореализации личности используют 49,3% опрошенных. Нейтральную лексику («соответствует требованиям» – мода 5, «достаточный уровень» – мода 4 и т.д.) – 38,6% опрошенных. Отрицательную лексику («знаний, умений недостаточно для успешной карьеры» – мода 3, «не смогу найти высокооплачиваемую работу» – мода 2) – 12% опрошенных.

Следовательно, ситуация самореализации в представлениях студентов, в целом, отражена положительными семантическими единицами.

Категория «Временная развертка ситуации» (23,6% от общей дисперсии) отражена в единицах в «прошлое время» (частотность 9), «добиваюсь поставленной цели в настоящем» (частотность 5), «в будущем смогу добиться цели» (частотность 3).

Качественный анализ семантических единиц позволил нам предположить, что в группах с разным уровнем самоактуализации частотность употребления категорий модальность, временная развертка ситуации, субъект в ситуации, различна. Используя критерий φ* Фишера [2], мы установили, что частотность употребления единиц категории модальность не различается между группой с высоким и низким уровнем самоактуализации (φ*эмп= 1,28 при φ*кр = 1,64 ($\rho \leq 0,05$) и φ*кр = 2,31 ($\rho \leq 0,01$)). Однако респонденты с высоким уровнем самоактуализации чаще используют положительные по модальности единицы, чем испытуемые с нестабильными и средними результатами (φ*эмп= 3,91 при φ*кр = 1,64 ($\rho \leq 0,05$) и φ*кр = 2,31 ($\rho \leq 0,01$)).

Временная развертка ситуации в представлениях испытуемых, отражает субъективные представления о самореализации личности. Высказывания испытуемых с высокими показателями по шкале САТ отражают переживания в настоящем, анализ себя в реальном времени. Частотность употребления лексических единиц с признаками настоящего времени в группе с высокими показателями встречается чаще, чем в группах с низкими и средними показателями (φ*эмп= 2,46 при φ*кр = 1,64 ($\rho \leq 0,05$) и φ*кр = 2,31 ($\rho \leq 0,01$)). Сравнение экспериментальных групп показывает, что ориентация на будущее, не всегда четко осознаваемое, и «застревание в прошлом» наиболее ярко проявляется в группах испытуемых с низкими и нестабильными результатами по шкалам САТ, чем в группе испытуемых с высокими показателями (φ*эмп= 3,20 при φ*кр = 1,64 ($\rho \leq 0,05$) и φ*кр = 2,31 ($\rho \leq 0,01$)). В высказываниях испытуемых экспериментальных групп с нестабильными и низкими результатами по шкале САТ проявляется альтернативная искусственная реальность, которая обуславливает ускоренный темп течения времен. Ориентация «в прошлое», как правило, связана с ригидностью способов решения проблем, отсутствием альтернатив.

Темп течения времени, воспринимаемый таким сознанием, ориентирован не вовне, а замкнут на собственной проекции. Представление испытуемых о временной развертке ситуации соответствует результатам теста САТ по шкале Компетентность во времени. Высокий балл по этой шкале свидетельствует, во-первых, о способности субъекта жить настоящим, то есть переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей “настоящей жизни”; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Именно такое мироощущение, психологическое восприятие времени субъектом свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности. Низкий балл по шкале означает ориентацию человека лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) и (или) дискретное восприятие своего жизненного пути.

Восприятие времени, осознание себя действующего, самореализующегося проявляется, по нашему мнению, в высказываниях, отражающих позицию субъекта в ситуации [3]. Категория «субъект в ситуации» (10,8% от общей дисперсии) отражена в единицах «значимый другой» (частотность

9), «Я, сам, добился сам», (частотность 7), «повезло» (частотность 5), «воля и характер» (частотность 4), «условия и обстоятельства» (частотность 12).

В качестве условий, оказывающих влияние на самореализацию личности, респонденты называют:

1. Материально-технические условия.
2. Компетентность (знать, уметь применить на практике).
3. Организация быта, уровень жизни.
4. Индивидуально-психологические качества личности.
5. Целеустремленность.
6. Профессионально-педагогическая направленность личности.

Характерно, что организация быта и уровень жизни, а также материально-технические условия не являются ведущими показателями самореализации личности в группе испытуемых с высокими показателями самореализации. В наибольшей степени на самореализацию личности, по их мнению, оказывают влияние целеустремленность и компетентность. Различия в группах с высоким, низким, средним и нестабильным уровнем самореализации личности ярко проявилась в лексических единицах, отражающих автономность субъекта, например, «… я сам поступил в вуз», «я сам принимаю решения», «… в наше время самим без материальной помощи родителей добиться цели трудно…» и т.д.

Подтверждением результатов теста САТ по шкале Поддержка стали выявленные различия в частотности употребления лексических единиц. Так, в группе с высоким уровнем самореализации личности частотность высказываний со значением «автономность» выше, чем в группах с низкими, средними и нестабильными результатами (φ^*эмп= 2,52 при φ^*кр = 1,64 ($\rho \leq 0,05$) и φ^*кр = 2,31 ($\rho \leq 0,01$)).

О.Е. Дергачева [4] под личностной автономией понимает такие проявления в поведении, сознании, чувствах, мыслях человека, которые обусловлены именно его личностными побуждениями, а не ситуативными факторами, социальными требованиями или внутренними правилами. Личностная автономия является одним из наиболее ярких проявлений самореализации человека. Также личностную автономию можно определить как психологический конструкт, описывающий способность человека быть самим собой, знать чего он хочет, и уметь это реализовать.

Личностная автономия определяет направление развития личности человека. Проявлением личностной автономии будут являться показатели достижения уровня личностной зрелости. Автономность личности может служить показателем личностного здоровья и психической устойчивости, индикатором позитивного направления личностного развития. И наоборот, отсутствие личностной автономии, как одной из базовых составляющих психического здоровья, может приводить к психическим нарушениям различной степени тяжести. Это и психосоматические проявления, неврозы и т.д. [5].

Автономность личности оказывает влияние на отношения в системе субъект - «значимый другой». Так, у испытуемых с высокими показателями САТ по шкале «Поддержка» в качестве типологической модели значимого другого можно выделить лицо, имеющее максимально высокую степень авторитетности и эмоциональной привлекательности, хотя обладающее или не обладающее властными полномочиями (тренер, родители, жена). Статус власти в данном случае не формирует отношения подчинения – зависимости, поскольку направлен на образование триады авторитет – уважение – доверие. В группах с низкими и нестабильными результатами самореализации испытуемые не дали четкого определения единицы «значимый другой». Однако прослеживается статистически незначимая тенденция к отношениям подчинения – зависимости в системе социального взаимодействия.

Таким образом, отражение психологических особенностей самореализации в устных и письменных высказываниях соответствует результатам теста САТ. Психологические особенности употребления в речи лексических единиц со значением автономности и компетентности во времени соответствуют уровню самореализации личности.

The article features the investigation findings concerning personality self-realization perception by students of pedagogical higher education institutions. Content analysis application has allowed highlighting differences in the usage of lexical items with the meaning of autonomy and competency in the course of time in groups with different level of self-realization.
The key words: *self-realization, autonomy, time competency, content-analysis.*

Список литературы

1. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест [Текст] / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. М., 1995. 44 с.
2. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. СПб.: ООО «Речь», 2001. 350 с.
3. Мандрикова, Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности [Текст] / Е.Ю. Мандрикова // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 4 .С. 56-65.

4. Дергачева, О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: автореф. … канд. психол. наук [Текст] / О.Е. Дергачева. М., 2005.

5. Олпорт, Г. Становление личности: Избранные труды [Текст] / [Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.

Об авторе

Жабакова Т. В. – кандидат психологических наук , доцент, «Челябинский государственный педагогический университет» (ЧГПУ), gabakovvu@yandex.ru

УДК: 370.153

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Л.В. Верес, Н.В. Матяш

В статье раскрывается сущность проблемы развития исследовательской компетентности в старшем школьном возрасте посредством проектной деятельности, подчеркивается эффективность проектной деятельности в развитии исследовательской компетентности старшеклассников на основе эмпирического исследования.

Ключевые слова: *исследовательская компетентность, исследовательское поведение, исследовательские способности, исследовательская инициативность, старший школьный возраст, проектная деятельность.*

Актуальность проблемы развития исследовательской компетентности старшеклассников обусловлена современными инновационными процессами образовательной системы России, которые ориентированы на раскрытие творческого потенциала субъекта учебной деятельности, формирование активной, самостоятельной, незаурядной личности. В соответствии с положениями национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», приоритетной задачей современного образовательного учреждения становится вовлечение учащихся в исследовательские проекты и творческие занятия, направленные на то, чтобы научиться изобретать, понимать и осваивать новое, выражать собственные мысли, принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности [5]. Таким образом, современное образование все больше ориентировано на целенаправленное развитие исследовательского поведения, которое на сегодняшний день рассматривается как неотъемлемая характеристика личности, входящая в структуру представлений о компетентности в любой сфере.

Понятие компетентности в последние годы выступает в качестве центрального, если обратится к цели современного образования. При этом основой современных образовательных стандартов является формирование базовых компетентностей современного человека. В данной работе мы руководствуемся определением федерального образовательного стандарта, в соответствии с которым компетентность рассматривается как умение активно использовать полученные знания и навыки в практической или научной деятельности [9].

Исходя из определения компетентности в соответствии с ФГОС, прослеживается склонность к преимущественно исследовательскому аспекту в образовании, что обуславливает актуальность проблемы исследовательской компетентности [9].

Ретроспективный анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что большой вклад в разработку проблемы исследовательской компетентности и ее частных сторон внесли С.И. Абакумова, Л.Ш. Абдулова, Е.А. Аграрова, Н.А. Аксенова, З.Н. Апазова, З.Н. Борисова, Л.А. Голубь, А.А. Губайдуллин, А.Э. Ишкова, В.В. Клементьева, И.А. Коваленко, Я.В. Кривенко, Е.В. Лебедев, А.В. Леонтович, С.Н. Лукашенко, Е.Л. Макарова, Е.В. Набиева, А.С. Обухов, А.Н. Поддьяков, Ю.В. Рындина, А.И. Савенков, Л.И. Саляхова, Г.М. Семенова, В.Г. Сотник, Н.Ю. Таирова, А.А. Ушаков, Н.А. Федотова, И.А. Янюк и др.

Феномен исследовательской компетентности невозможно рассматривать вне контекста таких релевантных по отношению к данному феномену понятий как исследовательское поведение, исследовательская деятельность, исследовательские способности, исследовательская инициативность.

На сегодняшний день, изучение проблемы исследовательского поведения относится к активно развиваемым научным психологическим направлениям. На современном этапе развития психолого-педагогической науки исследовательское поведение изучается на протяжении всего жизненного цикла и в самых разных видах деятельности. При этом сегодня не существует однозначного, удовлетворяющего всех определения исследовательского поведения, хотя существующие разногласия по этому поводу не столь различны.

Так, А.Н. Поддьяков рассматривает исследовательское поведение как, направленное на поиск и приобретение новой информации; как одну из фундаментальных форм взаимодействия живых существ с реаль-

ным миром, направленную на его познание; как сущностную характеристику деятельности человека [6].

А.И. Савенков рассматривает исследовательское поведение «как вид поведения, выстроенный на базе поисковой активности и направленный на изучение объекта или нетипичной (проблемной) ситуации» [7].

В процессе развития личности на передний план выступает социальная обусловленность, что влечет преобразование исследовательского поведения в исследовательскую деятельность.

По мнению А.В. Леонтович, исследовательская деятельность представляет собой деятельность учащихся, которая связана с решением творческой исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов научного исследования [2].

А.И. Савенков считает, что исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения [7].

Одним из существенных условий эффективной адаптации к постоянно изменяющимся условиям существования является наличие исследовательских способностей, что обусловлено врожденной потребностью человека познавать окружающий мир, его закономерности и явления.

Проблема исследовательских способностей представлена в трудах Е.В. Амахиной, А. Диметроу, А.Н. Поддьякова, А.И. Савенкова, О.К. Тихомирова, Дж. Функе и др.

Исследовательские способности представляют собой индивидуально-психологические особенности личности, выступающие субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности.

По мнению А.И. Савенкова, исследовательские способности обнаруживаются в степени проявления поисковой активности, а также в глубине, прочности овладения способами и приемами исследовательской деятельности, но не сводятся к ним. На данном этапе очень важно понимать, что в данном контексте рассматривается единство стремления к поиску, способности оценивать его результаты и умение выстраивать свое дальнейшее поведение в соответствии с условиями развивающейся ситуации, опираясь на них [7].

Как проявление высшей формы исследовательской деятельности формируется так называемая исследовательская инициативность, отражающая активное творческое отношение личности к миру и выражающаяся в мотивационной готовности и интеллектуальной способности к познанию реальности путем практического взаимодействия с ней. Кроме того, исследовательская инициативность проявляется в готовности к самостоятельной постановке разнообразных исследовательских целей, к изобретению новых способов и средств их достижения, к получению разнообразных, в том числе неожиданных, не прогнозировавшихся результатов исследования и их использованию для дальнейшего познания. По мнению А.Н. Поддьякова исследовательская инициативность, базируется на важнейшей потребности личности в новой информации, новых впечатлениях и знаниях, в новых результатах деятельности [6]. По мнению Е.Н. Бичеровой развитие исследовательской инициативности опосредовано учебной деятельностью учащихся [1, 17].

Таким образом, сущность таких структурных компонентов как исследовательское поведение, исследовательская деятельность, исследовательские способности, исследовательская инициативность в полной мере отражают смысловое содержание понятия исследовательской компетентности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить несколько подходов к пониманию сущности исследовательской компетентности.

В рамках функционально-деятельностного подхода исследовательская компетентность рассматривается как совокупность личностных качеств, необходимых для осуществления эффективной исследовательской деятельности.

Знаниево-операциональный подход предполагает, что исследовательская компетентность представляет собой комплекс знаний и умений, необходимых для исследовательской деятельности.

С позиций системного подхода исследовательская компетентность является неотъемлемым компонентом общей и профессиональной образованности, и, кроме того, является составляющей профессиональной компетентности.

Таким образом, понятие исследовательской компетентности представлено в научной литературе достаточно широко, однако остается недостаточно изученной проблема развития исследовательской компетентности в старшем школьном возрасте.

Развитие исследовательской компетентности особенно актуально в старшем школьном возрасте, который соответствует периоду ранней юности [5]. Данный возрастной период отличается сформированностью теоретического мышления, формального интеллекта, а также внутренней рефлексии, что играет существенную роль в развитии исследовательской компетентности старшеклассников. То есть для старшеклассников характерно проведение теоретических обзоров интересующих проблем,

формулирование гипотез и анализ собственных действий и поступков, что открывает перед учащимися новые интеллектуальные возможности, в частности в исследовательской деятельности [5].

Кроме того, на наш взгляд, существенное влияние на развитие исследовательской компетентности старшеклассников может оказать проектная деятельность, основным преимуществом которой является возможность включения личности в процесс разработки и реализации проектов, что ведет к активизации поисковой активности в частности на исследовательском этапе выполнения проекта, и, в конечном итоге, оказывается положительный эффект на развитие исследовательских способностей и исследовательского поведения. Методически правильно организованная проектная деятельность, как составляющая учебной деятельности, влияет на развитие познавательной, личностной и эмоционально-волевой сферы личности [3].

Таким образом, несмотря на то, что исследовательская компетентность личности изучена достаточно широко, все же остаются некоторые аспекты, требующие как теоретического, так и эмпирического обоснования. Исходя из этого, проблема развития исследовательской компетентности посредством проектной деятельности относится к данному направлению разработок. Это тем более важно, поскольку в последние годы в психолого-педагогических науках активно развивается личностно-ориентированная парадигма образования. Однако, с другой стороны исследовательский аспект характерен для всех сфер жизни и видов деятельности человека на протяжении всего жизненного цикла.

С учетом всего вышеизложенного, целью нашего исследование является изучение исследовательских способностей старшеклассников в различных педагогических условиях. При этом предполагается, что эффективным средством развития исследовательской компетентности в подростковом возрасте является проектная деятельность.

В своем исследовании мы рассматриваем проблему развития исследовательской компетентности старшеклассников через призму исследовательских способностей, как структурного компонента исследовательской компетентности.

В соответствии со структурой исследовательских способностей А.И. Савенкова нами был сформирован комплекс психодиагностических методик, позволяющий выявить различия в уровне развития исследовательских способностей подростков включенных и не включенных в проектную деятельность. Для проведения исследования были использованы следующие методики:

— Проективная методика диагностики дивергентного мышления Е.Л. Солдатовой – для диагностики особенностей дивергентного мышления;

— Диагностика конвергентного мышления Н.И. Ильичевой – для определения уровня логического мышления;

— Карта для диагностики познавательной активности подростков - для определения среднего по классу уровня мотивации познавательной деятельности.

Исследование проводилось в 2012-2013 учебном году.

Базой исследования выступили учащиеся старших классов средних общеобразовательных школ г. Брянска в количестве 160 человек.

В качестве зависимой переменной рассматривается исследовательская компетентность. А в качестве независимой переменной выступает проектная деятельность.

Мы предположили, что у старшеклассников, обучающихся в условиях проектной деятельности уровень исследовательского потенциала выше, чем у их сверстников, в учебной деятельности которых проектная деятельность представлена частично. При формировании психодиагностического комплекса мы руководствовались теоретической моделью структуры исследовательских способностей, разработанной А.И. Савенковым. Данная модель представляет собой единство трех базовых компонентов исследовательских способностей: дивергентного мышления, конвергентного мышления и познавательной активности [7, 49-53].

В качестве зависимой переменной выступает исследовательская компетентность старшеклассников, а проектная деятельность представлена как независимая переменная.

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что очевидны различия средних показателей дивергентного и конвергентного мышления старшеклассников, а также различия уровня познавательной активности учащихся старших классов. При этом примечательно, что показатели по всем методикам выше у старшеклассников, обучающихся в условиях проектной деятельности, как на уроках технологии, так и в рамках других дисциплин. А показатели старшеклассников, овладевающих проектной деятельностью только в рамках образовательного курса «Технология» оказываются ниже. Таким образом, можно говорить о том, что показатели исследовательских способностей старшеклассников различаются в зависимости от педагогических условий, в частности преобладания проектной деятельности в учебном процессе.

Для установления достоверности различий средних показателей конвергентного и дивергент-

ного мышления, а также познавательной активности старшеклассников был использован t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

В результате сравнения средних показателей были обнаружены статистически значимые различия на уровне $p<0,01$ между средними показателями конвергентного мышления ($t=3,061$ при $p=0,003$) и поисковой активности ($t=3,01$ при $p=0,003$) старшеклассников. Полученные результаты позволяют нам говорить о том, что учащиеся старших классов, постоянно обучающиеся в условиях проектной деятельности, обладают более высоким уровнем логического мышления и отличаются высокой мотивацией познавательной деятельности, чем учащиеся, овладевающие проектной деятельность не в полной мере. Кроме того, анализ полученных результатов позволил обнаружить достоверные различия средних показателей дивергентного мышления на уровне $p<0,05$ ($t=2,35$ при $p=0,020$). Такие результаты свидетельствует о том, что старшеклассники, обучающиеся в условиях проектной деятельности в рамках различных дисциплин, отличаются более высоким уровнем творческого мышления. Такие ученики активны на уроках, самостоятельны, склонны заниматься интеллектуальной деятельностью помимо школы, любознательны.

Таким образом, в процессе нашего исследования нам удалось доказать правомерность гипотезы о том, что старшеклассники, обучающиеся в условиях проектного обучения обладают более высокими исследовательскими способностями и, как следствие, развитой исследовательской компетентностью, нежели их сверстники, в учебной деятельности которых проектное обучение реализуется только в образовательной области «Технология». В этой связи нам представляется актуальной дальнейшая разработка проблемы развития исследовательской компетентности школьников посредством проектной деятельности.

The article reveals the essence of the problem of research competence in the high school age through project activities, highlights the effectiveness of project activities in the development of research competence of senior pupils on the basis of empirical research.
The key words: *research competence, exploratory behavior, research ability, research initiative, the senior school age, project activity.*

Список литературы

1. Бичерова Е.Н., Матяш Н.В., Павлова Т.А. Развитие исследовательской инициативности младших школьников в условиях проектной деятельности: Монография. Брянск: РИО БГУ, 2009. 128 с.
2. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. М., 2003. №4. С. 12-17.
3. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии: проектное обучение. – М.: Академия, 2011. 146 с.
4. Наследов А.Н. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. 4-е издание., стереотип. СПб.: Речь, 2012. 392 с.
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (4.02.2013) // [Электронный ресурс] / URL: http://www.kpmo.ru
6. Поддьяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: дис. … доктора психол. Наук: 19.00.07. МГУ им. М.В. Ломоносова. Фак. Психол.М., 2001. 350 с.
7. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. М.: «Ось-89», 2006. 480 с.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (17.03.2013) // [Электронный ресурс] / URL: http://standart.edu.ru

Об авторах

Верес Л. В. – аспирант кафедры общей и профессиональной психологии Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

Матяш Н. В. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

УДК: 371.128.1

ВЛИЯНИЕ РЕЛАКСАЦИОННЫХ МЕТОДИК НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Н.К. Зиналиева, А. Е. Нартова,

В течение долгого времени бытовало мнение, что реакция тревоги является непредсказуемой и небезопасной и по-другому человек не может реагировать на стресс. Однако многолетний опыт практики свидетельствует: гораздо полезнее, используя резервные возможности организма, овладеть методами сознательной и активной саморегуляции. Это позволит реагировать на стресс более спокойно, что означает – научиться управлять стрессом вопреки естественной автоматической реакции и отвечать на него ауторегуляционно, или, как говорят медики, релаксационно.

Ключевые слова: *релаксация, тексты, психологическое состояние, лексический состав, мышечная релаксация, ментальная релаксация.*

В настоящее время остро стоит проблема так называемых стрессовых реакций организма. Сегодняшний естественный образ жизни с его привычным дефицитом движений не дает стимула для активного ответного действия. Для нас все более и более привычной в подобных ситуациях становится реакция «ухода от ситуации». И это сочетание неадекватного образа жизни с биохимической и гормональной реакций на стресс может привести к серьезным отклонениям в состоянии здоровья.

Как известно, за последние годы чрезмерно возрос темп жизни, наряду с которым возросла и психоэмоциональная нагрузка на нервную систему человека. С другой стороны, человек не испытывает достаточного объема обязательной физической нагрузки, которая бы уравновешивала психоэмоциональную. Человеку нужны дополнительные стимулы для преодоления возникающих у него неблагоприятных психологических состояний. Одним из таких методов снятия напряжения является релаксация.

Релаксация (от латинского слова «relaxatio» - «расслабление») – специальный метод, появившийся за рубежом в 30-40-х гг. XX века, направлен на снятие мышечного и нервного напряжения с помощью специально подобранных техник. [1, 1, с. 84]

Методы мышечной релаксации исторически являются наиболее ранними техниками телесно-ориентированной психотерапии и до сих пор остаются ее основными методами. В основе возникновения релаксационных методик лежат восточные духовно-религиозные практики, выработавшие свои техники психорегуляции.

И.М. Кондаков в «Психологическом словаре» указывает, что «в целом ряде случаев релаксация оказывается необходимой, и разрабатываются специальные приемы ее обеспечения». Так, частичная или периодическая релаксация — непременное условие всякой спортивной тренировки; релаксация мышц речевого аппарата необходима для логопедических корректирующих упражнений; общая релаксация — обязательная стадия самогипноза и т. д. В последние годы для обеспечения наступления релаксации широко применяются разнообразные варианты биологической обратной связи. [2, 1, с. 127]

Г. Бенсон писал о том, что менее описана в литературе эта «обратная сторона медали» — противоположная по направленности совокупность закономерных регуляторных сдвигов, призванных нейтрализовать, уравновесить изменения в организме, вызванные острым стрессом. Основой для ее выделения в качестве самостоятельного адаптационного процесса послужило изучение функционального состояния людей во время медитации. [3, с. 56]

Способность к регуляции психических процессов и состояний отмечалась ещё в работах Аристотеля. Впервые идея регуляции как особого самостоятельного процесса была сформулирована в работах И.М. Сеченова. И.М. Сеченов искал конкретные механизмы, которые лежат в основе способности человека управлять собственными действиями: побуждать или тормозить их. С его точки зрения, чувственные возбуждения, мысли и моральные чувства придают действиям человека определенный смысл, тем самым осуществляют их регуляцию. Огромная заслуга в постановке и раскрытии важных аспектов проблем психической саморегуляции принадлежит В.М.Бехтереву. Согласно его исследованиям, психическая саморегуляция - это сознательное воздействие человека на собственную сферу психических явлений (психических процессов, состояний, свойств) с целью поддержания или изменения характера их функционирования.

Научиться расслаблению (релаксации) — это возможность качественно изменить свою жизнь, войти в гармонию с природой. Во все времена люди стремились найти мир и покой внутри себя.

Существует достаточно методов и приемов регуляции психологического состояния организма. При всех формах медитации, равно как и при аутотренинге наступает глубокая мышечная релаксация, которая в случае прогрессивной релаксации, АТ и гипноза является непосредственной целью (посредством внушения), а при медитации достигается автоматически.

Поэтому нередко эти методики объединяются понятием «техники расслабления», что, однако, является поверхностным термином, так как по другим признакам эти техники имеют существенные отличия.

Для того чтобы практиковать технику релаксации, недостаточно просто иметь желание – хотя и это немаловажно. Но самостоятельно осваивать технику релаксации достаточно сложно, во-первых, все мы склонны отвлекаться на посторонние дела, зачастую не можем самостоятельно сконцентрироваться. Чтобы эффективно и продуктивно использовать технику релаксации, необходимо делать это под руководством опытного тренера, который покажет наиболее доступный и легкий способ их освоения. И сами техники релаксации отличаются по степени своей результативности, необходимости изначальной физической подготовки, уровню влияния на организм, наличию противопоказаний и т.д. Только лишь оптимальное сочетание всех вышеперечисленных факторов поможет достичь наилучших результатов в овладении техникой релаксации. [4, с. 37]

Профессиональная деятельность психолога предполагает хорошее знание техники и технологии психотерапевтического человеческого общения, проведения бесед, интервью, способность привлекать к себе внимание людей, располагать и убеждать их. Для этого психолог должен правильно воспринимать и хорошо понимать людей, вызвать к себе доверие и быть убедительным в психологических воздействиях на людей. [5, с. 148]

В нашем исследовании мы использовали ментальные техники релаксации, основанные на создании внутренних образов; рассмотрели различные тексты релаксации, способствующие достижению спокойного состояния организма и уменьшению тревоги у студентов вуза.

Таким образом, в качестве ***проблемы*** нашего ***исследования***, мы попытались рассмотреть влияние текстов релаксации на психоэмоциональное состояние человека и обозначить возможность создания собственных техник, помогающих справиться человеку со стрессовыми ситуациями. Данные тексты будут апеллировать к филологическому аспекту рассмотрения проблемы, тем самым позволяя выявить особенности нашей методики и ее действенность на психологическое состояние человека.

Целью исследования является раскрытие влияния релаксационных текстов на психологическое состояние студентов вуза с точки зрения филологического анализа.

Объектом нашего исследования являются релаксационные тексты и их влияние на психологическое состояние студентов вуза.

Предмет исследования – филологический аспект технологии создания релаксационных текстов.

Гипотеза исследования заключается в предположении о продуктивном влиянии техники релаксации на психологическое состояние человека, разработанной с учетом филологического анализа лексического состава релаксационных текстов.

В ***задачи исследования*** входит:

1. Проанализировать проблему исследования релаксации в психологической теории.
2. Рассмотреть различные техники и методики релаксации.
3. Выявить влияние существующих методик релаксации на психологическое состояние человека.
4. Определить технологию создания релаксационных текстов с точки зрения филологического анализа; разработать технику релаксационных текстов.
5. Оценить действенность разработанной методики на психологическое состояние человека; апробировать результаты исследования.

Для исследования нами были использованы следующие методики:

1) Личностный опросник EPI (Методика Г.Айзенка).
2) Шкала личностной тревожности (ЛТ).
3) Релаксация.
4) Ассоциативный цепочный тест.
5) Самооценка эмоциональных состояний. А. Уэссман и Д. Рикс.
6) Шкала реактивной (ситуативной) тревожности (РТ).

В результате проведения исследования с использованием отобранных методик мы получили следующие данные.

Личностный опросник EPI (Методика Г.Айзенка)

Значение	Соотношение (%)
Яркий экстраверт	0
Экстраверт	37,5
Среднее значение	50
Интроверт	12,5
Глубокий интроверт	0

Шкала нейротизм (эмоциональная стабильность - эмоциональная нестабильность)

Значение	Соотношение (%)
Очень высокий уровень	31,3
Высокий уровень	50
Среднее значение	18,7
Низкий уровень	0

«Шкала лжи»

Значение	Соотношение (%)
Больше 4	6,3
Меньше 4	93,7

Шкала личностной тревожности (ЛТ)

Значение	Соотношение (%)
Низкая	0
Умеренная	12,5
Высокая	87,5

Шкала реактивной (ситуативной) тревожности (РТ)

Значение	Соотношение (%)
Низкая	43,75
Умеренная	31,25
Высокая	25

Самооценка эмоциональных состояний. А. Уэссман и Д. Рикс Шкала «Спокойствие – тревожность»

Значение	Соотношение (%)
Выше 5-6 баллов	25
5-6 баллов	56,3
1-4 балла	18,7

Шкала «Энергичность – усталость»

Значение	Соотношение (%)
Выше 5-6 баллов	6,3
5-6 баллов	62,5
1-4 балла	31,2

Шкала «Приподнятость – подавленность»

Значение	Соотношение (%)
Выше 5-6 баллов	18,7
5-6 баллов	75
1-4 балла	6,3

Шкала «Уверенность в себе – чувство беспомощности»

Значение	Соотношение (%)
Выше 5-6 баллов	12,5
5-6 баллов	43,75
1-4 балла	43,75

Шкала «Суммарная оценка состояния»

Значение	Соотношение (%)
Высокая	18,7
Средняя	75
Низкая	6,3

Исходя из полученных данных, мы пришли к следующим выводам:

1. По шкале экстраверсия - интроверсия преобладает среднее значение, что свидетельствует о неявном преобладании одного из полюсов, по степени эмоциональной стабильности - эмоц. нестабильности преобладает высокий уровень нейротизма, что говорит об эмоциональной нестабильности испытуемых. По "шкале лжи" результаты соответствуют норме. (Личностный опросник EPI (Методика Г.Айзенка)).

2. Шкала оценки уровня тревожности показала, что высокий уровень тревожности испытуемых - по шкале личностной тревожности, "обычно" - снижается после релаксации и составляет 43,75% - по шкале ситуативной тревожности - а показатели высокого уровня составляют 25%.

3. Для определения уровня восприятия релаксационных текстов студентами была использована методика "Самооценка эмоциональных состояний. А. Уэссман и Д. Рикс", которая показала, что после прочтения текста релаксации студенты не испытывают явного преобладания спокойствия, энергичности, приподнятости и уверенности в себе. Об этом свидетельствуют средние показатели по 3 шкалам. Результаты по шкале "Уверенность в себе - чувство беспомощности" показали равное зна-

чение между полюсами: средний и низкий.

4. Методика "Ассоциативный цепочный тест" будет анализироваться в дальнейшем нашем исследовании при составлении и сопоставлении ассоциативных рядов со словами-стимулами различных релаксационных текстов. С учетом гипотезы исследования будет проводиться сравнительный анализ ассоциативных взаимосвязей между словами; с точки зрения филологического анализа будут разрабатываться релаксационные тексты.

Таким образом, реакция релаксации представляется универсальным механизмом снятия психической напряженности (и решения множества психологических проблем). Именно с этим связана широкая популярность релаксационных процедур в самых различных методах психокоррекции, и в первую очередь, конечно, телесно-ориентированных. Активация парасимпатического отдела вегетативной нервной системы, лежащая в основе реакции релаксации, полезна в борьбе не только с психосоматическими, но и собственно душевными заболеваниями (в частности, она лежит в основе лечения депрессии с помощью метода стимуляции блуждающего нерва).

Все вышеперечисленные функции релаксации в своей совокупности приводят к тому, что организм избавляется от хронического напряжения и получает доступ к новым ресурсам для выживания и самовосстановления. Кроме того, сам процесс глубокого мышечного и ментального расслабления благотворно влияет на вегетативную нервную систему, регулирующую деятельность внутренних органов.

Over time, the view was that alarm reaction is unpredictable and unsafe in another person can't respond to stress. But long experience practice shows much more useful, using the reserves of the body, master the methods of self-conscious and active. This will respond to stress more calmly, that means - learn how to manage stress in spite of the natural and automatic reaction autoregulational respond to it or as doctors say, relax.
The key words: *relaxation, texts, psychological state, lexical composition, muscle relaxation, mental relaxation*.

Список литературы

1. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский. Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС»., 1998.
2. Кондаков И.М. Психологический словарь / И.М. Кондаков. М., 2000.
3. Бенсон Г. Чудо релаксации / Г. Бенсон . М., 2004.
4. Зиналиева Н.К., Тайсаева С.Б. Релаксационные упражнения как условие снижения тревожности у студентов-психологов / Н.К. Зиналиева., С.Б. Тайсаева. - //Проблемы и инновации современного общества III Международная научно-практическая конференция. г. Астрахань, 2011.
5. Зиналиева Н.К. Профессиональная подготовка будущих психологов и ее роль в развитии межличностной коммуникации / Н.К. Зиналиева. - // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2007. № 5. С. 147-151.

Об авторе

Зиналиева Н. К. - кандидат психологических наук, доцент, Астраханский государственный университет, nuri-z@yandex.ru

Нартова А. Е. – магистрант психологического факультета Астраханского государственного университета, nartova.arina@yandex.ru

УДК: 159.96

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Г. П. Золотникова

Проведено комплесное психологическое исследование стилей и методов родительского отношения у матерей, воспитывающих детей с нарушениями психического развития. Использован комплекс психологических методик для выявления родительского отношения и родительских установок в семьях, воспитывающих детей с проявлениями психического дизонтогенеза.
Ключевые слова: *психологический анализ, родительские установки, родительское отношение, психический дизонтогенез.*

В настоящее время в связи с ростом числа детей с нарушениями психического развития особую актуальность приобретает проблема оказания психологической помощи родителям в воспитании ребёнка.

На основе анализа литературных данных установлено, что в процессе воспитания ребенка с нарушениями психического развития происходит не только влияние родителей на ребенка, но и влияние ребенка на процесс жизнедеятельности семьи в целом и на жизнь родителей, в частности.

Родителям часто не достаёт необходимых знаний и умений в воспитании ребёнка с психическим дизонтогенезом, что способствует развитию деструктивности внутрисемейных отношений и затрудняет процесс социально-психологической адаптации ребёнка [1, 2, 5].

Рождение ребенка с нарушениями психического развития подчас воспринимается его родителями как трагедия. Факт появления на свет ребенка «не такого, как у всех», является причиной сильного стресса, испытываемого родителями, в первую очередь матерью. Стресс, имеющий пролонгированный характер, оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и становится исходным условием резкого травмирующего изменения сформировавшегося в семье жизненного уклада [3, 4].

Таким образом проблема, психологической помощи родителям в воспитании аномального ребёнка является важной государственной задачей, однако эти вопросы изучены не достаточно, что определело направление настоящих исследований.

Цель исследования: провести психологический анализ особенностей родительских отношений у матерей, воспитывающих детям с нарушениями психического развития для обоснования подходов к оказанию психологической помощи таким семьям.

В эмпирическом исследование приняли участие матери неполных семей (30 человек в возрасте 35-45 лет), воспитывающие детей с диагнозом умственная отсталость. Использованные психодиагностические методики: методика изучения родительских установок (PARI, адаптирована Т.В. Нещерет), предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли); проанализированы 15 признаков, касающихся родительско-детских отношений, которые разделены на 3 группы: 1 - оптимальный эмоциональный контакт, 2 - излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, 3 - излишняя концентрация на ребенке. Изучены также показатели психологического статуса родителей с использованием методики «Психологический тип родителей» (И. В. Ткачёва).

Статистическая обработка данных исследования проведена с помощью программы SPSS 17.0; корреляционная анализ выполнен с использованием коэффициента линейной корреляции (r- Пирсона).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Изучение аспектов-признаков, касающихся разных сторон отношения родителей (матери) к ребёнку по методике PARI выявило следующее.

Анализ результатов психологического тестирования, в частности показателей *«оптимального эмоциональго контакта»,* выявил следующее: по признаку побуждение словесных проявлений, вербализация: низкие показатели у 46,7 % обследуемых, у 53, 3 % - средний уровень; по признаку партнёрские отношения у 40 % испытуемых – низкие показатели, у 60 % - средние; по признаку развитие активности ребёнка – 26,7 % матерей выявляют низкие показатели и 73, 3 % - средние; уравнительные отношения между родителями и ребёнком – 30 % низкие показатели, 70 % средний уровень.

Таким образом, по шкале отношение родителей к ребёнку у 30-46, 7 % обследованных матерей выявляются низкие показатели, свидетельствующие о недостаточном эмоциональном контакте матери со своим ребёнком.

По группе признаков «*излишняя эмоциональная дистанция с ребенком»* результаты психодиагностики обследованных матерей выявляет следующее: свыше 30 % испытуемых имеют очень высокие показатели раздражительности и вспыльчивости, лишь 29,7 % обследованных проявляют умеренный уровень выраженности этих эмоциональных реакций.

56,7 % обследованных проявляют сравнительно высокие показатели суровости и излишней строгости и лишь 16, 6 % матерей по результатам тестирования не проявляют чрезмерную строгость и суровость.

Результаты психодиагностики выявляют у значительного числа обследованных матерей (36, 7 %) выражена высокая степень уклонения от контакта с ребёнком.

Таким образом, у значительного числа обследованных матерей (30 % -56,7 %) имеет место вырвженная эмоциональная дистанция с ребенком.

Психодиагностика признаков «*излишняя концентрация на ребенке»* выявляет следующее: 43,3 % не проявляют чрезмерной заботы, 33, 3 % - устанавливают отношения зависимости с ребёнком; у 43, 3 % матерей наблюдаются сравнительно низкие показатели по шкале преодоление сопротивления, подавление воли, в то же время у 13,3 % обследованных лиц этот показатель высокий.

По признаку «создание безопасности, опасение обидеть» у всех матерей наблюдаются низкие или средние значения; «исключение внесемейных влияний» 36,7 % испытуемых проявляют высокую активность, 30 % - низкую. Психодиагностика по признаку «подавление агрессивности» 43, 3 % матерей проявляют низкую активность, однако 50 % обследованных проявляют высокую активность, стремясь подавить агрессивные проявления детей;

По признакам «подавление сексуальности» 50 % обследованных лиц проявляют низкую

активность, у остальных – средний уровень активности в подавлении сексуальных проявлений своего ребёнка. 23, 3 % не проявляют чрезмерного вмешательства в мир ребёнка, в то же время 26,6 % из числа обследованных матерей чрезмерно вмешиваются в мир ребёнка; стремление ускорить развитие ребенка проявляют 13, 3 %, в то же время.

23,3 % матерей не стремятся ускорить развитие своего ребёнка, что показывают результаты проведенного тестирования.

Таким образом, психодиагностика отношения к ребёнку выявляет у значительного числа обследованных матерей признаки, не способствующие установлению необходимого эмоционального контакта с ребёнком, эмоциональной близости с ним, выявляет негативные тенденции в родительских установках.

Среднегрупповые показатели отношения родителей к ребёнку представлены на рисунке.

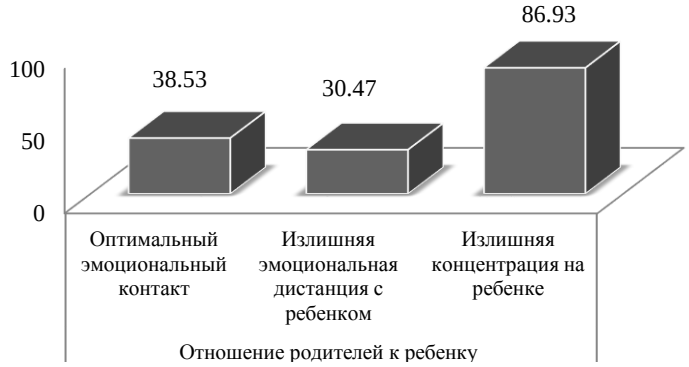


Рисунок. Среднегрупповая выраженность отношений к ребёнку у обследованных матерей

Как видно из представленных данных, в целом по группе обследованных родитьельниц на фоне низких показателей оптимального эмоционального контакта наблюдаются высокие показатели излишней концентрации на ребенке.

Результаты психодиагностики обследованных матерей по методике изучения родительских установок показывают негативные тенденции в формировании установок на отношения со своим ребёнком у значительного числа обследованных матерей.

Таким образом, как показывают результаты исследования, выявляются существенные проблемы в отношениях родителей с детьми с отклонениями в развитии, достаточно высок процент семей, в которых имеют место дезадаптивные типы родительского отношения к детям с психических дизонтогенезом.

Среднегрупповые диагностические показатели отношения обследованных матерей к своему ребёнку представлены в таблице 1.

Таблица 1

Описательные статистики показателей родительских отношений обследованных матерей

Шкалы методики	Средние значения	Медиана	Мода	Стд. отклонение	Дисперсия
Оптимальный эмоциональный контакт	38,5	38	46	8,274	68,46
Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	30,5	30	28	2,80	7,84
Излишняя концентрация на ребенке	86,9	87,5	79	11,57	133,9

Анализ результатов тестирования с использованием методики «Психологический тип родителя» у испытуемых были выявлены различные психологические типы.

Среднегрупповая сумма баллов по психосоматическому, невротическому и авторитарному типам составляет соответственно: 5,13 + 0,23, 3,19+0,13 и 4,2 + 0,17.

Анализ индивидуальных показателей выявляет определённые различия в соотношении лиц с различными показателями «психологического типа». Большинству матерей характерен «психосоматический тип» (46,6 %), «невротический тип» (16,6 %) и «авторитарный тип» (20 %); У 16,8 % обследуемых лиц выявлен смешанный психологический тип (табл. 2).

Таблица 2

Показатели «психологического типа» обследованных матерей (%)

Психологические типы родителей	Доминирующий психологический тип
Психосоматический	46,6
Невротичный	16,6
Авторитарный	20
Смешанный	16,8

Таким образом, как показывают результаты исследования, доминирующим яляется психосоматический тип родителей. Согласно данным литературы эти родители эмоционально более лабильны, чем представители «невротического» и «авторитарного» типа. Им свойственны более частые смены полярных настроений (то радость, то депрессия, вызванная незначительным поводом). У некоторых из них в большей степени проявляется тенденция к доминированию, как и у авторитарных родителей, но отсутствует аффективная форма реагирования на проблему стресса, как у первых и вторых. Проблема ребенка, чаще скрываемая от посторонних взглядов, переживается ими изнутри [6, 7].

Таблица 3

Описательные статистики показателей психологических типов родителей, имеющих детей с нарушением психического развития

Шкалы методик	Средние значения	Медиана	Мода	Стд. отклонение	Дисперсия
Психосоматический тип	5,13	5,00	5	1,383	1,913
Невротический тип	3,90	4,00	3	1,470	2,162
Авторитарный тип	4,20	4,00	4	1,297	1,683

В результате проведенного корреляционного анализа с использованием коэффициента r- Пирсона выявлено наличие достоверных корреляционных зависимостей между показателями «родительских установок» у обследованных матерей и выявленными «психологическими типами родителей».

Выявлена достоверная прямая корреляционная завимость между «излишней эмоциональной дистанцией с ребенком» и авторитарным психологическим типом родителей ($r = 0,534$ при $p<0,01$), и обратная зависимостить с психосоматическим типом ($r = - 0,636$ при $p<0,01$).

Группы признаков «оптимальный эмоциональный контакт» находятся в положительной зависимости с психосоматическим психологическим типом родителей ($r = 0,816$ при $p<0,01$) и отрицательной с авторитарным типом ($r = - 0, 756$ при $p<0,01$)

Показатели группы признаков «излишняя концентрация на ребенке» находятся в прямой зависимости с психосоматическим психологическим типом родителей ($r = 0,807$ при $p<0,01$), обратной с авторитарным типом ($r = - 0,711$ при $p<0,01$)

Таким образом, как показывают результаты обследования, выявляются существенные проблемы в отношениях родителей с детьми с отклонениями в развитии, достаточно высок процент семей, в которых имеют место дезадаптивные типы родительского отношения к детям с психических дизонтогенезом.

По результатам проведенного эмпирического исследования могут быть намечены ориентиры для проведения психокоррекционных мероприятий в помощь родителям, воспитывающих детей с нарушениями психического развития.

Основные направления психокоррекционных мероприятий: коррекция детско-родительских отношений; помощь в адекватной оценке возможностей ребенка (как физических, так и психологических), развитие способности понимать эмоциональное состоянии своего ребёнка и умение адекватно выразить свое отношение к нему; коррекция психологического состояния матери, её эмоционально-личностной сферы, снятие эмоционального напряжения; обучение матери специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности ребенка; обучение матери специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком в домашних условиях.

Психологическая помощь родителям, восспитывающим детей с психическим дизонтогенезом, должна способствовать:

- Коррекции неконструктивных форм поведения матери, таких, как агрессивность, необъективная оценка поведения ребенка, негативные желания, стремление уйти от трудностей, примитивизация поведения, связанная со сниженной самооценкой.
- Формированию понимания матерью проблем своего ребенка: постепенный отход от позиции, отрицающей наличие проблем (" Он у меня такой же, как все "), и позиции противопоставления себя социуму и переход в позицию взаимодействия ("А как его научить? Я не умею"); постепенное исключение проблем гиперболизации проблем ребенка, снятие представления о бесперспективности развития ребенка ("Нет, из него никогда ничего не получится").
- Повышению личностной самооценки матери в связи с возможностью увидеть результаты своего труда в успехах ребенка.
- Коррекции внутреннего психологического состояния матери: переживания, связанные с психофизической недостаточностью ребенка, должны постепенно перейти в осознание возможностей ребенка, в радость от его маленьких успехов.
- Осуществлению личностного роста матери в процессе взаимодействия со своим ребенком,

в процессе его обучения и воспитания с помощью психолога; переход матери из позиции переживания за недуг ребенка в позицию творческого поиска реализации его возможностей.

The комплесное psychological study of the styles and methods of the parent relations and education of children with disorders of mental development. Used complex psychological techniques for the detection of parental relationship and parental plants in the families raising children with manifestations of mental dysontogenesis.
The key words: *psychological analysis, the parental settings, parental attitude, the psychic dysontogenesis*

Список литературы

1. Волковская Т. Н. Особенности работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения для детей с нарушениями развития / Т. Н. Волковская // Коррекционная педагогика. 2003. № 2. С. 62-70.
2. Левченко И.Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. М.: Просвещение, 2006 г 319 с.
3. Психологическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью: автореф. дис. ... канд. пс. наук : 19.00.07 / Е. С. Зайцева. СПб., 2005. 22 с.
4. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... канд. пс. наук : 19.00.10 / В. В. Ткачева. Нижний Новгород, 2005. 22 с.
5. Социально-педагогическое сопровождение семей умственно отсталых лиц: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е. Ю. Фирсова. М., 2011. 22 с.
6. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. Сучеб. заведений / В. И.Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. 464 с.
7. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование. М.: Книголюб, 2007 г. 378 с.

Об авторе

Золотникова Г. П. – доктор медицинских наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, gpzolot@ rambler. ru

УДК: 301.085

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РЕГИОНА В СФЕРЕ ЗАНЯТОСТИ НАСЕЛЕНИЯ

М.В. Золотова, Т.Л. Золотова

Проведен социологический анализ государственной программы содействия занятости населения и государственного регулирования социально-трудовых отношений области, рассчитанной на 2012-2015 годы. Показаны целевые индикаторы программы, механизмы управления внешними и внутренними рисками в процессе ее реализации. Слабой стороной анализируемой программы оказалось информационно-аналитическое обеспечение процесса взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг области.
Ключевые слова*: социальная политика, занятость населения, безработица, технологии социальной работы, государственное регулирование социально-трудовых отношений.*

Серьезную проблему для общества и государства сегодня представляет безработица. Отсутствие занятости всегда выступает дестабилизирующим фактором в обществе. Безработица стала реальным фактором роста бедности и охватывает многие группы трудоспособного населения, в том числе профессионально подготовленного и образованного. Для сдерживания безработицы и сокращения ее масштабов требуется внедрение новых методов государственного управления в области занятости населения и модернизация механизмов реализации государственной политики на рынке труда.

Основными целями государственной поддержки населения в России в настоящее время являются установление социальной стабильности в обществе, сглаживание социальных конфликтов, диалог между гражданами и государством, поддержка занятости. Сегодня характер и типы безработицы зависят от многих причин – экономических, политических, социокультурных.

Вне зависимости от обстоятельств в России, как и в любом обществе, присутствуют три основных вида безработицы: фрикционная, структурная и циклическая. Согласно закону «О занятости населения в Российской Федерации» безработными признаются трудоспособные граждане, которые не имеют работы и заработка, зарегистрированы в органах службы занятости в целях поиска подходящей работы, ищут работу и готовы приступить к ней.

По состоянию на 26 февраля 2013 года, численность безработных граждан, зарегистрированных в центрах занятости населения Брянской области, составила 8337 человек. Уровень регистрируемой безработицы на март 2013 года составил 1,3 %. [1].

Предпринятый авторами социологический анализ предусматривает рассмотрение традиционных, апробированных и инновационных практик достижения эффективности социальной политики в сфере занятости. Одним из приоритетных направлений в борьбе с безработицей в современной России выступает разработка и финансирование государственных программ по снижению напряженности на рынке труда во всех регионах и областях. В Брянской области принята Государственная программа «Содействие занятости населения и государственное регулирование социально-трудовых отношений и охраны труда в Брянской области» (2012 – 2015 годы). Исполнителем программы является Управление государственной службы по труду и занятости населения Брянской области.

Цель Программы – обеспечение защиты населения Брянской области от безработицы, содействие в трудоустройстве и обеспечении социальной поддержки безработным гражданам. Реализация Программы должна способствовать трудоустройству граждан, ищущих работу, повышению конкурентоспособности на рынке труда работников, содействовать временному трудоустройству граждан, испытывающих трудности в поиске работы, в том числе содействовать их переезду, переселению в другую местность[2]. Ожидаемыми результатами реализации Программы является сокращение безработицы к 2015 году до 1,5 % (процент от экономически активного населения), снижение коэффициента напряженности на рынке труда с 2 человек на одно место до 1,6; сохранение средней продолжительности регистрируемой безработицы на конец года до 6 месяцев.

Целевыми индикаторами государственной программы «Содействие занятости населения и государственное регулирование социально-трудовых отношений и охраны труда в Брянской области» (2012 – 2015 годы) являются: уровень регистрируемой безработицы в среднем за год (отношение среднегодовой численности зарегистрированных безработных к численности экономически активного населения); коэффициент напряженности на рынке труда на конец года (отношение численности незанятых граждан, состоящих на учете на конец года, к количеству заявленных в службу занятости населения вакансий на конец года); средняя продолжительность регистрируемой безработицы на конец года.

Таблица 1

Прогноз целевых индикаторов государственной программы по годам ее реализации [2]

Наименование целевого индикатора (показателя), единица измерения	2012 год	2013 год	2014 год	2015 год
Уровень регистрируемой безработицы в среднем за год, %	не более 1,7	не более 1,6	не более 1,5	не более 1,5
Коэффициент напряженности на рынке труда на конец года, человек	не более 2,0	не более 1,8	не более 1,6	не более 1,6
Средняя продолжительность регистрируемой безработицы на конец года, месяцев	не более 6,0	не более 6,0	не более 6,0	не более 6,0
Увеличение доли рабочих мест, на которых проведена аттестация рабочих мест по условиям труда (в процентах к предыдущему году)	5,0	5,0	5,0	5,0
Увеличение доли коллективных договоров организаций, прошедших уведомительную регистрацию, к числу заключенных коллективных договоров (процентов)	3,0	3,0	3,0	3,0

Авторы Программы осознают, что на реализацию государственной программы могут повлиять как внешние, так и внутренние риски. Внешними рисками являются изменение законодательства о занятости, труде и охране труда; мировой экономический кризис, спад производства, высвобождение и неполная занятость работников; снижение деловой и социальной активности населения.

Внутренними рисками являются изменение ситуации в сфере занятости в отдельных городах и районах области (очаговая безработица), например, в сельском хозяйстве, что может привести к массовому увольнению работников, изменение ситуации в сфере социально-трудовых отношений и охраны труда.

В целях управления указанными рисками в процессе реализации государственной программы предусматриваются мониторинг выполнения государственной программы, регулярный анализ хода ее исполнения, внесение корректировок в государственную программу и поиск путей решения возникающих проблем [2].

Внедрение новых технологий содействия занятости населения связаны с формированием и развитием новых социальных институтов, выполняющих функции посредников между работниками и работодателями, в числе которых значительная роль принадлежит службам занятости и учебным

центрам. Их включенность в реальные социальные процессы содействия занятости населения содействует выработке новых направлений деятельности с учетом особенностей региона.

Анализ реализуемых программ социально-трудовой сферы Брянской области, а также программ государственного регулирования социально-трудовых отношений показывает, что программы адекватно реагируют на проблемы, с которыми сегодня сталкивается общество. Это, прежде всего, проблемы снижения численности населения трудоспособного возраста, несоответствие структур спроса предприятий на работников различных профессий и их подготовки образовательными учреждениями, нерациональность миграционных потоков, экономические проблемы. Анализируемые программы построены на использовании традиционных, проверенных в последние десятилетия развития рыночной экономики технологий социальной работы в сфере занятости. Наиболее эффективными из них являются:

- Информирование о положении на рынке труда
- Предоставление статуса безработного
- Осуществление социальных выплат гражданам, признанным безработными
- Создание рабочих мест для инвалидов, родителей многодетных семей, родителей, воспитывающих детей-инвалидов
- Содействие гражданам в поисках подходящей работы, а работодателям в подборе необходимых работников
- Организация временного трудоустройства безработных граждан, испытывающих трудности в поиске работы
- Организация проведения оплачиваемых общественных работ
- Осуществление профессиональной подготовки, переподготовки и повышение квалификации по направлению органов службы занятости
- Единовременная финансовая помощь при государственной регистрации юридического лица, индивидуального предпринимателя либо крестьянского (фермерского) хозяйства
- Психологическая поддержка безработных граждан
- Организация содействия безработным гражданам в переезде и безработным гражданам и членам их семей в переселении в другую местность для трудоустройства по направлению органов службы занятости
- Временное трудоустройство несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет, желающих работать в свободное от учебы время
- Организация временного трудоустройства безработных граждан в возрасте от 18 до 20 лет из числа выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования, ищущих работу впервые.
- Регулярное проведение ярмарок вакансий рабочих мест.[3]

Известно, что ведущим фактором эффективного использования трудового потенциала является уровень профессионально-квалификационной подготовки трудовых ресурсов. Качество и уровень профессиональной подготовки кадров во многом определяет темпы экономического роста и развитие инновационного потенциала региона. По данным Росстата, уровень образования российского населения в возрасте от 25 до 50 лет постоянно повышается. Среди экономически активного населения доля лиц, имеющих высшее профессиональное (полное и неполное) образование достигло 38 %. Важно, что у занятого населения уровень образования стабильно выше, чем у безработных. Однако, в составе российских безработных велика доля лиц, имеющих высшее образование, и специалистов. Установлено, что чем выше уровень образования, тем выше уровень занятости и ниже безработица. В 2012 году безработных с высшим образованием было 15,6 %, со средним профессиональным – 20,4 %, с начальным профессиональным – 19,9 %, со средним общим и ниже – 44,1 % [4].

Слабым местом в социальной политике региона в сфере занятости населения является, на наш взгляд, информационно-аналитическое обеспечение процесса взаимодействия рынка труда области и рынка образовательных услуг. Рынок труда выпускников профессиональных учебных заведений региона изучен слабо. Определенная доля выпускников Брянских вузов испытывает большие трудности в поиске работы по специальности и оказывается в числе безработных. Службы занятости ежегодно регистрируют в качестве безработных выпускников практически всех факультетов Брянского государственного университета. Чаще всего вынуждены обращаться в службу занятости выпускники, имеющие специальность экономиста, менеджера, юриста. Востребованными на рынке труда, по данным служб занятости, сегодня являются инженеры, специалисты сельского хозяйства и строительных специальностей. Возможные управленческие решения в сфере рынка труда выпускников высших профессиональных учебных заведений должны соответствовать запросам современной производственной и социальной сферы, на которую сориентирован вуз.

Для этого необходима организация работы по анализу рынков, их прогнозированию и оценке эффективности реализации управленческих решений. Информационно-аналитическая работа включает, прежде всего, анализ социально-экономической и социально-демографической ситуации в регионе. Анализ статистических данных позволит дать прогнозную оценку баланса спроса и предложения на региональном рынке труда и рынке образовательных услуг. Использование прогностического моделирования потребности экономики и социальной сферы региона по отраслям народного хозяйства и видам экономической деятельности позволит сформулировать социальный заказ по группам подготовки специалистов с высшим, средним и начальным профессиональным образованием.

Целесообразно проведение маркетинговых исследований среди работодателей с целью определения потребности основных хозяйствующих субъектов региона в кадрах различных специальностей. Эти же исследования помогут построить модели требований работодателей к специалистам разных уровней (специалисты, бакалавры, магистры) получить информацию о стратегиях, реализуемых работодателями в отношении набора и профессионального развития персонала. Информационно-аналитическое обеспечение процесса взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг предполагает проведение ряда мониторинговых исследований для анализа динамики стратегий профессионального развития учеников старших классов общеобразовательных школ, учащихся НПО, студентов средних специальных учреждений и вузов.

Повышению эффективности реализации анализируемой нами программы поможет прогнозирование баланса распределения потоков выпускников 9-х и 11-х классов между образовательными учреждениями НПО, СПО и ВПО области по годам до 2015 года. Такой прогноз может стать основой моделирования порядка приема и выпуска студентов в образовательных учреждениях всех уровней профессионального образования.

Изучение основных тенденций развития рынка занятости и выявление «проблемных полей» трудоустройства выпускников возможно на основе анализа имеющейся в вузах города статистической информации о трудоустройстве выпускников различных образовательных учреждений. Очевидна необходимость в проведении ежегодных социологических исследований о востребованности подготовленных специалистов, выпускников учреждений профессионального образования. Заказчиками таких исследований могут быть отделы народного образования и управление государственной службы занятости Брянской области. Социологический мониторинг позволит определить структуру перечня реализуемых на рынке труда специальностей и определить рейтинг профессиональных учебных заведений области. Сотрудничество с учебными заведениями области и прежде всего с вузами могло бы способствовать поиску новых технологий взаимодействия на рынке труда и образовательных услуг.

Проведенный нами социологический анализ социальной политики региона в сфере занятости населения позволил сделать следующие выводы:

1. Для достижения эффективности социальной политики в сфере занятости в области используются как традиционные, апробированные, так и инновационные технологии социальной работы.

2. Основная проблема состоит в неопределенности условий, в которых принимаются управленческие решения, а также в отсутствии необходимой объективной аналитической базы для анализа и оценки перспективных направлений развития трудовых ресурсов области.

3. Развитие системы мониторинга и прогнозирования ситуации на рынке труда с внедрением инновационных методов обеспечит необходимый баланс между профессиональным образованием и спросом на рабочую силу, сформирует кадровый потенциала региона в соответствии с потребностями инновационной экономики.

Presented sociological analysis of state programme assist employment of population and state regulating of social-labouring attitude in district alonge 2012-2015 years. Offer purposing indicators of programme, managementing means external and internal risks during its realization. Weak aspect of the programme is determined informative-analytical guarantee cooperation labour market and education services market.
The key words: *social politics, employment population, unemployment, social work technology, state regulating of social-labour attitude.*

Список литературы

1. Экспресс-информация по данным мониторинга на 5 марта 2013 года. Управление государственной службы по труду и занятости населения Брянской области [Электронный ресурс] http://www.rabota-bryanskobl.ru/home.aspx

2. Государственная программа «Содействие занятости населения и государственное регулирование социально-трудовых отношений и охраны труда Брянской области» (2012 – 2015 годы) [Электронный ресурс] http://www.rabota-bryanskobl.ru/home/info/regprog.aspx

3. Доклад о результатах и основных направлениях деятельности Управления государственной службы занятости населения Брянской области в 2011 году и основных направлениях деятельности в 2012-2014 [Электронный ресурс] http://www.rabota-bryanskobl.ru/home/info/regprog.aspx

4. Российский статистический ежегодник. 2012: Стат. сб. / Росстат.- М., 2012. С.137.

Об авторах

Золотова М. В.– магистр Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, zonik73@mail.ru

Золотова Т. Л. – доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, ta-nic@yandex.ru

УДК: 37.015.3

ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.В.Иванова

В статье представлена программа психологического сопровождения проектной деятельности в начальном звене школьного образования, апробированная в экспериментальных классах. Автором раскрываются задачи, организационно-содержательные аспекты и адресация деятельности психолога по основным направлениям психологического сопровождения проектной деятельности, реализуемой в начальной школе: психодиагностика, психокоррекция и развивающая работа, психопрофилактика, психологическое просвещение (профессиональная коммуникация) и консультирование.

Ключевые слова: *психологическое сопровождение, проектная деятельность, младшие школьники, псевдопроектная деятельность, готовность к проектной деятельности.*

В последние годы все большее распространение среди моделей психологической практики в различных образовательных учреждениях приобретает психологическое сопровождение (Э.М. Александровская, В.К. Багирбеков, И.А.Баева, Г.Л. Бардиер, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Р.В. Овчарова, И.В. Ромазан, Т.И. Чиркова и другие). Решение сложных задач модернизации российского образования связано с появлением новых профессиональных заказов к психологической службе, одним из которых является психологическое сопровождение реализации ФГОС второго поколения на начальном этапе общего образования и, в частности, создание психологических условий для эффективного внедрения в работу учителей современных технологий деятельностного типа. Среди таких технологий особой популярностью в настоящий момент пользуется проектная деятельность.

В современных отечественных психолого-педагогических публикациях сформулированы две основные диаметрально противоположные позиции по проблеме организации проектной деятельности на начальной ступени общего образования. Согласно первой из них (А.Б.Воронцов, В.М.Заславский, С.В.Егоркина, М.В.Енжевская, К.Н.Поливанова, С.В.Клевцова и др.), «проектная деятельность не соответствует возрастным возможностям младших школьников», в начальной школе «должна происходить пропедевтика проектной деятельности подростка» [1,с.5,172]. Другими авторами (Е.Н.Бичерова, М.В.Дубова, Е.Н.Землянская, И.А.Колесникова, Н.В.Матяш, П.А.Маслов, М.К.Хуснетдинова и др.) утверждается, что «возрастной диапазон применения проектов в системе школьного образования практически ничем не ограничен» [2,с.102], «младший школьный возраст является начальным этапом вхождения в проектную деятельность, закладывающим фундамент дальнейшего овладения ею» [3,с.171]. В рамках данной точки зрения доказывается, что проектная деятельность оказывает позитивное влияние на мотивационную, когнитивную, коммуникативную сферы младших школьников, способствует развитию у них исследовательской инициативности [4], творческой самореализации [5], самостоятельности [6].

Разделяя вторую позицию и подтверждая ее собственным опытом работы [7], считаем одним из важных условий оптимизации проектной деятельности в начальной школе ее целенаправленно организованное психологическое сопровождение, что обусловлено рядом причин. Во-первых, являясь синтетической по своей природе, проектная деятельность содержит в себе ряд обязательных этапов и процедур, многие из которых для эффективного осуществления требуют от педагога психологических знаний, источником которых может стать школьный психолог. Во-вторых, возможность и успешность проектной деятельности учащихся младшего школьного возраста в большой степени обусловлена их психологической готовностью к данной деятельности. Определение психологической готовности и причин неготовности младших школьников к участию в проектной деятельности преимущественно относится к компетенции школьного психолога. В-третьих, желательность психологи-

ческого сопровождения проектной деятельности школьников и потребность в нем отмечают в анкетах и при собеседовании большинство учителей начальных классов, имеющих опыт использования проектной технологии в своей практике.

Построение программы психологического сопровождения проектной деятельности младших школьников практически не отражено в литературе, в имеющихся единичных работах рассматривается психологическое сопровождение проектной деятельности в среднем и старшем звене школьного обучения [8], или же фрагментарно раскрываются отдельные частные организационно-содержательные аспекты данной проблемы [9]. В проводимом нами экспериментальном исследовании на базе ряда школ г.Нижнего Новгорода была разработана и апробирована программа психологического сопровождения проектной деятельности учащихся младшего школьного возраста. Первым этапом реализации данной программы являлась подготовка школьных психологов к сопровождению проектной деятельности учащихся начального звена, которая проводилась на лекционных, семинарских занятиях, мастер-классах и была ориентирована на решение следующих задач:

- знакомство с сущностью проектной деятельности, возможностями и спецификой ее организации в начальной школе;
- обсуждение проблемы диагностики психологической готовности учеников начальной школы к участию в проектной деятельности;
- разработка программы наблюдения за проектной детской деятельностью, составление комплекса диагностических методик для изучения овладения младшими школьниками отдельными проектными умениями и проектной деятельностью в целом.

На втором этапе осуществлялось собственно психологическое сопровождение проектной детской деятельности в экспериментальных классах на третьем и четвертом годах обучения школьников. Отметим, что на протяжении первых двух лет обучения педагогами экспериментальных классов проводилась специально организованная подготовка учащихся к выполнению проектов, а на второй ступени обучения в начальной школе реализовывалась разновариантная проектная деятельность.

Как известно, проектная деятельность является полисубъектной по своей сути, в связи с этим, правомерно встает вопрос о направленности, объектах психологического сопровождения данной деятельности или, по определению М.Р.Битяновой, клиентах сопровождения [10]. По нашему мнению, клиентами психологического сопровождения проектной деятельности в начальной школе могут являться:

- учащийся или их объединение (группа учеников), непосредственно выполняющие проект;
- учитель начальных классов или педагог-предметник, руководящие проектом, создающие учебные ситуации, из которых рождается проектный замысел, организующие проектную детскую деятельность;
- родители, являющиеся субъектами семейных проектов, а также, оказывающие необходимую информационную, организационную, техническую поддержку в других разновидностях проектов.

Деятельность психологов в рамках программы психологического сопровождения проектной деятельности в начальной школе реализовывалась в основных направлениях психологического сопровождения образовательного процесса, выделяемых в современной литературе: психодиагностика, психокоррекция и развивающая работа, психопрофилактика, психологическое просвещение (профессиональная коммуникация) и консультирование. Кратко раскроем содержание названных направлений.

Психодиагностика.

В данном направлении были выделены два вида психодиагностики: стартовая и процессуальная. Основной задачей стартовой психодиагностики являлось определение готовности учащихся к эффективной проектной деятельности. Отметим, что проблема готовности младших школьников к проектной деятельности, ее структура, диагностика и формирование отражены в диссертационных исследованиях И.М. Павловой, Н.В.Серегиной, публикациях Н.Ю.Пахомовой. В нашей экспериментальной работе мы основывались на понимании готовности к проектной деятельности как совокупности ряда умений (аналитических, планирования, коммуникативных, информационных, презентационных, рефлексивных), сформированных на необходимом уровне для включения учащегося в проектную деятельность и дальнейшего овладения ею. Стартовая психодиагностика осуществлялась в индивидуальной и групповой формах. В ней использовались: экспертное оценивание по разработанной нами схеме (к роли экспертов привлекались учителя начальных классов и педагоги-предметники, работающие с этими детьми), стандартизированное наблюдение за групповой работой учащихся на уроках, психодиагностические методики и игры для изучения развития у младших школьников названных умений.

Задачами процессуальной психодиагностики являлось: изучение отношения младших школьников к участию в проектной деятельности для максимального учета индивидуальных трудностей и стремлений детей, реализации личностно-ориентированного потенциала проектной деятельности, а также, изучение динамики овладения учащимися проектной деятельностью.

Программу диагностики отношения младших школьников к участию в проектной деятельности составили следующие методики: мини сочинение- рассуждение «Как я отношусь к выполнению проектов?», методика незаконченных предложений с прямыми и косвенными формулировками начал фраз, методика дифференциации отношения учащихся к отдельным этапам выполнения проекта (табличная форма), модификация методики Т.Дембо - С.Рубинштейн (самооценочные отрезки), методика Н.В.Матяш (разновидность метода семантического дифференциала). Данная диагностическая программа была направлена на выявление таких показателей отношения к участию в проектной деятельности как:

- тип отношения (положительный, отрицательный, нейтральный, индифферентный),
- субъективный комфорт в процессе выполнения и защиты проекта,
- значимость проектной деятельности для школьника,
- удовлетворенность процессуальной и итоговой составляющими проектной деятельности,
- отношение к отдельным этапам выполнения проекта,
- отношение к внутреннему результату проектной деятельности (к самооизменению) и к ее внешнему материальному продукту.

Отметим, что помимо перечисленного диагностического комплекса методик, применяемого один раз в полугодие, после каждого проекта младшими школьниками выполнялась самооценка процесса и результата проектной деятельности с помощью системы разработанных усложняющихся самооценочных бланков [7]. Для определения динамики овладения учащимися проектной деятельностью были выделены и описаны специальные уровни: минимальный, базовый и высокий. В целом данная схема психодиагностики позволяла максимально учитывать индивидуально-личностные особенности учащихся как на этапе введения в проектную деятельность, так и в процессе овладения ею.

Психокоррекция и развивающая работа.

Основными задачами данного направления сопровождения являлись:

- целенаправленное развитие коммуникативных, кооперативных, исследовательских, презентационных, рефлексивных умений у учащихся, продемонстрировавших на этапе стартовой психодиагностики низкий уровень готовности к проектной деятельности;
- коррекция неблагоприятных личностных особенностей у младших школьников, препятствующих эффективному овладению проектной деятельностью.

Работа психологов организовывалась на индивидуальных и групповых занятиях, включала в себя тренинги, психологические игры и упражнения (при планировании занятий были использованы дидактические материалы Т.Н.Князевой [11] и К.Фопеля [12]). Особое внимание уделялось детям, испытывающим существенные трудности в коммуникациях, в представлении результатов своей работы, по причине повышенной тревожности и заниженной самооценки. Помимо указанной запланированной деятельности психолога в рамках этого направления, также было предусмотрено оказание экстренной «скорой помощи» по запросам педагогов для разрешения проблемных ситуаций в процессе проектной деятельности (например, проявлений негативизма, конфликтности и другое).

Психопрофилактика.

Главной задачей этого направления работы психолога являлось предупреждение псевдопроектной деятельности и ее негативных последствий для младших школьников. Под псевдопроектной деятельностью мы понимаем такую организованную педагогом активность детей, в которой, при сохранении внешней атрибутики выполнения проекта (подготовка некоторого продукта и его презентация), нарушается субъектная позиция ребенка в этом процессе, происходит смещение цели с внутреннего (личностного) результата, на материальный, игнорируются отдельные процедуры, составляющие технологическую сущность проектной деятельности. Если тема для ее изучения и исследования была задана учителем в готовом виде, все действия ученика или группы регламентировались педагогом, или выполнялись вместо детей (например, самооценка заменялась внешней оценкой), то говорить о «проекте» и «проектной деятельности» в данном случае некорректно. По словам М.П.Горчаковой-Сибирской и И.А.Колесниковой нередко «у педагогов создается иллюзия, что они занимаются проектной деятельностью, хотя налицо невыполнение определенных процедур, необходимых для проектирования»[2, с.197]. Клиентами данного направления сопровождения являлись учителя начальных классов, организующие детскую проектную деятельность. Основные методы работы психолога в рамках этого направления: стандартизированное наблюдение за взаимодействиями педагога и учащихся на различных этапах проектной деятельности, участие в экспертизе детских проектов, беседы с учителями. Для программы наблюдения были выделены следующие критерии:

- организация всех необходимых этапов выполнения проектов;
- соблюдение педагогом проектных ролей и функций;
- постепенное усложнение проектной деятельности школьников.

В процессе наблюдения за организацией отдельных этапов проектной деятельности младших школьников психологи выявляли неточности и ошибки, приводящие к псевдопроектной деятельности, которые достаточно часто не контролируются и не осознаются педагогами, и обсуждали их с учителями.

Психологическое просвещение (профессиональная коммуникация) и консультирование.

Клиентами данного направления экспериментальной программы психологического сопровождения являлись все субъекты проектной деятельности в начальной школе, относительно каждого из них были определены задачи работы психолога:

- повышение психологической компетентности учителей по проблеме психологических основ проектной деятельности вообще и в начальной школе, в частности;
- информирование родителей учащихся о развивающих возможностях проектной деятельности для младших школьников;
- оказание консультационной (информационной и практико-ориентированной) поддержки учащихся по вопросам подготовки проектов на психологическую тематику.

Для решения названных задач проводились семинары для учителей, выступления на родительских собраниях, индивидуальные консультации для педагогов, родителей и учащихся. С целью уточнения содержание данного направления работы, было проведено анкетирование педагогов и выделены наиболее часто задаваемые вопросы о психологических аспектах проектной деятельности младших школьников. Были предусмотрены как общие психологические рекомендации, обусловленные спецификой проектной деятельности и возрастными возможностями младших школьников, так и консультации по частным проблемам проектной деятельности отдельных учащихся. Работа с родительской группой реализовывалась в тесном профессиональном взаимодействии с педагогами и представляла собой единый психолого-педагогический процесс. Родители были познакомлены с сущностью проектной деятельности, с возможными формами своего участия в ней, со значением проектной деятельности в познавательном и личностном развитии младшего школьника, с видеофрагментами презентаций семейных проектов, с их материальными продуктами. Также, в рамках данного направления психологами осуществлялось консультирование, а, в отдельных случаях, и руководство подготовкой информационных, исследовательских и практико-ориентированных проектов младших школьников по психологической тематике (например, «Тренажеры для памяти», «Как улучшить внимание?», «Удивительные зрительные иллюзии», «Язык телодвижений» и другие).

В заключении отметим, что целенаправленное и систематическое психологическое сопровождение проектной деятельности в начальной школе, конструктивное сотрудничество психолога и педагога, способствует полноценному овладению учителем технологией проектной деятельности, существенно оптимизирует выполнение проектов учащимися, стимулирует развивающее воздействие проектной деятельности на личностную и познавательную сферы младших школьников.

The article deals with programme of psychological follow-up of project activity in elementary school, evaluated in experimental classes. The author reveals scopes, organizational-substantive aspects and the addressing of psychologist's work in the main fields of psychological follow-up of project activity in elementary school: psychodiagnostics, psychocorrection and developing work, psychoprophylaxis, psychological education (professional communication) and consulting.
The key words: *psychological follow-up, project activity, elementary school students, pseudo-project activity, the project activity readiness*

Список литературы

1. Воронцов А.Б., Заславский В.М., Егоркина С.В. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя /под ред. А.Б.Воронцова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 176 с.
2. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб.пособие для высш. учеб. заведений 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 288 с.
3. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников: Дис. …д-ра. психол. наук. Брянск, 2000. 385 с.
4. Бичерова Е.Н. Развитие исследовательской инициативности младших школьников в условиях проектной деятельности: Дис. канд. психол. наук. Брянск, 2009. 242 с.
5. Маслов П.А. Творческая самореализация младших школьников в проектной деятельности: Дис. канд. пед. наук. Волгоград, 2008. 218 с.
6. Хуснетдинова М.К. Развитие самостоятельности младшего школьника на основе метода проектов: Дис. канд. пед. наук. М., 2009. 243 с.
7. Иванова Н.В., Марунина Г.Н. Как организовать проектную деятельность в начальной школе: Методическое пособие. М.: Аркти, 2011. 128 с.
8. Глухова Е.С. Динамика личной активности педагогов в условиях психологически сопро-

вождаемой проектной деятельности: Дис. канд. психол. наук. Томск, 2004. 139 с.

9. Стрыгина М.Н., Галахов Н.Н. Психологическое сопровождение проектной деятельности в начальной школе // Управление начальной школой. 2009. №2. С. 16-22.

10. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.

11. Князева Т.Н. Я учусь учиться. Психологический курс развивающих занятий для младших школьников. М.: Аркти, 2004. 216 с.

12. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие.: Т.4. М.: Генезис, 2000. 160 с.

Об авторе

Иванова Н. В.- кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (НГПУ)

УДК: 159.9 (091); 159.9 (092)

РОЛЬ ОБЫДЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

О. В. Клыпа

Система психологического познания включает наряду с научным знанием область обыденного психологического знания. Обыденные психологические знания являются генетически исходной, базовой формой познания, складывающейся на самых ранних этапах человеческой эволюции. Обыденное знание исторически предшествует научной мысли, сосуществует с ней в современной структуре знания, обогащая и стимулируя её развитие.

Ключевые слова: *обыденное психологическое знание, научное психологическое знание, формы обыденного психологического познания.*

История психологии изучает то, как происходило развитие и формирование знаний о психике. Наряду с научной разработкой психологических проблем система психологического познания включает широкий спектр психологических идей, возникающих во вненаучных сферах. В процессе развития общества психологические воззрения трансформировались и на определенном этапе были преобразованы в научное знание, характеризующееся систематизированностью, обоснованностью, достоверностью, доказательностью, стремлением к четкости и однозначности утверждений.

Психологические воззрения начали возникать уже на самых ранних ступенях становления человечества. «Возникновение психологического познания продиктовано насущной объективной потребностью самопознания человека как субъекта деятельности и общественных отношений, необходимостью позиционирования себя относительно других явлений окружающего мира, определения своих возможностей, внутренних психологических ресурсов, выступающих условием эффективного взаимодействия с миром. Этим обусловлена чрезвычайно длительная, уходящая к глубинным истокам существования человеческого сообщества история развития психологического познания» [1, с. 21] .

В научных трудах и учебных пособиях ранние периоды в истории мировой восточной и европейской психологической мысли получили достаточно полное освещение (А.Н.Ждан, Т.Д.Марцинковская, В.А.Якунин, М.Г.Ярошевский и др.). В то время как генезис отечественной психологии, связанный с древнерусским периодом, изучен достаточно слабо. Исключение составляют лишь работы М.В. Соколова, датируемые 60-ми годами XX века. М.В.Соколов был убежден, что отечественная психологическая мысль уходит своими корнями далеко в глубь веков, поскольку в литературных памятниках уже XI-XII вв. встречаются психологические суждения, частично базирующиеся на достижениях античной и эллинистической научной мысли. А это, несомненно, является «показателем того, что в указанное время уже сложился вкус к философско-психологическим проблемам и что последние не были для древнерусского образованного человека чем-то внешним и наносным, а органически входили в его собственное мышление» [2, с. 14]. В монографии М.В.Соколова особенности психологических воззрений в древнерусский период рассматриваются только с позиции их представленности в памятниках богословско-философской литературы. Выявление специфики социально-культурного контекста, в работе не просматривается.

В 2007 г. вышла статья О.М.Гуменской «Древнерусская мудрость как источник отечественной психологической мысли». Автор статьи определяет «древнерусскую мудрость» как культурно-исторический феномен и выделят основные этапы ее развития в общем русле культурно-политической динамики феодального общества. Она предлагает следующую периодизацию эволюции «древнерусской мудрости»: I период (до X в.) – предыстория «древнерусской мудрости»; II период (кон. X-XVII вв.) - собственная история «древнерусской мудрости», включает следующие эта-

пы: 1) Киевский этап (становление «древнерусской мудрости» - X-XII вв.), 2) развитие «древнерусской мудрости» в эпоху раздробленности (XIII-XIV вв.), 3) Московский период: подъем в развитии «древнерусской мудрости» (XV-XVI вв.), 4) завершающий этап (XVIIв.); III период – Пост-история (после XVII в). В статье выделены характерные особенности «древнерусской мудрости»: «ее практическая направленность, повышенное внимание к общественно-политической проблематике, этически акцентированное нравственное переживание бытия, воплощение в художественную форму, внимание к внутреннему миру человека, патриотическая направленность» [3, с. 68]. Однако данная работа не в полной мере освещают проблему генезиса психологической мысли в древнерусский период.

Мы считаем, что данный пробел в истории отечественной психологии может быть восполнен исследованиями, направленными на изучение генезиса психологической мысли, нашедшей отражение в разных областях общественного сознания и практики. Для этого необходимо выявление, систематизация и обобщение, накапливающихся в древнерусский период обыденных психологических знаний в фольклоре, искусстве, литературе.

Обыденные психологические знания являются генетически исходной, базовой формой познания, складывающейся на самых ранних этапах человеческой эволюции. Как пишет М.Г. Ярошевский, «психологическое познание столь же древне, как сам человек. Он не мог бы существовать, не ориентируясь в мотивах поведения и свойствах характера своих ближних» [4, с.3].

Таким образом, история психологии, базирующаяся на строго научном, теоретически и методически обоснованном исследовании психологических проблем, не может быть отделима от истории психологического знания, возникшего на более ранних этапах развития общества и включающего в себя различные формы вненаучного знания. Накопление психологических знаний и их теоретическое осмысление происходит в течение тысячелетий. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский [5, с.15] подчеркивали, что психологические идеи изначально представлены в форме «житейского психологического опыта», который своеобразно преломляется в творениях мифологии, религии, искусства и только на очень высоком уровне развития общественного сознания – в науке. Следовательно, в различных сферах общественного сознания происходило накопление и систематизация психологических знаний. Психологическая мысль эволюционировала количественно и качественно, становилась более высокоразвитой, более дифференцированной в структурном отношении и более специализированной в функциональном отношении. Например, сказки, притчи, былины, иконопись воспроизводят в символической форме глубинные пласты психологических воззрений. Психологические знания, проецируемые в сказках, обрядах, ритуалах и т.п. постепенно становились обобщенными, осознанными, оформленными; формировалась качественно новая система психологических представлений. Этому способствовало возникновение письменности. По мнению В.А.Кольцовой, мифы, сказки, легенды, былины «выполняли многообразные функции: выступали средством познания и символического моделирования, классификации и интерпретации мира, человека и его души; являлись регуляторами жизнедеятельности человеческого сообщества и выполняли функцию социального контроля; служили фактором сохранения родовых общественных структур и поддержания их целостности; формулировали систему общественных идеалов, норм, требования и задавали ориентиры в развитии человека» [1, с.146].

На наш взгляд, для изучения древнерусской психологической мысли необходимо использовать широкую совокупность источников, содержащих информацию о психологических воззрениях. С этой целью важно использовать материалы, представленные комплексом общественных наук – это философия, социология, этнография, литературоведение, искусствоведение и другие. Ранние психологические воззрения объективировались в произведениях культуры: именно в них происходило отражение знаний о внутреннем мире человека – понимание его личности, характера, эмоционального состояния, способностей и т.п.

Изучение истоков отечественной психологии – это не только рассмотрение определенного этапа развития отечественной психологии, но это – исследование особого феномена, имеющего качественное своеобразие. Феномен этот представлен целым спектром психологических идей и проблем: общепсихологические, социально-психологические, психолого-педагогические, индивидуально-психологические, психотерапевтические. Именно они и должны стать предметом специального изучения.

Отметим специфические особенности обыденных знаний. В отличие от научных знаний обыденные знания не требуют доказательности. Обыденные психологические знания, представленные в мифах, фольклоре, ритуалах, обрядах, искусстве и т.д. общедоступны и глубоко антропологичны. Обыденные психологические знания не только предшествовали появлению научных знаний, но и во многом определили их формирование.

Мы убеждены, что анализ фольклорных произведений, древнерусской иконописи, древнерусской литературы может стать основой получения важных теоретических выводов и положений об истоках психологической мысли, позволит раскрыть особенности психологических воззрений русского народа на более ранних исторических этапах. В продуктах деятельности, создаваемых людьми, фиксируются их знания, представления не только об окружающем человека мире, но и о внутреннем, духовном мире людей. Благодаря объективации знания передаются из поколения в поколение. Именно на основе исследования объекти-

вированных результатов деятельности, возникает возможность воссоздать логику и динамику развития научных представлений в удаленные от современности периоды. Мы убеждены, что использование разнообразных источников по форме и содержанию позволит нам продвинуться к более глубокому пониманию, постижению исследуемой проблемы, раскрыть и понять логику психологической мысли, идей, зародившихся в древнерусский период и получивших свое дальнейшее развитие.

A system of psychological knowledge includes, along with the scientific knowledge of the area of everyday psychological knowledge. Everyday psychological knowledge are genetically original, basic from of knowledge that has developed in the earliest stages of human evolution. Everyday knowledge historically precedes scientific thought, coexists with it in the present structure of knowledge, enriching and stimulating its development.
The key words: *everyday psychological knowledge. Scientific psychological form of common psychological knowledge.*

Список литературы

1. Кольцова В.А. История психологии: Проблемы методологии. М., 2008.
2. Соколов М.В. Очерки истории психологических воззрений в России в XI – XVIII веках. М., 1963.
3. Гуменская О.М. Древнерусская мудрость как источник отечественной психологической мысли//Известия Саратовского университета. Т.7. Серия: Философия. Психология. Педагогика. Выпуск 2. 2007, с. 68.
4. Ярошевский М.Г. История психологии. М., 1976.
5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. Ростов-на-Дону, 1996.

Об авторе

Клыпа О. В. -доцент, кандидат психологических наук, Северо-Восточный государственный университет, ovk61@mail.ru.

УДК: 159.96

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е. Н.Лысенко, Г.П. Золотникова

Изучены показатели личностной и психоэмоциональной сферы родителей, воспитывающих детей с нарушениями психического развития. Установлен высокий процент лиц из числа обследованных матерей с выраженной депрессией, высоким уровнем личностной и ситуативной тревожности, что коррелирует с дисфункциональными типами родительских отношений, низким уровнем воспитательных умений родителей.
Ключевые слова: *психологический статус родителей, дети с нарушениями психического развития.*

Рост числа детей с проблемами развития, в том числе и интеллектуального, является острой социальной проблемой современного общества. Напряжение, возникающее в процессе воспитания аномального ребенка, приводит к неудовлетворенности родителей выполнением своих функций, что, в свою очередь, является причиной развития конфликтов в семьях, внутриличностных конфликтов родителей и ведёт к нарушению процесса общения членов семьи с социумом. Задачи гуманизации, стоящие перед современным обществом, актуализируют вопросы психологической помощи родителям, воспитывающим детей с нарушениями психического развития.

Анализ литературных данных показал, что исследования проблем семей, имеющих детей с психическим дизонтогенезом, в нашей стране проводятся сравнительно недавно. Наиболее изучен контингент родителей, воспитывающих детей с сохранным интеллектом. Работ, посвященных семьям детей с психическим дизонтогенезом, крайне мало [2; 3; 5; 6].

Родители, воспитывающие детей с нарушениями психического развития, находятся в психотравмирующей ситуации, затрагивающей все значимые ценности. Травмирующая ситуация является причиной нарушения психического здоровья и резкого изменения сложившегося жизненного стереотипа. Стиль родительского отношения влияет на формирование личности ребенка, его самооценку, активность, отношение к другим людям; неадекватный стиль приводит к формированию у больного ребёнка искаженной жизненной позиции, нарушает систему его межличностных отношений, способствует возникновению невротических расстройств. Неадекватные отношения со стороны родителей могут привести к депривации больного ребёнка, что, в свою очередь, может являться причиной вторичных дефектов развития детей, нарушения поведения и адаптации в обществе [1; 3; 4; 5].

Оказание психологической помощи родителям, воспитывающих детей с нарушениями психического развития, в настоящее время приобретает всё большую актуальность, что определило направление наших исследований.

Цель: исследование личностных особенностей и психоэмоциональной сферы родителей (ма-

тери), воспитывающих детей с нарушениями психического развития, для обоснования программы психологического сопровождения.

Исследование выполнено на базе коррекционных образовательных учреждений VIII вида г. Брянска. Социально-психологический анализ показал, что из всех обследованных семей, имеющих детей с психическим дизонтогенезом, 49,25 % семьи являются полными; 43,75 % семей – неполные, отец не проживает с семьёй; 4 % семей относятся к группе неблагополучных. Под опекой органов социального надзора состоят 2,4 % учащихся. Анализ социально-экономического статуса показал, что 18,75 % семей являются малообеспеченными, многодетные – 12,8 % семей.

Констатирующее исследование проходило с участием группы матерей в возрасте 35-45 лет (30 человек), воспитывающих детей с нарушениями психического развития.

Использованные методы исследования: опросник «Шкала депрессии» (адаптирован Т. И. Балашовой); тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера); тест-опросник родительского отношения - ОРО (А. Я. Варга, В. В. Столин); анкета «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В. В. Ткачева); анкета «Психологический тип родителя (В. В. Ткачёва).

Статистическая обработка проводилась с помощью программы SPSS 17.0.

Для выявления взаимосвязи показателей эмоционально-личностной сферы родителей с воспитательными умениями и родительским отношением был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента r- Пирсона.

Изучение личностных особенностей обследованных матерей показало следующее. Исследование уровня депрессивных состояний выявляет, что у 37 % испытуемых наблюдается «лёгкая депрессия ситуативного или невротического генезиса» и у 33 % - субдепрессивное состояние или, так называемая, «маскировочная депрессия»; у 13 % матерей, диагностировалось «истинная депрессия», лишь у 17 % обследованных матерей было выявлено состояние без депрессии.

В ходе проведённого исследования уровней личностной тревожности было установлено, что 53,3% испытуемых матерей имеют уровень тревожности, превышающий порог «полезной тревоги», и 46,7 % - умеренный уровень развития личностной тревожности. Ситуативная тревожность в группе испытуемых имеет более высокий процент выраженности. Так, 80% обследованных матерей имеют высокий уровень тревожности, превышающий порог «полезной тревоги», что отражает снижение уровня психической адаптации.

Результаты исследований родительского отношения к детям показали следующее. По шкале «принятия – отвержения» лишь у 26,6 % обследованных матерей отмечается положительное отношение к ребёнку, у 13, 3 %, напротив, «отвержение ребёнка» с выраженными отрицательными чувствами раздражения, злости, досады; эти родители считают ребёнка «неудачником» и своим отношение третируют его.

Исследование эффективности совместной деятельности родителей с ребёнком по «шкале кооперации» установило, что лишь 23,3 % матерей проявляют искренний интерес к ребёнку, верят в его способности, поощряют инициативу, самостоятельность. В то же время 13,3 % родителей проявляют выраженное негативное отношение к ребёнку, а 63,1 % обследуемых не имеют определённой позиции в отношении к интересам ребёнка.

Оценивая результаты диагностики родительского отношения по шкале «симбиоз», следует отметить, что 16,7 % обследованных родительниц создают выраженную психологическую дистанцию между собой и ребёнком, закрыты для общения с ребёнком; лишь 26, 6 % матерей психологически настроены на восприятие проблем, интересов ребёнка, не дистанцируются от него, внимательно относятся к его запросам и потребностям. Подавляющее большинство обследованных родительниц не имеют чётко выраженной позиции в вопросах психологического единения с ребёнком.

По шкале «контроль» (авторитарная гиперсоциализация) большинство родителей ведут себя слишком авторитарно по отношению к ребёнку, навязывают свою волю. Лишь 26,6 % обследованных матерей неудачи ребёнка считают случайными и верят в его возможности; 13,3 % матерей считают своего ребёнка «маленьким неудачником», большинство обследованных матерей не имеют чёткого представления о жизненных возможностях своего ребёнку.

Анализ результатов психологического тестирования родителей выявил наличие у испытуемых доминирования различных типов отношений с детьми.

По шкале «Эмоциональное принятие - отвержение ребенка» 36,7 % обследованных матерей выявляют низкий уровень воспитательных умений и демонстрируют эмоциональное отвержение ребёнка. Лишь 20 % матерей - проявляют выраженное эмоциональное принятие ребёнка, угадывают его желания, настроение, проявляют к ребёнку нежность и ласку, имеют с ним эмоциональный контакт.

Оценка воспитательских умений по шкале «рационального понимания» показало, что 36,7 % матерей понимают проблемы своего ребёнка, считают, что обучение ребенка в специальном учреждении поможет преодолеть проблемы в его развитии, осознают, что нуждаются в профессиональной помощи специалистов и считают себя ответственными за воспитание ребёнка. Однако большинство родителей (63,3%) не имеют достаточных воспитательских умений для рационального понима-

ния своего ребёнка и не считают необходимым повышение его уровня.

Анализ результатов психодиагностики форм взаимодействия родителей с детьми выявил, что 20% опрошенных женщин не имеют адекватных форм взаимодействия с ребёнком и лишь 33,3% испытуемых выявляют адекватные формы взаимодействия, но слабой степени выраженности.

Таким образом, как показывают результаты обследования, имеют место существенные проблемы в отношениях родителей со своими детьми, достаточно высок процент семей, в которых наблюдаются дезадаптивные типы родительского отношения к детям с психических дизонтогенезом.

Изучение психологического типа родителей показало, что большинству обследованных матерей характерен «психосоматический тип» (46,6 %), «невротический тип» (16,6 %) и «авторитарный тип» (20 %); у 16,8 % обследуемых лиц выявлен смешанный психологический тип.

Таким образом, анализ результатов изучения личностных особенностей матерей, имеющих детей с нарушениями психического развития выявил, что в группе обследуемых наблюдается высокий процент лиц с выраженной депрессией, высоким уровнем тревожности. С этими негативными проявлениями могут быть связаны выявляемые в ходе исследования дезадаптивные формы родительских отношений, сниженный уровень воспитательных умений у родителей.

Обобщенные результаты психологического статуса обследованных родителей представлены в таблице.

Таблица

Описательные статистики показателей исследования психологического статуса матерей, воспитывающих детей с нарушением психического развития

Шкалы методик	Средние значения	Медиана	Мода	Стд. отклонение	Дисперсия
Уровень депрессии	59,90	60,50	58[a]	7,761	60,231
Принятие	19,20	20,00	20	6,403	40,993
Кооперация	4,70	4,50	4	1,860	3,459
Симбиоз	4,13	4,00	4[a]	1,502	2,257
Контроль	5,40	5,00	4[a]	1,102	1,214
«Маленький неудачник»	4,10	4,00	4	1,971	3,886
Личностная тревожность	44,97	45,00	42	4,846	23,482
Ситуативная тревожность	46,23	46,00	45	4,516	20,392
Психосоматический тип	5,13	5,00	5	1,383	1,913
Невротический тип	3,90	4,00	3	1,470	2,162
Авторитарный тип	4,20	4,00	4	1,297	1,683
Эмоциональное принятие	4,97	5,00	5	1,629	2,654
Рациональное понимание	6,10	6,00	5	1,348	1,817
Адекватные взаимоотношения	4,40	4,50	5	1,133	1,283

Статистическая обработка данных выявляет, что у большинства обследованных матерей присутствует выраженная депрессия, высокая ситуативная и личностная тревожность, низкий уровень эмоционального принятия, сниженный уровень адекватного восприятия ребенка.

Результаты проведенного корреляционного анализа с использованием коэффициента r- Пирсона выявило наличие достоверных положительных корреляций уровня депрессии с показателями личностной ($r = 0,709$ при $p<0,01$) и ситуативной тревожностью ($r = 0, 663$ при $p<0,01$) с авторитарной гиперсоциализацией ($r = 0,582$ при $p<0,01$), показателями шкалы «Маленький неудачник» ($r = 0,778$ при $p<0,01$)и авторитарным психологическим типом ($r = 0,684$ при $p<0,01$); это показывает, что категория лиц с высоким уровнем депрессии имеет высокий уровень тревожности и проявляет жесткий контроль над своими детьми, считая их «неудачниками».

Выявляется статистически существенная отрицательная корреляционная зависимость показателей шкал «принятие-отвержение» ($r = - 0,917$ при $p<0,01$), кооперации ($r = -0,831$ при $p<0,01$), симбиоз ($r = - 0,942$ при $p<0,01$), эмоционального принятия ($r = -0,917$ при $p<0,01$), рациональное понимание ($r = - 0,582$ при $p<0,01$), адекватного взаимодействия ($r = -0,662$ при $p<0,01$) и психосоматическим типом ($r = - 0,879$ при $p<0,01$) от выраженности депрессии. Таким образом, выявляется корреляционная взаимосвязь связи между личностными характеристиками, показателями психоэмоциональной сферы и проявлениями типов родительского отношения, воспитательных умений у матерей, имеющих детей с психическим дизонтогенезом.

Результаты проведенных исследований положены в основу разрабатываемой нами комплексной программы психологической помощи родителям, воспитывающих детей с нарушениями психического развития.

Indicators of the personal and psychoemotional sphere of parents (метери, 30 people), bringing-up children with violations of mental development are studied. The high percent of persons with expressed by depression level, high level of uneasiness (personal and situational) is established that correlates with dizfinktsionalny types of the parental relations,

low level of educational abilities of these parents.
The key words: *the psychological status parents, children with violations of mental development.*

Список литературы

1. Левченко И.Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. М.: Просвещение, 2006 г 319 с.
2. Олифирович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. М.: Речь, 2006 г. 360 с.
3. Семаго М. М. Социально-психологические проблемы семьи ребенка - инвалида с детства. М.: Педагогика, 1992.182 с.
4. Семейная психотерапия (принципы и методы психотерапии с семьями, имеющими детей с нарушениями психического развития). Учебно-методическое пособие / Золотникова Г.П., Лысенко Е. Н. Брянск: ГК «Десяточка», 2012. 322 с.
5. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование. М.: Книголюб, 2007 г. 378 с.
6. Чарова О. Б. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием / О. Б. Чарова, Е. А. Савина // Дефектология. 1999. № 5. С. 29 - 33.

Об авторах

Золотникова Г. П. – доктор медицинских наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, gpzolot@ rambler. ru

Лысенко Е. Н. – психолог, ст. научный сотрудник НИЛ «Психофизиологические основы здоровья учащихся», Elena.Lysenko.18@yandex.ru

УДК:378.937

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА МЕТОДОВ ПСИХОСЕМАНТИКИ В ИССЛЕДОВАНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Е.А. Макарова

В статье представлены результаты исследования ценностей гражданственности и патриотизма с использованием методов психосемантики. Автором обосновывается возможность применения методов семантического дифференциала и ассоциативной методики для анализа аксиосферы будущих педагогов.
Ключевые слова: *патриотизм, ценностные ориентации, гражданско-патриотические ценности, психосемантика*

Образовательное учреждение в современных условиях выступает в качестве института социальной трансляции ценностных ориентиров вступающим в жизнь поколениям, передавая воспитанникам отношение к мировой и национальной культуре, приобщая подрастающее поколение к базовым ценностям. Актуализация внимания на аксиологических проблемах образования обусловлена пониманием того, что позитивные изменения в социуме опосредованно зависимы от таких же изменений в системе образования. Главным критерием этих изменений в образовании является подготовка будущего учителя с позиций осознания реалий современного мира.

Сегодня существует множество подходов к исследованию аксиосферы личности. В нашем исследовании мы сочли целесообразным применение психосемантического подхода, который является сравнительно новой областью отечественной психологии, возникшей в начале 70-х годов (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев, В.В. Столин, А.А. Нистратов, В.И. Похилько, О.В. Митина и др.). Психосемантика – область психологии, изучающая развитие, строение и функционирование индивидуальной системы значений, опосредующей процессы восприятия, мышления, памяти, принятия решений [1; 4].

Психосемантика, являясь областью психологии, имеет в то же время и междисциплинарный аспект, перекликаясь с философией, культурологией, языкознанием, социологией и др.

Основным методом психосемантики является построение субъективного семантического пространства, которое можно определить как совокупность определенным образом организованных признаков, описывающих и дифференцирующих объекты некоторой содержательной области (Петренко В.Ф., 1983).

Процедура построения семантического пространства включает реализацию трех последовательных этапов:

1. Выделение семантических связей анализируемых объектов (понятий, символов и т.д.), т.е. установление смыслового сходства между ними.
2. Математическая обработка.
3. Интерпретация выделенных структур.

Целью нашего исследования являлось определение особенностей ценностно-смысловой сферы буду-

щих педагогов. Для достижения цели исследования мы использовали комплекс специально отобранных психосемантических методик различного типа (ассоциативный эксперимент и семантический дифференциал).

Тематика заданий была направлена на выявление отношения студентов-будущих педагогов к различным аспектам патриотизма и гражданственности как ценностей личности. Методики применялись при опросе студентов 3-5 курсов социально-педагогического факультета Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского. Репрезентативность выборки была обеспечена опросом 241 студента. Среди опрошенных 5,3% составляли мужчины, остальные респонденты – женщины.

В процессе исследования нами был использован метод семантического дифференциала, который позволяет выявить эмоционально-оценочный компонент значения понятий и символов. Этот метод исследования был разработан в 1955 г. группой американских психологов под руководством Ч. Осгуда и получил широкое применение в исследованиях, связанных с восприятием и поведением человека, с анализом социальных установок и личностных смыслов. Его используют в психологии и социологии, теории массовых коммуникаций и рекламе, а также в области эстетики. Метод семантического дифференциала (греч. sêmantikos —обозначающий и лат. differentia — разность) — метод психолингвистики и экспериментальной семантики, является частной разновидностью способов построения субъективных семантических пространств.

Необходимо отметить, что метод семантического дифференциала позволяет оценить не значение как знание об объекте, а коннотативное значение, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными, слабо структурированными и мало осознаваемыми формами обобщения. Иными словами, данный метод позволяет измерять те состояния, которые следуют за восприятием символа-раздражителя и необходимо предшествуют осмысленным операциям с символом. Наиболее близким аналогом коннотативного значения является понятие личностного смысла — "значения для субъекта" (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев). Этот метод является комбинацией метода контролируемых ассоциаций и процедур шкалирования. В данной методике измеряемые объекты (понятия, изображения, отдельные персонажи и т.п.) оцениваются по ряду биполярных градуальных (трех-, пяти-, семибалльных) шкал, полюса которых заданы с помощью вербальных антонимов.

Семантический дифференциал помогает увидеть тот образ оцениваемого объекта, который складывается в сознании респондента. Любой воспринимаемый индивидом объект (предмет, изображение предмета, название предмета) вызывает у него определенные реакции. Система установок индивида по отношению к исследуемым понятиям обнаруживается в его оценочных суждениях, которые классифицируются сознанием по схеме логических дихотомий (приятный – неприятный, опасный – неопасный и др.). Возникающие биполярные оценки методом семантического дифференциала можно измерить количественно. Семантическое пространство является своеобразным метаязыком описания значений, позволяющим путем разложения их содержания в фиксированном алфавите категорий-факторов проводить семантический анализ этих значений, выносить суждения об их сходстве и различии путем вычисления расстояний между соответствующими значениям координатными точками в пространстве.

Особенность методики семантического дифференциала – отсутствие прямых характеристик у оцениваемого объекта, за которые бы респонденты ставили балл. Метафоричность процедуры диагностики не всегда понимается респондентами, задача экспериментатора - объяснить принцип оценивания: списывание своих впечатлений от объекта оценки.

Испытуемым предлагаются 12 антонимичных пар, которые имеют семантическую связь с характеристиками активности (пары 2, 5, 8, 11), силы (пары 1, 4, 7, 9), оценки (пары 3, 6, 9, 12). Обязательное условие – прилагательные не должны содержать прямых характеристик объекта, а обязаны иметь ассоциативные характеристики.

Используя методику семантического дифференциала, мы попытались наглядно представить соотношение семантических полей для концептов «семья», «Россия» и «государство». Испытуемым в данном задании предлагалось оценить каждый стимул (понятие) с помощью предложенного набора шкал (пар прилагательных, выражающих качественно противоположные характеристики оцениваемых понятий). При работе с понятиями испытуемому дается установка определить степень выраженности у стимула того или иного свойства (качества). Каждый студент получал инструкцию следующего содержания:

«Уважаемый респондент! Вам предлагается оценить предложенные понятия («Россия», «государство», «семья») по парным качествам, описывающим определенное впечатление от оцениваемого объекта. Отрицательный или положительный знак предлагаемых признаков нужен нам только для обработки результатов. Нет качеств хороших или плохих, каждому понятию соответствует их определенное сочетание. Оцените близость каждому понятию качества из левого или правого столбика и поставьте соответствующий знак. Затем оцените меру выбранного Вами качества в баллах:

1 или – 1 – качество присуще в незначительной степени;

2 или – 2 – качество присуще в средней степени;

3 или – 3 – качество присуще в сильной степени;

0 – если затрудняетесь отнести к данному понятию оба качества».

Будущие учителя производили шкалирование трех понятий по 12-ти шкалам:

спокойный	3 2 1 0 -1 -2 -3	оживленный
красивый	3 2 1 0 -1 -2 -3	безобразный
уверенный в себе	3 2 1 0 -1 -2 -3	неуверенный в себе
трудолюбивый	3 2 1 0 -1 -2 -3	ленивый
добрый	3 2 1 0 -1 -2 -3	злой
доминирующий	3 2 1 0 -1 -2 -3	подчиняющийся
тихий	3 2 1 0 -1 -2 -3	шумный
родной	3 2 1 0 -1 -2 -3	чужой
уравновешенный	3 2 1 0 -1 -2 -3	импульсивный
решительный	3 2 1 0 -1 -2 -3	нерешительный
честный	3 2 1 0 -1 -2 -3	лживый
умный	3 2 1 0 -1 -2 -3	глупый

С целью наглядной демонстрации результатов эксперимента нами были разработаны представленные на рисунках 8 и 9 диаграммы, визуально отражающие соотношение семантических полей понятий «семья», «Россия», «государство» (рис.1).

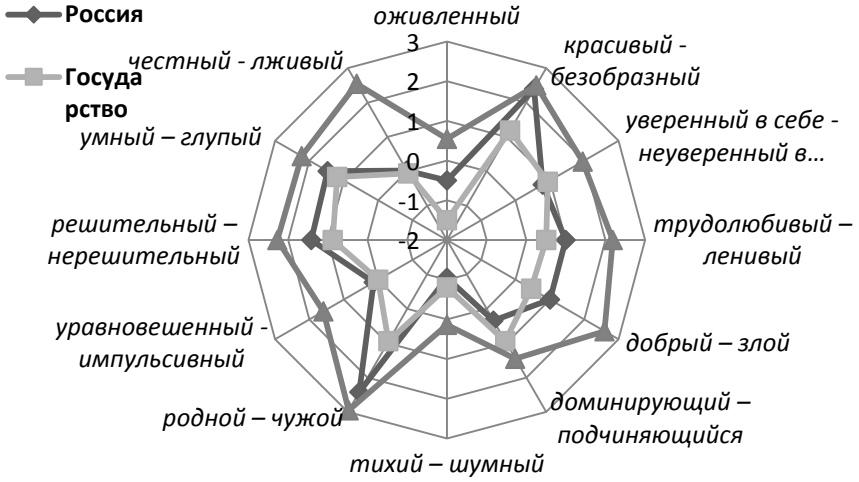


Рис. 1. Результаты исследования по методике семантического дифференциала

Итоги исследования подтверждают предположение о том, что наиболее позитивными характеристиками наделяется концепт «семья», но значения по характеристикам «красивый» и «родной» практически совпадают со значениями концепта «Россия». По остальным позициям семантика слов «Россия» и «государство» оценивается будущими педагогами как очень близкая, в целом же слово «Россия» оценивается студентами положительно. Это связано, по нашему мнению, с тем, что концепты «семья» и «Россия» относятся к категории конкретных понятий, которые испытуемым близки и знакомы, а понятие «государство» носит обобщенный характер, поэтому оценки респондентов отличаются сдержанностью и неопределенностью – именно при характеристике этого концепта студенты чаще всего выставляли по многим исследуемым позициям оценку «0».

Этот вывод подтверждается и результатами ассоциативной методики, которая была использована нами с целью изучения ценностно-ориентационного единства исследуемой группы.

В своей работе мы использовали метод свободных ассоциаций, который позволяет на основе совокупности генерируемых испытуемым ассоциаций построить семантическое поле определенного стимула (понятия, знака, предмета и т.п.). Наш эксперимент имеет целью определить семантические поля таких понятий, как: «патриот», «гражданин», «Родина», «государство».

В результате анализа ассоциаций удалось выявить несколько типов понимания будущими педагогами патриотизма (в дальнейшем они представлены в порядке убывания частоты встречаемости).

1) патриотизм как любовь к Родине (под этим названием мы объединили такие ассоциации, как любящий Родину, Родина, радеющий за Родину, патриот, переживание за Родину, привязанность к Родине, преданный своей стране, знающий культуру своей страны.);

2) патриотизм как нравственная характеристика человека (ассоциации: уважение, отвага, мужество, честность, послушный, вера, поддержка, единение и пр.);

3) патриотизм как защита государства (ассоциации: военный, участник войны, защитник, герой, подвиг и пр.);

4) патриотизм как жизненная ценность (ассоциации: семья, любовь, дом, жизнь, культура и пр.) представлен 10 категориями (всего 18 понятий);

5) патриотизм как категория истории нашей страны (Ленин, коммунист, участник войны);

6) эту группу мы обозначили как «другое», в которую были включены общие понятия-характеристики (человек, гражданин).

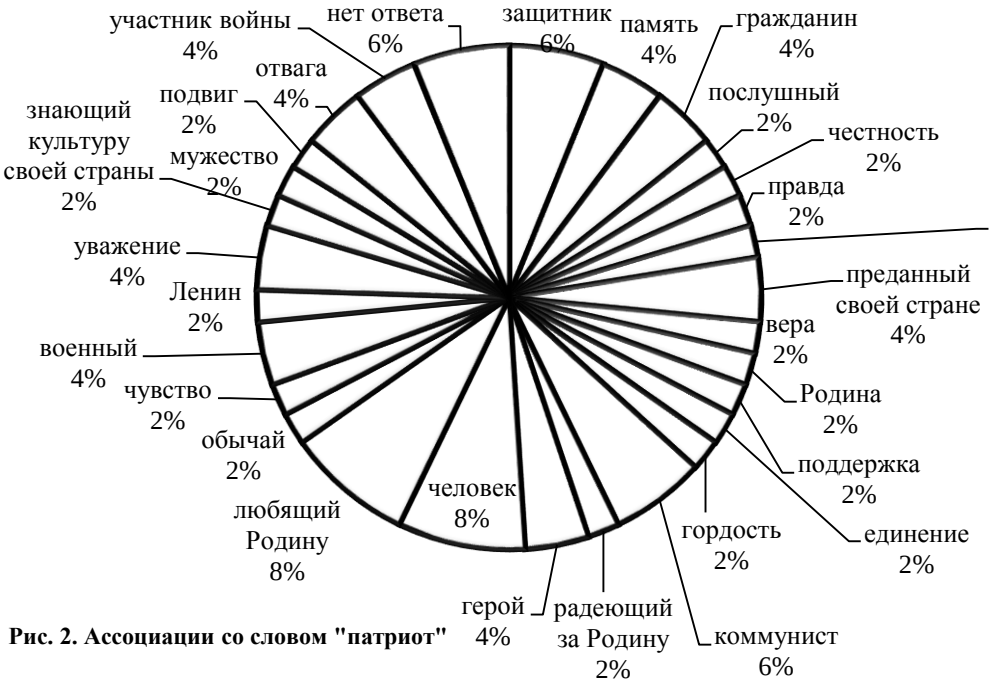


Рис. 2. Ассоциации со словом "патриот"

Таким образом, можно сделать вывод, что «патриот», по мнению студентов, это (рис.2): человек (8%), «любящий Родину» (8%). Достаточно большое количество респондентов (6%) затруднились с ответом, что свидетельствует, на наш взгляд, о недостаточной сформированности понятия о патриотизме как качестве личности у студентов-будущих учителей. Нужно отметить, что абсолютное большинство ответов несут яркую, сильную смысловую нагрузку, из чего можно сделать вывод о положительном отношении будущих педагогов к исследуемому понятию.

Далее нашей целью было определение семантического поля понятия «гражданин» (рис.3). Анализируя ответы студентов, мы выяснили, что почти у половины опрошенных слово «гражданин» ассоциируется со словом «человек», что указывает на определенные затруднения студентов в характеристике исследуемого понятия.

Отметим также, что 7% респондентов вовсе не смогли сформулировать каких-либо ассоциаций и оставили вопрос без ответа. В остальных оценках будущих педагогов доминируют такие ассоциации, как «уверенность», «ответственность», «справедливость», «законопослушность». Это, по нашему мнению, соответствует представлению студентов о гражданине как представителе правового государства. В целом классифицировать ассоциации со словом «гражданин» можно по различным основаниям:

1. По их смысловой *близости* (синонимичность). В эту категорию можно объединить такие ассоциации, как «правда» и «честность».

2. По смысловой противопоставленности (антонимичность), например, «право выбора» - «безвольный»; «право выбора» - «долг».

3. По отношению (выше-ниже, единичное-общее, причина-следствие и пр.). Например, «человек, владеющий общечеловеческими моральными ценностями» – «человек» (выше-ниже); «закон» – «законопослушность», «я» - «человек» (единичное-общее), «житель страны» – «долг», «право выбора» -«ответственность» (причина-следствие)

- по принадлежности к одному классу (парадигмальные, синтагматические и субъективные) [2; 78]. Например:

- парадигмальные: «гражданин» - «человек», «гражданин» - «житель страны», «гражданин» - «я».

- синтагматические: «гражданин» – «честность», «ответственность», «безвольный», «право выбора» и пр.

Рис. 3. Ассоциации со словом "гражданин"

В целом, сравнивая итоги, полученные относительно концептов «патриот» и «гражданин» можно сделать вывод, что семантическое поле слова «патриот» является более широким и разнообразным. В процессе анализа слова «патриот» респонденты испытывали меньшее количество затруднений. «Гражданин» для будущих учителей - понятие более общее, отвлеченное. В основном при характеристике этого концепта студенты использовали слова-характеристики качеств личности. Интересно, что при характеристике концепта «патриот» в ответах респондентов встречается ассоциация «гражданин» (4%), а в ассоциативном ряде концепта «гражданин» ассоциация «патриот» не встречается. Говоря о пересечении семантических полей сравнивемых концептов, нужно отметить, что она практически равна нулю. В двух ассоциативных рядах встречаются только три одинаковые ассоциации: «человек», «правда» и «честность». Из этого можно сделать вывод, что гражданин страны, по мнению будущих педагогов, не обязательно должен быть патриотом. На основании проведенного исследования мы приходим к выводу о необходимости проведения воспитательной работы с будущими учителями по формированию ценностей гражданственности и патриотизма.

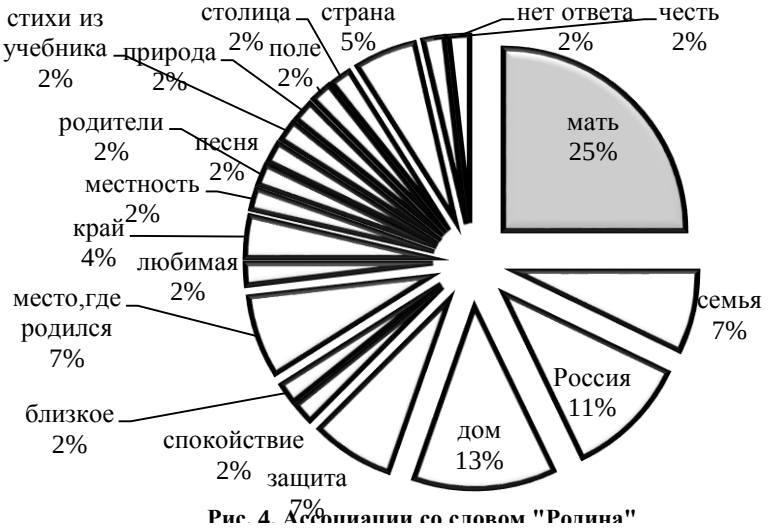


Рис. 4. Ассоциации со словом "Родина"

Концепт «Родина» неоднократно становился объектом исследования литературоведов, психологов, философов. Однако в последнее время в России происходит переоценка ценностей и смена стереотипов, формируется новое мышление, новая языковая картина мира, потому исследование концепта «Родина» как одного из ключевых для русского народа является важным и актуальным В нашем исследовании мы обратились к рассмотрению концепта «Родина» в связи с тем, что он является основополагающим для российского этноса.

Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы (рис.4): абсолютное большинство студентов в качестве ассоциации со словом «Родина» предложили слово «мать» (25%). На наш взгляд, подобная ассоциация может с большой долей вероятности считаться речевым штампом, не отражая реальных ассоциаций испытуемых.

Остальные ассоциации распределились следующим образом: отдельные реакции связаны с уровнем восприятия, например, «честь», «любимая», «близкое», «спокойствие». В целом можно сказать, что концепт «Родина» в сознании будущего педагога имеет положительную смысловую окраску.

С уровнем представлений соотносятся следующие ассоциации:

- объекты природы (поле), реакции указывают на размер (большая, малая, бесконечность),
- некое место (местность; край; место,где родился; дом; Россия, столица)
- артефакт (учебник, стихи из учебника)

Следовательно, на уровне представлений концепт «Родина» репрезентирован, прежде всего, определенным географическим местом (конкретным или общим). Кроме того, учитыая преобладание ассоциаций понятийного уровня, можно говорить о том, что концепт «Родина» в концептосфере будущего педагога является понятийным.

С целью сравнения семантических полей обратимся к анализу концепта «государство» (рис. 5).

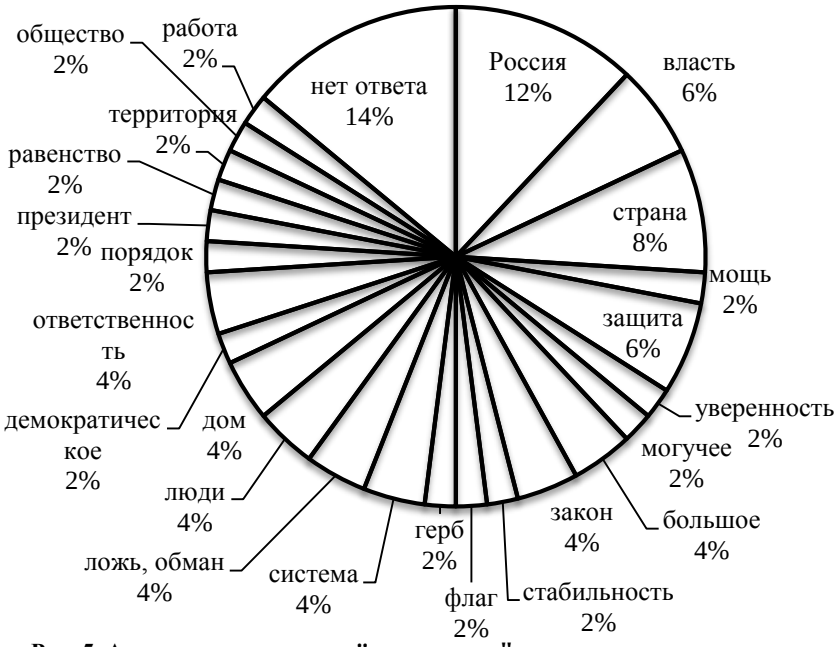


Рис. 5. Ассоциации со словом "государство"

При анализе данных ассоциативного ряда данного концепта выяснилось, что 14% респондентов никаких ассоциаций со словом «государство» не испытывают, что говорит о недостаточном уровне сформированности гражданской культуры будущего учителя.

В остальном ассоциативный ряд слова «государство» свидетельствует о том, что в сознании будущего педагога данный концепт представлен через призму организации политической и экономической сфер в России, через призму специфики территории русского государства. За словом «государство» для студента-будущего педагога стоит, прежде всего, «Россия» (12%) как «страна» (8%). То есть, основные ассоциации имеют тесную смысловую близость (синонимичны). Также семантическое поле данного концепта отражает административные единицы российской власти («президент» 2%), также в семантическом пространстве концепта отражены «общество» (2%), «люди», населяющие территорию страны (4%). Концепт «государство», исходя из ассоциативного ряда, характеризуется такими характеристиками, как «власть» (6%), «закон» (4%), «мощь» («могучее») (4%), что свидетельствует о масштабности и силе государства как системы. Кроме того, концепт «государство» связан в сознании современного человека с наличием специфической символики («герб» (2%), «флаг» (2%)). Также прослеживается ассоциативная связь с семьей как малой моделью организации государственного устройства, домом, обществом.

Кроме того, зафиксированы моменты негативного эмоционального переживания, сопряженного с концептом «государство», например, «ложь, обман» (4%).

Понимание результатов ассоциативного эксперимента позволило сделать вывод о том, что понимание государства студентами связано практически со всеми сферами жизнедеятельности современного человека.

Сравнивая результаты, полученные относительно концептов «Родина» и «гражданин» можно сделать вывод, что семантические поля этих слов в отдельных случаях представлены одинаковыми ассоциациями («Россия» (12%), «защита» (6%), страна (5%)), причем по этим позициям процентное соотношение также практически совпадает. Ассоциация «дом» встречается в три раза чаще в семантическом поле концепта «Родина» (13%). Таким образом, можно сделать вывод, что понятия «Родина» и «государство» для студентов не являются синонимичными, но судя по тому, что семантические поля этих концептов пересекаются, можно говорить об определенной близости значений этих слов в сознании респондентов. Разница состоит в том, что общая характеристика слова «Родина» является положительной, а «государство» - сдержанной, иногда с отрицательным оттенком. Результаты проведенного исследования подтверждают необходимость дальнейшей работы с будущими педагогами по формированию ценностей гражданственности и патриотизма.

Однако, нужно отметить, что в процессе обработки результатов ассоциативного эксперимента выяснилось, что многие слова-ассоциации испытуемых относятся к категории речевых штампов, что, конечно же, является недостатком данного вида методик и в некотором смысле искажает конечный результат экспериментальной работы.

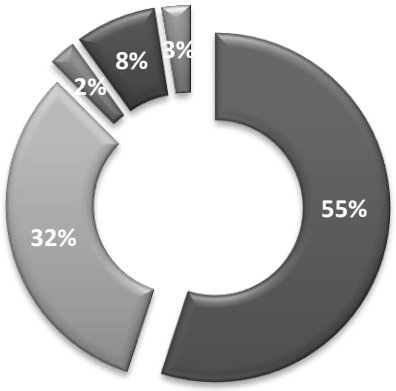


Рис.6. Необходимость проведения работы по гражданско-

В процессе исследования мы посчитали целесообразным выяснить мнение будущих педагогов по поводу необходимости проведения воспитательной работы по формированию чувства патриотизма у подрастающего поколения. В итоге ответы распределились следующим образом (рис.6):

- более половины опрошенных (55%) считают, что проводить работу по гражданско-патриотическому воспитанию необходимо;
- треть студентов (32%) готовы с большой долей уверенности согласиться с утверждением, что работа по формированию гражданско-патриотических ценностей нужна;
- 2% респондентов выражают сомнение в целесообразности воспитания патриотизма и гражданственности у молодежи, но склоняются скорее к положительному ответу;
- 8% будущих педагогов считают, что работу по гражданско-патриотическому воспитанию проводить скорее не нужно;
- оставшиеся 3% испытуемых твердо уверены в том, что гражданственность и патриотизм воспитывать не нужно.

В своих пожеланиях по улучшению патриотического воспитания молодежи более трети (35,2%) опрошенных называют улучшение работы в этом направлении средств массовой информации; 28,8% опрошенных предлагают больше внимания уделять этой проблеме при изучении общественных дисциплин; 11,4% респондентов считают, что в таком воспитании помогут лекции и беседы.

Результаты проведенной работы доказывают, что осознание важности ценностей гражданственности и патриотизма присуще большинству опрошенных. Студенты в большинстве своем патриотичны, так как многие ответы раскрывают любовь будущих учителей к Отечеству, нежелание покидать Родину, как бы ни тяжело приходилось жить во время перемен, стремление принимать участие в общественно-политической жизни России.

Results of research of values of civic consciousness and patriotism are presented in article with use of methods of psychosemantics. The author possibility of application of methods of semantic differential and an associative technique for the analysis aksiosfer of future teachers locates.
***The key words**: patriotism, valuable orientations, civil and patriotic values, psychosemantics*

Список литературы

1. Косаревская, Т.Е. Психосемантический подход к исследованию индивидуального сознания: методические рекомендации / Т.Е. Косаревская, Р.Р. Кутькина. Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. 61 с.
2. Серкин В.П. Методы психосемантики. М.: Аспект Пресс, 2004. 207с.

Об авторе

Макарова Е. А.- аспирант, ассистент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, elema20@yandex.ru.

УДК: 371.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

О.В. Петрова

В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования культуры здорового образа жизни студентов. Автором представлен анализ научной литературы по данной проблеме.
Ключевые слова*: здоровье, здоровый образ жизни, формирование культуры здорового образа жизни.*

Новый этап развития российской системы образования характеризуется изменением представлений о личности студента, которая выступает в качестве системообразующего начала образовательного процесса и, кроме социальных качеств, наделяется субъективными свойствами, определяющими ее самостоятельность, способность к саморегуляции. Сегодня обществу требуется такое развитие личности студента в процессе образования, которое даст ей возможность в дальнейшем опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, умения сочетать широкие общие знания с возможностью постижения ограниченного числа дисциплин. Общий культурный уровень является ключом к непрерывному образованию, его основой, нужной для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни [7, с. 49].

Важнейшим условием самореализации человека во всех сферах деятельности является образ жизни. Здоровый образ жизни - это одно из условий эффективной профессиональной деятельности современного человека, а проблема формирования культуры здорового образа жизни студентов имеет социальное и экономическое значение. Здоровье отражает качественную сторону характера включенности личности в социальную сферу, является важной естественной предпосылкой её творческой активности [1,с.268].

Культура здорового образа жизни студентов – это ценностное отношение личности к своему здоровью и осознанное стремление к его сохранению и укреплению. Под культурой здорового образа жизни мы будем понимать сложное системно-структурное образование, интегративное качество личности, отражающее личностные и социально-значимые потребности в здоровье, интегрированные в знаниях и практической деятельности. Содержание культуры здорового образа жизни студентов составляют аксиологический, когнитивный, информационно-коммуникативный и поведенческий компоненты.

Проблемам формирования культуры здорового образа жизни посвящены научные работы С. О. Авчинниковой, Т.М. Алимовой, Е.В. Воронина, Г.А. Кураевой, Т. Ю. Никифоровой, Е.Г. Новолодской. Исследованию проблем формирования культуры здоровья посвящены работы М. Я. Виленского, И. И. Брехмана, В. П. Казначеева, Р. О. Серебряковой. Проблемы валеологического образования и воспитания, развития мотивации здоровьесбережения обучающихся рассмотрены в работах Г. К. Зайцева, Ю. П. Лисицина и др. В исследованиях Д. В. Викторова, И. А. Лавричевой и др. рассматривается стратегия развития мотивации здоровьесбережения. Н. М. Амосов, В. В. Баранов, Э. Н. Вайнер, В. Н. Муравьев доказывают необходимость выработки у человека привычки здорового повседневного проживания, потребность человека в поддержании и укреплении здоровья рассматривается ими как одна из ведущих потребностей в системе профессиональных ценностей.

Состояние здоровья молодого поколения при любых социально-экономических и политических условиях является актуальной государственной проблемой и предметом первоочередной важности, так как оно определяет будущее страны, ее экономический и научный потенциал, генофонд нации. Сегодняшняя ситуация со здоровьем молодого поколения в Российской Федерации - главная стратегическая проблема национальной безопасности [10, с. 41]. Состояние физического и психического здоровья молодежи, отношение к своему здоровью, культура здорового образа жизни остается особо острой в российских условиях, поскольку современная ситуация отличается недостаточно благоприятной экологической обстановкой, высокими показателями заболеваемости и смертности.

Данные официальной статистики за последние годы показывают, что здоровье в России хуже, чем в большинстве индустриально развитых стран [3, с.44]. В нашей стране низкий уровень культуры здорового образа жизни молодежи: в обществе сохраняется потребительское отношение к своим внутренним ресурсам. Кризис здоровья молодежи в России угрожает национальной безопасности, экономическому и социальному развитию.

Основой профилактики заболеваний и укрепления здоровья молодежи является здоровый образ жизни и формирование культуры здорового образа жизни. Воспитание сильного молодого поколения возможно при условии отношения к здоровью как главной ценности и должно быть критерием развития страны. Донести идею культуры здорового образа жизни нужно до сознания каждого человека, особенно среди молодежи [6, с.78].

Решение социальных, экономических проблем, эффективность модернизации российского образования, достижение опережающего развития профессиональной системы образования невозможно без повышения уровня культуры здорового образа жизни, и как следствие этого физического и психического здоровья молодого поколения, именно поэтому необходимо изучить основы культуры здорового образа жизни и проанализировать его уровень у студентов. Здоровье - один из ведущих условий успешного социального и экономического развития.

В инициативах Д.А. Медведева «Наша новая школа» отдельным направлением деятельности системы образования является сохранение здоровья в процессе образования и рассмотрение общественностью здоровья молодежи как залога успеха национального достояния, гарантии стабильного социально-экономического развития. Гармонически развитая личность в сочетании физических, духовных и интеллектуальных качеств является общественно значимой целью. Однако существует противоречие между поставленными задачами и реальным состоянием здоровья учащейся молодежи. У 50% обучающихся здоровье ухудшается, из этого вытекает, что с одной стороны, образование должно быть здоровьесберегающим, а с другой стороны, необходимо повысить ответственность за свое здоровье и культуру здорового образа жизни личности.

Культура поведения начинается с отношения к своему здоровью, здоровому образу жизни. Специалисты Всемирной организации здравоохранения дают такое определение здоровья: «это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов» [9]. Более конкретную формулировку предлагает А.Г. Щедрина: «здоровье - это целостное многомерное динамическое состояние, включая его позитивные и негативные показатели, которое развивается в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяет человеку осуществлять его биологические и социальные функции» [11, с.27]. Данное определение представляет здоровье в динамике, показывает, что здоровье формируется по мере развития организма, формируется в течение длительного онтогенеза.

Основными составляющими здоровья в соответствии с современной концепцией являются физическая, психологическая, поведенческая. Индивидуальное здоровье человека включает в себя три компонента: социальное здоровье (благополучие); духовное (нравственное) здоровье; физическое здоровье. Культура здоровья - это взаимодействие всех перечисленных компонентов.

Культура здорового образа жизни предполагает владение системой знаний в области здоровья, мотивов, потребностей быть здоровым, ценностного отношения к здоровью своему и окружающих людей, к здоровому образу жизни, умений и навыков их соблюдения [4].

Мы разделяем мнение В.А. Бароненко, который отмечал что «культурность населения и его материальная обеспеченность понижают смертность и заболеваемость, удлиняют продолжительность жизни» [2, с.7].

Ухудшение здоровья современного человека связано со многими причинами. Среди основных причин нездоровья человека следует назвать образ жизни как основной фактор культуры здоровья [8, с.11-12].

Таким образом, роль культуры индивидуального здоровья следует рассматривать с позиций как индивидуально здоровья, так и вселенских законов, определяющих становление будущих поколений.

Генеральной линией укрепления здоровья является *формирование культуры здорового образа жизни.*

К сожалению, можно отметить, что культура здорового образа жизни не сформирована у студентов, а здоровый образ жизни не занимает пока высокое место в иерархии потребностей и ценностей человека в нашем обществе. Следовательно, процесс формирования культуры здорового образа жизни – это проблема каждого индивида.

По нашему мнению, никакие пожелания, приказы не могут заставить человека вести здоровый образ жизни, охранять и укреплять собственное здоровье, если всем этим не управляет осознанная мотивация здоровья. Поэтому приобщение человека к культуре здорового образа жизни следует начинать с формирования у него мотивации здоровья. Забота о здоровье, его укреплении должна стать ценностным мотивом, контролирующим образ жизни человека. Образ жизни каждого человека определяет его представления о смысле жизни, отношение к окружающему миру, к себе, к своему здоровью [1, с.146].

Основными факторами здоровья являются: отношение к прошлому и будущему, эволюционная и генетическая сущность человека; отношение к себе как личности; фактор личной гигиены; выработка полезных для здоровья стереотипов в жизни; адекватная самооценки для формирования эмоций, то есть соотношением результатов собственной деятельности с последствиями ее реальной ситуации, а следовательно, со стрессом; выбор интересов, профессий, видов деятельности, соответствующих способностям, наклонностям; отношение к семье, коллективу, обществу.

Основными факторами риска для здоровья являются:

1. Некачественное, несбалансированное питание, избыточный или недостаточный вес.
2. Отсутствие сформированной физической активности, осознанной потребности в регулярной физической тренировке, гиподинамия, недостаточный объём оздоровительной двигательной деятельности.
3. Экологически неблагоприятные условия труда, жизни, отдыха.

4. Нарушение режима труда и отдыха, недостаточный сон, перегрузки.
5. Злоупотребление алкоголем, употребление наркотиков, табакокурение.
6. Несоблюдение норм поведения в быту, семье, несоблюдение требований здорового образа жизни членами семьи, отсутствие цели в жизни.
7. Неудовлетворенность жизнью, работой, положением в семье, одиночество, недостаток общения.
8. Длительная фиксация сознания на неудачах, ошибках.
9. Вредные для здоровья отрицательные эмоции (злоба, зависть, агрессивность).
10. Низкий уровень общей, нравственной, духовной, физической культуры, отсутствие здорового стиля жизни.
11. Недооценка здоровья в иерархии потребностей человека.
12. Незнание людей о возможностях укрепления здоровья.
13. Физиологические состояния, влияющие на жизнедеятельность человека.
14. Слабое участие средств массовой информации в пропаганде здоровья [5].

По мнению многих исследователей Всемирной организации здравоохранения, основными факторами риска для здоровья являются следующие: психологические, экологические, социальные, наследственные. Наиболее отрицательными факторами в данной цепи, влияющими на здоровье, являются: нерациональное питание, гиподинамия, алкоголизм, наркомания и табакокурение.

В настоящее время выделяют несколько причин неблагоприятной динамики состояния здоровья студентов. К ним относят факторы, которые определяют влияние образовательной среды учебного заведения на здоровье студентов, потому что, во-первых, примерно 70,0 % времени бодрствования студенты проводят в образовательном учреждении; во-вторых, эти влияния длительны и систематичны.

В связи с тем, что современные студенты много времени проводят в процессе обучения за компьютером не только на занятиях по информатике, но и при изучении других дисциплин, а также вне стен учебного заведения, для сохранения их здоровья важно, чтобы они соблюдали гигиенические требования при работе за компьютером.

Проблемы, касающиеся формирования культуры здорового образа жизни студенческой молодежи, не оторваны от экономических и политических явлений, в которых ярко отражаются противоречия нашего общества. Обеспечить будущее специалисту, в том числе и за счет ценностного отношения к здоровью и овладения им основами здорового образа жизни применительно к требованиям профессиональной деятельности, – одна из важнейших задач педагогической науки.

Существовавшая многие годы социально-экономическая система способствовала тому, что практически исключалась возможность ответственности за собственный уровень жизни. В трудовой мотивации преобладали внеэкономические факторы вопреки внутреннему экономико-личностному интересу. В то же время условия развития российской экономики требуют нового подхода к проблемам обеспечения профессиональной культуры специалиста. Прежде всего, его личностного творческого отношения к самоопределению в обществе, поскольку данный фактор определяет образ жизни индивида в социуме, его потребности в здоровом образе жизни, а они, превратившись в необходимость, способствуют реализации многих других первостепенно важных потребностей личности.

Для удовлетворения современных требований к специалисту необходим новый подход к проблемам воспитания личности новой формации, здорового, мобильного, конкурентоспособного, нравственно зрелого, профессионально-культурного человека, готового к активной жизнедеятельности в условиях современных социокультурных реалий, которые складываются еще в процессе обучения.

Здесь развертывается процесс освоения личностью новых ценностей, выработка на этой основе установок, ценностных ориентаций, социальных потребностей, которые и определяют тот или иной образ жизни, в том числе и особенности деятельности в трудовой сфере.

Культура здорового образа жизни оказывает значительное влияние не только на повышение физической подготовленности, улучшение здоровья, но и на успешную социализацию, профессиональную самореализацию личности. Причем люди, приобщенные к здоровому образу жизни, не только сами активны в обществе, но и оказывают позитивное воздействие на формирование аналогичных социальных качеств у своего ближайшего окружения.

Образовательный процесс, обеспечивающий упорядоченное формирование культуры здорового образа жизни студентов совместно с развитием других качеств человека, совокупность которых в решающей мере и определяет его психическую и физическую дееспособность, придает индивидуальному развитию черты целенаправленного процесса и является основным в приобщении личности к здоровому образу жизни.

Главные задачи такого подхода в организации образовательного процесса состоят в том, чтобы сделать достоянием каждого студента базовые знания общего и научно-практического характера, накопленные в сфере здорового образа жизни; обеспечить рациональное формирование индивидуального фонда умений

и навыков в сфере здорового образа жизни, довести их до необходимой степени совершенства.

Формирование культуры здорового образа жизни студентов в образовательном пространстве профессиональных учебных заведений является определяющей основой гармоничного развития личности обучаемого, его образа жизни и активной жизненной позиции. Этот процесс будет более эффективным при реализации следующих педагогических условий:

- рассмотрение ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни как целевого и содержательного компонента образовательного процесса учебного заведения;
- включение в основу образовательного процесса учебного заведения овладения студентами основами здорового образа жизни, необходимыми в социально-личностном, психическом и физическом плане для повышения эффективности профессионального образования и осуществления в дальнейшем эффективной профессиональной деятельности;
- осуществление комплексного решения проблемы формирования здорового образа жизни в образовательном процессе;
- осуществление дифференцированного и индивидуализированного отбора содержания, форм и методов формирования здорового образа жизни с учетом особенностей участвующего в деятельности контингента студентов.

В последнее время начала формироваться новая социокультурная парадигма здоровья, ставшая синтезом медицины, образования, культуры. Основными ее принципами являются: ответственность человека за свое здоровье, самоконтроль за своим здоровьем и развитием, осознанная оздоровительная деятельность, эмоциональное начало в психофизическом развитии личности, программа формирования здоровой личности от зачатия до старости.

Образование в области культуры здорового образа жизни может способствовать принятию наиболее правильных и полезных для здоровья решений в выборе образа жизни, способствующих его сохранению и укреплению при том условии, если одновременно создается поддерживающая физическая и социальная окружающая среда.

Состояние здоровья и образ жизни многих студентов свидетельствует о неблагополучии, которое может привести к существенным ограничениям реализации ими в будущем биологических и социальных функций. Особое место и ответственность в оздоровительном процессе отводится образовательной системе и образовательному учреждению, которые должны сделать образовательный процесс здоровьесберегающим, способствующим формированию культуры здорового образа жизни.

The article deals with the actual problems of the formation of the culture of healthy lifestyle of the students. The author has presented analysis of the scientific literature on the subject.
The key words: *health, healthy lifestyle, the formation of the culture of healthy lifestyle.*

Список литературы

1. Антонов С. В. Здоровье молодежи – социальная проблема общества: Социально-экономические проблемы региона и пути их решения./С. В. Антонов. Вып. 2: сб. материалов научно-практ. конф.Чебоксары: ООО «Фирма «Атолл», 2006. С. 267-269.
2. Бароненко В.А. Здоровье и физическая культура студента/В.А. Бароненко, Л.А. Рапопорт. М.: АльфаМ, 2005. 332с.
3. Гаджиев Р.С. Образ жизни молодежи в условиях крупного города/Р.С. Гаджиев, З.Н. Айвазова//Здравоохранение Российской Федерации. 2006. №5. С.44-46.
4. Георгиевский А.Ф. Формирование культуры здорового образа жизни младших подростков в общеобразователдьных учреждениях: пвтореф. дисс. канд. пед. наук./ А.Ф. Георгиевский. М., 2009. 112с
5. Гринина, О.В. Динамика социально-гигиенического статуса студенческой семьи / О.В. 9.Гринина, Е.И. Русанова // Здоровье студентов: сб. тезисов междунар. науч.-практ. конф. М.: Изд-во РУДН, 1999. С. 138 – 141.
6. Гуревич И.Н. Социальное исследование общего и нервно-психического здоровья молодежи. Социология молодежи./И.Н. Гуревич//Здравоохранение Российской Федерации. 2003. №8. С.78-83.
7. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. 2002. № 2 (14).
8. Колбанов В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения/В.В. Колбанов. СПб.: ДЕАН, 2001. 256с.
9. Медицинская энциклопедия [Электронный ресурс]/2 электрон. опт. диска (CO-ROM): зв.цв. М.: Золотой Фонд российских энциклопедий, 2003.
10. Проскурякова Л.А. Некоторые аспекты состояния здоровья студентов высших учебных за-

ведений крупного промышленного центра/Л.А.Проскурякова //Здравоохранение Российской Федерации. 2006.№5. С. 41-44.

11.Щедрина А.Г. Онтогенез и теория здоровья: методологические аспекты/А.Г. Щедрина. - Новосибирск: Наука, 1999. 136с.

Об авторе

Петрова О.В. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, krolikol@mail.ru

УДК: 159.9 [372.4]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕХВАТКИ ВРЕМЕНИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Э.А. Соколова

Выявлены причины нехватки времени в понимании преподавателей и студентов. Значимые, в понимании преподавателя причины нехватки времени связаны с рядом проблем собственной личности, проблемами взаимоотношений в профессиональной среде, организации трудовой деятельности в коллективе. В понимании студентов причины нехватки времени связаны с проблемами самоорганизации и самодисциплины, установления и защиты границ своего личностного времени.

Ключевые слова: *нехватка времени, преподаватели, студенты, причины, самоорганизация, проблемы*.

В течение ряда лет нами проводилось исследование психологических проблем. Психологическими называются проблемы, которые осознаются и переживаются человеком [1]. Исследование проводилось с помощью методики открытых текстов [2], при этом респонденты сами обозначали свои проблемы, и мнение исследователя не навязывалось. Исследование психологических проблем социальных групп позволяет выявить длительно существующие психологические проблемы социальной группы – те, с которыми члены социальной группы, как правило, за помощью не обращаются, но справиться с которыми самостоятельно не могут. Одной из проблем, выявленных при исследовании, явилась проблема нехватки времени. Из группы студентов (n = 81) на такие проблемы указали 7% респондентов, из группы учителей (n= 127) - 11% [2]. Проблема нехватки времени выявилась и при пилотажном исследовании группы преподавателей одного из университетов г. Гомеля.

Как указывал Д. Дернер, можно выделить проблемы периферические и центральные, в основе категоризации которых лежит критерий неотложности и важности [3]. Проблема нехватки времени – одна из центральных проблем организации деятельности. Проявляясь в настоящем, она имеет проекцию в будущее. При наличии высокой мотивации профессиональной деятельности нехватка времени не позволяет реализоваться в полной мере, снижает, наряду с другими факторами, вероятность карьерного роста, вызывает переживания из-за упущенных возможностей, требует интенсификации собственного труда, ведет к перераспределению личностного времени, часть которого отнимается для профессиональной деятельности. Нехватка времени имеет значение для самооценки, взаимоотношений в семье. К.А. Абульханова связывает проблему нехватки времени с потерями личностных ценностей, как для самого человека, так и для общества в целом [4]. Для деятельности, связанной с переработкой и структурированием больших объемов информации - деятельности педагога, студента это приобретает особую значимость.

Нехватка времени может носить ситуативный характер или может быть длительно существующей проблемой. Респонденты, принявшие участие в обследовании, не отмечали ситуативность нехватки времени, по их высказываниям можно было предположить ее длительность – ощущение постоянной нехватки времени. Как установил А.О. Прохоров, «в группе длительных состояний доминирующее положение занимают переживания» [5, с. 226]. Нехватка времени вызывала переживания. Некоторые респонденты - учителя указывали, что «не хватает времени на общение с семьей» [2]. У таких респондентов можно предполагать формирование чувства вины перед семьей, длительные переживания. Студентами психотравмирующее воздействие нехватки времени не объяснялось, скорее, всего, оно не выводилось в сферу ясного сознания. Однако такое мнение актуализировалось, значит, имелась связь осознания проблемы и переживание ее [2]. Переживания могли быть связаны не только с последствиями нехватки времени, но и с их причинами - внешними, внутренними, их взаимодействием. Причины нехватки времени недостаточно изучены.

Учитывая значимость проблемы нехватки времени для профессионала, недостаточную изученность этой проблемы в профессиональной деятельности, в том числе, - на стадии овладения профессией, возможность выявить причины нехватки времени, чтобы в дальнейшем попытаться их

устранить - все это послужило основанием для выявления причин нехватки времени у профессиональной группы преподавателей и группы студентов.

Целью исследования явилось выявление причин нехватки времени, в понимании респондентов – преподавателей и студентов.

Методы исследования – эмпирическое исследование причин нехватки времени, анализ и обсуждение результатов исследования.

Психологический инструментарий - анкета «поглотителей» времени [6, с. 186 – 187].

Выборка - преподаватели одного из университетов города Гомеля (N = 36), а также студенты одного из факультетов университета имени Франциска Скорины города Гомеля (N = 25).

Процедура исследования. Исследование было анонимным. Респондентам, согласно инструкции к анкете, предлагалось отметить в анкете пять, наиболее значимых для них «поглотителей» времени [6]. Так как расстояние между местами значимости для каждого значения было разным [7], то результаты переводились в номинативную шкалу.

Математическая обработка проводилась методом углового преобразования Фишера [7].

В таблице 1 представлены наиболее значимые причины нехватки времени, в понимании групп преподавателей и студентов, а также те, по которым имелись математически достоверные различия.

Из представленной таблицы 1 видно, что наиболее значимыми причинами нехватки времени преподаватели считают следующие:

«Попытка слишком много сделать за один раз» - 50 %; «Синдром откладывания» - 47, 22 %; «Неспособность сказать «нет» - 44,44 %; «Слишком редкое делегирование (перепоручение) дел» - 30,56 %; «Отвлечение (шум)» - 30,56 %; «Плохое планирование трудового дня» 30,56 %.

Таблица 1

Наиболее значимые причины нехватки времени для групп преподавателей и студентов

Наименование причин нехватки времени	Группы		Различия	
	преподаватели	студенты		
	Частота высказываний в % к количеству. респондентов	Частота высказываний в % к количеству. респондентов	Критерий φ* при сопоставлении двух групп	Достоверность различий
Попытка слишком много сделать за один раз	**50**	**40**	0,77	
Плохое планирование трудового дня	**30,56**	24	0,56	
Незапланированные посетители	11,11	28	-1,67	$p \leq 0,05$
Неспособность сказать «нет»	**44,44**	**44**	0,03	
Отвлечение (шум)	**30,56**	24	0,56	
Болтовня на частные темы	5,56	**32**	-2,79	$p \leq 0,001$
Синдром откладывания	**47,22**	**72**	-1,96	$p \leq 0,02$
Спешка, нетерпение	11,11	28	-1,67	$p \leq 0,05$
Слишком редкое делегирование (перепоручение) дел	**30,56**	0	4,49	

Обсуждение результатов. «Попытка слишком много сделать за один раз» указывает, что преподаватель видит большие объемы работы и сжатые сроки ее выполнения. Это заставляет его интенсифицировать свой труд, но эффекта не дает. Человек устает и переключается на посторонние раздражители («Отвлечение (шум)»), что еще более усиливает нехватку времени.

«Синдром откладывания» указывает на попытку выделить более срочную и менее срочную работу, однако, оказывается неэффективным.

Мнение «Неспособность сказать «нет», как и ««Слишком редкое делегирование» охватывает «глубинные пласты совместного межличностного пространства» [8, с. 142]. Про такие пласты Е.Л. Доценко пишет, что они образованы «имплицитными сценариями межсубъектного взаимодействия между универсальными фигурами. Последние представляют собой функциональные места, которые заполняют собой данные партнеры общения» [8, С. 142]. Преподаватель имеет представление о том функциональном месте, которое он занимает в производственном коллективе, поэтому не может сказать «нет» человеку, занимающему более высокое функциональное место, если тот увеличивает ему объем работы за пределы должностных обязанностей. Видимо, в таких ситуациях респондент не может защитить себя, так как предвидит возможные в связи с этим последствия. Возникают переживания, и понимание увеличения объема выполняемой работы.

Для понимания неспособности сказать «нет» человеку, занимающему по горизонтали такое же

функциональное место, как и респондент, и от которого респондент независим - можно опираться на исследования К. Хорни. С позиции характерологического анализа К. Хорни, у человека существует собственный идеализированный образ, которому он считает необходимым соответствовать [9]. Выход за пределы его, как это описано в исследованиях К. Хорни [9], вызывает тревогу и переживания. Однако, такого выхода требует ситуация. Для человека он невозможен. Ему легче смириться с нехваткой времени, чем с несоответствием своему идеальному образу, хотя при таком варианте переживания усугубляются. Они включают, как переживания из-за невозможности себя защитить, так и из-за нехватки времени.

Возможны и другие варианты объяснения. В каждом конкретном случае такая проблема требует дополнительного исследования.

Можно предполагать у преподавателей, имеющих проблему нехватки времени, сочетание ряда причин, вызывающих проблему:

1 Личностные причины, которые включают разные варианты или их сочетания:

- высокий уровень требовательности к себе, высокую мотивацию к выполняемой деятельности, что проявляется в стремлении слишком много сделать за один раз. Однако, преподаватели – люди достаточно хорошо самоорганизованные, дисциплинированные, умеющие работать и со слушателями, и с большими объемами информации, иначе бы они не достигли высокого статуса преподавателя университета, поэтому уровень требовательности к себе у них может быть завышен. Эта проблема может быть не выведена в сферу сознания;

- проблемы самоорганизации и самодисциплины, что проявляется в плохом планировании трудового дня и наличии «синдрома откладывания». Проблема осознается, но она также может быть связана с завышенным и неосознаваемым уровнем требовательности к себе;

- недостаточное установление и защита границ своего личностного времени, что проявляется в неспособности сказать «нет». Проблема осознается;

- проблема лидерских качеств, что проявляется в слишком редком делегировании. Невозможность делегирования может быть ограничена как внутренне, так и внешне, и в таком случае проблема может выходить за пределы личностной проблемы.

2. Проблемы организации трудовой деятельности в коллективе, которые взаимосвязаны с личностными проблемами. Как уже указывалось, «Слишком редкое делегирование (перепоручение) дел» может быть обусловлено решением вышестоящего руководителя, и вызывает переживания.

3. Проблемы взаимодействия в трудовом коллективе, которые взаимосвязаны с личностными проблемами. «Нет» преподаватель должен сказать кому-то из членов коллектива или руководителю, и это вызывает переживания.

Некоторые из этих причин преподаватель осознает, некоторые – нет, однако, независимо от этого, все они вызывают переживания.

Преподаватели рассматривают проблему нехватки времени не только с позиции наличия проблем собственной личности, но и с учетом проблем взаимоотношений в профессиональной среде, а также проблем организации трудовой деятельности в подразделении.

Проблему нехватки времени нельзя свести только к пониманию ее как проблему организации деятельности. Проблема нехватки времени - это психологическая проблема, возникающая в понимании и вызывающая переживания. Она носит вторичный характер, формируясь на основе ряда других проблем, решая которые можно придти к решению этой проблемы.

Для студентов наиболее значимыми причинами нехватки времени являются: «Синдром откладывания» - 72 %; «Неспособность сказать «нет»» 44 %; «Попытка слишком много сделать за один раз» - 40 %; «Болтовня на частные темы» 32 %.

Обсуждение результатов.

«Синдром откладывания» указывает, с одной стороны, на проблему самодисциплины. Студент считает, что успеет выполнить задание и позже. С другой стороны, именно нехватка времени может требовать откладывания работы.

«Попытка слишком много сделать за один раз» указывает, что студент осознает, что объем работы велик, и пытается интенсифицировать процесс своего труда.

«Попытка слишком много сделать за один раз» и «Синдром откладывания» могут быть и противоположностями, которые свидетельствуют о больших объемах работы, необходимой выполнить студенту. При этом студент использует и «Попытку слишком много сделать за один раз», и «Синдром откладывания» как технологии собственной работы, и осознает, что они являются неэффективными.

«Болтовня на частные темы», как осознаваемая студентами причина нехватки времени указывает на достаточно высокую мотивацию к учебе. При этом можно предполагать или раздражение студентов из-за невозможности прекратить эту болтовню, или обвинение себя за эту болтовню, как за проявленную слабость. В сочетании с проблемой нехватки времени «Болтовня на частные темы» эмоционально окрашена.

«Неспособность сказать «нет»», скорее всего, не относится к взаимоотношениям по вертика-

ли, ведь требования преподавателя обоснованы, они относятся к той работе, которую студент обязан выполнять. Так как эта работа не выходит за пределы обязанностей студента, она не рассматривается студентом как превышающая требования к нему, и не вызывает переживания. Другое дело - «Неспособность сказать «нет»» во взаимоотношениях по горизонтали. Такая проблема свидетельствует о личностных проблемах студента. Это уже обсуждалось в отношении преподавателя, и требует дополнительного исследования в каждом конкретном случае.

Причины нехватки времени, значимые для студентов, свидетельствуют, что для представителей, группы, имеющей такие проблемы, - это самоорганизация и самодисциплина, установление и защита границ своего личностного времени.

Исследование причин нехватки времени у группы студентов подтверждает психологический характер проблемы нехватки времени, и ее вторичность по отношению к другим психологическим проблемам.

Имеются различия наиболее значимых причин нехватки времени для преподавателей и студентов.

Для преподавателей менее значимыми причинами нехватки времени, по сравнению со студентами, являются: «Болтовня на частные темы» ($p \leq 0{,}001$); «Синдром откладывания» ($p \leq 0{,}02$); «Спешка, нетерпение» ($p \leq 0{,}05$); «Незапланированные посетители» ($p \leq 0{,}05$).

Такие различия указывают, что для студентов установление и защита границ своего личностного времени, самоорганизация - более выраженные проблемы по сравнению с проблемами преподавателей. Студенты связывают нехватку времени, главным образом, с проблемами собственной личности. Проблемы самоорганизации и самодисциплины, на которые указывают и студенты, и преподаватели в качестве причин нехватки времени могут быть решены еще на стадии обучения профессии.

Полученные результаты исследования могут использоваться при оказании психологической помощи в решении проблемы нехватки времени

Выводы:

1. Значимые, в понимании преподавателя причины нехватки времени связаны с рядом проблем собственной личности, проблемами взаимоотношений в профессиональной среде, организации трудовой деятельности.

2. В понимании студентов причины нехватки времени связаны с проблемами самоорганизации и самодисциплины, установления и защиты границ своего личностного времени.

3. Проблема нехватки времени – вторичная психологическая проблема, для решения которой необходимо выявление первичных проблем, и их решение психологическими средствами.

In the article the reasons of the lack of time are revealed according to the understanding by teachers and students. Significant causes of the lack of time, in understanding of teachers, are associated with a number of issues of the personality, relationship problems in a professional environment, the organization of work in a team. In the understanding of the students, the causes of the lack of time are problems of self-organization and self-discipline, determination and protection of the borders of own personal time.

The key words: *lack of time, teachers, students, reasons, self-organization, problems, professional activity.*

Список литературы

1. Соколова, Э.А. Психологические проблемы человека и социальной группы / Э.А. Соколова. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. 232 с.

2. Соколова, Э.А. Методики с открытыми текстами и их использование для исследования профессиональной группы / Э.А. Соколова // Соколова, Э.А. Методики с открытыми текстами и их использование для исследования профессиональной группы / Э.А. Соколова //Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: Материалы Международной научной конференции, Гомель, 15 – 16 октября 2001 г. /УО «ГГУ имени Франциска Скорины»; научн. ред. А.А. Лытко, И.В. Сильченко Гомель: 2001. С. 294 - 296.

3. Дернер Д. Логика неудачи: пер. с нем. И.А. Васильева, А.Н. Корницкого -М.: Смысл, 1997. 243 с.

4. Абульханова, К.А. Личность как субъект жизненного пути /К.А. Абульханова //Время как фактор изменений личности: Сборник научных трудов /Под ред. А.В. Брушлинского, В.А. Поликарпова. Мн.: ЕГУ, 2003. С. 24 – 65.

5. Прохоров, А.О. Семантические пространства психических состояний /А.О. Прохоров //Психология состояний: под ред. А.О. Прохорова. М.: ПЭР СЭ; СПб.: Речь, 2004 С. 219 – 227.

6. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе /Р.В. Овчарова. М.: ЦТ Сфера, 2002. 240 с.

7. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. СПб.: ООО Речь, 2004. 350 с.

8. Доценко, Е.Л. Глубинная семантика межличностного общения /Е.Л.Доценко //Психология субъективной семантики: Истоки и развитие/Под ред. И.Б. Ханиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 133 – 143.

9. Хорни, К. Характерологический анализ / К. Хорни // Техники консультирования и психотерапии. Тексты. /Ред и сост. У.С. Сахакиан: пер. с англ. М. Будыниной, [и др.] / Науч. ред. Н. Бурыгина, Р. Римская. М.: Апрель Пресс, Изд - во ЭКСМО- Пресс, 2000. С. 174 – 206.

Об авторе

Соколова Э. А.- кандидат медицинских наук, доцент УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

УДК: 37.015.3

ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТАХ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н.В. Степанова

Статья посвящена проблеме формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах. Представлены психолого-педагогические условия формирования адаптивного поведения подростков в межличностных конфликтах, а также основные этапы развивающей работы в условиях взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: *межличностный конфликт, адаптивное поведение, старшие подростки, взаимодействие субъектов образовательного процесса, психолого-педагогические условия, развивающая работа.*

Проблема формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах относится к числу актуальных психолого-педагогических проблем, что обусловлено большим числом межличностных конфликтов в старшем подростковом возрасте и недостаточной подготовленностью подростков к их конструктивному разрешению. Решение этой проблемы способствует формированию у подростков социальных умений, а также является значимым в процессе развития личности как субъекта поведения и деятельности.

Проблема формирования конфликтологической компетентности подростков отражена в трудах С.В. Березина, М.С. Бондаренко, Г.Е. Григорьевой, А.В. Дороховой, Н.В. Изюмовой, А.К. Колеченко. Активно изучается адаптивное поведение, копинг и проблема активизации копинг-ресурсов личности (А.В. Либин, Е.В. Либина, С.К. Нартова-Бочавер, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, J. Amirkhan, S. Folkman, R. Lazarus). Ряд исследований посвящён особенностям совладающего поведения подростков (Е.В. Алексеева, К. Вагнер, Б. Кирш, М.Д. Маслов, Л. Регуш). Разработка проблемы формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах в значительной степени связана с необходимостью максимальной интеграции образовательной практики и психологической науки. Важным условием успешности решения этой задачи, по мнению учёных, является оптимальное профессиональное взаимодействие субъектов образовательного процесса (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, А.К. Маркова, А.М. Прихожан).

Под адаптивным поведением подростков в межличностном конфликте мы понимаем активное приспособление подростков к конфликту, направленное на его разрешение. Адаптивное поведение в конфликте включает в себя три компонента: мотивационный (стремление к конструктивному разрешению конфликта), когнитивный (знания о конфликте и адаптивном поведении в конфликте), практический (владение приёмами самоконтроля эмоционального состояния и стратегиями поведения в конфликте).

Возрастные особенности оказывают существенное влияние на поведение в конфликтах. В поведении подростков в конфликтах преобладают деструктивные формы. Личностными факторами, обусловливающими такое поведение, являются недостаточный уровень коммуникативной компетентности, преобладание эмоционального начала над рациональным, недостаточный диапазон конфликтных стратегий поведения и отсутствие навыков конструктивного взаимодействия в конфликте, предпочтение стратегий поведения, гарантирующих выигрыш, высокая ценность в этом возрасте умения постоять за себя, дать отпор, защитить свои честь и достоинство [1]. К ситуационным факторам выбора стратегии поведения в конфликте в подростковом возрасте относятся психологический климат в классном коллективе, поведение в конфликтах значимых взрослых, стиль взаимодействия учителя с учениками [2], [3].

Поведение в конфликтах зависит от уровня развития личности, её возможностей и ресурсов [4]. Основными факторами адаптивного поведения в конфликтах являются коммуникативная, эмоциональная и конфликтологическая компетентности [2], [3]. Подростковый возраст обладает большим потенциалом для формирования адаптивного поведения в конфликтах: активно формируется самосознание, самооценка становится более устойчивой, обобщенной и адекватной, развивается личностная рефлексия, повышается уровень коммуникативной и эмоциональной компетентности [1]. Процесс формирования конфликтологической компетентности эффективен именно в коллективе сверстников, так как возраста-

ет значимость интеграции в группу, что создаёт основу для урегулирования конфликтов.

Формирование адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах предполагает использование теоретических и практических методов: обсуждение возможных стратегий поведения в конфликтах, беседы о негативных последствиях использования силы и преимуществах переговорных моделей, ведение дневника конфликтов, а также практические формы активного обучения (метод интроспекции, анализ конкретных ситуаций, игровые методы, тематические дискуссии, «мозговой штурм», тренинг). Наряду с этим считается важной практика в слушании, решении проблем, совершенствовании речи и критическом мышлении [5]. Наиболее эффективными для формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах являются групповые формы работы.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил нам выделить условия формирование адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах:

- овладение подростками системой знаний о конфликте и адаптивном поведении в конфликте, умениями и навыками адаптивного поведения в межличностных конфликтах в ходе развивающих занятий посредством использования традиционных и активных методов обучения (рассказа, объяснения, беседы, дискуссии, метода примера, игровых методов, метода анализа конкретных ситуаций, метода интроспекции) сочетается с развитием у них эмоционально-ценностного отношения к стратегиям конструктивного разрешения межличностных конфликтов;
- повышение психологической и конфликтологической компетентности педагогов и родителей осуществляется в процессе организации активного социально-психологического обучения педагогов в психологической студии и психологического просвещения родителей на родительских собраниях;
- основой создания благоприятного психологического климата в классном коллективе является учёт возрастных и индивидуально-типологических особенностей подростков и межличностных отношений в коллективе.

Условием, повышающим эффективность процесса формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах, является взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Взаимодействие является основой любой системы, которая всегда предполагает связь её элементов, компонентов. Взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий сторон, выступающих в позиции субъектов. Субъектами взаимодействия в образовательном процессе являются педагоги, учащиеся и их родители, при этом каждая из взаимодействующих сторон реализует свою субъектную активность. Взаимодействие проявляется в сотрудничестве как форме совместной, направленной на достижение общего результата деятельности и общении [6].

В процессе формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах деятельность психолога направлена на анализ существующих и моделирование недостающих условий формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах; деятельность учителя направлена на создание благоприятного психологического климата в классном коллективе, а также на повышение своего уровня психологической и конфликтологической компетентности; деятельность родителей направлена на оптимизацию общения с подростками в семье, на повышение психологической и конфликтологической компетентности; деятельность учащихся направлена на самопознание и формирование системы знаний, умений и навыков адаптивного поведения в конфликте.

Данные психолого-педагогические условия легли в основу развивающей работы по формированию адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах, которая осуществлялась в несколько этапов.

Подготовительный этап направлен на актуализацию потребности субъектов образовательного процесса сотрудничать с психологом и работать в направлении формирования адаптивного поведения подростков в межличностных конфликтах.

Работа с учителями предполагает систематические выступления психолога на методических объединениях классных руководителей, групповые и индивидуальные консультации учителей с целью повышения психологической компетентности педагогов, раскрытия возможностей сотрудничества педагогов, психолога и родителей. Работа с родителями состоит в психологическом просвещении и обеспечении родителей знаниями, необходимыми для создания в семье условий формирования адаптивного поведения подростков в конфликтах. Работа с учащимися включает в себя блок теоретико-практических занятий, активизирующих размышления подростков о проблеме межличностных конфликтов, способствующих осознанию важности конструктивного разрешения конфликтов, мотивирующих на развивающие занятия.

На развивающем этапе создаются условия формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах. Работа с учителями направлена на оптимизацию педагогического общения, повышение конфликтологической компетентности, вооружение их способами разрешения конфликтных педагогических ситуаций, профилактику конфликтного взаимодействия, формирование навыков посреднической деятельности педагогов в конфликтах. Работа может проводиться в форме психоло-

гической студии, позволяющей активизировать потенциал группового взаимодействия. Основные методы обучения: тематические дискуссии, игровые упражнения, ролевые игры, анализ конкретных ситуаций. Работа с родителями осуществляется психологом совместно с классными руководителями на родительских собраниях, где обсуждаются особенности развития личности в подростковом возрасте, межличностные конфликты подростков, предлагаются рекомендации по оптимизации общения с подростками в семье, родители также получают возможность повысить свою конфликтологическую компетентность.

Работа с учащимися заключается в реализации развивающей программы по формированию адаптивного поведения подростков в межличностных конфликтах. Цикл занятий состоит из четырёх этапов. Первый этап направлен на формирование у подростков представлений о психологических особенностях возраста и эмоционально-ценностного отношения к конструктивному разрешению конфликтов. Основная цель второго этапа - формирование системы знаний о конфликте и адаптивном поведении в конфликте. Учащимся в краткой и доступной форме предлагается информация о сущности, закономерностях возникновения, типах, функциях конфликтов и стратегиях поведения в конфликте, формируется представление об адаптивном поведении в конфликтах и необходимости выбора стратегии поведения в конфликте в зависимости от ситуации. Закрепление теоретического материала происходит при выполнении практических упражнений, участии в игровом проектировании и ролевых играх. Предпочтение отдаётся групповым формам работы, предлагаются задания следующего характера: определить тип, выделить структурные и динамические компоненты конфликта; дать характеристику конфликтной личности; сформулировать позитивные и негативные функции конфликтов, преимущества и недостатки возможных стратегий поведения в конфликте; разыграть конфликтную ситуацию, используя конкретные стратегия поведения с последующей оценкой их продуктивности или спроектировать адаптивное поведение в конфликте. Параллельно с изложением теоретического материала, практическими упражнениями и играми используются тренинговые упражнения с целью устранения эмоциональных барьеров между участниками и сплочения коллектива. Третий этап направлен на формирование целостного представления о собственной личности, формирование Я-концепции. Подростки получают возможность расширить сферу представлений о самих себе, оценить качества личности, посмотреть на себя со стороны. Подростки знакомятся с понятиями «характер» и «акцентуации характера», получают рекомендации по поведению в межличностных конфликтах с учётом акцентуаций характера. Цель четвёртого этапа - формирование коммуникативных умений и навыков подростков, а также овладение приёмами самоконтроля эмоционального состояния. Участники занятий получают информацию об эмоциях, сопровождающих конфликтное взаимодействие, учатся отличать аутентичные эмоции от неоправданных, знакомятся с приёмами самоконтроля эмоций, видами и приёмами слушания, правилами ведения переговоров. В тренинговых упражнениях и ролевых играх развиваются навыки восприятия партнёра по общению, навыки невербальной коммуникации, базовые коммуникативные умения и умения вести переговоры. Подросткам предлагается разыграть конфликтные ситуации, используя полученные знания и умения.

Рефлексивный этап направлен на анализ проделанной работы и получение обратной связи от подростков, учителей и родителей.

Полученные нами результаты свидетельствуют о положительной динамике поведения подростков экспериментальной группы в межличностных конфликтах: сформированы компоненты адаптивного поведения в конфликтах, расширился репертуар стратегий поведения в конфликтах, наиболее предпочитаемой стратегией поведения стала стратегия сотрудничества, повысился уровень коммуникативной и эмоциональной компетентности подростков, в положительную сторону изменились психологический климат и межличностные отношения в классном коллективе.

The article is devoted to the problem of adaptive behavior forming of senior teenagers at interpersonal conflicts. Psychology-pedagogical conditions of adaptive behavior forming of senior teenagers at interpersonal conflicts and main stages of developing work at conditions of educational process subjects' interaction is presented in this work.
The key words: *interpersonal conflict, adaptive behavior, senior teenagers, educational process subjects' interaction, psychological and pedagogical conditions, developing work.*

Список литературы

1. Психология подростка. Полное руководство. / Под ред. А.А. Реана СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2003. 432с.
2. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для студентов вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. М., ЮНИТИ, 1999. 591с.
3. Гришина, Н.В. Психология конфликта: практическое пособие / Н.В. Гришина. СПб.: Питер, 2001. 464с.
4. Леонов, Н.И. Конфликтология / Н.И. Леонов. - М.: Московский психолого-социальный ин-

ститут, 2002. 192с.
5. Васильев, Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев. СПб.: Речь, 2002. 174с.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. М.: Логос, 2002. 384с.

Об авторе

Степанова Н.В. - кандидат психологических наук, доцент Оренбургской государственной медицинской академии, stepanowa-nw@yandex.ru

УДК: 159.923.2.

ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

Ю.В Тищенко

Особенности просоциального взаимодействия в юношеском возрасте во многом определяются формирующейся идентичностью. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи психологических характеристик идентичности с особенностями поведения личности будущего педагога-профессионала в сложных жизненных ситуациях.
***Ключевые слова**: идентичность, взаимодействие, ранняя юность, студенты, юноши, девушки.*

Одной из основных задач развития личности в юности является формирование идентичности, создание целостного Я, в котором бы гармонично сочетались различные элементы личности [1, 2, 3]. Во многом именно особенности идентичности определяют возможности взаимоотношений с социумом и закрепление наиболее благоприятных способов взаимодействия. Статусы идентичности могут меняться в зависимости от рассматриваемой стороны жизни. Так, имея статус предрешенности в области полоролевых ожиданий, юноша может находится в статусе моратория в области выбора профессии [10, 11,12, 13].

Исследования, однако, показывают, что вне зависимости от области «самоопределения» определившиеся имеют более высокие показатели по многим личностным параметрам, связанным с процессом обучения разнообразным специальностям. Так, в зарубежных и отечественных научных работах подчеркивается роль лично инициируемых характеристик [1, 3, 7, 8, 9, 12, 13], особенно «сомоосознавания», определяющего соответствие поведения актуальной ситуации в различных видах деятельности и взаимодействия .

Обнаружено, что способность к саморегуляции и саморегулируемые стратегии взаимосвязаны с навыками эффективного поведения в сложных жизненных ситуациях, что особенно важно для лиц, избравших в качестве своей будущей профессии учительскую деятельность. Так, просоциальное поведение, меньшая подверженность чувству бесполезности, беспомощности взаимосвязаны с хорошей успеваемостью и высокими притязаниями. Способность противостоять социальному давлению, побуждаемому к рискованному (*пагубному) поведению* является прогностическим фактором академических успехов, препятствует развитию депрессивных тенденций и благоприятствует формированию высоких притязаний [1, 3, 7, 12].

Таким образом, проблема нашего исследования вытекает из необходимости изучения психологических характеристик студентов педагогических специальностей, содержание процесса взаимодействия которых в дальнейшем будет определять успешность их профессиональной деятельности. Соответственно и выборка исследования – студенты, только начинающие свой профессиональный путь и находящиеся на начальной стадии формирования личности специалиста.

Наше предположение состояло в том, что психологические характеристики идентичности пронизывают взаимодействие человека с социумом и должны быть связаны с доминирующими стратегиями поведения в сложных жизненных ситуациях.

В исследовании использовались следующие методики: МИС (С.Р.Пантилеев) [6], экспериментально – психологическая методика исследования фрустрационных реакций С.Розенцвейга [4]; диагностика коммуникативной установки В.В.Бойко [9]. Статистическая обработка эмпирических данных производилась при помощи методов описательной статистики, корреляционным, факторным, кластерным анализом. При обработке данных использовался статистический пакет SPSS.

Объектом эмпирического исследования выступили две группы испытуемых, юношей и девушек, психологические особенности взаимодействия которых в сложных жизненных ситуациях изучались на протяжении 2011 – 2012 годов в начальный период их обучения в высшей школе. Общее число выборки составило 250 человек.

По результатам факторного анализа показателей в выборке юношей были выделены три значимых фактора (табл. 1).

Таблица 1

Факторное отображение реакций на ситуации фрустрации, коммуникативных установок и самоотношения в группе студентов

Значение факторов	Группа студентов					
Показатели	Юноши			Девушки		
	1	2	3	1	2	3
Интропунитивные реакции (I)	**498**	309	-034	**456**	-190	013
Экстрапунитивные реакции ((E).	298	056	**597**	-231	031	**637**
Импунитивные реакции (M).	021	**511**	-45	074	**564**	060
Фиксация на самозащите (ED)	**416**	234	165	**411**	057	040
Фиксация на препятствии (OD)	- 143	164	**511**	217	163	**598**
Фиксация на удовлетворении потребности (NP)	265	**417**	-11	-083	**452**	030
Завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них	089	046	**657**	165	274	064
Открытая жестокость в отношениях к людям	312	231	**698**	186	251	**547**
Обоснованный негативизм в суждениях о людях.	-034	**567**	-143	241	073	251
Брюзжание	-129		**711**	072	070	176
Открытость	064	**597**	045	-015	**612**	034
Самоуверенность	131	**712**	072	-031	**756**	217
Саморуководство	231	**698**	154	261	**598**	176
Отраженное самоотношение		176	**743**	216	090	**649**
Самоценность	**683**	141	276	**673**	068	040
Самопринятие	**621**	304	301	**598**	216	-034
Самопривязанность	**573**	152	241	**634**	052	-032
Внутренняя конфликтность	**514**	084		**573**	218	-017
Самообвинение	087	**613**	035	193	**793**	219

Примечание: Нули и запятые опущены. Жирным шрифтом обозначены значимые факторные нагрузки.

В первый фактор с высокими факторными нагрузками вошли самоценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, интрапунитивные реакции (I) и тип реакции « с фиксацией на самозащите» (ED)

Выделенный фактор был назван «симпатия к себе». Второй фактор включает следующие показатели: самоуверенность, саморуководство, самообвинение, открытость, обоснованный негативизм, импунитивные реакции (M)., тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности» (NP). Это фактор был назван «сила Я». Третий фактор представлен такими показателями, как отраженное самоотношение, брюзжание, открытая жестокость по отношению к людям, завуалированная жестокость по отношению к людям, экстрапунитивные реакции (E), тип реакции «с фиксацией на препятствии» (OD). Третий фактор получил название «симпатия к людям».

В группе девушек по результатам факторного анализа выделены также три значимых фактора. В первый фактор вошли следующие значимые показатели: самоценность, самопривязанность, самопринятие, внутренняя конфликтность, интропунитивные реакции (I), фиксация на самозащите (ED). Фактор был назван «симпатия к себе». Второй включил в себя самообвинение, самоуверенность, открытость; саморуководство, импунитивные реакции (M), тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности» (NP), фактор был назван «сила Я». Третий фактор представлен такими показателями как отраженное самоотношение, экстрапунитивные реакции (E), тип реакции «с фиксацией на препятствии» (OD), завуалированная жестокость по отношению к людям. Фактор был назван «симпатия к людям». Факторы, выделенные в группе юношей и девушек совпадают по содержанию симптомокомплексов. Однако имеются некоторые различия. Так, в группе девушек не представлены факторы «брюзжание» и «открытая жестокость по отношению к людям».

С целью выделения типов психосоциальной идентичности в каждой группе юношей и девушек был проведен кластерный анализ. В обеих группах обнаружены три кластера. В той и другой выборке первый кластер был назван «определившаяся идентичность», второй – «мораторий идентичности» и третий «диффузия идентичности». Группа юношей представлена следующим количеством юношей в выборке соответственно: 31 человек, 8 человек, 14 человек. Группа девушек представлена следующим количеством девушек в выборке соответственно: 29 человек, 9 человек 13 человек. Для сравнения кластеров между собой применялся t- критерий Стьюдента. Результаты сравнения представлены в таблице 2

Таблица 2

Достоверность различий средних значений реакций на ситуации фрустрации, коммуникативных установок и самоотношения в группе студентов юношей

Направленность коммуникации / Показатели	Определившаяся I кластер	Мораторий II кластер	Диффузия II кластер	Определившаяся I кластер	Мораторий II кластер	Диффузия II кластер
	Юноши			Девушки		
Самоцененностьсть	$В^3$	С	$Н^1$	$В^3$	С	$Н^1$
Самопринятие	$В^2$	$Н^1$	С	$В^2$	$Н^1$	С
Самопривязанность	$В^2$	$Н^1$	$В^2$	$В^2$	$Н^1$	$В^2$
Внутренняя к-сть	С	$В^3$	$Н^2$	С	$В^3$	$Н^2$
И р I	$Н^2$	$В^{13}$	$Н^2$	$Н^2$	$В^{13}$	$Н^2$
ED	С	В	В	С	В	В
Симпатия к себе	позитивное	негативное	двойственное	позитивное	ннегативное	двойственное
Самоуверенность	$В^2$	$Н^1$	С	$В^2$	$Н^1$	С
Саморуководство	$В^3$	С	$Н^1$	$В^3$	С	$Н^1$
Самообвинение	$Н^2$	$В^{13}$	$Н^1$	$Н^2$	$В^{13}$	$Н^1$
Открытость	$В^3$	$В^3$	$Н^{12}$	$В^3$	$В^3$	$Н^{12}$
Обоснованный не-м	С	В	В	С	В	В
M	В	$Н^1$	С	В	$Н^1$	С
NP	$В^2$	$Н^1$	С	$В^2$	$Н^1$	С
Сила Я	выраженная	кризис	самозащита	выраженная	кризис	самозащита
Отражённое сам-ниет	$В^3$	С	$Н^1$	$В^3$	С	$Н^1$
Брюзжание	С	В	В			
Открытая ж-ть	$Н^3$	С	$В^1$			
Завуалированная ж-ть	$Н^3$	$Н^3$	$В^{12}$	$Н^3$	$Н^3$	$В^{12}$
E	$Н^3$	С	$В^1$	$Н^3$	С	$В^1$
OD	С	С	В	С	С	В
Симпатия к людям	снисходительность	недоверие	негативное	снисходительностьт	недоверие	негативное

Примечание: буквами В, С, Н обозначены уровни выраженности свойства личности.
[1,2,3,] номер сравниваемой группы студентов, в которой обнаружены статистически достоверные различия по критерию Стьюдента (t_s).

Полученные данные выявили различные особенности формирующейся идентичности, отражающие как позитивные аспекты взаимоотношений, так и особенности, искажающие процесс взаимодействия.

Так, юноши и девушки с определившейся идентичностью понимают и принимают свои недостатки, достаточно уверены в себе, активны, удовлетворены своими контактами с людьми, видят в себе качества, вызывающие уважение. В ситуациях фрустрации их поведение соответствует ситуации, в случае перемен они способны изменить направление своих действий. Лица с определившейся идентичностью способны рассмотреть сложные ситуации в развитии, отсрочить свои непосредственные реакции, обдумать свои действия, либо направленно взаимодействовать с социальным окружением с целью поиска выхода из сложившейся непростой ситуации. К недостаткам, которые могут осложнить взаимодействие, не дать возможность верно оценить ситуацию, упустить многие ее аспекты, могут быть отнесены следующие выявленные особенности этого типа - большая самоуверенность, нежелание меняться, высокая завуалированная жестокость по отношению к людям.

Юноши и девушки с диффузной идентичностью предъявляют повышенные требования к социальному окружению. Манипулирование окружением, отрицание вины и ответственности – паттерны их взаимодействия. Необходимость собственных действий также ставится под сомнение. Сложные ситуации зачастую не признаются таковыми. Так, низкий показатель «внутренняя конфликтность» свидетельствует об отрицании проблем, установке «все обойдется». Обвинения, переадресация действия являются особенностями взаимодействия молодых людей с диффузной идентичностью. В данной группе выявлены высокие показатели по параметрам «брюзжание», «открытая жестокость» и низкие по параметру «отраженная самоотношение». Молодые люди не обвиняют себя, не стремятся к управлению собственной жизненной ситуацией. Поиск постоянной опоры в социальной среде и там же – источника нареканий характеризует личность, которая не имея собственной жизненной позиции заменяет ее наиболее примитивным источником опоры, а именно агрессией. Тип реакций «с фиксацией на препятствие» как преобладающей в ситуациях фрустрации говорит о слабой и уязвимой личности. В данном случае «защита себя» составляет определяющую стратегию, которой

подчинены социальные взаимодействия юношей и девушек этой группы.

Преобладающие интропунитивные реакции с типом реакции «с фиксацией на самозащите» свидетельствуют об остром чувстве вины, обвинении себя юношей и девушек, находящихся в статусе моратория. В то же время в своих ответах молодые люди подчеркивают фатальность, неизбежность случившегося. Низкие показатели по параметрам «самопринятие, самопривязанность», «самоуверенность», высокие по показателям «обоснованный негативизм», «внутренняя конфликтность» свидетельствуют о наличии острого кризиса, не столько о действительном понимании ситуации, сколько о многократном преувеличении ее негативных аспектов, своей неспособности справиться с ней.

В исследовании большинство выявленных аспектов идентичности и поведения в сложных жизненных ситуациях у юношей и девушек указывают на сходство позиций. Различия наблюдаются по двум параметрам фактора «симпатия к людям», в который в группе девушек не параметры «брюзжание» и «открытая жестокость по отношению к людям». Выявленная особенность может объясняться сосредоточенностью самосознания на формировании фемининных качеств личности, популярных в группе сверстников, что является следствием освоения гендерных ролей, содержанием процесса интериоризациеи системы ценностей универсализма, отношений, доброты.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Особенности идентичности опосредуют способы взаимодействия в сложных жизненных ситуациях, обуславливают возникновение определенных психологических последствий, проявляющихся в области взаимоотношений.

2. Выявленные в исследовании три статуса идентичности включают факторы, анализ содержания которых позволяет выявить как слабые так и сильные стороны поведения юношей и девушек в сложных жизненных ситуациях.

3. Наиболее благоприятный в сфере поведения в сложных жизненных ситуациях выступает статус «определившаяся идентичность», представителей которого характеризует принятие своих недостатков, гибкость поведения, уверенность и сензитивность в отношении себя. Однако, лицам с определившейся идентичностью свойственна и большая самоуверенность, нежелание меняться, высокая завуалированная жестокость по отношению в людям – качества, которые не только могут осложнить ситуацию общения, но возможно и спровоцировать негативные (рискованные) действия. Полученные данные могут свидетельствовать о сложностях адаптации к обучению в вузе, а также отражать трудности становления самосознания в юношеском возрасте.

4. Наименее готовы к управлению собственным поведением юноши и девушки в статусе «диффузной идентичности». Стремление к манипулированию, отрицание ответственности, переадресация действий – качества, препятствующие академической успеваемости и успешной адаптации. Однако, отсутствие собственной жизненной позиции может компенсироваться такими сторонами идентичности как потребность в постоянной социальной поддержке, что может служить основой для благоприятного личностного роста в процессе дальнейшего обучения в вузе.

5. Наиболее уязвимыми в сложных жизненных ситуациях являются юноши и девушки в статусе «моратория идентичности». Низкие показатели по параметрам «самопринятие, самопривязанность», «самоуверенность», «брюзжание», высокие по параметру «обоснованный негативизм», « внутренняя конфликтность» свидетельствует о наличии острого кризиса, не столько об действительном понимании ситуации, сколько о многократном преувеличении ее негативных аспектов, и своей неспособности справиться с ней самостоятельно. Молодые люди в статусе «моратория идентичности» требуют повышенного внимания в процессе адаптации.

6. Большинство выявленных аспектов идентичности и поведения в сложных жизненных ситуациях у юношей и девушек указывают на сходство их позиций. Различия наблюдаются по параметрам «брюзжание» и «открытая жестокость по отношению к людям», что на наш взгляд отражает особенность освоения генедерных ролей.

Анализ проведенного исследования позволяет сделать вывод о необходимости включения в процесс обучения более широкого комплекса методов. Интенсификация как преподавания, так и учения предполагает опору на знания индивидуальных особенностей, чтобы выстраивая процесс обучения иметь возможность опереться на положительные и компенсировать отрицательные особенности обучающихся в целях повышения уровня подготовки будущего профессионала.

Features prosaically interaction in adolescence are largely determined by the emerging identity. The paper presents the results of empirical studies the relationship of the psychological characteristics of identity with the specific behavior of a future teacher-professional in difficult situations.

The key words: *identity, interaction, early youth, students, young men and women*

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М, 1968.
3. БуякасТ.М. Проблема и психотехника самоопределения личности// Вопросы психологии, 2002, № 2.
4. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. Практическая психология. Псков: Издательство Псковского областного института усовершенствования учителей, 1994. С.75-76; 89-105.
5. Крайг Г. Боулби Д. Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2006.
6. Пантилеев С.Р.Методика исследования самоотношения. М: Смысл, 1993.
7. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: ТОО «Горбунок», 1992.
8. Тищенко Ю.В. Личностные особенности студентов с негативной коммуникативной установкой// Ананьевские чтения 2011. Материалы научной конференции «Социальная психология и жизнь». СПб.: Издательство СПГУ, 2011, с.69-70.
9. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений. Теория и практика. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. С328-330.
10. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.
11. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge University Press, 1979.
12. Coopersmith S. The attecedents of self – esteem.- San Francisco: Freeman,1967.
13. Marcia J.E. Identity in adolescence// Handbook of Adolescents Psechology / J.Adelson (ed.). N.Y., 1980.

Об авторе

Тищенко Ю. В. - доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, erho11@mail.ru

УДК: 376.3

ИЗУЧЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Л.В. Токарская, М.М. Ицкович

В статье рассматриваются причины агрессивности детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, в том числе, связанные с возможной агрессивностью педагогов, которые с ними работают. Приводятся результаты изучения агрессивности педагогов, работающих с данной категорией детей.

Ключевые слова: *агрессивность, агрессивное поведение, умственная отсталость, умеренная умственная отсталость, тяжелая умственная отсталость, дети и подростки с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.*

Агрессивное поведение характерно для любой категории детей, как с нормальным развитием, так и с нарушениями физического и/или интеллектуального развития.

Специалисты, занимающиеся изучением клинических и психолого-педагогических особенностей детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (А.Н. Граборов, Е.К. Грачева, Д.Н. Исаев, С.С. Ляпидевский, А.Р. Маллер, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, Л.М. Шипицына, Б.И. Шостак и другие) часто говорят об агрессивности, негативизме этой категории детей, драчливости, капризности. Дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью «угрюмы, хмуры, всем недовольны, подозрительны» (Г.Е. Сухарева, 1965), у них имеется грубое нарушение поведения. Педагоги и родители, воспитывающие детей с умеренной и тяжелой степенями умственной отсталости, также указывают на достаточно частые проявления агрессивного поведения у детей данной группы.

Анализ агрессивности детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью может быть проведен на основе выделения нескольких подходов к изучению и интерпретации данного феномена: *клинического* и *социально-психологического*. С точки зрения первого, могут быть выделены следующие причины агрессивности детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: *прием медицинских препаратов и алкоголя* [Г.Е. Сухарева и др.]; *астенические явления, возникающие вследствие насыщения работой* [А.Р. Маллер, Г.В. Цикото]; *метеочувствительность и другие вегетативные расстройства* [Т.Д. Зинкевич–Евстигнеева и Л.А. Нисневич]*; наличие психопатологических синдромов, при которых наблюдается повышенная агрессивность* [А.Ю. Асанов, Л.О. Бадалян, Д.Н. Исаев, Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина и др.]*; особая сензитивность к прикосновениям* [С.В. Андреева, Д.Н. Исаев]; *ослабленность дифференцировочного вида активного торможения* [А.А. Ватажина, В.Н. Воронина, М.И. Кузьмицкая]; реакция на новое – *симптом тождества* (новая обстановка, новые лица и пр.); *степень умственной отсталости* [Р. Бэрон, Д.Н. Исаев, Д. Ричардсон, Л.М. Шипицына]; *этиология умственной отсталости* [А.Ю. Асанов, Л.О. Бадалян, Д.Н. Исаев, А.Р. Маллер, Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина, Г.В. Цикото].

Психологический подход к объяснению причин и механизмов агрессивности представляют различные теории личности. С точки зрения *фрустрационной теории* [Л. Берковиц, Дж. Доллард, С. Розенцвейг и др.], могут быть объяснены такие причины агрессивности детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, как: *невозможность удовлетворения потребностей, в том числе сексуальных* [С.В. Андреева]; *непонимание того, что такое раздражение и отсутствие навыков самоконтроля* [К. Грюневальд]; *сепарация детей и подростков от семьи, перевод из одного учреждения в другое, из группы в группу* [М.И. Кузьмицкая и А.А. Ватажина]; *трудности адаптации к внезапным изменениям в окружении* [Е.А. Воронова, Д.Н. Исаев, В.В. Маскин, Т.К. Меркулова, Л.М. Шипицына и др.]; собственное *эмоциональное состояние и самочувствие педагогов* [Т.Д. Зинкевич–Евстигнеева и Л.А. Нисневич]; *отсутствие дифференцированных реабилитационных режимов, индивидуальных программ социально-бытовой и трудовой адаптации* [А.А. Модестов]; *неблагоприятные условия среды, в том числе в семье* [А.Р. Маллер; В.В. Русских, Л.М. Шипицына]; *отсутствие речи* [С.В. Андреева и Л.М. Шипицына].

С точки зрения *гуманистического подхода* [К. Роджерс, Г. Олпорт], причинами неконтролируемой агрессивности являются: *неумение снять свое психофизическое напряжение самостоятельно* [С.В. Андреева, Л.М. Шипицына], а также *порицание* и *критика поступков* [С.Д. Забрамная, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына и др.]; *привычка* [Э. Сеген].

С позиции *теории социального научения* [А. Бандура, А. Басс, Б.Ф. Скиннер] агрессивное поведение детей и подростков с умственной отсталостью - это *повторение, подражание тому, что они усваивают*, наблюдая за агрессивным поведением окружения [Д.Н. Исаев, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото], в том числе: родителей, старших детей и подростков в интернате или школе [Д.Н. Исаев]. Возможность научения агрессивности усиливается вследствие особой *подражательности* и *внушаемости* детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Д. Лейн, Б. Стрэтфорд, Л.М. Шипицына, О. Шпек].

Известно, что воздействие педагогов на поведение детей достаточно сильное. Умелое педагогическое воздействие может направить деятельность ребенка в позитивное русло, неумелое, непрофессиональное – в негативное.

Мы предположили, что одной из причин агрессивного поведения у детей с умеренной и тяжелой степенями умственной отсталости может, в том числе, являться и повышенная агрессивность педагогов, занимающихся их воспитанием и обучением. Для подтверждения этого был использован тест А. Ассингера, направленный на определение корректности педагога в отношении со своими коллегами и учениками и легкости общения с ним. Выделяется три уровня агрессивности: «чрезмерная миролюбивость», «умеренная агрессивность», «излишняя агрессивность», кроме того, определяется направленность и проявления агрессивности.

Экспериментальную выборку испытуемых составили 23 педагога, работающих с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении VIII вида – школе. Половозрастной статус выборки: 2- мужчины и 21- женщина; возраст от 31 до 60 лет, причем, почти половину выборки составили педагоги пенсионного возраста. Шестнадцать педагогов, принявших участие в исследовании проработали с детьми более 20 лет. Стаж работы с детьми указанной категории не превышал 9 лет, что обусловлено недавним появлением детей с умеренной и тяжелой степенями умственной отсталости в общеобразовательных специальных (коррекционных) учреждениях VIII вида, т.к. ранее они считались «необучаемыми».

По образовательному и профессиональному статусу выборка педагогов достаточно благополучна: 21 педагог (91%) имеет высшее образование, 2 педагога (9%) - среднее-специальное. Основное большинство педагогов - 20 человек(87%) аттестованы на первую квалификационную категорию на вторую и высшую категории аттестованы 1 и 2 педагога соответственно.

Таким образом, мы видим, что выборка испытуемых представляет собой квалифицированных, образованных педагогов, имеющих богатый опыт работы как с нормально развивающимися детьми, так и с детьми, имеющими нарушение интеллекта, в том числе, выраженное. Возрастной статус, кроме этого указывает на богатый жизненный опыт, в том числе и в области воспитания своих собственных детей и даже внуков.

Процедура обследования испытуемых с помощью теста А. Ассингера проводилась стандартно. Все педагоги согласились принять участие в тестировании, многие желали узнать результат.

Большинство опрошенных никак не прокомментировали свои ответы, однако, у 2 респондентов (9%) мы встретили комментарии к следующим вопросам- 2, 12, 13, 17. Комментарии носили уточняющий характер, содержали добавления по- поводу поведения при опоздании, поведения в критической ситуации и при просмотре страшного фильма.

Более одного ответа было предложено на 2, 3, 5, 6, 12, 14 и 16 вопросы, притом на 14 вопрос даже у двух респондентов (9%).

Затруднения в выборе ответа вызвали следующие вопросы- 2, 3 (у двух человек), 4, 11, 14 (у двух человек), 15, 17. У четырех педагогов (17%) затруднения вызвал вопрос «Как Вы ведете себя за рулем автомобиля?», т.к. у них нет автомобиля, но на предложение исследователя представить себе такую ситуацию,

смогли ответить. Двое испытуемых считают, что ни один ответ не подходит на вопросы 12, 17 и 20.

Обработка данных, полученных в ходе применения теста А. Ассингера проводилась нами с количественно-качественной точки зрения.

Количественной обработке подвергнуты данные о частоте выбора утверждений при ответе на вопросы теста. Нами использовались показатели, выраженные в процентах. Так один выбор составляет 4,5% (что соответствует одному респонденту).

Для удобства восприятия материала прокомментируем сделанные педагогами выборы утверждений с указанием вопросов теста.

Общие количественные результаты анкетирования оказались следующими:

1. 1 педагог (4%) набрал 34 очка, 2 человека(9%) - 35, что, по мнению Ассингера может указывать на их чрезмерную миролюбивость, что обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях.
2. 20 педагогов (87%) набрали от 36 до 44 баллов, что может говорить об их умеренной агрессивности, достаточной успешности в жизни, из-за достаточно здорового честолюбия и самоуверенности.
3. Ни один педагог не набрал 45 и более баллов, что говорит об отсутствии у них излишней агрессивности, неуравновешенности и жестокости по отношению к другим людям.

Наиболее интересными нам показались ответы на следующие вопросы, которые представляют собой ситуации, напрямую отражающие отношения с коллегами и с детьми. Ответы на эти вопросы мы распределили по частоте выбора.

В ответ на первый вопрос 17 человек всегда будут искать пути к примирению после служебного конфликта, 6 человек выбрали ответ «иногда», ответ («никогда») не выбрал ни один испытуемый. На вопрос о поведении в критической ситуации 12 человек выбрали ответ «внутренне кипите», 9- сохраняют полное спокойствие, 2- теряют самообладание. На вопрос, «Каким считают Вас коллеги?» ответ «самоуверенным и завистливым» не выбрал ни один человек, «дружелюбным»- 10, «спокойным и независтливым»- 13. Ответы на четвертый вопрос распределились следующим образом: 13 человек- примут ответственную должность с некоторым опасением, 2- «согласятся без колебаний», 13- откажется, ради собственного спокойствия. Если кто-то без разрешения возьмет со стола респондента бумагу, никто не «выдаст ему по первое число», 7 человек заставят ее вернуть, остальные (16) спросят, не нужно ли этому человеку еще что-нибудь. На 10 вопрос подавляющее большинство испытуемых (22) ответили, что молодежи надо создать возможность организованно и культурно отдыхать, и только один человек считает, что пора запретить молодежи такие развлечения, 3 вариант ответа никто не выбрал. 3 человека считают, что зря тратили нервы, если место, которое они хотели занять досталось другому, пятеро, считают, что физиономия «счастливчика» шефу приятнее, 15- «может быть, мне это удастся в другой раз». Из-за опоздания на важное совещание будет нервничать 2 человека, 7 – попытается вызвать снисходительность партнеров, 14- огорчится. Если ребенка испытуемого обидят в школе, 16 человек поговорит с учителем, 7- посоветует ребенку дать сдачи, устраивать скандал родителям «малолетнего преступника» никто не будет. Столкнувшись с подчиненным в дверях учреждения 5 человек в ответ на его извинения скажут: «простите, это моя вина», 17- ответят «ничего, пустяки», и только один скажет: «А повнимательней Вы быть не можете?!». На газетную статью о случаях хулиганства среди молодежи 7 человек выберут вариант ответа: «Когда же, наконец, будут приняты конкретные меры?!», двое выступят за введение телесных наказаний, 14 считают, что «нельзя все валить на молодежь, виноваты и воспитатели!»

Итак, на основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что обследованные с помощью теста А. Ассингера педагоги, работающие с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью умеренно агрессивны, вспышки агрессивности ими успешно подавляются в большинстве случаев, хотя у 35% обследованных педагогов, в случае появления, вспышки агрессивности носят скорее разрушительный, чем конструктивный характер, они склонны к непродуманным поступкам и ожесточенным действиям, могут провоцировать конфликтные ситуации. Такие данные, на наш взгляд, могут соответствовать особенностям проявления агрессивности у педагогов, работающих с другими категориями детей, в том числе с нормативно развивающимися. В рамках продолжения данного исследования интересно было бы предложить коллегам выбрать утверждения, которые, по их мнению, выбрал бы сам испытуемый для сравнения с выбором педагога и получения более объективной оценки.

The article discusses the reasons for aggressive children and adolescents with moderate to severe mental retardation, including those related to the possible aggression of teachers who work with them. The results of the study of aggressiveness of teachers who work with this category of children.

The key words: *aggressiveness, aggressive behavior, mental retardation, severe mental retardation, profound mental retardation, children and adolescents with severe and profound mental retardation.*

Список литературы

1. Асанов, А. Ю. Основы генетики и наследственные нарушения развития у детей : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Ю. Асанов, Н. С. Демикова, С. А. Морозов ; под ред. А. Ю. Асанова. М. : Академия, 2003. 224 с.
2. Бадалян, Л. О. Невропатология : учебник для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Л. О. Бадалян. М. : Академия, 2000. 384 с.
3. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков : руководство для врачей / Д. Н. Исаев. СПб. : Речь, 2003. 391 с.
4. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. М. : Академия, 2003. 208 с.
5. Мастюкова, Е. М., Московкина А. Г. Основы генетики: Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии : Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. В. И. Селиверстова, Б. П. Пузанова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 368 с. (Коррекционная педагогика).
6. Е.И. Рогов. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 1996. 529 с.
7. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по детской психиатрии. М.: Медицина, 1965.
8. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. СПб. : Дидактика Плюс, 2002. 496 с.
9. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / О. Шпек ; пер. с нем. А. П. Голубева ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. М. : Академия, 2003. 432 с.

Об авторе

Токарская Л. В. – кандидат психологических наук, заместитель директора «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 17», liydmil@mail.ru.

Ицкович М. М. – кандидат психологических наук, директор «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 17». markiz0110@yandex.ru.

УДК: 371

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ШКОЛЕ

Е.М. Фещенко

Статья посвящена актуальной проблеме общего образования на современном этапе развития – проблеме психологического сопровождения внедрения новых образовательных стандартов. Рассматривается возможность методического обеспечения педагогов-психологов при внедрении ФГОС.

Ключевые слова: *психологическое сопровождение, образование, инновационная деятельность, проектирование, федеральный образовательный государственный стандарт.*

Современное состояние отечественной образовательной системы характеризуется активным внедрением инновационных технологий в педагогический процесс. Разработка и внедрение образовательных стандартов нового поколения стало важным этапом модернизации российского образования, существенно меняет всю образовательную ситуацию в школе, определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды школы. Российские первоклассники учатся уже по новым образовательным стандартам.

И, несмотря на будущие позитивные изменения в развитии личности ученика, в повышении качества образования, для всех субъектов образования этот период является сложным, так как сопряжен с рядом трудностей.

Наиболее значимой проблемой является готовность учителя к инновационной деятельности – наличие мотива включения в эту сложную, но интересную деятельность. Совокупность профессиональных знаний, умений, технологий образования не является еще гарантом успешного внедрения новых стандартов. Готовность к инновационной деятельности в современных условиях – важнейшее качество профессионального педагога, без наличия которого невозможно достичь и высокого уровня педагогического мастерства.

По мнению педагогов, сложность возникает при разработке и внедрении индивидуального образовательного маршрута для каждого школьника, что предусмотрено ФГОС. Помощь учителям начальных классов нужна и в составлении новых планов, конспектов уроков, с учетом правильного формирования универсальных учебных действий и компетенций ученика. Психологический стресс при внедрении инновации, связан с повышенными требованиями к профессионализму учителя, ответственностью на качество знаний ученика на выходе из определенной ступени образования [5].

Психологическая служба образовательного учреждения не может быть в стороне от изменений, происходящих в образовательной среде. В современных условиях в рамках инновационной деятельности образовательных учреждений работа психолога должна быть направлена создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды, на индивидуализацию образовательных маршрутов, на сохранение психического здоровья учащихся.

Процесс сопровождения рассматривается как многоуровневое взаимодействие субъектов образовательного процесса. Суть идеи психолого-педагогического сопровождения – комплексный подход к решению проблем развития профессиональной компетентности педагога в новых образовательных условиях [2].

Сопровождая инновационный процесс, а внедрение ФГОС можно определить как инновацию, психолог должен уметь оценить степень инновационных рисков при внедрении новых образовательных стандартов, проводить экспертизу внедренных в образовательное учреждение нововведений, оценивать степень их эффективности и целесообразности.

Важным направлением в деятельности психолога может стать проектирование инновационной деятельности образовательного учреждения для того, чтобы предложить наиболее благоприятные и безопасные условия осуществления необходимых изменений. Именно психологическая безопасность – главный критерий оценки любых инноваций в образовании, в том числе и внедрения федеральных образовательных стандартов.

Но, чтобы сопровождать современные инновации, оказывать психологическую помощь участникам образовательного процесса на всех образовательных уровнях, психолог сам должен быть профессионально компетентен в вопросах внедрения новых образовательных стандартов. Достаточно ли у психолога знаний, умений, мотивации для такого направления деятельности. Осознавая проблемы сокращения психологов образовательных учреждений, провести качественное сопровождение инновационных процессов представляется делом более сложным.

Анализ мнений педагогов-психологов позволяет отметить те трудности, с которыми приходится сталкиваться в организации психологического сопровождения развития детей младшего школьного возраста в соответствии с требованиями образовательных стандартов [1]:

- сложность системного подхода к изучению проблем учащихся и педагогов (последние сами могут создавать трудности для психолога, с целью избежания ситуации оценки успешности их деятельности при внедрении инновации);
- проблемы изучения (измерения) универсальных учебных действий учеников, которые активно должны развиваться на занятиях;
- сложности по психологическому сопровождению внеурочной деятельности школьников (проблема нагрузки психолога и загруженности детей);
- сложности в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья и осуществление индивидуальной траектории развития таких детей, которая четко обозначена в ФГОС;
- отсутствие единого координационного центра по подготовке психологов к сопровождению внедрения инноваций.

В связи с этим возникает необходимость организации работы с педагогами-психологами образовательных учреждений, которые будут непосредственно заниматься внедрением стандарта. И в решении данной проблемы можно опереться на новые разработки таких ученых, как А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой, С.В. Молчанова, Р.Г. Чураковой. В своих работах авторы подробно рассматривают особенности формирования универсальных учебных действий при внедрении ФГОС, а также представляют диагностические методики, направленные на изучение личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников [3]. Это является очень важным для школьных психологов, которые испытывают трудности в сопровождении внедрения ФГОС.

В своих публикациях, посвященных роли психолога в работе по внедрению новых ФГОСов, О.Б. Решетникова указывает, «…что новые образовательные стандарты формируют запрос на новое понимание деятельности психолога. Психолог, в первую очередь, рассматривается как командный игрок, который включен в процесс образования, ориентируется в новых стандартах, может, работая в команде, выстраивать образовательный процесс с учетом личности учащихся. Именно это способствует достижению заявленных в стандарте результатов» [6, с.39].

Автор отмечает, что восприятие деятельности психолога в рамках внедрения новых стандартов часто мифологизировано и не отражает существующую реальность. Подробным образом старается «разоблачить» мифы о деятельности психолога при внедрении новых образовательных стандартов, что поможет педагогу-психологу строить собственную деятельность, исходя из профессионального позиционирования, адекватного ситуации в образовании [6].

Понимая сложившуюся ситуацию в образовании Брянской области, психологи разных образовательный учреждений, под руководством специалистов института повышения квалификации работников образования, разрабатывают проект по подготовке педагогов-психологов к сопровождению организации и внедрения ФГОС в общеобразовательных учреждениях. И главной целью данной работы является методическое обеспечение педагогов-психологов в вопросах осуществления процесса психологического сопровождения младших школьников в соответствии с требованиями ФГОС.

Разработка и реализация проекта позволит создать структуру методической работы на муниципальном уровне по формированию компетентности психолога в вопросах сопровождения новых стандартов образования. Такая работа обеспечит формирование профессиональных компетенций, обновит вопросы содержания и организации психологического сопровождения инноваций. Разработка и реализация проекта позволит сформировать банк данных основных методов диагностики уровня сформированности УУД у школьников.

При реализации проекта одной из проблем является проблема определения практических площадок, где возможна была бы реализация приобретенных знаний. И эта проблема возникает из-за отсутствия во многих образовательных учреждениях специалистов, которые бы работали по сопровождению духовно-нравственного развития и воспитания детей, по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни, сопровождали бы детей с ограниченными возможностями, а также одаренных детей.

Таким образом, в ближайшие годы такое направление деятельности школьных психологов, как психологическое сопровождение педагогов по мотивации к инновационной деятельности, внедрению ФГОС, развитию у школьников универсальных учебных действий должно приобрести системный характер в связи с предстоящими изменениями по совершенствованию содержания и форм школьного образования.

Важно, чтобы грамотность педагогов-психологов в вопросах сопровождения становилась нормой их профессиональной компетентности, способствовала успешности прохождения инновационных процессов всеми субъектами образования.

This paper focuses on an important issue of general education at the present stage of development - a problem of psychological maintenance of introduction of new educational standards. Possibility of methodical providing educational psychologists is considered at FGOS introduction.
The key words: *psychological maintenance, education, innovative activity, design, federal educational state standard.*

Список литературы

1. Афанасьева Н. В. Комплексное сопровождение детей в учреждениях образования // Управление образованием. 2006, № 11. С. 28 – 36.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: «Генезис», 2000. 298 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под редакцией А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской М.: Просвещение, 2008. 151 с.
4. Микляева А.В., Румянцева П.В., Тупицына И.А., Тужикова Е.С. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности начинающих психологов: Учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 71 с.
5. Проектирование основной образовательной программы образовательного учреждения / под общей редакцией Р.Г. Чураковой. М.: Академкнига/Учебник, 2010. 184 с.
6. Решетникова О.Б. Как нам разобраться со стандартами? О роли психолога в работе по внедрению новых ФГОСов / Школьный психолог.2012, №8. С.51–54.

Об авторе

Фещенко Е. М.- доцент, кандидат психологических наук Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, jovnec@yandex.ru

ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ

УДК: 378:53

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ

А.Б. Дамбуева, Л.В. Скокова

В статье представлена структура профессиональной компетенции, выделены уровни ее развития. Предложены в озможности оценивания компетенций при организации учебного процесса.

Ключевые слова: *профессиональные компетенции, компетентностный подход, спецкурсы, оценка компетенций*
.

Компетентностный подход в обучении предполагает овладение компетенциями разрешения проблемных ситуаций на протяжении пожизненного образования, являющегося в эпоху информатизации необходимым условием успешной жизнедеятельности.

Компетенции формируются на основе актуальных знаний и некоторого опыта разрешения специально созданных проблемных ситуаций.

Компетентность является результатом овладения определенной совокупностью компетенций и рассматривается как готовность к разрешению проблемных ситуаций в учебной или профессиональной деятельности [1].

Осваивание профессиональных компетенций студентов-физиков происходит преимущественно при изучении дисциплин профессионального цикла. При этом организация активной учебно-познавательной деятельности коррелирует с занятиями, проводимыми в виде занятий, включающих дискуссии, диалоги, экскурсии, проблемные ситуации, деловые игр, лабораторные работы исследовательского характера и т.д.

При определении критериев оценки эффективности формирования профессиональных компетенций необходимо учитывать уровень формирования у студентов общепрофессиональных знаний, умений, навыков и профильно-специализированных способностей, востребованных современным рынком труда.

Для этого нами выделены такие ее структурные компоненты, как мотивационный, когнитивный, процессуальный, креативный и рефлексивно-оценочный [2].

Мотивационный компонент отражает готовность личности к освоению профессиональных компетенций. Одним из возможных способов его оценивания является анкетирование студентов.

Когнитивная составляющая включает в себя совокупность физических знаний, формирующих научную картину мира, системное мышление, интеллект. Показатели темпа и качества усвоения знаний позволяют оценить обучаемость студента. Свойства интеллекта характеризуют успешность интеллектуальной деятельности студента с точки зрения скорости переработки информации в условиях решения профессиональных задач [3]. В условиях балльно-рейтинговой системы, на экзамене когнитивную составляющую можно оценивать на основе тестов, физических диктантов, контрольных работ.

Процессуальный компонент предполагает владение студентами определенным объемом практических умений. Оценивание процессуального компонента возможно при выполнении студентами лабораторных работ, решении экспериментальных задач на практических занятиях.

Креативная составляющая оценивается на основе способности порождать оригинальные идеи, новые образовательные продукты, использовать нестандартные способы деятельности. На занятиях по физике это становится возможным при составлении кроссвордов по заданной теме, задач, в основу условия которых положен эксперимент, детская игрушка, парадокс, данные из других научных областей, анализ литературных, кинематографических произведений. Одной из возможных технологий оценивания креативной составляющей может служить портфолио [4].

Заслуживает особого внимания самостоятельная работа студентов, требующая новых методических приемов при решении задач.

Вместо обычных домашних контрольных работ целесообразно использовать работу по составлению задач. Можно предложить такие приемы формулировки заданий для студентов:

1. составить задачу по образцу;
2. конкретизировать задачу (предлагается задача с пропущенными данными);
3. составить задачу по краткой записи;
4. дополнить или усложнить предложенную задачу;
5. составить задачу по рисунку, схеме, таблице, графику, фотографии;
6. составить задачу после выполнения лабораторной работы.

Рефлексивно-оценочный компонент предполагает наличие у студентов способностей к осознанию себя и окружающего мира в процессе учебной деятельности. Оценка рефлексивно-

оценочного компонента может производиться на основе анкетирования, беседы со студентами.

Реализация компетенций происходит в процессе практик. Безусловно, это является первым шагом к осуществлению связи теории с практикой, проявлению способности студента действовать за пределами учебных ситуаций, самореализации личности.

В соответствии с выбранным профилем студенты проходят учебную и производственную практики в лабораториях физики конденсированного состояния вещества, физики наносистем, физики плазмы и плазменных технологий, а также в центре космических услуг БГУ, Институте физического материаловедения Бурятского научного центра СО РАН, Институте солнечно-земной физики СО РАН.

На первом и втором курсах на прохождение учебной практики отводится по 2 недели, на третьем и четвертом курсах - по 4 недели. В этот период обучения появляется возможность соотнесения результатов освоения студентами основной образовательной программы с качеством приобретаемых компетенций.

Успешное прохождение практики позволяет решить важные педагогические и профессиональные задачи: определяется динамика учебно-познавательной деятельности, стимулируется учебная мотивация поощряется активность и самостоятельность студентов, появляются дополнительные условия для проявления самообразования, развиваются навыки рефлексивной и оценочной деятельности, формируются профессиональные навыки, развиваются логика мышления, умение анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать информацию [5].

После прохождения практики студенты сдают дневник с указанием характера ежедневных работ, отчет с результатами выполнения индивидуального задания, отзыв руководителя практики с оценкой его теоретической подготовки, способностей, дисциплинированности, заинтересованности в получении знаний и навыков. В период обучения на практике можно оценить качество приобретаемых студентами компетенций.

Оценивание компетенций с помощью различных видов практик возможно через публичную защиту практик; через проведение экзаменов в особой форме; через выставление оценок к перечню компетенций самими студентами и руководителями практик.

Для оценки уровня профессиональной компетентности было проведено анкетирование среди 20 студентов четвертого курса. Респондентам был представлен список профессиональных компетенций из ФГОС ВПО по направлению 011200.62 Физика для оценки профессиональной деятельности выпускников. Студентам были предложены варианты ответов: «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно».

На «хорошо» и «отлично» оценили «способность понимать и излагать получаемую информацию и представлять результаты физических исследований» 55% студентов; «способность эксплуатировать современную физическую аппаратуру и оборудование» - 30%; «способность пользоваться современными методами обработки, анализа и синтеза физической информации» - 35%; «способность понимать и использовать на практике теоретические основы организации и планирования физических исследований» - 35%.

Результаты проведенного анкетирования показывают, что наиболее сформированным является когнитивный компонент. Низкий процент сформированности процессуального компонента мы связываем со слабым владением техникой эксперимента, затруднениями в самостоятельном выполнении, являющимися следствием сокращения часов аудиторных занятий.

Таким образом, проверка сформированности профессиональных компетенций должна включать входной контроль знаний, умений и навыков студентов, рубежную диагностику освоения дисциплин специализации, итоговый контроль сформированности профессиональных компетенций, диагностику удовлетворенности студентов качеством образования, а также осуществляется на основе анализа результатов успеваемости, защиты курсовых проектов, выпускных квалификационных работ и отчетов по практике, выступлений на ежегодной студенческой научной конференции.

The paper considers the notion of professional competence, the possibility of their formation. The structure of professional competence, marked levels of development, and the factors and conditions necessary for the successful formation.
The key words: *professional competence, competence approach, courses, implementation of competency*.

Список литературы

1. Очиров М.Н. Компетентностное обучение: модель реализации // Вестник Бурятского государственного университета. Улан-Удэ, 2012. №15. С. 61-64

2. Дамбуева А.Б. Формирование исследовательской компетентности будущих физиков// Вестник Бурятского государственного университета. Улан-Удэ, 2012.№ 15. С. 40-44.

3.Чешуина Т.Г. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов педвуза в период производственный практики // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2004.№ 5. С. 184-188.

4. Лыгина Н.И., Макаренко О.В., Резников Б.С. Портфолио как технология развития компе-

тентности основных участников образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал.- 2012.№ 6. С. 74-80.

5. Пугачева Е.Е. Формирование и оценивание компетенций студентов-географов ТГПУ// Вестник ТГПУ. 2010. Вып. 10. С. 63-65.

Об авторах

Дамбуева А. Б. –кандидат физико-математических наук, доцент Бурятского государственного университета, abain76@list.ru, Улан-Удэ

Скокова Л. В. –кандидат педагогических наук, старший преподаватель Бурятского государственного университета, aminaalon@gmail.com, Улан-Удэ

УДК: 378

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ

С.С. Дударева

В статье подчеркивается значимость использования средств ИКТ для повышения уровня мотивации к изучению иностранного языка в ВУЗе. Приводятся результаты исследования уровня развития внутренней мотивации деятельности студентов при изучении иностранного языка вообще (по тесту Т.Д. Дубовицкой) и исследования мотивации студентов к использованию средств ИКТ при изучении иностранного языка в ВУЗе на начальном этапе эксперимента.

Ключевые слова: *информатизация образования, мотивация к изучению иностранного языка, информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку.*

Характерной чертой современного этапа развития общества является его информатизация – объективный процесс, связанный с повышением влияния уровня интеллектуальных видов деятельности на все стороны общественной жизни и ориентированный на использование достоверного, исчерпывающего и своевременного знания во всех видах человеческой деятельности (научной, технологической, культурной, правовой и др.). Развитие новых информационных технологий относится к приоритетным направлениям науки, техники и образования России и имеет стратегическое значение.

В течение последних лет в рамках программ и проектов, направленных на создание и развитие единого образовательного информационного пространства в нашей стране, были проведены мероприятия, позволившие по-новому позиционировать информационные технологии в сфере образования. Так, согласно новому Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, специалист (бакалавр) должен быть подготовлен к решению таких задач, как «владение методами и средствами получения, хранения, обработки информации, навыками использования компьютерной техники, программно-информационных систем, компьютерных сетей», «применение информационных систем, информационных технологий, программно-технических средств защиты информации» в профессиональной сфере [1].

Реализуемый в настоящее время проект «Развитие электронных образовательных Интернет-ресурсов нового поколения, включая культурно-познавательные сервисы, системы дистанционного общего и профессионального обучения (e-learning), в том числе для использования людьми с ограниченными возможностями» [2] направлен на обеспечение нового качества образования, повышение его доступности и эффективности за счет массового использования электронных образовательных ресурсов.

Большой вклад в теорию и практику компьютеризации и информатизации образования внесли В.П. Беспалько, С.А. Бешенков, А.А. Вербицкий, Г.А. Кручинина, И.В. Роберт, В.Ф. Шолохович и другие ученые.

Главная цель информатизации образования состоит в «подготовке обучаемых к полноценному и эффективному участию в бытовой, общественной и профессиональной областях жизнедеятельности в условиях информационного общества» [3, с. 27]. Информатизация образования будет эффективной только в том случае, если информационные и коммуникационные технологии не являются некоторой надстройкой к существующей системе обучения, а интегрируются в учебный процесс, обеспечивая новые возможности преподавателям и обучаемым. Средства информационных и коммуникационных технологий обогащают педагогические технологии, способствуют повышению уровня научно-методической деятельности преподавателей, улучшают и облегчают решение задач управления обучением студентов.

Под средствами информационных и коммуникационных технологий понимаются программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе мик-

ропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей [4].

Рядом исследователей выделены следующие педагогические условия использования информационных и коммуникационных технологий в обучении: достаточный уровень информационной компетентности преподавателя и обучаемых; наличие соответствующей материально-технической базы; моделирование образовательной среды, представленной учебными ресурсами сети Интернет и мультимедийными средствами. Особого внимания заслуживают возможности средств информационных и коммуникационных технологий, отмечаемые большинством исследователей (О.А. Козлов, Г.А. Кручинина, И.В. Роберт, Л.А. Шевцова, В.Ф. Шолохович и др.):

• незамедлительная обратная связь между пользователем и средствами ИКТ, интерактивный диалог;

• компьютерная визуализация информации об исследуемых объектах или закономерностях процессов, явлений, как реально протекающих, так и «виртуальных»;

• компьютерное моделирование изучаемых объектов;

• архивное хранение достаточно больших объемов информации с возможностью легкого доступа к ней, а также ее передачи и тиражирования;

• автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента;

• автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения [5, 6, 7].

Эффективность использования средств ИКТ при обучении иностранным языкам применительно к разным условиям и целям также широко исследовалась многими учеными (М.Г. Евдокимова, И.А. Мегалова, С.С. Авганов, Ю.Н. Веревкина-Рахальская и многие другие).

Для обучения иностранным языкам применение средств информационно-коммуникационных технологий имеет особую значимость, поскольку позволяет не только индивидуализировать процесс изучения иностранного языка, но и органично объединить различные формы работы студентов — аудиторную, самостоятельную, дистанционную. Средства информационных и коммуникационных технологий предоставляют большие возможности для использования изучаемого языка в учебной и реальной коммуникации.

Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют собой целый комплекс средств для обучения иностранным языкам: мультимедийные обучающие программы и словари, использование и создание мультимедийных презентаций, огромное разнообразие ресурсов Интернета — учебные и аутентичные материалы на иностранных языках (электронные версии зарубежных газет и журналов, публикации по специальности и т.п.), сервисы Web-2 – вики и блог, система дистанционного обучения Moodle, корпоративные и образовательные веб-сайты, аудио- и видеоресурсы. Особой ценностью для изучения иностранных языков обладают средства электронной коммуникации: виртуальные среды обучения, телекоммуникационные проекты. Они позволяют использовать иностранный язык для реального общения в процессе совместной творческой работы отечественных и зарубежных студентов.

Результат подготовки студентов вуза зависит не только от содержания образования и от применяемых методов обучения, но и от уровня их мотивации к изучению иностранного языка. Одним из основных компонентов профессионально-иноязычной компетентности студентов является *мотивационно-ценностный компонент* (интерес к профессионально-иноязычной подготовке и осознание ее значимости для будущей карьеры; желание повысить свой языковой уровень и приобрести новые навыки в различных видах речевой деятельности, интерес к творческим видам деятельности на занятиях по иностранному языку; понимание необходимости использования средств информационных и коммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности; интерес к различным видам деятельности с использованием средств информационных и коммуникационных технологий на занятиях по профессионально-иноязычной подготовке и т. д.).

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из важных в педагогике и психологии, и интерес к ней не ослабевает. Можно отметить исследования отечественных и зарубежных авторов, посвященные исследованию мотивации — В.И. Ковалёва, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, С.Г. Москвичёва, А.Г. Маслоу, Р.С. Петерса, М.Д. Вернона, П.Т. Янга.

Исследователи разделяют мотивационные явления на внешние и внутренние. В своей работе мы делаем акцент на формирование внутренней мотивации. По мнению Н.Ф. Талызиной: «При внутренней мотивации мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом. В этом случае получение знаний выступает не как средство достижения каких-то других целей, а как цель деятельности учащегося. Только в этом случае имеет место собственная деятельность ученика как непосредственно удовлетворяющая познавательную потребность. В прочих же случаях человек учится ради

удовлетворения других потребностей, а не познавательных» [8, с.71]. Т.Д. Дубовицкая считает, что «внутренние мотивы носят личностно значимый характер, обусловлены познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания и реализации своего личностного потенциала. Внешние мотивы характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью учения, а выступает средством достижения других целей» [9]. Несмотря на то, что мотивации обучения посвящено много исследований, вопрос формирования профессиональной и профессионально-иноязычной мотивации в процессе вузовской подготовки является недостаточно изученным.

В качестве нового способа повышения уровня мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей, а также в качестве нового подхода к обучению иностранному языку нами предлагается использование сочетания традиционных и информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку.

Нами было проведено экспериментальное исследование направленности и уровня развития внутренней мотивации деятельности студентов при изучении иностранного языка (по тесту Т.Д. Дубовицкой) и исследование мотивации студентов к использованию средств информационных и коммуникационных технологий при изучении иностранного языка в вузе. В исследовании участвовали 170 студентов неязыковых специальностей Нижегородского Государственного Университета им. Н.И. Лобачевского.

Результаты диагностики направленности и уровня развития внутренней мотивации деятельности студентов при изучении иностранного языка показали, что высокий уровень внутренней мотивации к изучению иностранного языка в ВУЗе имеют лишь 4,7% студентов из числа принявших участие в исследовании, 55,3% — показали средний уровень внутренней мотивации, а у 40% респондентов доминирует внешняя мотивация к изучению иностранного языка в ВУЗе. Таким образом, несмотря на то, что у большей части обучаемых внутренняя мотивация преобладает, внешние факторы (желание получить хорошую оценку, требования преподавателя выполнять те или иные задания, стремление заслужить похвалу и т.д.) оказывают существенное влияние на формирование интереса к дисциплине в процессе ее изучения. Мы предполагаем, что использование средств информационных и коммуникационных технологий в данном процессе поможет изменить направленность и повысить уровень развития внутренней мотивации деятельности студентов при изучении иностранного языка в вузе.

При исследовании мотивации студентов к использованию средств информационных и коммуникационных технологий при изучении иностранного языка в вузе нами была разработана анкета, в которой студентам предлагалось оценить по пятибалльной шкале некоторый набор утверждений. Перечисленные ниже утверждения оценивались студентами по пятибалльной шкале. Результаты представлены нами в таблице.

Таблица.

Мотивы использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) при изучении иностранного языка (1 балл – минимальное значение оценки, 5 баллов – максимальное)

Предложенные утверждения	M
Необходимость каждому человеку умения работать на компьютере	4,3
Необходимость использования компьютерных технологий в будущей профессиональной деятельности	4,2
Влияние умения пользоваться компьютерными технологиями на профессиональный рост	4,2
Возможность использования знаний по иностранному языку в будущей профессиональной деятельности	3,7
Необходимость использования средств ИКТ при изучении иностранного языка	3,3
Желание использовать средства ИКТ при изучении иностранного языка	3,5
Желание использовать средства ИКТ при выполнении творческих заданий по иностранному языку	3,6
Возможность использования средств ИКТ для реальной оценки своего знания иностранного языка	3,4
Возможность использования компьютерных технологий для собственного совершенствования	4,1
Использование компьютерных технологий как средства развлечения и досуга	4,0

Студенты воспринимают компьютер в первую очередь как средство развлечения и досуга (M=4 балла). В то же время они признают необходимость каждому человеку умения работать на компьютере (M=4,3 балла) и влияние данного умения на будущий профессиональный рост (M=4,2 балла). Средняя оценка возможности использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности (M=3,7 балла) говорит о том, что студенты вуза осознают необходимость и значимость изучения иностранного языка для будущей карьеры. Однако необходимость использования средств информационных и коммуникационных технологий при изучении иностранного языка респонденты оценивают значительно ниже (M=3,3 балла). Возможно, это объясняется тем, что студенты не имеют четкого представления о том, каким образом компьютерные технологии могут использоваться при его изучении. Возможности использования компьютерных технологий для оценки своих знаний, по мнению студентов, невелики (M=3,4 балла), что также свидетельствует о недостатке у респондентов опыта в использовании средств информационных и коммуникационных технологий при изучении иностранного языка. Оценка желания использовать средства информационных и коммуникационных технологий при изучении иностранного языка (M=3,5балла) также недостаточно значима, что говорит о невысокой заинтересованности студентов в смене технологий обучения.

Таким образом, студенты, принимавшие участие в исследовании, изначально были слабо заинтересованы в использовании новых для них технологий в изучении иностранного языка. Для повышения мотивации студентов их учебная деятельность должна быть построена таким образом, чтобы вызывать переживание значимости иноязычной подготовки в будущей профессиональной деятельности и понимание эффективности использования средств информационных и коммуникационных технологий в процессе изучения иностранного языка. Это возможно в том случае, если при выполнении учебной работы будут задействованы не только традиционные, но и весь спектр информационных и коммуникационных технологий.

Пути становления мотивации каждого человека индивидуальны и неповторимы, в век бурного развития компьютерных технологий существует множество способов заинтересовать их использованием в обучении любого современного студента. Мы предполагаем, что оптимальное сочетание традиционных и информационно-коммуникационных технологий в профессионально-иноязычной подготовке студентов будет способствовать повышению мотивации к изучению иностранного языка в вузе.

The article deals with the importance of the use of information and communication technologies for the increasing of the level of motivation to studying a foreign language at universities. The results of the research carried out to learn the motivation of students to study a foreign language and to use information and communication technologies in the process are reported and discussed.
The key words: *the informatization of education, motivation to studying a foreign language, information and communication technologies in the teaching of foreign languages.*

Список литеатуры

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 036401 «Таможенное дело», 080100 «Экономика» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru
2. Справка о развитии электронных образовательных интернет-ресурсов нового поколения, включая культурно-познавательные сервисы, а также систем дистанционного общего и профессионального обучения (e-learning), в том числе для использования людьми с ограниченными возможностями [Электронный ресурс]. Режим доступа: mskzapad.ru›files/11.12.27-spravka2.pdf
3. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации // Проблемы информатизации высшей школы. М., 1998. 57 с.
4. Роберт, И.В. О понятийном аппарате информатизации образования/ И.В. Роберт // Информатика и образование. 2002. № 12. С. 2-6.
5. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебное пособие./И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова М.: Дрофа, 2008. 320 с.
6. Козлов О.А. Развитие информатизации образования и новые направления подготовки специалистов / О.А. Козлов // Актуальные вопросы развития образования и производства: Тезисы докладов IV Всероссийской научно-практической конференции. Н.Новгород: ВГИПА, 2003. С. 273-275.
7. Кручинина, Г.А. Актуальные аспекты информационно-коммуникационной компетентности специалистов в современном вузе / Г.А. Кручинина // Современная психология в экономике, политике и социальной сфере: материалы IV Международной научно-практической конференции, 25 ноября 2008 года. Н.Новгород: НФ ИБП, 2009. С. 75-78.
8. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М.: Знание, 2003. 159с.
9. Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gatchina-psi.narod.ru/06_daijest/06-02_motivacija.htm

Об авторе

Дударева С. С.- ассистент Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, dudarevasvetlana@yandex.ru.

УДК: 53:372.8

О СИЛАХ ИНЕРЦИИ

Г.В. Егоров

В статье приводятся различные взгляды на понятие «силы инерции» и анализируются причины возникновения разногласий в среде ученых в отношении этого понятия, аргументируются важность введения сил инерции в механике, значимость применения принципа множественности и единства моделей в процессе изложения материала данной темы в курсе физики.
Ключевые слова: *преподавание физики, методология, моделирование, неинерциальные системы отсчета, силы инерции, принцип множественности и единства моделей.*

Понятие «силы инерции» широко используется в физике, однако до сих пор даже в работах авторитетных ученых можно наблюдать расхождения в трактовке этого понятия. Впервые о силах инерции упоминает Ньютон в своей классической книге «Математические начала натуральной философии» [1], но он не дает четкого определения понятия «сила инерции» и говорит просто об инерции, смешивая понятия «инерция» и «инертность». Ньютон использует представление о центробежной силе, но рассматривает при этом реальную физическую силу. Подобное смешивание терминов сохранялось в течение длительного времени. В Большой Советской энциклопедии, публиковавшейся в 1969-1978 годах, находим такое определение:

«Центробежная сила – это сила, с которой движущаяся материальная точка действует на тело (связь), стесняющее свободу движения точки и вынуждающее ее двигаться криволинейно»[2].

Другой подход к понятию «силы инерции» был предложен Даламбером. В своей книге «Трактат о динамике», вышедшей в свет в 1743 году, он сформулировал фундаментальный «принцип Даламбера», сводящий динамику несвободной механической системы к статике. Даламбер предложил добавить к реально действующим на тело силам $\vec{F}_i$ фиктивные силы - силы инерции, равные по величине $\vec{F}_u = -m\vec{a}$, где $\vec{a}$ – ускорение тела. В этом случае уравнение движения тела сводится к виду:

$$\sum\left(\vec{F}_i + \vec{F}_u\right) = 0 .$$

В 18 веке подобное сведение уравнений динамики к уравнениям статики было оправдано, так как в статике уже были разработаны различные методы, позволяющие сравнительно легко выполнять расчеты. Дальнейшее развитие принципа Даламбера Лагранжем привело в конечном итоге к получению уравнений Лагранжа второго рода, являющихся ядром аналитической механики, которая представляет собой отличную от ньютоновской более общую формулировку классической механики. Следовательно, идея Даламбера оказалась плодотворной. Однако надо заметить, что сам Даламбер не использовал название «силы инерции» для введенных им воображаемых сил.

Несколько позднее представление о силах инерции уже в привычном смысле, как воображаемых силах, позволяющих применять законы Ньютона при описании движения в неинерциальных системах отсчета, использовал Эйлер. При этом он опять же не применял современной терминологии: «Проявление инерции отлично от того, какое свойственно обычным силам. Поэтому для избежания какой-либо путаницы на этой почве мы опустим слово «сила» и будем рассматриваемое свойство тел называть просто *инерцией»*[3].

В начале 19 века французский ученый Кориолис рассмотрел сложное движение материальной точки и показал, что во вращающейся системе отсчета помимо ускорения, обусловленного ее вращением, существует добавочное ускорение, зависящее от скорости движения тела, которое назвали кориолисовым. Следовательно, во вращающейся системе отсчета дополнительно к центробежной силе инерции $m\omega^2\vec{r}$ необходимо ввести силу Кориолиса $2m\left[\vec{v}', \vec{\omega}\right]$.

В результате, в механике сложилась несколько запутанная ситуация, когда термины «сила инерции», «центробежная сила» используются в разных смыслах. Силой инерции называют и даламберову силу инерции, и силу инерции, названную впоследствии эйлеровой, вводимую вследствие неинерциальности системы отсчета. Кроме центробежной силы инерции рассматривается и центробежная сила, как противодействие «центростремительной» силе [2]. Это приводит к недоразумениям и постоянным спорам.

Известны несколько ожесточенных дискуссий в среде специалистов по механике по поводу того, следует ли считать силы инерции реальными силами или же относить их к воображаемым или фиктивным. Последняя такая дискуссия прошла в Институте проблем механики АН СССР между сторонниками академика А. Ю. Ишлинского (считал, что силы инерции фиктивны) и сторонниками академика Л. И. Седова (считал, что силы инерции реальны) на Всесоюзном совещании «Основы

классической механики и их роль в преподавании механики» (Москва, 1-8 октября 1985 г.). Были изданы препринты всех пленарных докладов. Например, в препринте об основаниях механики [4], В.Ф. Журавлев анализирует доводы обеих сторон и приводит аргументы, доказывающие фиктивность сил инерции. Выдающиеся ученые разругались и разошлись, не решив окончательно проблемы.

Взгляды А.Ю. Ишлинского изложены в монографии [5]. Он четко разграничил силы «физические», создающие ускорения относительно «абсолютной» системы координат, и силы инерции, как даламберовы, так и эйлеровы, обусловленные выбором подвижной системы координат. Однако, Ишлинский несколько усложнил ситуацию, используя понятие «ньютоновы» силы инерции, обозначив им реальные физические силы. Например, в случае камня, совершающего вращательное движение по окружности под действием силы натяжения веревки, такой «физической» силой инерции является сила, действующая на веревку со стороны камня. Эту силу Ишлинский называет «физической центробежной силой». Добавление Ишлинским к даламберовым и эйлеровым силам инерции еще и «физических» сил инерции, по мнению автора данной статьи, не целесообразно в методическом плане. Использование подобных терминов отчасти запутывает ситуацию.

Однако, надо отметить, что участниками подобных дискуссий были обычно механики, тогда как в среде физиков, разногласий в этом вопросе значительно меньше. Основные идеи изложены еще в классической книге С.Э. Хайкина [6], а также в книге Н.В. Гулиа [7]. Позднее к этому вопросу обращался профессор МГУ В.И. Николаев [8], который предложил упорядочить терминологию и разделить силы инерции на переносные и кориолисовы. Переносные силы инерции в свою очередь можно разделить на поступательную, центробежную и вращательную силы инерции.

Многочисленные дискуссии по поводу реальности сил инерции носят, по существу, терминологический характер, т. к. все зависит от способа определения понятия «сила». Если, как это обычно делается, определять силу как физическую величину, являющуюся мерой количественного действия других тел или полей на данное тело, то сила инерции является воображаемой силой, потому что мы не можем указать ее источник, т. е. тело, со стороны которого она действует. Поэтому к силам инерции не применим третий закон Ньютона.

Однако, если силу трактовать как причину ускорения тела, то сила инерции ничем не хуже других сил. Неприменимость третьего закона Ньютона в этом случае принципиального значения не имеет, т. к. для любой физической системы силы инерции всегда будут внешними силами, а третий закон Ньютона существенен только для внутренних сил, действующих между телами, входящими в систему.

Для любого из тел, находящихся в неинерциальной системе отсчета, силы инерции являются внешними; следовательно, здесь нет замкнутых систем. Это означает, что в неинерциальных системах отсчета не выполняются законы сохранения импульса, энергии и момента импульса.

Иногда говорят, что сила инерции – это все же взаимодействие, а именно взаимодействие со всей остальной Вселенной. Это утверждение называют принципом Маха (Э. Мах, 1883 г.). Однако этот принцип невозможно проверить, так как нельзя убрать Вселенную и посмотреть, пропадут ли при этом силы инерции.

Вопрос о «реальности» или «фиктивности» сил инерции является надуманным. На самом деле все определяется выбором математической модели, которая используется для описания реальных физических явлений. Критерием в этом случае служит соответствие полученных результатов эксперименту, а также удобство проведения расчетов. Важным элементом является и полнота описания явлений. Кроме того используемая модель должна способствовать получению результатов, которые были совершенно неизвестны на момент построения этой модели, т. е. она должна обладать эвристической ценностью. Всем этим критериям рассматриваемая модель удовлетворяет.

Фундаментальную эвристическую роль при создании общей теории относительности сыграл *принцип эквивалентности Эйнштейна*: все физические явления в поле тяготения происходят совершенно так же, как и в соответствующем поле сил инерции, если напряженности обоих полей в соответствующих точках пространства совпадают, а прочие начальные условия для рассматриваемых тел одинаковы. Иначе говоря, всякое гравитационное поле в малой области пространства эквивалентно некоторой неинерциальной системе отсчёта.

Действительно, силы инерции, действующие на тела в неинерциальной системе отсчета, пропорциональны их массам и при прочих равных условиях сообщают этим телам одинаковые ускорения. Поэтому в поле сил инерции эти тела движутся совершенно одинаково, если только одинаковы начальные условия. Тем же свойством обладают тела, находящиеся под действием сил поля тяготения. Аналогия между силами тяготения и силами инерции натолкнула Эйнштейна на мысли, приведшие к созданию одной из наиболее выдающихся теорий 20 века.

Описание сложного движения тел, можно выполнять и, не совершая переход в неинерциаль-

ную систему отсчета. В простейших случаях, например при описании вращения камня под действием силы натяжения веревки (см. выше), или при вращательном движении ведра с водой (этот пример рассматривал еще Ньютон) использование НИСО не намного упрощает решение задачи. Тем не менее, во многих случаях использование модели, в которой для описания движения применяются силы инерции, позволяет существенно упростить получение важной информации об этом движении.

Рассмотрим в качестве примера следующую задачу [9].

Пусть некоторое светило, притягивает планету с силой $F = \frac{\gamma m}{r^2}$, где m — масса планеты, r — ее расстояние до светила, γ — положительная постоянная, равная произведению массы светила M на гравитационную постоянную G. В предположении о том, что под действием сил всемирного тяготения планета совершает равномерное вращение вокруг светила с постоянной угловой скоростью ω в плоскости, проходящей через это светило, требуется найти радиус орбиты планеты и исследовать устойчивость ее движения.

Будем полагать, что рассматриваемая система замкнута и, следовательно, выполняется закон сохранения момента импульса L, который в данном случае можно записать в виде: $L = mr^2\omega = const$, где ω — угловая скорость планеты.

Можно показать, что сила инерции является обобщенно-потенциальной силой [10], и к ней применимы принцип Торричелли и являющаяся его обобщением теорема Лагранжа-Дирихле, которую можно сформулировать следующим образом:

Если в некотором положении консервативной системы потенциальная энергия имеет строгий минимум, то это положение является положением устойчивого равновесия системы.

Применительно к частному случаю поля силы тяжести эту теорему знал еще Торричелли (1644 г.). Для потенциальных полей в общем случае ее высказал Лагранж (1788 г.), но лишь Дирихле (1846 г.) строго доказал теорему.

В рассматриваемом случае потенциал центробежной силы инерции можно записать в виде

$$U_i(r) = \frac{L^2}{2mr^2}.$$

Действительно, тогда для силы инерции получаем выражение:

$$F_i(r) = -\frac{dU_i(r)}{dr} = \frac{L^2}{mr^3},$$

а подстановка в это выражение значения момента импульса $L = mr^2\omega$ дает привычное выражение для центробежной силы инерции: $F_i = m\omega^2 r$.

Выясним, является ли движение устойчивым. Запишем суммарный потенциал системы, который называют *приведенным потенциалом*:

$$W = U_i(r) + U(r) = \frac{L^2}{2mr^2} - \frac{\gamma m}{r}.$$

Из равенства нулю его первой производной:

$$\frac{dW}{dt} = -\frac{L^2}{mr^3} + \frac{\gamma m}{r^2} = 0$$

мы найдем значение радиуса установившегося, стационарного движения:

$$R = \frac{L^2}{\gamma m^2}.$$

Для изучения устойчивости движения вычислим вторую производную:

$$\frac{d^2W}{dt^2} = \frac{3L^2}{mr^4} - \frac{2\gamma m}{r^3}.$$

Подставляя только что найденное выражение для радиуса орбиты, получаем:

$$\frac{d^2W}{dt^2} = \frac{\gamma^4 m^7}{L^6} > 0.$$

Это означает, что приведенный потенциал имеет минимум, поэтому рассмотренная кеплеровская круговая орбита устойчива по радиусу, и Вселенной не грозит уничтожение (в рамках сделанных предположений) в смысле существенных изменений радиусов орбит.

Таким образом, используя потенциальный характер сил инерции, можно не только находить вид и параметры установившегося движения, но и исследовать его устойчивость.

Использование сил инерции является наглядным доказательством принципа множественности и единства моделей, который имеет важное методологическое значение в процессе преподавания физики, но пока еще недостаточно используется в учебном процессе [11]. Изучая тему «Движение в неинерциальных системах отсчета», студенты имеют возможность убедиться в том, что описание физических явлений может часто выполняться с помощью различных математических моделей, которые обычно дополняют друг друга. Тем не менее, результаты, получаемые в рамках этих моделей, оказываются одинаковыми, что не только подтверждает справедливость моделей, но и лишний раз доказы-

вает познаваемость окружающего мира, величие человеческого разума.

The paper presents different views on the concept of "inertia" and the reasons of disagreement among scholars regarding this concept, argued for the importance of the introduction of the inertial forces in the mechanics, the importance of the principle of plurality and unity of models in the process of presentation of the subject in the course of physics.
The key words: *physics teaching, methodology, modeling, non-inertial reference system, inertial forces, the principle of plurality and unity models*

Список литературы

1. Ньютон И. Математические начала натуральной философии. М.: Наука, 1989. 689 с.
2. Большая Советская Энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1969-1978.
3. Эйлер Л. Основы динамики точки. М.Л.: ОНТИ, 1938. 500 с.
4. Журавлев В.Ф. Основания механики. Методические аспекты. Препринт №251. М.: Институт Проблем Механики Академии наук СССР, 1985. 46 с.
5. Ишлинский А.Ю. Классическая механика и силы инерции. М.: Наука, 1987. 320 с.
6. Хайкин С.Э. Силы инерции и невесомость. М.: Наука, 1967. 312 с.
7. Гулиа Н.В. Инерция. М.: Наука, 1982. 152 с.
8. Николаев В.И. Силы инерции в общем курсе физики// Физическое образование в вузах. 2000. т. 6. № 2. с. 5–17.
9. Буров А. А. Принцип Торричелли и центробежная сила инерции// Квант. 2005. №3. с. 35-37.
10. Айзерман М.А. Классическая механика. М.: Наука, 1980. – 368 с.
11. Егоров Г.В. О множественности и единстве моделей в физике// Вестник БГУ. 2012. №1. с. 291-294.

Об авторе

Егоров Г. В. – кандидат физико-математических наук Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровсокго, gennadyegorow@yandex.ru

УДК: 371.18.

РОЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ

В.М. Левит

В статье проанализирована роль производственной практики в формировании организаторских способностей студентов колледжа искусств и культуры.
Ключевые слова: *организаторские способности, организаторская деятельность, социально культурная деятельность.*

Основной целью профессионального образования выступает подготовка обучающегося к будущей деятельности. Общеизвестно, что успешность профессиональной деятельности специалиста любой сферы во многом зависит от уровня сформированное его профессионально-значимых качеств.

Специфика социально-культурной сферы предъявляет свои требования к ведущим качествам личности специалиста. Социально-культурная сфера включает в себя: средства массовой информации, туризм, физическую культуру и спорт, народное образование, здравоохранение, общественные объединения, искусство, культуру.

Наши исследования показали, что ведущими качествами личности современного специалиста социально-культурной сферы являются следующие: мобильность, конкурентоспособность, коммуникативная компетентность. Одной из ведущих основ всех перечисленных качеств являются организаторские способности.

Они нужны особенно тем специалистам в обязанности которых входит работа с малыми и большими коллективами. Организаторские способности тесно взаимосвязаны с межличностными и социокультурными отношениями.

В последнее время возникла тенденция расширенно понимать «коллектив», отождествляя его с любой организованной группой людей, объединённой совместной деятельностью. В результате чего, в литературе стали появляться термины «религиозный коллектив», «коллектив преступных сообществ» и.т.д. При этом понятие «коллектив» подменяется понятием «корпорация».

Коллектив отличается от корпорации тем, что его внутренняя организация направлена не столько на достижение личных целей, сколько на решение общественно значимых задач. Группа же людей, цели деятельности которой не вынесены за рамки внутренних задач, а ограничены личными интересами не коллектив, а корпорация.

Для достижения высоких показателей в работе современный специалист социокультурной сферы должен обладать организаторскими способностями, которые можно объединить в следующие три типа:

1. **Организационная проницательность**, включающая:

- *психологическую избирательность* — умение уделять внимание тонкостям взаимоотношений, синхронность эмоциональных состояний руководителя и подчиненных, способность поставить себя на место другого;
- *практическую направленность интеллекта*, т. е. прагматическую ориентацию руководителя на использование данных о психологическом состоянии коллектива для решения практических задач;
- *психологический такт* — способность соблюдения чувства меры в своей психологической избирательности и прагматической ориентированности.

2. **Эмоционально-волевая результативность** — умение влиять, способность воздействовать на других людей волей и эмоциями. Она складывается из следующих факторов:

- *энергичность*, способность направлять деятельность своих подчиненных в соответствии со своими желаниями, заряжать их устремленностью, верой и оптимизмом в продвижении к цели;
- *требовательность*, способность добиваться решения своих задач при психологически грамотной постановке и реализации требований к подчиненным;
- *способность критически оценивать свою деятельность*, обнаружить и адекватно оценить отклонения от намеченной программы в деятельности работников.

3. **Склонность к организаторской деятельности**, т. е. готовность к организаторской деятельности, начиная с мотивационных факторов и заканчивая профессиональной подготовленностью.

Хороший руководитель должен обладать следующими *личными качествами*:

- широким кругозором, жаждой знаний, профессионализмом, новаторством, творческим подходом к работе;
- чувством понимания ситуации;
- творческим отношением к работе, упорством, уверенностью в себе и преданностью делу;
- нестандартным мышлением, изобретательностью, инициативностью и способностью генерировать идеи;
- готовностью к переменам, открытостью, гибкостью и легкой приспособляемостью к происходящим изменениям;
- стремлением к сотрудничеству, коммуникабельностью и чувством успеха;
- эмоциональной уравновешенностью и стрессоустойчивостью, психологическими способностями влиять на людей;
- ситуационным лидерством и энергией личности в корпоративных структурах;
- способностью работать в коллективе и с коллективом;
- умением предвидеть результат;
- внутренней потребностью к саморазвитию и самоорганизации;
- способностью и умением рисковать;
- способностью действовать самостоятельно;
- ответственностью за деятельность и за принятые решения;
- способностью увидеть, выделить существенное;
- искусством выполнять планы. [5, с.80]

Рассматривая организаторские способности, необходимо дать понятие организаторской деятельности, так как они формируются в этой деятельности. В широком смысле слова оно охватывает значительный круг явлений: от деятельности государства, органов управления и печати до организации человеком самого себя. В более узком значении – это деятельность одного человека, обеспечивающего объединение труппы людей для достижений общей групповой цели. [6, с.5]

Организаторская деятельность пронизывает все сферы материального производства и культуры, сферу науки и воспитания, государственной и общественной жизни людей. Она может быть сознательной и бессознательной, вовлекать людей самого разного возраста и социального положения. Эта деятельность необходима там, где люди объединяются для решения общих задач. Являясь одной из сторон общественных отношений людей, организаторская деятельность и есть одна из форм их общественной активности, поэтому организатор должен занимать активную жизненную позицию.

Эффективность любой практической работы во многом определяется организаторской деятельностью. В ней воплощаются, активизируются самые различные психолого-социальные и социокультурные стороны личности. Организаторская деятельность как один из видов деятельности человека существует в системах «человек - группа людей», «организатор-группа организуемых». Она есть составляющая практического управления людьми, целостного воздействия субъекта на объект (организуемую группу).

Способности индивида, формируясь в его реальной деятельности делают его способным к открытию новых типов деятельности. Важно подчеркнуть, что между способностями и деятельностью существует двойная зависимость: с одной стороны, способности индивида выступают как результат его предыдущей деятельности, с другой стороны - как предвосхищение и опережение его будущей деятельности. Думается, что без этой функции - опережать последующую деятельность - способности теряют свой действительный смысл, и тогда за ними остается только функция приспособления к деятельности. Само развитие способностей индивида зависит от того, какова качественная характеристика его реальной деятельности.

Производственная практика, в профессиональных учебных заведениях является составной органической частью подготовки специалистов. Она имеет своей целью дать студентам и учащимся практические знания, умения и навыки по избранной специальности, развивает профессиональные способности, содействует закреплению и проверке теоретических знаний, освоению прогрессивных технологических процессов, адаптации учащихся к реальным производственным условиям, укреплению связи учебных заведений с производством.

В период производственной (преддипломной) практики каждый студент колледжа искусств и культуры старается решить весь комплекс задач в соответствии с поставленными целями. Выполняя обязанности организатора, руководителя творческого коллектива, педагога, практикант организует работу в соответствии с учебной программой практики.

Во время практики студенты, занятые в разных отраслях социально-культурной сферы, выполняют функции, составляющие связующее звено между семьей, различными группами населения и многочисленными государственными и негосударственными социально-культурными институтами. К этим функциям относятся социально-психологических ролевые функции, такие как:

- лидер-организатор,
- лидер-мотиватор,
- лидер-диспетчер,
- лидер-генератор.

Для формирования организаторских способностей, которые относятся к социальным, необходимы определенные условия проявляющиеся в процессе практики. К таким условиям надо отнести:

- наличие определенной социально-культурной среды;
- необходимость участия в разнообразных сложных видах человеческой деятельности;
- наличие вокруг формирующей личности просвещенных и цивилизованных специалистов, которые уже владеют необходимыми способностями и могут передать свой опыт, владея при этом соответствующими средствами обучения и воспитания.

Заметим, что разнообразие видов организационной деятельности, к которым подключается студент во время практики, есть одно из важнейших условий развития организаторских способностей. Главными же требованиями к деятельности, которая влияет на формирование способности, являются: ее творческий характер; оптимальный уровень ее сложности для исполнителя; необходимая мотивация и обеспечение соответствующего эмоционального расположения духа в течение выполнения деятельности и по ее окончанию.

В процессе практики студент может оценить свои профессиональные умения и навыки. Он анализирует положительные и негативные моменты собственной деятельности, изучает общественное мнение.

В методической литературе различают две разновидности практики: практика по профилю специальности и квалификационная практика по специализации. Целью практики по профилю специальности является получение практических навыков организатора социально-культурной деятельности.

Квалификационная практика по специализации является завершающим этапом практической подготовки будущего руководителя творческого коллектива и преподавателя. В процессе данной практики студенты выполняют функции руководителей творческих коллективов, педагогов дополнительного образования, преподавателей студий. Эти два вида практики проводятся комбинированно.

Важным условием успешности организации производственной практики студентов колледжа искусств и культуры является правильный выбор времени ее проведения. Это обеспечивает и создание необходимой социокультурной среды.

Время проведения практики - январь-март месяц - обусловлено возможностью организации крупных массовых мероприятий, таких как:

-театрализованные игровые шоу-программы, посвященные Дню Святого Валентина;
-тематические вечера, театрализованные концерты, посвященные Дню защитника Отечества;
-праздник «Масленица»;
-вечера, посвященные Международному женскому дню 8 Марта.

Кроме того, в этот период работают все творческие любительские коллективы, что дает возможность студентам колледжа пройти активную практику по профилю специальности.

При прохождении педагогической практики студенты формируют и развивают такие профессиональные качества как работоспособность, самостоятельность, настойчивость, педагогический такт и др.

Так, например, у студентов специализации «Народное хоровое творчество» вырабатываются умения работы с хоровым коллективом, ансамблем, солистом. А студенты специализации «Театральное творчество», готовят мероприятие по «Актерскому мастерству», «Сценической речи», «Режиссуре». В этих видах деятельности и происходит проявление и развитие организаторских способностей студентов. Поэтому, производственная практика в колледже искусств и культуры является главным полигоном профессиональной подготовки будущих специалистов.

Also it is considered the role of productivity practice in forming students' organizational abilities of collage of arts and culture.
The key words: *abilities, of organizational abilities, organizational activity, social and culture activity.*

Список литературы

1. Батаршев А.В.Психодиагностика способностей к общению М., 2001
2. Платонов К.К., Голубев Г.Г.Психология М.,1973
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т.1. М.,1989
4. Теплов Б.М.Избранные трудыТ.1.М.,1985
5. Уманский Л.И. «Кто хочет стать организатором», «Молодой коммунист» 1966 г.№9, стр.80
6. Уманский Л.И.Психология профессиональной деятельности школьников М.,1980
7. Шадриков В.Д. Введение в психологию способности человека М.,2002
8. Шадриков В.Д. «Психологические способности», Психологический журнал том 27 №1 2006, стр.34

Об авторе

Левит В.М. – заведующий производственной практикой Брянского областного колледжа искусств и культуры

УДК: 159.9.072

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ О ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Е.С.Новицкая

В статье описывается опыт исследования родительских представлений в структуре готовности ребенка к школе. В результате исследования автором выделяются группы представлений, которые дают дополнительную информацию об отношении родителей к понятию «готовность ребенка к школе» в современном мире, затрагивают актуальные переживания родителей и проблемы, с которыми они связывают поступление ребенка в первый класс.
Ключевые слова: *готовность к школе, детско-родительские отношения, родительские представления о готовности ребенка к школе.*

Готовность к школе у ребенка складывается под воздействием целого ряда факторов, которые могут быть сгруппированы в зависимости от того, развитие каких компонентов готовности к школьному обучению они определяют. Широко признанным является мнение, согласно которому развитие ребенка определяется непосредственным общением ребенка с близкими ему взрослыми. Возрастные особенности ребенка развиваются в семье под влиянием условий жизни, психологического климата [10, с. 23], поэтому исследование семьи как фактора формирования психологической готовности ребенка к школе является приоритетным в нашей работе. Главным изменением в жизни ребенка является его поступление в школу. От того, как воспитывали ребенка до школы, как готовили его к новому социальному этапу, зависит характер его дальнейшего развития, отношение к школе, учению. Ребенок дошкольного возраста строит свои взаимоотношения с людьми вне семьи по образцу наиболее близких ему семейных отношений. То, как ребенок входит в детский коллектив, какие отношения устанавливаются с детьми, в значительной мере является отражением его отношений с членами семьи. Различия в этих проявлениях детей обусловлены особенностями семейного воспитания [10, с. 24].

Детско-родительские отношения в семье представляют при этом существенный интерес для нашего исследования, так как именно семья первоначально является для ребенка тем буфером, через который проходит и воспринимается им вся информация о самом себе и окружающем мире. В рамках исследования детско-родительских отношений в последнее время уделяется все больше внимания изучению и описанию таких категорий, как «родительская позиция» [1, с. 10], [9, с. 112], «семейные представления» [1, с. 10], [6,

с. 115], «образ ребенка» [4, с. 248], «родительская установка» [12, с. 320], [2, с. 105], «родительское отношение» [11, с. 14], [1, с. 10], «мотивы воспитания и родительства» [4, с. 216], [3, с. 1].

Семейная подготовка ребенка к начальному обучению должна развиваться в единстве с психолого-педагогической работой по подготовке к школе в рамках общественных дошкольных образовательных учреждений и отражать реальные возможности развития дошкольника. Мы считаем, что существенно помочь в этом может изучение родительских представлений о готовности их детей к школе.

В процессе эмпирического исследования мы предприняли попытку выявить особенности родительских представлений о готовности ребенка к школьному обучению, решив при этом ряд частных задач: 1) выделение групп родительских представлений о готовности ребенка к школе; 2) определение выраженности взаимосвязи данных представлений с уровнем готовности ребенка к школьному обучению; 3) определение влияния особенностей родительских представлений (включая родительское отношение) на уровень готовности ребенка к школе и успешность в обучении. При этом мы исходили из предположения о том, что значимым фактором школьной успешности ребенка (в том числе его адаптации к школе) являются представления его родителей о готовности к школе.

Исходя из этого было проведено эмпирическое исследование, которое позволило получить данные а) о группах родительских представлений; б) о качественной взаимосвязи особенностей родительских представлений с уровнем готовности ребенка к школе и о влиянии родительских представлений на уровень готовности ребенка к школе и успешность школьного обучения.

В исследовании групп родительских представлений методом ассоциативного эксперимента приняли участие 54 человека: студенты заочной формы обучения (30 человек) и специалисты СОГКУ «Центр занятости населения города Смоленска» (24 человека).

Мы предложили респондентам написать не менее 15 слов (выражений), которые ассоциируются у них с понятием «готовность ребенка к школе». Для нас было важным проанализировать семантическое поле понятия готовности ребенка к школе в представлениях взрослых и выделить следующие параметры: знание о компонентах готовности ребенка к школе (интеллектуальной, личностной, физической, эмоциональной); содержательное наполнение представлений родителей о различных компонентах готовности к школе; значение (оценка) отдельных компонентов готовности в представлениях родителей.

Характеризуя представления о компонентах готовности ребенка к школе, 100% опрошенных связывают понятие готовности ребенка к школе с интеллектуальной готовностью (в разной степени); 42,5% опрошенных данное понятие ассоциируется, в первую очередь, с представлениями о психологической готовности; 39% отмечают важность физической готовности ребенка; 28% опрошенных в основе готовности ребенка к школе выделяют мотивацию, при этом под мотивацией понимают «желание учиться», «желание ходить в школу с удовольствием».

В содержании выявленных ассоциаций данные компоненты готовности к школе включают в себя различные свойства, знания, умения, психологические проявления. Так, 57% опрошенных подразумевают под интеллектуальной готовностью к школе знание букв, цифр, умение логически мыслить, умение читать и писать; 41% - ориентацию в пространстве и времени; 18,5 % - «логику»; 5,5% - развитую речь.

В структуре психологической готовности респонденты выделяют: собственно психологическую готовность – 42,5%; умение общаться, коммуникабельность – 24%; эмоции («развитие чувств») – 5,5%.

Физическая готовность ассоциируется с хорошим здоровьем («физическая подготовленность», «крепкое здоровье», «должен мало болеть») – 15%; развитием мелкой моторики – 9%; усидчивостью – 7%; умением выдерживать физические нагрузки – 7%.

Помимо этого, 54% опрошенных отмечают важность школьной формы, школьных принадлежностей в структуре готовности ребенка к школе; 31% опрошенных «готовность к школе» предполагает самостоятельность ребенка, умение слушаться, дисциплину, ответственность, терпеливость, т.е. все, что связано со способностью к саморегуляции. Проблемой выбора учителя и отношения к учителю обеспокоены 18,5% опрошенных, которые отмечают в своих анкетах: «Учитель – каким он будет?». 13% опрошенных выражают готовность к дополнительной подготовке ребенка к школе, в их ответах готовность к школе ассоциируется с «репетиторством», «начальной педагогической подготовкой», «дополнительными курсами».

Таким образом, анализ ассоциаций выявил в представлениях взрослых о готовности ребенка к школьному обучению достаточно обширный блок, характеризующий актуальные компоненты готовности к школе, с которыми современные родители чаще всего связывают поступление ребенка в первый класс.

По результатам сопоставления результатов ассоциативного эксперимента с результатами методик изучения родительских установок (PARY), родительского отношения (ОРО), а также изучения уровня готовности ребенка к школе («Диагностика умственного развития дошкольников Л.А.Венгера», «Определение мотивов учения» М.Р.Гинзбурга, «Стандартная беседа Нежновой», са-

мооценочные методики, проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А.Ореховой и т.п.) представления родителей были разделены на шесть групп (в кавычках приведены буквальные фразы респондентов из заполненных ими анкет):

1. Представления о психологической готовности детей к обучению в школе, включающие следующие компоненты:

а) представления об интеллектуальной готовности и развитии познавательных процессов («внимание», «память», «мышление», «ориентация в пространстве и времени»), включая достаточно высокий уровень развития речи; «умение читать, писать, считать»; речевая готовность;

б) представления о личностной готовности, включающие представления о развитии мотивации («желание учиться», «желание ходить в школу с удовольствием»); оценки и самооценки; произвольной и волевой регуляции поведения («усидчивость», «стрессоустойчивость», «терпеливость», «дисциплина»);

в) представления об эмоционально-коммуникативной готовности, включая коммуникабельность («умение находить общий язык со сверстниками, учителем»), развитие эмоций и чувств (например, «эстетические чувства»).

2. Представления, связанные с внеучебными сторонами школьной жизни: наличие школьной формы, школьных принадлежностей, возможность посещать кружки, секции, наличие «питания в школе», а также такие вопросы как «дорога в школу», «безопасность ребенка», материальные сборы в школе, организация досуга ребенка.

3. Представления о готовности к школе, связанные с необходимостью дополнительных занятий, включая участие родителей в подготовке ребенка к школе, их вклад в его развитие, ответственность родителей, «подготовительные курсы», «репетиторство», «начальная педагогическая подготовка родителей».

4. Представления о физической и физиологической готовности: нагрузки, «режим дня», «адаптация организма», здоровье, «усидчивость».

5. Представления о будущих взаимоотношениях с учителем, о выборе учителя.

6. Проблемы начального этапа обучения: проблема возраста («С какого возраста отдавать ребенка в школу – с 6 или 7 лет?»), «желание ребенка получать только хорошие оценки»; проблемы, связанные с развитием ребенка; школьная программа.

Опираясь на работы В.П. Серкина, посвященные методам психосемантики, в которых используется понятие «лемма» - утверждение, что «если в группе из 20–30 человек ассоциация при описании какого-либо стимула использована тремя или большим количеством испытуемых, то она использована не случайно» [7, с. 76], мы можем утверждать, что приведенные нами ассоциации и представления можно включить в семантическую универсалию стимула для данной группы испытуемых, т.е. данные представления, построенные на основе ассоциаций, не случайны, а, следовательно, результаты проведенного нами исследования являются достаточно достоверными, репрезентативными и информативными.

Качественная обработка полученных результатов показала, что помимо основных компонентов школьной готовности, традиционно выделяемых зарубежными и отечественными исследователями, таких как интеллектуальная, личностная, эмоциональная, физическая готовность к школе и т.п., в структуру родительских представлений о готовности ребенка к школе входят представления о внеучебных сторонах школьной жизни, об организации подготовки к школе и дополнительных занятиях, о взаимоотношениях с учителем и проблемах начального этапа обучения ребенка.

Таким образом, результаты эмпирического исследования показали, что представления родителей о готовности ребенка к школьному обучению представляют собой в современных условиях весьма сложное образование, включающее помимо традиционных представлений о готовности к школе, целый круг представлений, которые отражают родительские переживания и связаны с такими вопросами, как вопросы транспортной доступности, обусловленные увеличивающейся урбанизацией и, соответственно, увеличивающимся расстоянием между школой и домом, выбора учителя, выбора школы и школьной программы, материальные трудности в силу появления и развития платного образования и т.п.

Все это формирует также и родительское отношение к готовности ребенка к школе в целом, которое, как мы предполагаем, передается ребенку и может служить одним из факторов его школьной готовности и школьной успешности. Первый ассоциативный образ, который возникает в сознании родителя при упоминании понятия «готовность ребенка к школе», - будь то выполнение домашнего задания, праздник 1 сентября с цветами и первыми учебниками, первый ответ у доски перед всем классом, заполнение прописей, чтение по слогам, тяжелый портфель со школьными принадлежностями, - помимо того, что является отражением его личного опыта, также часто служит основой неосознаваемых установок, оценок и стереотипов восприятия школьной жизни первоклассника, учителя, и вносит немаловажный вклад в особенности поведения родителей первоклассника.

На основе полученных результатов мы разработали специальную анкету для изучения пред-

ставлений родителей о готовности ребенка к школе, которая позволяет получить дополнительную информацию о родительских представлениях, связанную с теми особенностями отношения к школьной готовности ребенка, которые не затрагиваются, либо мало затрагиваются в других методиках.

Кратко опишем результаты анкетирования родителей, которым были охвачены 37 семей (дети и родители) на базе Образовательного центра №1881 г. Москвы. По итогам исследования были выявлены следующие особенности: около половины опрошенных родителей (57%) оценивают интеллектуальную готовность своих детей к школе на высоком уровне, чего нельзя сказать о представлениях родителей о личностной готовности – высокий показатель только у 3% от общей выборки, остальные считают, что личностно их ребенок готов к школе на среднем или низком уровне (имеются в виду, прежде всего, показатели мотивации, способностей к оценке и самооценке, волевой произвольной регуляции поведения); высокий уровень эмоциональной готовности детей обнаружен в представлениях 86% родителей. У 16% опрошенных выявляется повышенная заинтересованность внеучебными сторонами школьной жизни, повышенный уровень тревожности по вопросам организации досуга, питания, материальных затрат на ребенка, беспокойство относительно безопасности ребенка, в отдельных случаях являющееся следствием гиперопеки (по результатам наших наблюдений), при этом 84% родителей считают, что их ребенок проявляет нормальный интерес к различным атрибутам и внеучебным сторонам школьной жизни. Стоит отметить, что 86% опрошенных родителей испытывают беспокойство относительно физических возможностей и здоровья ребенка, стараются оберегать ребенка от всевозможных нагрузок, слабо понимают изменения, происходящие при перестройке организма ребенка и адаптации в первом классе.

Кластерный анализ по результатам анкеты представлений родителей показывает взаимосвязь родительских представлений об интеллектуальной и личностной готовности ребенка, также они связаны с представлениями о роли учителя в подготовке к школе. Удалось проследить и взаимосвязь родительских представлений о внеучебных сторонах школьной жизни в первом классе и дошкольной подготовке к школе. Процедура факторизации показала, что родители считают, что дошкольная подготовка, в первую очередь, связана с интеллектуальной и физической готовностью к школе.

При сопоставлении и качественном анализе выявленных представлений родителей с реальными показателями интеллектуальной готовности, личностной готовности и тревожности их детей на начальном этапе школьного обучения, нами были сделаны следующие выводы.

Большая часть представлений родителей об ***интеллектуальной готовности*** детей к школе совпадает с реальным уровнем интеллектуальной готовности их детей (примерно 67,5%), однако, часть родителей оценивают данный тип готовности своих детей ниже, чем он есть на самом деле (около 9%). В представлениях всего 2% родителей умственная готовность их детей к школе выше среднего, а на самом деле это не так (обнаруживается соответствие возрастной норме на среднем уровне).

Что касается ***личностной готовности***, то мы сравнивали с родительскими представлениями сразу три показателя: мотивацию, сформированность внутренней позиции школьника и уровень самооценки, в целом, определяя общий уровень личностной готовности ребенка как высокий, средний либо ниже среднего. Таким образом, сравнение родительских представлений о личностной готовности с уровнем данной готовности у детей, показало, что 22% родителей имеют заниженные оценки о личностной готовности своих детей; всего у 5% родителей выявляются завышенные представления (ожидания) в отношении своих детей; 73% имеют представления, адекватные уровню личностной готовности ребенка.

При сопоставлении показателей уровня детской тревожности с представлениями родителей об ***эмоциональной готовности*** к школе было замечено, что дети 32% родителей, в чьих представлениях у ребенка сформирована данная готовность на высоком уровне, обнаруживают также высокий уровень тревожности. Остальные 68% родителей имеют представления об эмоциональной готовности своих детей, которые совпадают с реальным уровнем данной готовности, выявленным у первоклассников.

Подводя итог вышесказанному, надо заметить, что проведенное нами исследование позволило выявить высокую значимость умственной и физической готовности, а также роли учителя в представлениях родителей, и определить, что понятие «готовность ребенка к школе» в представлениях родителей отражает нечто большее, чем просто сформированность психических структур, совокупность умений, запас знаний, отношение ребенка к школе, но и некое отношение родителей к возможным проблемам адаптации ребенка в первом классе, интерес к внеучебным сторонам школьной жизни, тревогу по поводу выбора учителя, уровень педагогической подготовленности самих родителей и, в целом, отношение самого родителя к школе, ребенку, образованию.

The article describes the research of parents' views on the structure of child's readiness for school. As the result of this research, author lists the groups of ideas, which give the additional information on parents' attitude to the term "child's readiness for school" in the modern world. They speak about parents' actual feelings and problems, that parents associate with their child entering first grade. Based on the author's research the questionnaire of parents' view on the child

school readiness was drawn. It gives an opportunity to determine if the parent's expectations coincide with the actual level of the child' readiness.
The key words: *school readiness, parent-child relations, parent's views, the questionnaire of parents' view on the child school readiness.*

Список литературы

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия / А.Я. Варга. СПб.: Речь, 2001. 127 с.
2. Думитрашку Т.А. Структура семьи и когнитивное развитие детей / Т.А. Думитрашку // Вопросы психологии. 1996. № 2. С. 104.
3. Емельянова Т.П.Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества / Т. П. Емельянова; Российская акад. наук, Ин-т психологии. М.: Ин-т психологии РАН, 2006.
4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : Учебное пособие / О.А. Карабанова. М.: Гардарики, 2004. 320 с.
5. Крюкова Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк. СПб.: Речь, 2005. 240 с.
6. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. М.: Педагогика-Пресс, 1992. 189 с.
7. Серкин В.П. Методы психосемантики / В.П.Серкин. М.: Аспект Пресс, 2004. 207 с.
8. Смирнова Е.О. Детская психология. СПб.: Питер, 2011. 304 с.
9. Спиваковская А.С. Как быть родителями: о психологии родительской любви / А.С. Спиваковская. М.: Педагогика, 1986. 160 с.
10. Чуганова К.Е. Психологическая готовность старших дошкольников к обучению в школе / К.Е. Чуганова; Моск. открытый соц. ун-т, Каф. соц. психологии. М.: МОСУ, 2005. 58 с.
11. Шефер Е. А.Психология / Е. А. Шефер. Шадринск: Шадринский Дом печати, 2007.
12. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. СПб.: Питер, 2002. 656 с.

Об авторе

Новицкая Е. С. – аспирант ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства» Российской Академии образования, spiritearth@mail.ru.

УДК: 659.13

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ КОМПАНИИ «БРЯНСКИЕ КАБЕЛЬНЫЕ СЕТИ» ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНИМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.А. Петроченко

В данной работе приведен краткий обзор истории развития анимационных технологий от конца XIX века по наши дни, в том числе компьютерных программ для создания анимации. Было проведено исследование предпочтений целевой аудитории тарифа «Всё включено» компании «Брянские Кабельные Сети» методом интернет-опроса, на основе полученных данных разработан анимированный ролик и баннер.Изученные особенности использования анимации в рекламе и технологии разработки анимационной рекламы позволяют создать конкурентоспособный и эффективный рекламный продукт.
Ключевые слова: *анимация, баннер, трехмерная графика, генеральная совокупность, семья*

Использование анимации в рекламе является мощным и эффективным приемом рекламного воздействия на потребителя. В настоящее время у большинства населения России уже сформировался устойчивый негативный образ рекламы. В связи с этим всё больше внимания со стороны специалистов в области рекламы уделяется нестандартным способам продвижения рекламного продукта, одним из которых и является анимационная реклама, позволяющая привлечь потенциального потребителя за счет использования динамичного видеоряда и креативного сюжета.

Актуальность исследования обуславливается перспективностью использования технологии анимационной рекламы как уникального инструмента реализации рекламной стратегии.

Анимация (от фр. animation — одушевление) — технический приём получения движущихся изображений, иллюзий движения и изменения формы (морфинг) разнообразных объектов живой и не живой природы, в частности персонажей или сцен кино- или телефильмов. [1, с. 103]

Можно выделить два основных метода создания объемной анимации в конце XIX-начале XX века – в одном используются куклы, в другом пластилиновые модели, и каждый метод прошел свой процесс становления.

К одной традиции принадлежит Стюарт Блэктон, который со своим партнером Альбертом Смитом использовал метод стоп-моушн съёмки для создания эффектов в своём игровом фильме «Отель с приведениями» (1907) и кукольном фильме «Цирк Шалтай-болтай». В этом фильме использовались подвижные деревянные игрушки животных и цирковых артистов.

С ними соперничает за право называться создателем первого кукольного анимационного фильма, британский режиссер Артур Мельбурн Купер. Среди ранних экспериментов Купера со стоп-моушн фотографией был - фильм об «оживших спичках» («Спички: призыв», 1899) для спичечной фабрики «Bryant & May», вероятно, это был первый в мире анимационный рекламный ролик [2]

Наиболее ранние компьютерные анимации конца 60- начала 70-х годов были получены совместными усилиями исследователей в университетских лабораториях и отдельных художников. Первые исследования в области компьютерной графики и анимации проводились в 1963 году в MIT (Массачусетском технологическом институте), когда Иван Сазерленд разработал диалоговую систему решения задач с ограничениями на векторном дисплее.

В начале 70-х несколько значительных работ по анимации были произведены в штате Юта: анимированная рука и лицо, созданные Эддом Кэтмулом (1972), идущая и говорящая фигура, сделанная Берри Веслером в 1973 году, говорящее лицо, созданное Фредом Парком в 1974 году [3, с. 53-55]

Развитие компьютерной анимации и применение анимационных технологий в рекламе тесно связано с разработкой и выпуском специализированных компьютерных программ, таких как Adobe Photoshop, GIMP (чаще используется на Linux), Adobe Flash Professional, CoffeeCup.

Компьютерная анимация может применяться в компьютерных играх, мультимедийных приложениях (например, энциклопедиях), а также для «оживления» отдельных элементов оформления, например, веб-страниц и рекламы (анимированные баннеры) [4, с. 105]

Для создания анимационных рекламных роликов и рекламных баннеров в сети Интернет наиболее часто используется программа Adobe Flash Professional. В 1995 году эта программа была выпущена компанией Future Animation и называлась Future Splash Animator. Она была пригодна для создания анимированных кнопок и логотипов, которые в то время в России сложно было оценить по достоинству. После покупки программы компанией Macromedia увеличились её анимационные возможности, так стало возможным создание настоящих мультипликационных роликов [5, с. 83]

В последнее время при создании анимированных рекламных роликов стала применяться трёхмерная графика - раздел компьютерной графики, совокупность приемов и инструментов (как программных, так и аппаратных), предназначенных для изображения объёмных объектов. Больше всего применяется для создания изображений на плоскости экрана или листа печатной продукции в архитектурной визуализации, кинематографе, телевидении, компьютерных играх, печатной продукции, а также в науке и промышленности.

При активном развитии различных анимационных компьютерных технологий наблюдается тенденция возвращения к истокам анимации. Многие специалисты вновь начинают использовать такие забытые техники, как ротоскопирование, stop motion, пластилиновая и песочная анимация, для привлечения потребителя за счет нестандартности и необычности рекламы. [6]

Стоит отметить, что анимационный жанр практически не имеет сценарных ограничений. Он позволяет создавать персонажей, которые способны совершать любые действия, невозможные в современном мире, и выглядеть так, как задумал заказчик или аниматор. Именно поэтому, несмотря на всю сложность и трудоемкость поставленной задачи, эффект отдачи от анимационных роликов достигается гораздо больший по сравнению с традиционными способами подачи материала. [7, с. 141-142]

В рамках продвижения тарифа «Всё включено» компании «Брянские Кабельные Сети» нами был проведен интернет-опрос для изучения предпочтений целевой аудитории и выработки дальнейшей рекламной стратегии, которую необходимо отразить в анимированном ролике и баннере.

Цель данного эмпирического исследования — изучить особенности целевой аудитории пакетного предложения «Всё включено» компании «Брянские Кабельные Сети».

Задачи исследования:

- Выяснить демографический состав целевой аудитории;
- Проанализировать мотивы выбора целевой аудиторией данного пакетного предложения;
- Выявить, насколько узнаваемы логотипы телевидения, телефонии и интернета компании «Брянские Кабельные Сети»;
- Определить, какую сюжетную линию нужно отразить в анимационном ролике и баннере.

Объект данного исследования — пакетное предложение «Всё включено» компании «Брянские Кабельные Сети».

Предмет исследования — потребительские предпочтения целевой аудитории пакетного пред-

ложения «Всё включено» компании «Брянские Кабельные Сети».

Гипотеза данного исследования состоит в том, что при создании анимационного ролика и баннера для рекламы пакетного предложения «Всё включено» компании «Брянские Кабельные Сети» наиболее эффективно использовать мотив семьи.

Метод исследования – интернет-опрос.

Торговую марку «Брянские Кабельные Сети» (БКС) представляет ООО «Брянск Связь-ТВ». Компания «Брянские Кабельные Сети» работает на рынке телекоммуникаций и новейших технологий связи с 2002 года.

Пакетное предложение «Всё включено» предлагает потребителям тройной пакет услуг: безлимитный интернет, безлимитная телефония, кабельное телевидение (60 каналов), дополнительные опции (утроение скоростей доступа Интернет, бесплатная установка Антивируса Avast, скорость в «В контакте» и «Одноклассники» до 100Мбит/сек).

Исследование предпочтений целевой аудитории компании «Брянские Кабельные Сети» проводилось в период с 15 по 28 февраля 2012 года в сети Интернет. В рамках исследования была создана тема «Опрос среди потребителей пакетного предложения «Всё включено» в группе «Брянские Кабельные Сети|OFFICIAL COMMUNITY» в социальной сети «В контакте» (vk.com). Для данного интернет-опроса была разработана анкета из 6 вопросов.

Генеральная совокупность: потребители услуг компании «Брянские Кабельные Сети». Выборка случайная. В исследовании приняли участие 100 респондентов в возрасте от 18 до 45 лет, пол – мужской и женский.

Формирование данной генеральной совокупности обусловлено главной целью создания пакетного предложения «Всё включено» компании «Брянские Кабельные Сети», которая заключается не в привлечении новых потребителей, а в удержании уже имеющихся, так как на данном этапе развития компания «Брянские Кабельные Сети» имеет множество конкурентов в области телекоммуникационных услуг в г. Брянск (Дом.ru, Ростелеком, мобильные операторы).

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что гипотеза о том, что при создании анимационного ролика и баннера для рекламы пакетного предложения «Всё включено» компании «Брянские Кабельные Сети» наиболее эффективно использовать мотив семьи, подтвердилась. Мы выяснили, что главными потребителями данного пакетного предложения в первую очередь являются семейные пары в возрасте от 26 до 45 лет, которые ценят семейные отношения, а особенно такие этапы, как признание в любви (84%), первое свидание (76%), рождение ребенка (96%). Далее нами было установлено, что большинство респондентов (70%) при выборе тарифа в первую очередь руководствовались тем, что он подходит семье и удовлетворяет все потребности. Таким образом, мы выяснили, что соответствие пакетного предложения потребностям семьи намного важнее для большинства опрошенных, чем удобство оплаты и наличие дополнительных услуг.

В качестве заключительно этапа мы исследовали узнаваемость логотипов, которые в дальнейшем должны нам помочь при моделировании человеческих взаимоотношений, и 90% респондентов узнали данные логотипы.

Таким образом, мы выяснили, что при создании анимационного ролика и баннера для целевой аудитории пакетного предложения «Всё включено» компании «Брянские Кабельные Сети» мы должны апеллировать к семейным ценностям и использовать различные этапы семейных отношений для более реалистичной анимации персонажей.

Динамичный видеоряд, креативный сюжет и интересные анимированные персонажи позволяют привлечь потенциального потребителя. Такой нестандартный способ продвижения рекламного продукта, как анимационная реклама, предоставляет рекламодателям и специалистам по рекламе множество возможностей для реализации творческих замыслов. Анимационная реклама при наличии оригинальной идеи помогает создать образ [8] такой действительности, которая целиком подчинена авторской позиции и оказывает максимальное воздействие на потребителя. Изученные нами особенности использования анимации в рекламе и технологии создания анимационной рекламы позволяют нам создать конкурентоспособный и эффективный рекламный продукт.

The short review of history of development of animation technologies from the end of the XIX century till our days, including computer programs for animation creation, is provided in this work. Research of preferences of target audience of a tariff «All inclusive» the company «Bryanskie Kabelmie Seti» was carried out by Internet poll method, on the basis of the received data the animated reel and a banner is developed.

The studied features of use of animation in advertising and technology of development of animation advertising allow to create a competitive and effective advertising product.

The key words: *animation, banner, three-dimensional graphics, parent population, family*

Список литературы

1.ДаХаан Дж. Анимация и спецэффекты в Macromedia Flash MX 2004. М.: Издательский дом «Вильямс», 2005. 512с.

2.Синявский В. История развития анимации. Обзор основных методов компьютерной анимации// URL: http://cgm.computer graphics.ru/files/cgm/ pdf/anim_hist.pdf (дата обращения: 10.01.2013)

3.Керлоу А. Искусство 3D-анимации и спецэффектов. М.: ООО «Вершина», 2004. 480с.

4.Бердышев С. Секреты эффективной интернет-рекламы. М.: Вильямс, 2009. 304с.

5.Киркпатрик Г. Мультипликация во Flash.- М.: НТ-Пресс, 2006. 289с.

6.Кудрявцева О. История Flash анимации// URL: http://www.multikov. net/master.php (дата обращения: 01.02.2013)

7.Саймон М. Как создать собственный мультфильм. Анимация двухмерных персонажей. М.: НТ Пресс, 2006. 336с.

8.О различных способах создания образа, имиджа см.: Шилина С.А. Языковая эволюция субъекта управления как социологическая тема в лингвистике // Вестник Поволжской академии госслужбы. № 2 (23). Саратов, 2010. С. 53-57.

Об авторе

Петроченко Е. А. – магистрант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, e.petrochenko@mail.ru.

УДК: 78:37.01

АСПЕКТЫ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Е.Е. Романович

В статье рассматривается дирижерско-хоровая деятельность будущего учителя музыки. Представлены элементы дирижерско-хоровой деятельности; рассмотрены основные психологические требования, предъявляемые к руководителю хорового коллектива; приведена классификация стилей управления хоровым коллективом; выделены исполнительские типы хоровых дирижеров.

Ключевые слова: *обучение, дирижерско-хоровая деятельность, стили управления, исполнительский тип хорового дирижера.*

Проблема дирижерско-хоровой деятельности будущего учителя музыки разрабатывается в рамках традиционных подходов, свойственных психолого-педагогическим наукам с учетом специфики этой деятельности. Большинство исследователей, занимающихся данной проблемой, определяют дирижерско-хоровую деятельность как художественно-творческий процесс, результат которого проявляется в форме художественной интерпретации и материализации в живом звучании замысла композитора [1, 2]. Сложность управления этим процессом заключается в специфических особенностях хорового исполнительства, по мнению В.Л. Живова, определяемых как:

– человеческий фактор (направление индивидуальных художественных устремлений участников хорового коллектива и их творческих усилий в единое русло);

– синтетический характер (связь музыки со словом);

– специфика инструмента (человеческий голос);

– коллективный характер (наличие общих целей и задач);

– наличие дирижера (посредника между авторами и исполнителями) [2].

Во многом определяющим успешность дирижерско-хоровой деятельности будущего учителя музыки является обучение его целому комплексу психолого-педагогических механизмов, лежащих в основе общения дирижёра и участников хора. Следует отметить, что вооружение знаниями, умениями и навыками в процессе дирижерско-хоровой подготовки будущих учителей музыки не должно сводиться только к освоению предметов дирижерско-хорового цикла, а иметь направленность на развитие интеллектуально-нравственных, мировоззренческих и др. качеств, необходимых будущему хоровому дирижеру. В обучении необходимо также учитывать индивидуальные особенности студентов, их мотивацию учебной деятельности, а также общие и специальные способности. По существу сказанного это все относится к общим условиям педагогического процесса, его организации. Это подтверждает тот факт, что обучению дирижерско-хоровой деятельности свойственны основные черты традиционного педагогического процесса, в котором происходит стимулирование активной учебно-познавательной деятельности студентов по овладению дирижерско-хоровыми знаниями, умениями и навыками, развитие творческих способностей, нравственно-эстетических взглядов и убеждений.

В то же время необходимо отметить весьма важную особенность дирижерско-хоровой деятельности, которая представляет собой активное взаимодействие хорового дирижера и участников хорового коллектива, в ходе которого дирижер целенаправленно воздействует на хор и удовлетворяет таким образом свои художественно-творческие потребности. Вследствие чрезвычайной сложности и непрерывной изменчивости внешних условий протекания дирижерско-хоровой деятельности создается необходимость использования различных психических форм управления практическим взаимодействием хорового дирижера с участниками хора.

Дирижерско-хоровая деятельность состоит из следующих элементов, с помощью которых осуществляется деятельность дирижером: мотивы, побуждающие хорового дирижера к деятельности, цели и результаты, на которые направлена деятельность, средства.

Выделение внешней стороны дирижерско-хоровой деятельности (воспитание подрастающего поколения, формирование у него музыкального и художественного вкуса, повышение музыкальной и общей культуры участников хорового коллектива) и внутренней (работы дирижера над созданием художественной интерпретации хорового произведения) позволяет выделить основные психологические требования, предъявляемые к руководителю хорового коллектива.

Одним из важнейших требований к дирижеру составляет его умение создавать сплоченный хоровой коллектив, который отличает единство во мнениях, взглядах и установках его участников. При этом руководителю хора необходимо знать психологические особенности возраста участников хора и уметь их учитывать.

Другим качеством, характеризующим руководителя хора, является чувство ответственности, с которым он должен относиться к своей профессии, к проблемам, связанным с этическими и нравственными вопросами в коллективе, с умением быстро ориентироваться в возникающих вопросах взаимоотношений с коллективом и каждым его участником. Дирижер должен принять на себя ответственность за создание творческой атмосферы и условий, способствующих максимальному раскрытию способностей каждого его участника.

Профессиональная деятельность дирижера требует оперативного принятия исполнительских решений, в связи с чем качество этих решений зависят от степени продуктивности умственной деятельности руководителя хора, умения использовать и применять имеющиеся у него знания и накопленный опыт. Поэтому и гибкость ума, и оперативность памяти – важные и необходимые психологические черты хорового дирижера. Не менее важное значение имеют и волевые качества дирижера – инициативность, самостоятельность, решительность и смелость, направленные на то, чтобы увлечь хор своими творческими идеями. Ему постоянно необходимо находиться в творческом поиске, развивать свои профессиональные навыки, совершенствовать себя. Вопрос о совершенствовании руководителя хора связан с изменениями в эмоциональной и волевой сферах его психической деятельности.

Во взаимодействии дирижера с хоровым коллективом выявляется множество его социально-психологических особенностей. Многие из них несущественны, кратковременны или не влияют на творческую деятельность. Но есть у каждого руководителя такие индивидуально-психологические черты, которые проявляются в стиле управления хоровым коллективом и влияют на организацию дирижерско-хоровой деятельности.

В теории и практике различают следующие стили руководства:

– авторитарное управление: руководитель сам принимает решения, на подчиненных воздействует, главным образом, приказом, распоряжениями, которые не подлежат обсуждению;

– демократичное управление: руководитель активизирует группу на общую разработку решений и коллективную их реализацию, организует систематический обмен информацией, мнениями, на подчиненных влияет убеждением, советами, доказательствами;

– либеральное (пассивное) управление: низкий уровень требований к подчиненным, главные способы влияния на них – просьба, информация.

В психологии вопросами типологии стилей руководства занимались такие исследователи как К. Левин, Д. Мак-Грегор, Ф. Фидлер, Т. Митчелл и Р. Хаус, В. Врум и Ф. Йеттон и др. Стиль управления психологами рассматривается как устойчивая совокупность личностных и социально-психологических характеристик руководителя, посредством которых реализуются те или иные методы воздействия на группу (коллектив) [3, с. 161].

В педагогике Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров определяют стиль руководства как «типичную для лидера (руководителя, педагога) систему воздействия на ведомых (подчиненных, воспитанников); относительно устойчивую систему практических действий руководителя определяемую способами решения стоящих перед ним задач и совокупностью личностных качеств» [4].

Профессор В.Ф. Чабанный условно выделяет либерально-безвольный, авторитарно-рациональный,

авторитарно-эмоциональный и творческо-демократический стили управления хоровым коллективом.

У дирижеров либерально-безвольного стиля В.Ф. Чабанный отмечает вялость, неспособность к волевому педагогическому воздействию, расплывчатость целей и задач, невыразительность и многословность речи, медлительность и проявление черт флегматического темперамента.

Руководители хора авторитарно-рационального типа отличаются последовательностью и целенаправленностью в своей профессиональной деятельности, направленной в большей степени на утверждение своей личности или своего успеха. Исполнительская техника у дирижеров данного типа представляет собой набор эффектных приемов, как правило, не связанных с глубоким постижением замысла авторов хорового произведения. В.Ф. Чабанный отмечает более активное проявление у таких дирижеров административных способностей, нежели художественного начала их личности.

Дирижерам авторитарно-эмоционального стиля удается создание творческой атмосферы, чему способствуют их образное воздействие и увлеченность художественно-исполнительской идеей. Работа с хоровым коллективом дирижеров отличается эмоциональностью, часто импульсивностью и непредсказуемостью, нередко эмоциональными вспышками в ответ на допущенные ошибки участниками хора. Дирижеры этого стиля могут проявлять неоправданную властность. Имея, как правило, развитые профессиональные способности, могут предъявлять хоровому коллективу завышенные технические, вокальные и художественно-выразительные требования, что порождает в их взаимоотношениях с хором некоторую нервозность. В целом успешная творческая деятельность лишает участников хора инициативы и ограничивает свободу их самовыражения.

Наиболее эффективным В.Ф. Чабанный считает творческо-демократический стиль управления хоровым коллективом, который характеризуется им органичным сочетанием мышления и чувства, развитостью воображения, представлений и ассоциаций, высокой коммуникативностью и общительностью. В процессе творческой деятельности артистичны, педагогически гибки, ситуативны и многообразны в своих действиях и приемах управления коллективом. Творческий тонус участников хора они поддерживают образной выразительностью речи, ярким вокальным показом музыкального материала. Деятельность дирижеров такого типа характеризуется единством творческого, педагогического и нравственного процессов. Отношения дирижера с хоровым коллективом отличаются доброжелательностью, уважительностью и деликатностью. Между руководителем и коллективом устанавливается демократическая атмосфера, при которой сохраняется между ними необходимая дистанция и высокий авторитет дирижера. Создаются возможность продуктивного руководства хором и благоприятные психолого-педагогические условия творческой деятельности [5].

Выбор индивидуального стиля руководства коллективом является одной из важнейших задач для будущего дирижера. Под стилем руководства дирижера хоровым коллективом мы рассматриваем совокупность устойчивых и взаимосвязанных черт профессиональной деятельности дирижера, отражающих его способность, умение и готовность управления хоровым коллективом, обеспечивающих единство творческого, педагогического и нравственного процессов в решении поставленных исполнительских задач.

По мнению В.Л. Живова, стиль управления дирижера хоровым коллективом находится в зависимости от его типа нервной системы и темперамента, в связи с чем ученый считает правомерным введение понятия «исполнительский тип» [2, с. 240]. На основе учения И.П. Павлова о типах нервной деятельности и теории исполнительских стилей он выделяет следующие исполнительские типы хоровых дирижеров:

– эмоциональный;
– рационалистический;
– интеллектуальный.

Для эмоционального типа хоровых дирижеров он считает характерным преобладание эмоционального начала, иногда при недостатке техники, импульсивности, взрывчатости, стихийности, творческой смелости, часто опирающейся на субъективное ощущение, интуицию.

У дирижеров рационалистического типа В.Л. Живов отмечает объективизм, строгую логику исполнительского замысла, умение сооружать из тщательно отделанных деталей прочные и монолитные конструкции, минимальное присутствие импровизационности во время концерта.

Исполнение дирижеров интеллектуального типа характеризуется обоснованностью и логичностью, глубиной и проникновенностью интерпретации, отсутствием стихийности.

Следует отметить, что кроме типологического и индивидуального стилей руководства, на практике существует множество психолого-педагогических принципов и приемов управления, которые следует использовать будущему учителю музыки в своей дирижерско-хоровой деятельности. Наиболее распространенными являются такие способы воздействия на коллектив как внушение, убеждение, подражание, побуждение, требование, комплимент, похвала и др.

Проведенный анализ по проблеме обучения дирижерско-хоровой деятельности будущего учителя

музыки позволил по-новому взглянуть на структуру ее организации, определить ключевые моменты, воздействуя на которые можно стимулировать готовность хорового дирижера к созданию психологической общности участников хора, характеризующуюся сплоченностью, совместимостью, сработанностью и благоприятными психолого-педагогическими условиями совместной творческой деятельности.

The article deals with choral conductor's activity of a future music teacher. It presents the elements of choral conductor's activity; discusses the basic psychological characteristics of a choral conductor; presents the classification of management styles of choir; singles out choir conductors` performing types.
The key words: *teaching, choral conductor's activity, management styles, choir conductors` performing types.*

Список литературы

1. Безбородова Л.А. Дирижирование: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Музыка» и учащихся пед. уч-щ по спец. «Муз. воспитание». М.: Просвещение, 1990. 159 с.
2. Живов В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 272 с.
3. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 161 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
5. Чабанный В.Ф. Стили управления любительским хоровым коллективом: учеб. пособие / В.Ф. Чабанный. СПб.: СПбГИК, 1992. 55 с.

Об авторе

Романович Е.Е. – аспирант, республика Беларусь, г. Минск, Elena-romanovich@yandex.ru

УДК:378.1

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК НЕОТЪЕМЛЕМОГО КОМПОНЕНТА РАБОТЫ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Е.И. Серкова

В статье идет речь о том, что руководители учреждений, в том числе и образовательных, рассматривают культуру своей организации как мощный стратегический инструмент, позволяющий ориентировать все подразделения и отдельных лиц на общие цели, мобилизовать инициативу сотрудников, обеспечивать лояльность и облегчать общение. Организационная (корпоративная) культура образовательного учреждения, как и культура организаций других сфер и областей, исследователями признана многогранным социальным феноменом.
Ключевые слова: *организационная культура, корпоративная культура, культура организации, ритуалы, обычаи.*

В настоящее время, часто обращаются к понятию «организационная культура», как к одному из показателей, необходимых для правильного понимания и управления современными организациями. В свете нового Закона РФ «Об образовании» вуз рассматривается как образовательная организация «осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана» и, следовательно, при управлении необходимо опираться на законы, принятые в науке об управлении организациями. Университет, это особого рода организация, для которой наличие своей организационной культуры, как элемента корпоративной культуры – это показатель статуса, знак доверия со стороны.

К особенностям формирования университетской организационной культуры относят: 1) необходимость формирования «предпринимательской культуры современных университетов»; 2) формирование студенческой субкультуры (формирование студенческого самоуправления); 3) работа с выпускниками; 4) формирование культурных традиций [2, с.5].

Для того, что бы выйти на понятие «организационная культура» нужно обратиться к понятию «корпоративная культура». В литературе часто смешиваются понятия корпоративной и организационной культуры. По мнению Е.В.Лукашевич, корпоративная культура включает организационную культуру и профессиональную культуру. Организационная (деловую) культуру выделяются особо, как один из компонентов корпоративной культуры и рассматривается как совокупность обычаев, традиций, мифов организации, символов, мораль организации и характерных методов работы с людьми, а также провозглашенных организацией ценностей.

Организационная культура как мощный стратегический инструмент, позволяет ориентировать все подразделения и работников на общие цели. Она выполняет две основные функции: *внутренней*

интеграции: осуществляет внутреннюю интеграцию членов организации таким образом, что они знают, как им следует взаимодействовать друг с другом; *внешней адаптации*: помогает организации адаптироваться к внешней среде [4, с.5].

Формирование организационной культуры - это попытка конструктивного влияния на социально-психологическую атмосферу, поведение сотрудников. Формируя в рамках организационной культуры определенные установки, систему ценностей или «модель мира» у работников организации, можно прогнозировать, планировать и стимулировать желаемое поведение. Однако, при этом, всегда необходимо учитывать стихийно сложившуюся в данной организации организационную культуру. Часто в бизнес-среде руководители пытаются сформировать философию своего предприятия, где декларируют прогрессивные ценности, нормы, и получают не соответствующие своим желаниям и вложениям средств результаты. Происходит это отчасти и потому, что искусственно внедряемые организационные нормы и ценности вступают в конфликт с реально существующими, и поэтому активно отвергаются большинством членов организации. Об этом факте следует помнить и при формировании организационной культуры в университете или его подразделениях.

Выделяют объективные элементы и субъективные элементы организационной культуры. Субъективные элементы организационной культуры являются: истории об организации, о лидерах, организационные табу, обряды и ритуалы, язык общения, лозунги и т. д. Объективные элементы организационной культуры: место расположения организации, дизайн помещений, рабочие места, оборудование и мебель, удобства, комнаты приема, стоянки для автомобилей и т. д.

Культура любой организации может сознательно создаваться ее ведущими членами, а может формироваться произвольно с течением времени под влиянием различным внешних и внутренних факторов.

Мы на факультете ТиД попытались определить уровень организационной культуры исходя из следующих типов: семейная, инновационная, результативная, ролевая.

Результаты диагностики организационной культуры факультета (% выборов)

Тип культуры	**Семейная**		**Инновационная**		**Результативная**		**Ролевая**	
Параметр	**Существующая**	Ожидаемая	**Существующая**	Ожидаемая	**Существующая**	Ожидаемая	**Существующая**	Ожидаемая
Важнейшие характеристики факультета	**31**	37	**28**	24	**24**	23	**17**	13
Стиль лидерства на факультете	**25**	36	**19**	21	**27**	21	**29**	22
Управление педагогическим коллективом	**27**	34	**24**	24	**20**	22	**29**	22
Связующая сущность факультета	**30**	36	**20**	24	**27**	23	**23**	519
Стратегические цели факультета	**23**	28	**23**	25	**23**	25	**30**	21
Критерии успеха факультета	**29**	29	**25**	20	**23**	23	**27**	23

Семейная организационная культура представляется как очень дружественное место работы, где у сотрудников много общего. Факультет похож на большую семью. Лидеры и руководители воспринимаются как наставники и даже как родители. Сотрудники держатся вместе благодаря взаимной преданности и традициям. Высока степень обязательности. Делается акцент на долгосрочной выгоде личностного совершенствования сотрудников, придается особое значение высокой степени сплоченности коллектива и моральному климату. Успех определяется как добрые чувства и забота о каждом студенте. Факультет поощряет коллективные формы работы, сотрудничество и согласие сотрудников.

Инновационная организационная культура связана с динамичным и творческим местом работы. Педагоги готовы экспериментировать и рисковать. Лидерами считаются новаторы, способные к профессиональному поиску. Связующим механизмом факультета выступает преданность духу эксперимента и новаторства. Подчеркивается необходимость образовательной деятельности на переднем рубеже психолого-педагогической науки. В долгосрочной перспективе факультет делает акцент на приобретении и развитии новых образовательных подходов, технологий и методик. Успех означает разработку новых методических продуктов, предоставление студентам новых образовательных услуг.

Факультет стремится быть идейным и методическим лидером среди других факультетов. Поощряется индивидуальная инициатива и свобода педагогов.

Результативная организационная культура ориентирована на достижение образовательного результата, главная забота педагогического коллектива – четкое выполнение учебных и воспитательных задач. Педагоги отличаются целеустремленностью, характерно соперничество между сотрудниками. Лидеры – твердые, требовательные руководители, способные к жестким решениям ради дела. Факультет связывается воедино стремлением к высоким образовательным результатам. Репутация и успех факультета являются общей заботой. Перспектива стратегического развития факультета связывается с решением поставленных задач. Успех определяется высоким рейтингом и конкурентоспособностью на рынке образования. Стиль факультета – жестко проводимая линия на достижение высокого образовательного уровня студентов.

Ролевая организационная культура – очень формализованное и структурированное место работы. Деятельностью педагогов управляют четкие правила и инструкции. Лидеры и руководители гордятся тем, что они – рационально мыслящие организаторы и координаторы. Особенно важно поддержание плавного течения всех дел. Факультет объединяет стремление сотрудников следовать разработанным правилам и официальной образовательной политике. Долгосрочные заботы факультета состоят в обеспечении планомерности и стабильности образовательного процесса и всей жизни факультета. Успех определяется как стабильность факультета и избежание всевозможных проблем. Администрация озабочена предсказуемостью изменений внешней ситуации и обеспечением гарантий долгосрочной профессиональной занятости сотрудников факультета.

На данный момент, как показало исследование, на факультете преобладающим типом культуры является семейный тип организационной культуры, но необходимо стремиться к преобладанию результативного типа.

Как показывает практика, для формирования организационной культуры в вузе необходимы определенные условия. Это, прежде всего, постоянный и жесткий контроль. С этой целью проводятся промежуточные аттестации студентов, контроль за посещаемостью студентов, контроль за трудовой дисциплиной сотрудников и пр.. Кроме того, необходима постоянная работа с «новичками» для этого действует институт кураторства. Также необходимо работать и с преподавателями, вновь прибывшими на факультет. Как правило, новые преподаватели – это бывшие студенты. Целесообразно составлять своды правил и законов. Легенда – это рассказ об организации, основанный на реальных событиях, который часто повторяется и рассказывается самими сотрудниками и служит для формирования имиджа организации. Герои организаций – хороший инструмент формирования позитивного имиджа. На факультете размещены стенды, на которых отмечаются все достижения студентов и преподавателей. Церемонии – это особые плановые мероприятия, проводимые ради тех, кто работает в организации (для сотрудников - расширенные заседания Совета, где идет награждения особо отличившихся преподавателей, для студентов – выпускные вечера, посвящение в студенты).

Таким образом, на факультете преобладающим типом культуры является семейный тип организационной культуры, сложились традиции, существуют атрибуты, ведется систематическая работа по формированию ценностей.

Progressive leaders including leaders of educational establishments, consider the culture of their organization as the powerful tool, which allow to orient all subdivisions and individual persons to general aims, mobilize the initiative of colleagues, provide with the loyalty and facilitate the contact. Organizational culture of the educational establishment such the culture of organizations of other fields and areas is recognized by many explorers as a many-sided social phenomenon.
The key words: *organizational culture, corporate culture, culture of the organization, rituals, customs*

Список литературы

1. Цикалюк Е.В. Организационная культура вуза в контексте социологии управления // «Вестник Новосибирского государственного университета экономики и управления». Новосибирск. 2011. № 2.

2. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб., 2002.

3. Спивак В.А. Корпоративная культура, теория и практика. СПб: Питер, 2001.

4. Лукашевич Е.В. Имидж преподавателя в корпоративной культуре вуза: ценности. Коммуникация. Этика: монография / Е.В.Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2009. 157.

5. Яблонскене Н.Л. Корпоративная культура современного университета http://ksp-ed-union.ru/doc/yablonskene.pdf

Об авторе

Серкова Е. И.- кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.

УДК:378.14

САМОПОЗНАНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ

С.Л.Черенкова

В статье раскрываются актуальность и возможности самопознания современного специалиста в физической культуре и спорте. Выделены компоненты физической культуры специалиста, которые могут быть подвергнуты самоанализу и самопознанию в процессе физического воспитания студентов.
Ключевые слова: специалист, самопознание, самооценка, самоанализ, физическая культура, спорт.

В современных социокультурных условиях профессиональное становление человека выходит за рамки жестких социальных норм, предъявляя все более высокие требования к специалистам с высшим образованием. Постоянно изменяющаяся социальная ситуация усиливает потребность в гибкой, творческой личности, способной адекватно реагировать на происходящие изменения, готовой участвовать в инновационных процессах, способной адаптироваться к новым типам отношений, к самореализации в любых проблемных ситуациях.

Профессионально-личностное развитие современного специалиста тесно связано с умением постоянно работать над собой, самосовершенствоваться, более глубоко познавать свои возможности и максимально использовать их в своей жизнедеятельности. Так, А.К. Маркова отмечает, что как только человек начинает ставить перед собой задачи самореализации в труде, он неизбежно обращается к познанию себя как профессионала [2]. Актуальность и значимость проблемы самопознания обусловлена взаимовлиянием гармоничной организации внутреннего мира человека и эффективности отношений с внешним миром – в отношениях с другими людьми, в процессе реализации профессиональной деятельности, жизнедеятельности и восприятии окружающего мира в целом.

Процесс самопознания следует определить как личностно обусловленный процесс познания, действования и оперирования знанием о себе в жизненном пространстве. Итоговый продукт самопознания «Я-образ», являющийся, обобщенной системой представлений субъекта о себе, при строительстве которого используются такие приемы, как самоанализ, самоосмысление, самовосприятие и самонаблюдение. Вследствие постоянного поступления новой информации образ "Я" является гибким, изменчивым психологическим образованием.

Студенческий возраст является определяющим этапом в процессе самопознания. Именно на данном этапе создается своеобразная социальная ситуация развития, провоцирующая резкий скачок в развитии самопознания. Сущность ее, как правило, в противоречии между возросшими возможностями молодого человека и реальным положением, которое он занимает в жизни.

Значительным потенциалом в разрешении данного противоречия обладают занятия физической культурой и спортом. В студенческом возрасте у юношей и девушек заметно повышается интерес к физическому самосовершенствованию и самоопределению в физкультурной деятельности. Для одних из них физические упражнения становятся средством совершенствования своего телосложения, укрепления здоровья и повышения работоспособности, для других – средством психической саморегуляции, переживания положительных эмоций, для третьих – средством самоутверждения. Интерес молодых людей к самим себе, познанию своих индивидуальных особенностей формируется благодаря возможности выбора ими из многообразия различных видов спорта или систем физических упражнений такого, который, с одной стороны, соответствует индивидуально-психологическим особенностям, а с другой – развивает личностные качества, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности.

Физкультурная деятельность связана с физическими упражнениями, целенаправленно выполняемыми двигательными действиями, включающими как моторно-исполнительные (операционные механизмы), так и познавательные, проектно-смысловые и эмоционально-оценочные аспекты, благодаря которым происходит познание своих физических, психологических, функциональных, соматических и других возможностей.

Занятия по физическому воспитанию, как правило, носят коллективный характер, что дает возможность наблюдать за поведением своих сверстников в различных ситуациях, особености их отношения к различныи сторонам жизни. Переживая различные эмоции, оценивая и сопоставляя черты своего характера с теми, что присущи сверстникам, а также получая непосредственные оценки себя и своей деятельности от товарищей по спортивной команде, молодой человек формирует самооценку.

Самооценка определяется как ценность, значимость, которой человек наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения [3]; как относительно устойчивое центральное личностное образование, которое выражает отношение к себе. Отношение к себе складывается у человека под влиянием окружающих, значимых для человека людей, оценки результатов собственной деятельности, а также на основе соотношения реального и идеального представлений человека о себе [8]. Самооценка органично включена в процесс самопознания, то есть в самовосприятие, самона-

блюдение, самосравнение, самоанализ. Различие между самопознанием и самооценкой заключается в том, что самопознание имеет процессуальный, непрерывно развивающийся характер, в то время как самооценка дает срез знаний человека о себе на определенном этапе его развития. Результат самопознания является содержательной основой самооценки, а самооценка становится побудителем к дальнейшему расширению, углублению, обобщению знаний человека о себе, наполнению их личностными смыслами, прежде всего в тех случаях, когда самооценка становится объектом осознания.

Объективная оценка самого себя становится важным внутренним регулятором поведения и деятельности будущего специалиста. Если человек обладает неадекватной самооценкой (заниженной или завышенной), снижаются его способности к саморегуляции, повышается личностная тревожность. [4, 7]. В результате самопознания противоречие между реальным и идеальным представлениями человека о себе приводится в состояние баланса, что позволяет противостоять появлению данных состояний, неадаптивных форм поведения.

Как отмечет А.Ц.Пуни [5], спортивная деятельность имеет свою специфику. Прежде всего, предметом этой деятельности выступает человек, увлеченный спортом. Однако этот же человек является еще и объектом и субъектом спортивной деятельности. Это выражается в том, что вся деятельность спортсмена направлена на формирование собственных качеств, как физических, так и психологических.

Занятия спортом немыслимы без познавательной активности: 1)познание себя в деятельности; 2) познание чувственной стороны спортивной практики; 3) познание спортивной деятельности, законов спорта.

Познавательная активность распространяется и на практические элементы спортивной жизни. Человек обязан формировать субъективные знания и умения с помощью технической, тактической подготовки. Ему необходимо осваивать специфические условия общения, самоуправления, реагирования. Он должен стремиться к решению проблем алгоритмизации профессионально значимых действий и развития вариативности их интегрального использования в различных ситуациях (накопление опыта).

Для достижения определенного спортивного результата нужно быть способным трезво оценить собственные возможности, взвесить свои сильные и слабые стороны, рассмотреть в себе не только внешние проявления, их причины и механизмы, но и возможности их коррекции, что означает прогнозирование качественных изменений.

Переход от реконструктивного познания себя к опознаванию возможных состояний, субъективных механизмов и соотнесение их с причинами неудач в процессе достижения определенного результата, смещение статуса возможного состояния на статус требования к желаемому результату – все это придает процессу самопознания в физической культуре и спорте субъектно-преобразовательную направленность.

Вместе с преобразовательной направленностью субъект может выстраивать образ хода преобразования с внесением в него внешних и внутренних факторов, предопределяющих достижение цели.

По образному выражению В.П. Зинченко «самоосуществляющийся человек проникает внутрь самого себя», таким образом, раскрывая, обновляя, совершенствуя и умножая свои ресурсные возможности как индивида, как субъекта и как индивидуальности [1].

Педагогическая задача здесь заключается в создании условий этим процессам и предоставлении соответствующего диагностического инструментария.

Таким образом, формирование современного специалиста в пространстве физической культуры предполагает обязательную организацию специальной работы, направленной на осознание и самоанализ индивидуальных особенностей (физиологических характеристик, склонностей, мотивов, ценностей и т.д.) а также их диагностику. При этом в прооцессе самопознанияя будущего специалиста имеет смысл, опираться на профессионально значимые личностные качества и характеристики, учитывая специфику их проявлений в конкретной профессии.

Тем не менее, научные исследования процесса самопознания в сфере физической культуры и спорта, его структуры и содержания в настоящее время практически отсутствуют. Процесс физического воспитания в вузе не включает в себя самопознание как выделенно значимую составляющую; возникающие процессы самопознания в физической культуре и спорте происходят большей частью стихийно и в определенной степени интуитивно, что приводит к снижению его эффективности.

На основе практического опыта и анализа литературы по изучаемой проблеме были выделены компоненты физической культуры будущего специалиста, которые могут быть подвергнуты самоанализу и самопознанию:

- качества личности и свойства характера, в которых выражается отношение к другим людям, физкультурно-спортивной деятельности, самому себе (личностно-характерологические особенности);
- предпочтения, интересы, мотивы, ценности, которые определяют физкультурно-спортивную активность (мотивационно-аксиологическая сфера личности);
- эмоциональные состояния, доминирующие чувства, а также свойства, которые в своей совокупности определяют темперамент (эмоциональная сфера);

- способности и возможности для осуществления замыслов в физкультурно-спортивной деятельности, наличие таких личностных качеств, как настойчивость, упорство, целеустремленность и др. (волевая сфера);
- функциональные резервы, уровни физического развития и физической подготовленности (сфера физических способностей);
- функционирование психических процессов восприятия, памяти (в том числе двигательной), мышления, воображения, свойств и качеств интеллекта, внимания; способы решения задач, возникающих в процессе физкультурно-спортивной деятельности (информационно-когнитивная сфера);
- телесные идеалы, собственный облик, особенности телосложения, внешнего вида, походки, манеры держать себя, разговаривать (сфера внешнего облика);
- складывающиеся взаимодействия студента с другими субъектами педагогического процесса (преподавателями, тренерами, товарищами по команде, противниками), стратегии поведения в конфликтных ситуациях (сфера отношений с другими людьми);
- существующие барьеры и ограничения в сфере физической культуры и спорта, в том числе связанные с наличием определенных заболеваний, склонность к девиантному поведению (сфера ограничений);
- самопрогнозирование и самопроектирование в пространстве физической культуры (сфера собственного жизненного пути).

Таким образом, актуализация процесса самопознания будущего специалиста в физической культуре и спорте, его содержательное наполнение с учетом профиля будущего специалиста будет способствовать задействованию и наиболее полной реализации его творческого потенциала, созданию возможностей для самосовершенствования.

The article describes the importance and capabilities of self-knowledge of modern specialists in physical culture and sports. Isolated components of physical culture of specialist, which may be subject to self-awareness and self-knowledge in physical education students.
The key words: *specialist, self-knowledge, self-assessment, introspection, physical culture, sports.*

Список литературы

1. Зинченко, В.П, Моргунов, Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б Моргунов М.: Тривола, 1994. 304 с.
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. М.: Знание, 1996. 308 с.
3. Петровский, А.В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. 1984. №4. С.15-29.
4. Попов, А.Л. Спортивная психология: учеб. пособие для физкультурных вузов / А. Л. Попов. М.: Флинта, 2000. 152 с.
5. Пуни, А.Ц. Предмет психологии физического воспитания и спорта / А.Ц. Пуни. – М.: Физкультура и спорт, 1984. 286 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Принципы творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1986. №4. С.101-107.
7. Стрекаловская, И.Н. Самооценка и ее коррекция средствами самопознания: автореф. дис. канд. психол. наук / И.Н. Стрекаловская. СПб.: ГУФК, 2005. 18с.

Об авторе

Черенкова С.Л.– доцент, кандидат психологических наук, Брянский государственный технический университет, cherenkovabstu@mail.ru.

УДК: 372.881.1

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л.Н. Щербатых

В данной статье автор описывает опыт формирования ценностных ориентаций у лингвистически одарённых школьников средствами иностранного языка и художественной литературы. Обсуждение различных тем на уроках иностранного языка, связанных с культурной жизнью англичан и американцев, а также произведений художественной литературы, обогащают лингвистически одарённых школьников не только богатой лингвострановедческой информацией, но и содержат интересные идеи, гуманистические ценности, такие как: порядочность, умение говорить правду, тактичность, вера в способности человека.
Ключевые слова: *ценности, гуманитарная культура, иноязычная культура, ролевые игры, языковые упражнения.*

Перед современным образованием стоит задача воспитания человека, обладающего разносторонней творческой активностью, сформированной гражданской позицией, твердыми гуманисти-

ческими убеждениями, способностью осуществлять выход за пределы нормативной деятельности, создавать и передавать ценности, понимать и грамотно оценивать явления современной культурной практики в ее нравственных, художественных направлениях.

Во все века реальным показателем гуманитарности считалась филологическая культура, владение языками. Традиционно путь иноязычного образования обеспечивал гуманитарное развитие личности через приобщение к лучшим образцам мировой и отечественной литературы, истории, философии, искусства.

В связи с этим на первый план выдвигается гуманитарный подход в школьном иноязычном образовании, который ведёт учащихся к культуре, к осознанию себя и своего места в мире природы, человеческих отношений. Такая постановка вопроса побудила нас к рассмотрению проблемы формирования ценностных ориентаций у лингвистически одарённых школьников, которые занимаются на факультативных занятиях, проводимых преподавателями кафедры иностранных языков специальных дисциплин факультета иностранных языков Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина.

Факультативные занятия по иностранному языку (ИЯ) для лингвистически одарённых школьников посещают учащиеся 9, 10, 11-ых классов, готовящиеся к сдаче ГИА и ЕГЭ по ИЯ и, которые в будущем станут потенциальными абитуриентами университета.

Возрастные и коммуникационные особенности лингвистически одарённых учащихся свидетельствуют о качественных речевых, волевых, творческих, эмоциональных изменениях, которые позволяют им оптимально реализовывать свои лингвистические способности. Из возрастных особенностей школьников данной возрастной группы ясно, одарённый ученик – это личность, сильно отличающаяся от остальных детей и требующая особого психолого-педагогического подхода в обучении и социализации, индивидуализации, стимулировании самостоятельности и творчества. Данный возраст является наиболее сенситивным для развития интеллектуальных способностей и формирования коммуникативных иноязычных умений одарённых учащихся.

На занятиях по английскому языку преподаватели нашей кафедры стараются активно включать информацию о ценностях иноязычной культуры. При изучении тем «Национальный характер англичан и американцев», «Семья», «Хобби», «Спорт», «Образование», «Музыка», «Литература», «Книги», мы проводим сравнение культур, менталитета и национального характера русских, англичан и американцев, делаем анализ ценностных ориентаций.

Известно, что для британцев и американцев характерны такие черты, как: инициатива, предприимчивость, личная свобода и опыт демократического самоуправления, законопослушание, личная ответственность.

Большинство британцев считает важными национальными ценностями терпимость, вежливость, благопристойность, умеренность, согласие и компромисс. Они любят скромность и сдержанность, предпочитают здравый смысл чистой логике. Для американцев характерными особенностями являются патриотизм, независимость, мобильность, раскованность. Имеются и отрицательные черты в национальных характерах: скупость, цинизм, холод в личных отношениях, отсутствие искренности, замкнутость общества. У американцев и англичан существуют свои «домашние» кумиры: великие бейсболисты, регбисты, знаменитые журналисты и писатели (точнее, авторы знаменитых книг), свои рок-группы, комики, кинозвёзды. Сами англичане признают: «Не трудитесь спрашивать нас о Пушкине и Толстом, Данте или Гёте. Нас они никогда особенно не волновали, потому что они иностранцы, а у нас есть Шекспир» [1, с. 254].

Важным условием формирования ценностных ориентаций у лингвистически одарённых школьников путём использования аксиологического компонента культуры страны изучаемого языка представляет индивидуальный и избирательный характер усвоения учащимися моральных ценностей. Наша задача – познакомить школьников с плодами зарубежной культуры, обогатить их знаниями и дать, тем самым, «пищу» для размышления и материал для творчества.

Например, изучая тему «Семья», ученики узнают, что многие молодые люди в Англии и США стремятся после окончания школы поступить в иногородние вузы, чтобы как можно раньше начать самостоятельную жизнь. Школьникам мы часто задаём вопросы: «Привлекает ли вас идея уехать учиться или работать в другой город, чтобы стать самостоятельными»? «Как это повлияет на отношения в вашей семье?» и др.

При обсуждении подобных ситуаций учащиеся обычно не приходят к однозначному решению. Стереотипы поведения иностранцев часто вызывают у них удивление или даже возмущение. Однако в ходе обсуждения они находят в них рациональное зерно. Сравнение поведения англичан и американцев в схожих ситуациях направлено на развитие умения смотреть на жизненные ситуации глазами другого человека.

Изучая тему «Образование», лингвистически одарённые школьники узнают, что от английских и американских учащихся требуется пунктуальность, в большинстве случаев, – это посещаемость и активное участие на занятиях, честность, самостоятельность, строгое выполнение своих обязанностей, несмотря на то, что отношения с учителями могут быть дружескими и неформальными. Такая информация способствует выработке у школьников правил вежливости на занятиях по англий-

скому языку (не опаздывать, вовремя сдавать письменные работы, не списывать, проявлять инициативу). На данном этапе работы мы используем беседу и групповую работу, которая проходит на ИЯ. Приведём некоторые вопросы из работы:

1. В какой степени у вас сформированы обсуждаемые на занятиях качества? Какие вы хотели бы в себе развить?
2. Часто ли вы бываете непунктуальны? Опишите реакцию человека, которого вы подвели своим опозданием. Что вы в этот момент чувствовали?
3. Какие правила этикета, упомянутые на занятии, вы считаете для себя приемлемыми/неприемлемыми? Каким правилам вы следуете? Каким хотели бы следовать в будущем?
4. В каких литературных героях вы видите пример для подражания, «этический эталон»?

Обмен мнениями, чувствами, эмоциями научил учащихся соблюдать моральные нормы, учитывать их различные интерпретации, не соблюдать их формально. Этот вид деятельности позволил им узнать, какой личностный смысл имеют для их одноклассников гуманистические ценности, нравственные нормы, какие эмоции у них вызывает нарушение этих норм, помогает им учитывать интересы друг друга, избегать конфликтов.

«Культурный человек – это прежде всего человек, ориентированный в своей жизнедеятельности идеалами гуманности, добра, справедливости, человеческого достоинства» [2, с. 3].

Проигрывание гуманистических ситуаций, в отличие от их обсуждения, сформировало у школьников привычку к гуманному поведению. В ролевых играх принятие решения обуславливалось не только рациональным анализом противоречий, но и присущим каждому ученику стилем гуманных действий.

Мы стремились наполнить все проводимые нами ролевые игры гуманитарным содержанием. Например, игра «Интервью с писателем» помогала учащимся глубже разобраться в гуманистических проблемах, затронутых в художественном произведении, а также получить информацию об авторе и истории создания книги.

В качестве примера приведем использование ролевой игры, которую мы проводим после изучения лексической темы «Правосудие в Великобритании» и прочтения рассказа Дж. Джойса «Прискорбный случай». Игра «Суд над главным героем» позволила вынести решение о его виновности в смерти героини. Законы, по которым его судили, были не юридические, а нравственные. Ученикам предлагаются роли судьи, прокурора, адвоката, свидетелей, присяжных заседаний. Отбор лексики по теме «Правосудие», разработка сюжета производится в соответствии с процедурой судебного процесса в Великобритании. Игра помогла учащимся глубже осознать важную истину, что нравственный выбор – поступок творческий, включающий умение предвидеть последствия своих действий, поставить себя на место другого. Исполнение ролей школьниками позволила им увидеть характер героя во всем комплексе положительных и отрицательных черт.

Изучение представлений учеников о гуманитарных ценностях английской и американской культур проходит также в ходе ролевой игры «Нравственный идеал в английской и американской литературе».

На занятиях по домашнему чтению лингвистически одарённые учащиеся выделяют основные гуманистические ценности, обсуждали поступки литературных героев. Все это дало материал преподавателю ИЯ не только о развитии оценочных умений школьников, но и о прочности гуманитарных представлений школьников. У учеников вырабатывается умение видеть и осуждать зло в его различных проявлениях.

Важным условием успешного усвоения гуманитарных знаний учащимися являлась новизна информации, её актуальность, соответствие интересам и потребностям учеников. Информация извлекалась из различных источников: художественной и научной литературы, средств массовой информации.

Мы старались создать необходимые условия для вовлечения лингвистически одарённых школьников в процесс самостоятельного добывания знаний. Следует упомянуть журнал «Kulturchronik», материалы которого мы активно используем в своей работе. В журнале представлены актуальные новости из мира культуры и искусства Англии, США и других стран.

Работа с Интернетом расширяет образовательные горизонты личности ученика. Актуализация ценностей англоязычных культур в условиях Интернет-диалога способствует формированию у личности обучающегося системы знаний, умений, навыков в процессе учебно-познавательной ценностно-ориентационной, проблемно-поисковой, коммуникативной деятельности, развитию мотивационно-потребностной, волевой сфер личности. Например, на учебном занятии по теме «Обычаи, традиции и национальные праздники» школьникам предлагаются задания для работы в сети Интернет: 1) Напишите новогодние поздравления своим друзьям и отправьте их по электронной почте; 2) Поздравьте участников диалога (полилога) в chats с Рождеством накануне рождественской ночи.

Нами были также разработаны *упражнения,* направленные на развитие эмпатии, рефлексии, на формирование у учащихся стремления понять себя и внутренний мир других людей, развить способность к сочувствию, сопереживанию. Для достижения этих целей нами были разработаны также *проблемные ситуации* с гуманитарным содержанием, которые О.С. Богданова и С.В. Черенкова назвали «стержнем воспитательной работы по переводу гуманитарных знаний в убеждения и поступки» [3, с. 89].

Следует отметить, что, подбирая упражнения, мы используем не только учебники по англий-

скому языку, но и литературу по общению, труды педагогов, разработки педагогических тренингов. Упражнения, взятые из этих книг, были адаптированы к условиям занятий по ИЯ в школе.

Приведём примеры заданий, способствующих установлению контактов между преподавателем и учениками. Ученики уже знакомы друг с другом и с преподавателем, но специальные упражнение вовлекают их в размышления о себе и о своих личностных восприятиях.

1. Каждый называет имя своего соседа по парте и одну или несколько его положительных и отрицательных черт характера. Варианты: школьник называет свое хобби, дело, которое ему удается лучше всего делать, ожидания от предстоящего курса английского языка и т.д.

2. Скажите, повлияло ли на Вас Ваше имя? Назовите не менее 5 характеристик, которые ассоциируются с Вашим именем. Относятся ли они к Вам?

Данные задания позволяют обратить внимание лингвистически одарённых учащихся друг на друга, понять, как важно быть внимательными друг к другу, не быть сконцентрированными только на себе.

После выполнения упражнений все обсуждали, с кем им удалось установить личностный контакт, кто поддерживал разговор, а кого не удалось разговорить.

Описанные упражнения не только развивают способность учеников к эмпатии, но и углубляют рефлексию, так как они создают условия для восприятия себя через наблюдение собственных внутренних состояний, через мнение окружающих о себе.

На занятиях ИЯ уделяем также большое внимание заданиям, которые могут помочь учащимся в определении идеалов и целей гуманитарного самовоспитания.

Вот примеры подобных заданий: 1) на занятиях по устной практике: «Вы прочли рассказ о человеке, который всю жизнь посвятил работе с детьми-сиротами и оставил после себя огромный след в душе этих ребят. Хотели бы Вы прожить такую жизнь? Расскажите о человеке (Вашем родственнике, знакомом), который оставил такой же след на Земле»; 2) на занятиях по домашнему чтению: «Согласны ли Вы со словами Уэддни (героя книги «Painted Veil» «Разрисованный занавес»): «Единственная вещь, делающая возможным смотреть на наш мир без отвращения – это красота, которую люди время от времени создают из хаоса: музыка, книги, картины, которые они пишут, жизни, которые они проживают. Богаче всего по красоте – красивая жизнь. Вы считаете это произведение совершенным искусством»? Приведите пример жизни, которую можно считать примером для людей». Кроме того, обсуждая некоторые главы романа У.С. Моэма «Разрисованный занавес», учащиеся высказывают свои мнения о качествах, поступках основных героев (Китти, Уолтера), обсуждают такие вопросы, как факторы семейного счастья, качества, которые супруги ценят друг в друге. Такой ход занятия позволяет включить в него упражнения на самоанализ и формирование позитивной самооценки. Для достижения этих же целей эффективным заданием является написание письма литературному герою, попавшему в сложную ситуацию. Школьники должны помочь ему найти выход из неё, дать совет. Это задание вызывает высокую степень мотивации школьников к общению на ИЯ, готовность поделиться своим опытом. Воспринимая литературного героя почти как живого, реального, хорошо знакомого человека, учащиеся достигают значительной степени откровенности в описании своих переживаний и поступков.

На уроках мы регулярно *моделируем условия*, в которых ученики должны совершить нравственный выбор. При изучении рассказа «Джейн» У.С. Моэма школьники подробно остановливаются на процессе подготовки принятия решения – от анализа ситуации и взвешивания вариантов «за» и «против», колебаний, мучительных сомнений, преодоления неуверенности в успехе до готовности рисковать и нести ответственность.

Учащимся на дом даётся задание: проанализировать ситуацию нравственного выбора из собственного жизненного опыта.

После занятия преподаватель советует ученикам в течение года вести дневник наблюдений на английском языке за собственными поступками, анализировать ситуации морального выбора. Эти дневники время от времени просматриваются преподавателем ИЯ. Данная психолого-педагогическая информация помогает преподавателю и обучающимся из разных классов лучше познакомиться, наладить отношения в группе, выяснить интересы, увлечения и потребности друг друга. Некоторые интересные случаи, поступки, ситуации обсуждаются в группах на ИЯ, по желанию учащихся делаются выводы, даются советы. Такая работа позволяет корректировать обучение ИЯ школьников на разных этапах иноязычной деятельности.

Рассказ Дж. Турбера «Секретная жизнь Волтера Митти» («The Secret Life of Walter Mitty» by J. Thurber), посвященный конфликту между мечтой и реальностью, между желаниями человека и требованиями общества, также используется преподавателями для обсуждения. Данный рассказ способствует формированию у лингвистически одарённых школьников умения соотносить свои желания и требования долга, планировать свою деятельность, ставить себе цели и упорно их достигать. В процессе обсуждения мы предлагаем учащимся ответить на следующие вопросы:

1) Главный герой часто предавал свою мечту. Как Вы считаете, она, в конце концов, предала его?

2) Главный герой (Волтер Митти) так и остался несчастным, потому что жил двойной жизнью. Вы согласны с этим?

3) В рассказе представлены как бы «два» Волтера Митти. Один – положительный, второй – отрицательный. Охарактеризуйте типичные черты этих персонажей и их поступки. Скажите, почему люди начинают вести «двойную жизнь»? Они такими рождаются или жизненные условия делают их такими?

4) У главного героя Волтера Митти есть мечта, которую ему не удается осуществить. Скажите, а Вы любите мечтать и что это дает человеку в жизни? Что помогает или мешает осуществить свои мечты? Что для этого Вы уже сделали?

Учащимся поручается отмечать в своих дневниках выполнение намеченных планов, целей. Им также предлагается наметить себе цели на ближайший месяц, полгода, год и более, составить такие же планы для достижения целей.

В конце такой работы обучающиеся составляюти список убеждений, идей, которым они готовы следовать. Такие упражнения-обсуждения на разные темы помогают ученикам изменить свой стиль поведения.

Происходит переход воспитания к самовоспитанию. Преподаватель постепенно передаёт ученикам инициативу в самовоспитании и ответственность за его осуществление, что подразумевает следующую работу школьников над собой: 1) выполнение заданий уже после изучения соответствующей темы по собственной инициативе; 2) выполнение самостоятельно сформулированных заданий по воспитанию качеств, обсуждаемых и не обсуждаемых на занятиях; 3) составление и выполнение программы совершенствования комплекса качеств.

Описанные упражнения способствуют обогащению ценностных ориентаций учащихся. Следует также отметить, что необходимым условием формирования гуманитарной культуры у лингвистически одарённых школьников на занятиях по ИЯ является создание атмосферы эмоциональной поддержки всех начинаний учеников, связанных с самосовершенствованием.

In this article the author describes the experience of the formation of values in linguistically gifted schoolchildren by means of a foreign language and literature. The discussion of various topics at the lessons of a foreign language connected with the cultural life of the American and British people, as well as the works of fiction enrich the linguistically gifted schoolchildren not only with the rich country- study information, but also contain some interesting ideas, humanistic values such as honesty, the ability to tell the truth, tactfulness, the belief in man's ability.
The key words: *values, humanitarian culture, foreign language culture, role-playing exercises, language exercises.*

Список литературы

1. Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других [Текст] / Сост. Р. Римская, С. Римский. М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. 393 с.
2. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры [Текст] / Г.П. Выжлецов. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. 152
3. Богданова, О.С. Нравственное воспитание старшеклассников [Текст]: книга для учителя / О.С. Богданова, С.В. Черенкова. М.: Просвещение, 1988. 260 с.

Об авторе

Щербатых Л. Н. - кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», shcherlyd@mail.ru

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛ «ВЕСТНИК БРЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА»

В журнале «Вестник БГУ» публикуются статьи теоретического, методического и прикладного характера, содержащие оригинальный материал исследований автора (соавторов), ранее нигде не опубликованный.

Статьи представляются в редколлегии серий в печатном и электронном виде с использованием Microsoft Word для Windows . Поля страницы: левое - 2 см, правое -2 см, верхнее - 2 см, нижнее - 2 см. Текст - шрифтом Times New Roman, 14 pt, межстрочный интервал - одинарный, красная строка (абзац) 1,25 см (формата А-4), выравнивание по ширине. Страницы не нумеруются.

Объем статей, как правило, не должен превышать 12 страниц, включая список литературы. Список литературы формировать в порядке цитирования или в алфавитном порядке (в начале источники на русском языке, затем на иностранных языках). Работы одного и того же автора цитируются в хронологическом порядке независимо от наличия соавторов. Ссылки на литературу по тексту статьи необходимо давать в квадратных скобках. Подписи к рисункам, таблицам - шрифт Times New Roman, 12 pt, межстрочный интервал - одинарный .

Перед названием статьи необходимо указать УДК (слева). Название статьи оформляется прописными буквами, полужирным шрифтом (14 pt) с выравниванием по центру.

Ниже через два интервала указать инициалы и фамилии авторов жирным шрифтом (12 pt) с выравниванием по центру. Ниже через два интервала указать адрес места работы, e-mail автора (соавторов) - обычный шрифт (10 pt) с выравниванием по центру.

Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правописания». П.7.4.2. (текстом.:http://protect.gost. rv./documeht.aspx?contro 1=7&id=173511).

Аннотация статьи должна не превышать 1200 знаков (с пробелами) и располагаться ниже на два пробела от последнего адреса места работы авторов - обычный шрифт (10 pt) с выравниванием по ширине. В конце аннотации необходимо указать ключевые слова (5 - 7).

В конце статьи на английском языке приводятся название, инициалы и фамилии авторов, адреса мест работы авторов, аннотация и ключевые слова с теми же правилами оформления, что и на русском языке.

Если статья выполнена при поддержке гранта или на основе доклада, прочитанного на конференции, то необходимо сделать соответствующую сноску в заголовке статьи.

К статьям, направляемым в редколлегии серий, должна быть приложена авторская справка: Фамилия, Имя, Отчество, научная степень, ученое звание, место работы, должность, точный почтовый адрес, контактный телефон, e-mail.

К статьям, выполненными аспирантами или соискателями научной степени кандидата наук, необходимо приложить рекомендацию, подписанную научным руководителем. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Редколлегии серий направляют полученные статьи на рецензирование.

Редколлегии серий оставляют за собой право вернуть статью на доработку.

ВЕСТНИК
Брянского государственного университета
имени академика И.Г. Петровского

ПЕДАГОГИКА/ПСИХОЛОГИЯ

Учредитель ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петроовского»

Главный редактор
д-р. филол. наук, проф. А.В.Антюхов

Свидетельство о регистрации выдано Федеральной службой по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
и охране культурного наследия ПИ № ФС77-515557 от 26. 10. 12.

Подписной индекс «Роспечать» - 47075 годовая

Адрес редакции:
241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14

Подписано в печать 22. 04. 2013. Формат 60x84/8.

Печать на ризографе. Бумага офсетная.
Усл. п.л. 31,25. Тираж 500 экз. Свободная цена.

РИО ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского».
241036, г. Брянск, Бежицкая, 14.

Отпечатано в РИО ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского».
241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, 20